



UTRECHT  
UNIVERSITY

## DARE TO DANCE

An interdisciplinary research on how the arts and education can complement each other to diminish social segregation in the Netherlands

Embodied Touching © Jaswant Adhien

### Master Thesis

Student | Zoë Yara van Hamburg | 3847993 | y.vhamburg@gmail.com

Supervisor | Dhr. E.A.P.B. van Erven | e.a.p.b.erven@uu.nl

Second Reader | K. G. Georgelou | k.g.georgelou@uu.nl



## **Dare to Dance**

An interdisciplinary research on how the arts and education can complement each other to diminish social segregation in the Netherlands

### Personal Information

Author: Zoë Yara van Hamburg

Student Number: 3847993

E-mail Address: y.vhamburg@gmail.com

Education: Masters in Theatre Studies

Institution: Utrecht University

First Supervisor: Eugene van Erven

Second Supervisor: Konstantina Georgelou

Internship Organization: Dancing on the Edge

Internship Supervisor: Natasja van 't Westende

### Technical Information

Master Thesis

Handed in: June 30, 2015

Internship Period: February – May 2015

Work Placement: Amsterdam

### Abbreviations (literally)

*HAVO*: higher general secondary education

*HBO*: university of applied sciences (tertiary higher professional education)

*MBO*: middle-level applied education

*VMBO*: preparatory middle-level applied education

*VWO*: preparatory scholarly education

*WO*: university of research sciences

*For those who have been treated like a number and lost their freedom of self-development,  
I tell you right here, right now, there is hope for change for the future of our youngsters.  
This is just the beginning...*

*Zoë Yara van Hamburg*

**ABSTRACT** Current debate on renewing the curriculum for primary and secondary education in the Netherlands has opened a window to incorporate elements of high-quality intercultural education into the curriculum. Art organizations can be of value in this process due to projects which stimulate intercultural sensitivity through the pedagogical power of embodied movement. This interdisciplinary research has shown that teachers wish for students to feel less stigmatized as well as to contribute to a less stigmatized world in which people behave positively towards gender, ethnic, age and cultural difference, but also difference in educational level. If art organizations are given a chance to work directly with educational institutions to create a new curriculum in which embodied movement forms a central element, we might have the ability to make changes in our social dynamics. As this is not a matter of nature but of cultural performativity – a power that we construct based on our own norms and values and which influences the way we behave toward each other in social situations – it is through an adaptation of our norms and values that we can make adaptations in how we engage with each other. Art organizations know it and the world of education cannot deny it. I hope this time holds with it the opportunity for education to dare to be open to the pedagogical power of the art of dance.

## Preface

*“Hello, my name is Zoë van Hamburg. In this file I will tell you only what you need to know. I am the leader of an organization fighting for democracy, justice and peace. This fight has become increasingly important – and nearly impossible – in the past few decades. This is because of things we see daily: men on their knees with a gun pressed to their foreheads while women are pointing it at them with emotionless faces screaming something about crossing their space. A small person hanging by the neck from a telephone pole after a group of people scold the child as they were not able to empathize in any way about his mother blowing herself up in a Supermarket. The world shows only impressions of blood and bone, death and cruelty, empty faces, soulless eyes, terrified eyes. You do not remember any of that, but if you are thinking these are the actions of a terrorist group or a tyrannical government regime, you are only partially correct. Half of the people who have committed those terrible acts were your neighbors, your relatives, your coworkers, your fellow students. All people who took comfort in the sense of domination. The battle we are fighting is not against a particular group. It is against human nature itself – or at least what is has become. This is why you as a select group are so important. The best way to overcome our struggle against violence and cruelty created by our own identity conflicts is you. Our current methods are only treating the symptoms of a disease, not curing it. You are the cure. In order to keep you safe, we devised for you to be separated from us: from our water supply, from our technology, from our societal structure. We have formed your society in a particular way in the hope that you will rediscover the moral sense most of us have lost. Over time, we hope that you will begin to change as most of us cannot. The reason I am leaving this file for you is so that you will know when it’s time to help us. You will know that it is time when there are many among you whose minds appear to be more flexible and critical than others. The name you should give those people is Complement. Once they become abundant among you, your leaders should give the command to unlock the gate forever, so that you may emerge from your isolation. This file has to be restricted to those in government only, so you are to be a clean slate. But do not forget us. I am about to join you. Like the rest of you, I will voluntarily forget my name, my family and my home. I will take on a new identity, with false memories and a false history. But so that you know the information I have provided you with is accurate, I will tell you the name I am about to take as my own. My name will be Ginny Potter. And there is much I am happy to forget.”<sup>1</sup>*

Do we really need to go as far as to create an experimental society to revive our empathic senses through rebirth? Can we maybe try, as Martha Nussbaum suggests, to “make a world that is worth living in, [with] people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate” (2010, 143)? Maybe if we would just educate our young students in a way that fits the dynamics of our modern society?

---

<sup>1</sup> This is partially a recreation of a scene within the book and film *Insurgent*, which is the second part of the *Divergent* series of Veronica Roth. The trilogy is about a futuristic dystopia divided into five sections based on virtues (selfless, brave, intelligent, honest, and peaceful). This dystopia was a society on its own and its citizens had no knowledge of the world outside their community; it was created by others as an experiment. The idea was that eventually, through evolution, citizens would have the perfect combination of all virtues. These were named ‘Divergent’ and assumed to be the perfect citizen to save the world’s society from destroying itself.

## Table of Contents

Preface .....	3
Table of Contents .....	4
1   Introduction .....	5
2   Culture in Educational Systems .....	10
3   Art and Culture Covering Sociability .....	14
4   Bodily Movement is Cultural.....	18
5   Cultural Somatic Senses .....	22
6   Art Organization ‘Dancing on the Edge’ .....	26
7   Teachers’ Teaching Experiences .....	31
8   Conclusion .....	36
Afterword.....	38
References.....	39
Appendix A   More information about DOTE .....	43
Appendix B   Interviews transcribed (Dutch).....	48
Appendix C   Dutch summary .....	69

## 1 | Introduction

Since 9/11, the adversary relation between the MENA region (the Middle East and North Africa) and Europe seems to have become more evident in societal interactions. While many groups seem to act upon the idea that by destroying one the other will be left in peace, this cannot be the case; the adversary relation between Europe and the MENA region can be traced back in historical processes that are part of the national ontology of both regions (Said 1985; Asad 2002; Passarini 2002). What is possible is to change the narratives. We can change our ability for “narrative imagination,” which is “the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, [...], and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have” (Nussbaum 2010, 96). With continued terrorist attacks, counter actions are becoming more extreme. Recent arson attacks on mosques in Germany and Sweden, along with the emergence of the movement *Patriotic Europeans Against the Islamization of the Occident*, are examples of a twirling friction of Eurocentrism and Islamophobia. To me it seems apparent that a deeper understanding of socio-cultural structures and dynamics in Europe is not a luxury. The idea of a united Europe, with one European identity and culture, is contested in many different types of discourse. It is an interesting process and I question what a European culture can mean for its citizens, as well as in what way European citizens can structure and re-structure a European social framework. Different academics, writers and policy makers (Braidotti 2001&2015; Magkou 2012; Bovens, Dekker and Tiemeijer 2014; Gielen 2015) discuss the need for Europe to create its own culture in order to form a unity based on agreed norms and values and to prevent intra-European conflicts from becoming more intense. How can the young be prepared for what is out there in the society we all created? Is Europe ready to make the changes that would give youngsters the knowledge and means to guide them toward a new social narrative that Europe needs to surpass social segregation? As developments of globalization transition from the fear of losing one’s cultural traditions and identity to questioning the actual utility of culture and cultural platforms themselves (Anderson 2006; Gielen 2015), there is an unprecedented opportunity to reshape the dialogue on culture and cultural manifestations. We need to disconnect our general fear of other cultures from our fear of a specific (cultural) group. For this to happen, European citizens will need to be able to surpass current intercultural (identity) conflicts by changing the European, national and local narrative of the Other<sup>2</sup> into a meta-narrative (Dimitriadis and Carlson 2003, 31).

With a focus on the Netherlands, I explore the possibility of tackling these conflicts through Pierre Bourdieu’s (1989) theoretical notion of embodied cultural capital (cited in Van Eijck and Kraaykamp 2009), and through research on the concept of cooperation between the art<sup>3</sup> sector and educational institutions. In an article in Dutch newspaper *Het Parool* on April 10, 2015, Dutch Minister of the Interior Lodewijk Asscher stated his concern about conscious and unconscious discrimination based on cultural difference. He argues that if the norm precludes the other, the norm has to change, and not the other. He believes that a solution can be found in the notion of empathy.<sup>4</sup> I likewise believe we

---

<sup>2</sup> The concept of ‘the Other’ is strongly associated with Orientalism, a general patronizing Western ethnocentric view of Asian, Middle Eastern and North African peoples and cultures (Said 1985).

<sup>3</sup> In this thesis the notion of art/the arts refers not to the ‘fine arts’ but to a domain in which “imagination is cultivated” and in which both inner self-cultivation and responsiveness to others is promoted (Nussbaum 2010, 103-104).

<sup>4</sup> Lodewijk Asscher, “Lodewijk Asscher: ‘Pietendiscussie gaat om iets groters’,” *Parool*, April 10, 2015.

should enlarge our sensitivity toward one another. This might stimulate an appreciation of other norms and values rather than seeing them as a reason to create conflicts. Additionally, this appreciation can grow into an understanding that different people can share the same cultural norms and values without sharing the same intentions. With regards to Islam, Ayaan Hirsi Ali argues in a similar vein: “There is only one Islam but there are many Muslims.”<sup>5</sup> It might be possible to become better at understanding other cultures *in relation to one’s own* through active or conscious intercultural engagement by experiencing and participating in intercultural events. For this, however, institutional changes are required since people are unlikely to acquire this understanding without drastic (social) change and explicit stimulation.

## Research

Sander Dekker, the Dutch State Secretary for Education, Culture & Science, has recently announced his concern for the static and ‘old-fashioned’ nature of school courses. His concern focuses on the question: what do young students need to learn at school nowadays in order to be ready to enter our society?<sup>6</sup> What knowledge and by which means do they need to deal with future prospects? Therefore, Dekker launched platform *Education2032* through which he calls out to whom it may concern to share their thoughts about what young students should learn in order to conquer future obstacles. This invitation led me to the conclusion that an intercultural sensitivity development project might be a good proposal, not only for the future but also within the current curricula of our Dutch educational institutions. It would entail a comprehensive approach to provide a culturally embedded vision for improving upon the current situation of educational institutions. After all, as Anne Hickling-Hudson already argued: “Multicultural pedagogies informed by postcolonialism can fashion intellectual and attitudinal tools to help redress the cultural inequities that deepen social injustices” (2003, 382). Art organizations might be of value in this process due to cultural projects in which young students, even if it is only for one moment, dare to dance their cares away.

For my study, I want to explore the pedagogical value of the arts, in specific, the art of dance. In other words, I want to research how Dutch educational institutions and art organizations can complement each other in the vision to form a new curriculum with elements of intercultural pedagogies, preparing students to become an active citizen of society. This leads me to the following research question:

### **In what way can collaboration between art organizations and educational institutions be meaningful for the development of young students?**

To theoretically frame this questions, I took a interdisciplinary approach: different concepts, notions and theories from mainly educational, sociological, anthropological and philosophical theorists, such as Anne Hickling-Hudson (2003), Kathryn Linn Geurts (2002), Alva Noë (2004), and Martha Nussbaum (2010), are linked to visions and theories from authors in Performance Studies, such as Ann Cooper Albright (1997),

---

<sup>5</sup> Translation of a quote by Ayaan Hirsi Ali: “Er is één islam, maar er zijn vele moslims.” Rob Vreeken, “‘Ik had het mis: gewone Moslims zijn wel bereid tot verandering’”, *De Volkskrant*, April 3, 2015.

<sup>6</sup> Beter Onderwijs Nederland, <http://www.beteronderwijsnederland.nl/nieuws/onderwijs-2032>; Rijksoverheid, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032>; Ons Onderwijs 2032, <http://onsonderwijs2032.nl/>, accessed on 5/4/2015.

Andrew Hewitt (2005) and Josephine Machon (2009). Through these concepts and theories, I explore the pedagogical value of dance in relation to intercultural engagement in society, that is, how embodied movement might be meaningful for young students' intercultural sensitivity development. To do this, I refer to Hickling-Hudson (2003), who argues that to develop intercultural sensitivity it is key to attempt to deconstruct ethnocentric social structures. Dance might be a meaningful tool in this process as, according to Hewitt's theory on social choreography (2005), choreographed movement creates a space in which social order is formulated, produced and reproduced. It is within this space, Nussbaum argues, that one is given the freedom to play with the idea of otherness in an imaginative and peaceful manner, which consequently, stimulates one's sense of empathy. This is, because dance, and the arts in general, gives one the opportunity to intersubjectively, that is, in relation to another, learn about yourself on an embodied level. For a more comprehensive understanding, I first refer to Geurts (2002), who explains that the way people experience themselves and others is influenced by our sensory order, which is culturally formed. Hence, this also influences how people engage with each other. Secondly, I refer to Noë (2004), who similarly explains that our corporeal perception influences the way we understand the world and ourselves in it. Differently said, Geurts and Noë both explain that we enact our perception through our culturally learned ways of perceiving, which should be reckoned as influential element in the way we socially engage. These 'culturally learned ways' are a form of somatic knowledge, since we know it but we cannot put it into words. This knowledge is embodied, and I refer to Machon (2009) to argue that we can reach for this bodily consciousness through the power of experiential practice in the arts. Being more consciousness of one's somatic knowledge can be seen as valuable in the process of getting to know yourself. Moreover, it might be meaningful in developing one's intercultural sensitivity, as many assumptions about one's social group are grounded in bodily features, or, in other words, bodies are formed by cultural representations of identity (Albright 1997). Exploring yourself while being confronted with the other through embodied movement, might therefore, be seen as a valuable tool for teaching student to behave positively toward that which is different.

The above refers to the theoretical framework of this research, which is described more in-depth in chapter two until five. The challenge of this theoretical foundation is to go beyond the art's stigma, which is, as thoroughly described by Eisner (2004), the idea that the arts cannot be connected to the measurement of outcomes and the ability to predict them, which society however requires, therefore, it is not entitled to produce 'real' knowledge. Consequently, the pedagogical value of all forms of art has (consciously) been ignored in many aspects of society. I hope this time holds with it the opportunity for education to dare to be open to the pedagogical power of the art of dance.

The second part of this study is to understand the visions of Dutch educational institutions and art organizations. To investigate this, I looked into the Dutch art organization *Dancing on the Edge* (DOTE). DOTE fosters collaboration between artists from the whole MENA region and Europe. Their mission is to diminish Eurocentric social thought from our Western world by, for example, exchanging artwork between the MENA region and Europe. Because of my position as intern in this organization, I was able to do informal research about DOTE's experience with the pedagogical value of dance within their cultural projects. I elaborate on this in chapter six. Moreover, I decided to talk to teachers who have posted blogs about their ideas as a response to *Education2032*. I interviewed them about their thoughts on Dutch social segregation, specifically on school grounds. I asked them how they would envision a new



curriculum, and how they would imagine cooperating with art organizations could be beneficial in this process. A description of their responses is noted in chapter seven. In chapter eight, I conclude that the case studies illustrate that a more direct collaboration between the arts and education can be considered possible and realistic. From the perspective of the teachers, the 'methodologies' of the arts can be considered meaningful for the self-development of young students. Their common wish is to be able to offer their students a more personal trajectory in which there is a focus on self-development. In this, I envision a possibility for art organizations to be of aid through their cultural projects. For example, DOTE has experience in organizing projects in which students work on their self-development through being gently confronted with socially engaged topics, such as radicalization, while dancing. Such projects contribute to DOTE's mission to change the monocultural narratives within our Western society.

In terms of social relevance, this research supports the development of another perspective on the relationship between artistic expression and social life. It aims to show how this relationship can be beneficial for the sectors of education and the arts. Consequently, this study is a socially and educationally contribution in the field of theatre studies. By combining theory to the case studies, the scientific relevance of this study contributes to a more comprehensive understanding that the arts and education are interconnected through the notion of culture and embodiment. On top of that, these two 'worlds seem to share a common vision: to stimulate intercultural engagement and to diminish social segregation in the Netherlands.

This study also has limitations. Firstly, it entails only theoretical and no empirical research in regard to the pedagogical power of dance, which is because I believe such research would need to be longitudinal to formulate arguments with significant meaning, and that goes beyond the scope of this thesis. Moreover, this study shows little specific research into art education or pedagogy. The reason for this is that research into art education and pedagogy seems mainly focused on the effects of art education on one's educational career or life achievements. However, this thesis has a focus on the value of collaboration between the arts and education to stimulate young students to develop intercultural sensitivity, which would improve their appreciation of other norms and values. And so, this has few to do with improving school achievements or attaining higher educational levels, and more with improving one's understanding of other cultural groups in relation to one's own. Hence, this study is mainly a contribution to a possible larger research into exploring the significant effect of intercultural sensitivity development on the social segregation in the Netherlands, and the significant value of stimulating this development through the art of dance.



*“Culture [...] addresses (in areas such as education, dealing with art, experiences and events) the reality of people’s lives and is created in this reality. Cultural projects have an impact that goes beyond ‘enjoying culture’. They engender a sense of community, stimulate new ideas, give us access to and facilitate understanding.”*

Volker Hassemer 2013, 23-24

## 2 | Culture in Educational Systems

In the book *Promises to Keep* (2003), the editors Greg Dimitriadis and Dennis Carlson discuss the re-thinking of democracy and conclude that its basic consists of a paradox, namely the dependency of the democratic discourse upon an Other. They state that “we must find a way of using the language of democracy and practicing democracy that is neither *exclusionary* nor *disciplinary*” (Dimitriadis and Carlson 2003, 7). To me this debate should go beyond academic arenas to a more open and direct opportunity for people to participate in a positive development. I agree with the words of Mahir Namur: “Abstract theory and jargon are meaningless when they lack real life connections” (2013, 21). Although extensive advances regarding class hierarchy, nativism and racism, or for that matter ethnocentrism, have been made because of Edward Said’s historical deconstruction of colonial processes (1985) and Homi Bhabha’s theoretical frame on the localization of culture (1994) and culture’s in-between (1996), even today Gayatri Spivak’s intriguing question – *Can the Subaltern Speak?* (1994) – remains unanswerable. We are still struggling and new conflicts evolve every day, conflicts that put unnecessary weight on too many people’s shoulders. It might be meaningful in this process to focus on intercultural engagement as an integral part of a young person’s upbringing.

### **Embodied Cultural Capital**

Research by Mark Bovens, Paul Dekker and Will Tiemeijer (2014) in the Netherlands showed that culture can cause social segregation, not because of ethnic differences but because of different views on cultural difference. They discovered that those who are defined by society as being less educated are more likely to have conflicting feelings towards other cultures. Part of their explanation is the lack of embodied cultural capital among these people, which causes their ambiguity – on top of their already uncertain social position – toward that which is culturally different. According to their research, those who lack embodied cultural capital seem to find it most difficult not to distinguish their own cultural behavior intensely from that of others. The notion of embodied cultural capital is a crucial concept in studies of cultural inequality, specifically for a more comprehensive understanding of the reproduction of one’s life chances as it entails one’s whole socialization development (Van Eijck and Kraaykamp 2009) and influences one’s life choices (Lamont and Lareau 1988 cited in Van Eijck and Kraaykamp 2009). Embodied cultural capital is “more than linguistic ‘competence,’ however; it is those attitudes and set of beliefs that get rewarded in schools having to do with individualism, competition, motivation to ‘succeed’ within the system and a certain disciplined performance of self” (Dimitriadis and Carlson 2003, 12). It is something one could learn, for example, as part of one’s educational program, and has a focus on one’s own cultural values and norms. Therefore, to develop an understanding of other cultures in relation to one’s own, embodied cultural capital should be connected to conscious intercultural engagement. In this process, one could develop their intercultural sensitivity, which is, according to Milton Bennett (2009), the worldview that determines how people react to cultural differences. However, schools are intrinsically connected to “monocultural discourses of education” (Hickling-Hudson 2003, 381). As long as this remains, young students are less likely to develop their intercultural sensitivity through their educational trajectory.

## **Institutional Change**

John Clay and Rosalyn George (2000), researchers on interculturalism in educational platforms, and Bovens, Dekker and Tiemeijer (2014), who, as explained above, researched the social divisions within Dutch culture, argue that the achievement of intercultural engagement has two pre-requisites. The first is cultural and social change; citizens' acceptance of the importance and benefit of a society in which intercultural sensitivity is a desirable virtue. This is more likely to occur when more and more people experience positive benefits for themselves and for other people in their lives. The second is institutional change, as it is the institutions who instruct youngsters on how to be ready for the globalized world. Philosopher Martha Nussbaum suggests that the "citizen-of-the-world instruction" should be linked to "artistic instruction," as the arts have "frequently invaluable ways of beginning to understand the achievements and sufferings of a culture different from one's own" (2010, 108). Despite this recognition, the level of consciousness and shared vision about such issues within educational institutions has yet to be fully realized.

Initiating an intercultural sensitivity development project in which young students of all educational levels can participate, is one way to change this. As a tool for future global changes, the young can benefit from support through 'intercultural' education in reframing the image of a world of nations, cultures and races, and "to stand apart from this legacy of divisions and boundaries" (Hickling-Hudson 2003, 391). All people should have a greater role and accountability in the process of learning to behave positively towards the strange and unknown, but we need to start somewhere. The realm of education seems a logical place to begin this process. In the words of James Youniss et al., "youth around the world share the burden of forging a civic order that must be attuned as much to this evolving future as to the past" (2002, 123). Offering young people a 'new' space<sup>7</sup> for education in which they can experience intercultural engagement within the classroom setting, might be helpful in this process. This would entail changing the curricula of educational institutions. Making these changes not only involves the young students, but also the teachers, the education of the teachers, and their involvement in school decision-making. A more comprehensive exploration of this topic falls beyond the scope of this thesis, but there is extensive writing on *multi- and intercultural education policy*. You can read about it in e.g. Dimitriadis and Carlson 2003; Burden et al. 2004; Gorski 2008; Ashley 2014; Burns and Darling-Hammond 2014.

## **Intercultural Engagement**

We currently stand at the junction of several European, national and local processes. On the one hand there are threats of terrorist attacks and actual attacks on European cities by Muslim extremists. On the other hand, there are oppositions that feel the need to fight against every form and expression of Islam by organizing arson attacks on mosques. This can be linked to the fact that the world has undergone major globalization processes (Appadurai 2006). Due to these processes, people are not only confronted with their own norms but also with the norms of others. This influences how we engage with one another in daily social life. To be able to learn to live with each other as a united society locally, and perhaps someday globally, stepping stones are required. Hickling-Hudson states that schools need to

---

<sup>7</sup> This space is not new in the sense that the physical space did not exist before, but it is new in the sense that this platform has not yet been a basis for education. In other words, mixing embodied movement with intercultural engagement in the setting of the classroom creates a new space for teaching and learning.

prepare their pupils for living in a multicultural society and a globalizing world (2003, 384). The Dutch government seems to be in accordance, as they are asking their citizens to think about how to re-organize their educational institutions: how to prepare our young students to become an active citizen in our globalized world? How to prepare them to cope with the instabilities of our society? Hence, how to engage the educational curriculum of our young students with today's society?

On every level of education, courses could include aspects of the foundation of society's condition. After all, society's dilemma with Muslim extremists and counter actions by oppositions is one of the greatest human conflicts of our time. In a way these events *are* our society. This seems to affect how we engage in our society; the time seems right to incorporate courses into the curriculum of young students which encourage them to learn to behave constructively with respect to existing diversity. They can learn that people are valued for who they individually are, not for what they presumably represent based on their culture. Consequently, they learn that they do not need to fear diversity, knowing that people will always be different no matter to what culture they feel related. This is thus connected to their process of self-development. Students should be able to learn this in class experience, as, according to Dimitriadis and Carlson, education is not only a space to obtain cognitive knowledge but also to develop one's identity (2003, 18). We might have the possibility to accelerate progress towards the achievement of an intercultural engaged stability in young people through participatory cultural projects (Hassemer 2013, 24). However, a new framework would be needed to incorporate such projects.

### **Artistic Experience**

Steve Green explains, in the introduction of a publication by the *Access to Culture Platform*, that "only by developing a thoughtful framework that supports and nourishes cultural collaboration can we stimulate communities' self-respect, stimulate their knowledge about the other, and stimulate a consciousness of shared values" (2013, 4). The influential power of educational systems in shaping society is of importance in this process. According to Professor of Art and Education Elliot Eisner (2004), this 'thoughtful framework' can best evolve through artistic experience which contrasts today's dominant values – order, efficiency, control and predication – that push towards uniformity in aims, in content, in assessment and in expectation. He explains that since the realm of education is mainly based on these dominant values, the arts might be of significant value for teaching young students about (culturally) other values, norms and behaviors. This might also affect students' intercultural sensitivity, that is, their behavior toward that which is different. This is important as, in the words of Namur, "a sense of belonging and willingness to build a future together is only possible if [people] know their neighbors and care about their joint narrative – a joint narrative that is based on interaction, and which views the knowledge and experience of new cultures as something that brings added value to one's own background" (2013, 22). However, no framework can stimulate intercultural sensitivity as long as, in the words of Hickling-Hudson, "there is no conscious understanding of the current Eurocentric curriculum within education, or the neo-colonial practices that influence interrelationships between school and society (2003, 386). The arts might offer a space in which this understanding can be developed by combining social thought with artwork to create new narratives.



*“World view matters, context matters, and so does education - and that means... arts and culture.”*

Mary Ann DeVlieg 2012, 33

### 3 | Art and Culture Covering Sociability

For decades, the arts have not been properly accepted as a medium to generate new world views (Trienekens 2006); we have neglected them “at our peril” (Nussbaum 2010, xi). Even though there are studies from a number of sources which show the intrinsic value of art ‘methodologies’ in more than just the arts sector (Eisner 2004; Dimitriadis and Carlson 2003; Nussbaum 2010), these have often been ignored. Eisner (2004) makes a plea for education to open up to help from the arts. In accordance is Green, who states that “a new narrative is needed, based far more on the benefits to citizens, to society and not only to the benefit of the arts producers” (2013, 8). In that respect, I believe an interdisciplinary approach is the more suitable option. The power of the artistic realm can increase in value through cooperation with education while the arts shed new light on exploration and discovery in educational curricula. This ‘new light’ would include the kind of thinking that is flexible – and not rigid – in regard to purpose (Eisner 2004, 6). From Matina Magkou’s perspective, the arts will give “a unique opportunity to explore one’s own identity through the (peaceful) confrontation with the other” (2012, 64), which is an important aspect in the process of young students learning to positively behave toward that which is different.

Play is part of that process. Play is “a type of activity that takes place in the space between people – what Winnicott calls a ‘potential space’” (Nussbaum 2010, 99). During the process of play, people can experiment with the idea of otherness in a less threatening way than a direct encounter with others can be. Nussbaum explains that the inherent link between art and culture is important in this process; “a primary function of art in all human cultures is to preserve and enhance the cultivation of the ‘play space,’” and to nourish and extend the capacity for empathy (2010, 101). The interrelation of playfulness, imagination and empathy can be considered recurring characteristics of the arts. More importantly, these notions can be seen as powerful aspects of sociability. Being able to imagine and to play with imagination is a needed virtue to be empathic.<sup>8</sup> According to Martin Sökefeld, the play of difference is a precondition for signification and conceptualization (1999, 423). He explains that it is only through the play of difference, which is the process before complementary concepts come into existence, that relations between people are created. Therefore, it has an effect on the social world and the experience of our cultural identity.

According to Green, culture is built on two broad definitions, namely, “the arts and the type of society we live in” (2013, 9). Culture can thus refer to aesthetic artistic expression in our society but also to how we do things. Even though culture could be something of which we are constantly reminded, or something we forget quite deliberately, either way, it forms an important part of society. By paying more attention to it, we could create a more comprehensive understanding of cultural structures and how society, education and the arts interact within them.

#### Norms and Values

In the book *No Culture, No Europe* (2015), Pascal Gielen incorporated articles of different authors who all address the same proposition: society needs a shared cultural frame that lends meaning to people’s lives

---

<sup>8</sup> To be clear, empathy is being able to dig deep into your own emotional experiences to be able to feel *with* another person. Opposed to this, we have the notion of ‘sympathy’ which is, in fact, shoving away the feelings of the other person (Brown 2007).

and gives society shape. Dimitriadis and Carlson argued earlier that there is an interrelation between shifts that occur in the ways (cultural) identity is theorized and represented, in how it is actually lived and experienced, and the reconstruction of education (2003, 19). One could state that education forms an important foundation of the perspective one develops towards the world and all that is part of that world. “School and university knowledge are vital elements in the reproduction of ethnocentrism, (...) it is possible that they could be just as powerful elements in its reversal and ultimate elimination” (Coulby and Jones 1995, 108, cited in Clay and George 2000, 209). Hence, educational institutions form an important role in the dynamics of society’s construction. The fact that the foundation of educational institutions is based on specific cultural values and norms, and more importantly on certain cultural world views, influences this process. It is for this reason that I propose, that if young students are to develop intercultural sensitivity, we should start by giving special attention to their curriculum.

Recognizing the need for this is not the same as putting it into practice, as Hickling-Hudson explains: discourses of (neo-) colonialism are extremely deep-rooted and difficult to change within any of society’s structures (2003, 382). In other words, the intention to stimulate young students to share norms and values that together feed into a common culture in which they can identify themselves and see another as complementary partner – instead of oppositional – is more easily said than done. Therefore, a reformation of educational institutions towards culturally progressive academic and social practices, means changing schools’ cultural policies (Hickling-Hudson 2003, 383). It means incorporating the view that “differences are neither ranged in a hierarchy nor dissolved into universality, but are accepted and ‘contrary to their own usual understanding of themselves, the different strategies for the social handling of otherness do not exclude but presuppose one another, they are mutually correcting, limiting and protecting’” (Beck 2008, 67, cited in Magkou 2012, 63). It means incorporating a cosmopolitan view of the world in which empathy for others is more normative than exclusive.

### **Art and Cultural Consciousness**

Every human is, in some way, attached to a certain society with a certain cultural and educational system. The mobility of most artists, on the other hand, is likely to be more open to variation compared to other citizens of the society. In the words of Magkou: “Artists are carriers of culture, both through their cultural works, as well as through the cultural worlds that they carry with them” (2012, 57). It is due to these characteristics that artists seem to advocate the cosmopolitan worldview. Artists are able to reflect and contest social orders and cultural values within the space of their (mobile) practices, which gives them an important role as agents for social transformation (Green 2013, 4).

Nussbaum argues convincingly in her book *Not For Profit - Why Democracy Needs Humanities* (2010), that participation in the arts and humanities carries values and habits of thinking that can raise the sensitivity and awareness of individuals and communities by exercising and practicing critical interrogation of dominant narratives, empathy for others and so on. Even though empathy is not morality, it can supply critical “ingredients of morality” and reciprocity, which makes the notion of empathy an important aspect within good education (Nussbaum 2010, 37). Mary Ann DeVlieg adds: “Art can stimulate productive reflection on the social, economic or political issues currently affecting our societies” (2012, 31). In this process, Richard Shusterman explains in his book *Performing Life - Aesthetic Alternatives for the End of Art* (2000), one develops a more comprehensive understanding of one’s own social identity by getting to know the other. Moreover, Austen explains: “The arts ask something of us



that is not common in everyday life; they urge us to abandon the well-trodden paths, to make ourselves receptive to unconventional panoramas and to accept complexity and ambiguity as a condition of progress” (2012, 18). Hence, artistic work should not only be seen as artistically valuable; it is also social and influences the construction of cultural consciousness. The arts can provide a space in which one has the freedom to reflect on one’s socio-cultural embodied self, which is the embodiment of one’s social and cultural identity. It is this characteristic on which I elaborate in the next chapter, and which is part of the argument why the arts could be meaningful for stimulating intercultural engagement within educational institutions.



*“Embodied learning causes us to think differently about a topic.”*

Eeva Anttila 2012 <sup>9</sup>

*“When you embody the process, you start to realize what you don’t understand.”*

Liz Lerman 2011 <sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fZe0TApmMzM>, accessed 26/4/2015.

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nDDMx0eb6s8>, accessed 26/4/2015.

## 4 | Bodily Movement is Cultural

Every human body is inscribed with, and defined by, cultural meanings. How bodies do things in all their capacities (sensing, perceiving, moving, etc.) has specific cultural ways. Therefore, culture and the bodies that represent that culture are intrinsically intertwined. But one's body isn't just a matter of physicality; it is also part of one's embodied self. The notion of 'embodiment,' is, according to Buchholz (2006), taking the body as "an analytical perspective to shed light on the dynamics of corporal formation of social agents" (2006, 481). The idea is that people don't *have* a certain body but that they *are* that body (Meijer 1998, 12). This implies, in turn, that bodies create identification boundaries (Nagel 2003): *being* a certain body framed by socio-cultural notions means that identification – the formation process of the self – is circumscribed by that frame. Hence, the experience of the self is partly constituted by our bodily status: the body as psychosocial entity (Meijer 1998, 12). In other words: "The dialectic between who one is, what one lives through, and how one makes sense of all that, creates a particularly complex interweaving of identity, experience, and representation" (Albright 1997, 10). As the body is part of socio-cultural, political and economic structures, it is also within this space that the embodied self is constructed and reconstructed. The process of embodiment is thus intensely social. Although individuals can develop themselves in absence of social influence, in order to belong and to be accepted into a group people need to take into account the other people around them. As Shteynberg (2012) explains: individuals create their identity in consultation with other humans and existing social frameworks of prevailing values and norms. Hence, people develop their embodied selves around others as an intersubjective development of identity. Through a more comprehensive understanding of the relation between the embodied self, the body and culture, normative boundaries and stereotypes might be renegotiated.

### Embodied Self

Dominant theories on identity formation – e.g. the Hegelian and Marxian understanding of master/slave (Dimitriadis and Carlson 2003, 11-16) and the role that the notion of difference has in this process – have a focus on the idea of 'oppositional' difference; the existence of the self as based on opposition (Hall 1996; Sökefeld 1999). In this research, I address another form of difference based on the idea that the self exists as long as it is in a complementary process with other selves. I believe this 'complementary' form of difference is more accurately applicable to current theories on social and cultural identity formation processes in our globalized world. The way people engage with and understand one another is influenced by the processes of globalization, which consequently, has impact on the embodied self-developmental process.

In an attempt to deconstruct stereotypes and normative boundaries, the notion of the embodied self is pertinent; connotations are most often formulated based on one's appearance. In this conceptualization, form and content are inextricable. How one sees the body is influenced by the cultural attitude from which one looks at the body as well as from which the body is constructed (Meijer 1998, 12): "Physical bodies are both shaped by and resistant to cultural representations of identity" (Albright 1997, XIV). It is the way the 'cultural light' falls upon the body that influences how the body is perceived. Or as Maaike Bleeker, and I quote Liesbeth Groot Nibbelink, interestingly explains: "Through corporeal perception we constitute our understanding of both self and world" (2012, 418). This

perception creates an effect causing the formulation of norms, ethnicities, sexualities and other categorical 'neutralities' (Meijer 1998, 13), and subsequently, the ground on which hierarchies are based. I will elaborate on this in chapter four.

### **Bodily Movement**

The body is an important aspect of power relations and orders within a society. Many of our most explosive and tenacious categories of identity are mapped onto bodily difference, including radicalized stereotypes. In the words of Jane Desmond: "The body serves both as a ground for the inscription of meaning, a tool for its enactment, and a medium for its continual creation and recreation" (1994, 59). So, a cultural reordering and re-association means change, which implies the capacity to relinquish at least some aspects of a given identity, including its bodily connotations. To come back to teaching, young students ought to learn that form and content (mostly always) matter and hence, are inseparable (Eisner 2004, 7). Through this knowledge, young people might become more open to "new possibilities for matters of representation" which consequently can motivate their "imaginative capacities", and can produce "forms of experience that would otherwise not exist" (Eisner 2004, 8). I believe the art of dance can be meaningful in this process of cultural achievement.

Conventions of bodily movement represent a highly codified and highly mediated representation of social distinctions: social relations are both enacted and produced through the body, and not merely inscribed upon it (Desmond 2001, 38). As a structured bodily activity, dance has the essential capacity to express and reformulate identifications by means of their practiced movements, socio-cultural scripted forms (Dyck and Archetti 2003) and its connection with self-presentation. It can bring lived experience into our discussion of representation and cultural constructions of the body. In other words: "Dance can provide a critical example of the dialectical relationship between cultures and the bodies that inhabit these cultures" (Albright 1997, 3). As bodily art, dance signals and enacts social identities in all their continually changing configurations (Desmond 1994, 57). Differently said, social order is produced and re-enacted in the space of dance performance (Hewitt 2005). Consequently, conventions of bodily movement form an important foundation of how we understand, engage and communicate with one another in daily human life.

### **Social Choreography**

All human societies have structured movement systems (Kaepler 1996, 99), and choreography is a part of this system. Hence, choreographies are sources of knowledge as they form part of a larger activity system constructed by social and cultural means and preserved in memory. Andrew Hewitt's (2005) implication is that choreography can be viewed as a sort of blueprint of society. Therefore, it can be used as a tool to interpret that society. Even though choreography is not necessarily bound to dance, or vice versa, movement is choreographed as bodies are organized in space, organized with other bodies, or part of an organized environment with other bodies (Klein 2013, 31). Hewitt emphasizes the social aspect in dance choreography by explaining that "dance locates the social energumen not in bodies but in the dynamic spaces that separate and link those bodies, in dialectical 'movement' rather than in brute soma" (2005, 7). Igor Koruga (2013) builds further on this insight by arguing that choreography is a representation and an exposure of social phenomena, ideologically shaped by society and embodied

through behavior in the public sphere. It is the power of performativity that underlines these processes.<sup>11</sup>

Hewitt's performative (integrative) aesthetic ideology defines the impact of choreography as being a primitive design of social order; choreography represents but also performatively creates and enacts social organization as it is shaped by aesthetic concerns (2005, 21-22). The idea is that social order derives from the aesthetic realm and seeks to instill its order directly at the level of the performative body. Adrienne Kaeppler adds that "although transient, movement systems have structured content; they can be visual manifestations of social relations, the subjects of elaborate aesthetic systems, and may assist in understanding cultural values" (1996, 99). But these values are not inherently present in the movement itself; these are attributed by people in an intersubjective process within a larger frame of a cultural knowledge system. Hence, choreography is not only a secondary representation but also a primary performance of a social order. So, "purely abstract dance is never possible because the medium itself – the human body – functions as a trace of the foreclosed figure of the specific" (Hewitt 2005, 127). In other words, physical embodiment in dance represents the pre-scripted playing out of determinant social discourses but also produces it.

### **Cultural Embodied Movement**

From the perspective of the performative aesthetic ideology (Hewitt 2005), the embodiment of movement is a mix of performative social structure with the socially, historically and culturally corporeal reality, which creates a 'new' social structure. In his theory, choreography is not just another thing we do to our bodies; it is also an enactment of how our bodies do things (Hewitt 2005, 13). This gives us a more comprehensive understanding of the inherent connection of the embodied self, the body and culture, as well as how these are key conceptions of the relation between movement – that is cultural – and the production, the enactment and the recreation of social order. Or in the intriguing words of Dena Davida: "A dance performance might be valued not only for its aesthetic properties, but for its contribution to the lives of the performers and technicians, its power as an allegory of contemporary life, its ability to affirm the social and ethnic identities of its audience and even for its effectiveness in promoting the community's homeostasis."<sup>12</sup>

The way the body senses its surroundings is part of that. Sensibility is embodied and culturally constructed (Geurts 2002). Elisabeth Hsu explains that people use instances of simultaneously felt feeling, memories and sensations created by touch (physically and emotionally) to communicate over and above words and mental meaning making (2008, 439). This is a form of intersubjective communication and a social aspect that can be considered to be part of the sensory modes of the body in any life performance.

---

<sup>11</sup> The mechanism of performativity is so powerful that it tends to go unnoticed and functions at the intuitive level. "It is the abstract, hidden, unthinking, habitual ways of how [e.g.] gender and sexuality are constituted" (Nagel 2003, 53). This is how one has invisible and habitual social notions of, for instance, gender, while actually performing socio-cultural elaborations. One's gender maybe seem inherently present, it is actually created by repeated performances of the body in a matter that it fits the existing gender patterns while (re)producing new ones; concepts like gender are only real to the extent that they are performed and thus are not 'natural' existing concepts. Habitual social notions and how we enact them, in other words, how we carry out our bodily expressions that represent these notions, are performatively created, as in, by affirming, reaffirming, constructing and reconstructing hegemonic social roles and definitions (Nagel 2003). In other words, we create all that society entails while also being shaped by it: the paradox of society.

<sup>12</sup> Dena Davida, <http://denadavida.ca/articles/kealiihonomokus-legacy/>, accessed 5/4/2015.



*"Lived bodies strain at the seams of a culture's ideological fabric."*

Ann Cooper Albright 1997, 5

## 5 | Cultural Somatic Senses

Dance is an intersubjective space in the sense that it enables social identities to be performed, contested, emphasized, diverted and created (Thomas 2003; Albright 1997), but as an art form it is not seen as a valuable site of knowledge. Eisner points out that “one relied on art when there was no science to provide guidance,” since the measurement of outcomes and the ability to predict them is the ‘real’ knowledge (2004, 3). Through the experience of dance (and art in general), spectators, performers and artists can exchange the connotations attached to their embodied social identity. In this process, one can also express and get a more comprehensive understanding of one’s own social identity: getting to know yourself by getting to know the other (Shusterman 2000). This is somatic knowledge, it is the knowledge we have but which we cannot put into words. To be more conscious of our somatic knowledge, can help in the process of making liaisons (Eisner 2004). Forms of art, such as dance, can stimulate, on an embodied sensorial level, our ability to experience and express somatic knowledge more consciously. Our modern environment makes it important that we focus more deeply on how our young students can learn to be open to their senses and to refine their perception towards the world (Eisner 2004, 6). Such a change in the educational curriculum would however be difficult, since it is part of a highly dominant dualistic framework in society.<sup>13</sup>

### Bodies

Rosi Braidotti (2003) has written thorough critique on dualistic thinking and has promoted deconstructionist thoughts and theories. Part of her critique includes the traditional body-mind dualism. She deconstructs thoughts about the embodied roots of subjectivity and theorizes about “what a body actually can do and of how it incorporates modes of thinking and knowing which extend beyond dualistic oppositions to the mind” (2003, 206). Erin Manning (2007) takes this thinking a step further when she explains that bodies do not move in a pre-constituted, fixed space, but rather create time and space as they move. According to her, bodies that touch are always in the process of “reaching toward, of creating space-time through the worlding that occurs when bodies move”, one body touching another is never still or fixed in the moment of time (2007, xiv). She quotes Jacques Derrida, to explain that “touch signifies ‘being in the world’ for a finite being” (2007, xiv). With this, she argues that *here* can be no world without you as “it is through touching you that my body is a body, for my body cannot be otherwise than singular and plural” (2007, 10), thus emphasizing the intersubjectivity of bodies. Touch is an intersubjective sense as it includes not only your movement – the process of *going-to-touch* – but also the response of the other to your touch. Therefore, touch is a sense that makes you aware of the roles of self and other as in the moment of touch “we share our surface (...), we interrupt ourselves” (Manning 2007, 13). In other words, touch is a highly socialized sense which is strongly connected to shared social values within a cultural group; it influences how we experience touch. In turn, this influences the potential outcome: if pleasant and socially accepted, one is more likely to ‘touch’ again (Potter 2008). If senses are differently socialized in inter- and intra-culturally different groups, then every first (or subsequent) touch is part of a new intersubjective process and a new ‘in-between’ playground of

---

<sup>13</sup> This dualistic framework is related to Cartesian dualism, which is the oppositional relation of mind-body. This notion has been very influential in Western philosophy and the basis of many social dichotomies such as femininity-masculinity; natural-cultural; reason-feeling (Potter 2008). Or for that matter: subjective - non-knowledge - art *versus* objective - real knowledge - science.

defining and re-defining cultural meanings. In this way, Manning argues, in accordance with Hsu (2008), that touching bodies communicate beyond the intrinsic limits of languages and consequently, are the only apparatus that can create feelings for somatic knowledge, the knowledge for which words have yet to be formulated (2007, 86).

In the setting of a dance performance, intersubjective experience is theorized to be activated by a synesthetic fusing of the somatic and the semantic. The somatic is about who you are in relation to your body, your bodily identity, or in other words *feeling* who you are. The semantic is about 'meaning making' and is closely connected to rationalism, and *knowing* who you are. Both are framed within socio-cultural codes. In her studies about dance, theorist Josephine Machon uses the notion of *synaesthetics* to refer to the way performances have "aesthetic potential" to embrace "a fused sensory experience" (2009, 14). Synaesthetics gives an understanding about the hybridity of the senses; that people can feel who they are when watching a performance. Through synaesthetics, the audience can reach embodied feelings which are not articulable and, through this sensation, can recapitulate their *corporeality*: the idea that social, personal and historical experiences are incorporated in the body (Machon 2009). Corporeality is the self-accessible through bodily consciousness.

### **Cultural Perception**

Alva Noë argues in his book *Action in Perception* (2004), that "all perception is touch-like in this way: perceptual experience acquires content thanks to our possession of bodily skills" (2004, 1). From different perspectives, both Hewitt (2005) and Noë (2004) look at the role of the body in how people engage with each other. Hewitt explains that choreographed movement is an enactment of how our bodies do things (Hewitt 2005, 13). Noë points out that perception is a mode of acting: "Perception and perceptual consciousness are types of thoughtful, knowledgeable activity" (2004, 3). Therefore, he explains, it is something we do with intention as opposed to something that merely happens to us. He argues that the ability to perceive is constituted as well as dependable on our possession of a certain sensorimotor knowledge. In other words, you need to have certain bodily skills to be able to be a perceiver. From the perspective of Cultural Anthropologist Kathryn Linn Geurts this 'sensorimotor knowledge' is culturally defined. She states that culture affects "the seemingly basic domain of sensation through the organization and elaboration of categories through which immediate sensations are perceived" (2002, 230). Combining visions of Noë (2004) and Geurts (2002), this sensory order is not a natural order, that is, it is not a process of the brain, but it is intrinsically cultural. It might, however, feel 'natural' as it is embodied, i.e. empowered by means of performativity. Through this performative repetitive learning, the embodied sensorium influences how people experience others and themselves (Geurts 2002). Therefore, the development of the self, psychological well-being and the reproduction of cultural identity are embedded in one's sensory perception. According to Geurts: "Sensory orientations represent a critical dimension of how culture and psyche make each other up and play a critical role in a person's sensibilities around intersubjective dynamics and the boundaries between self and other" (2002, 236). What Geurts (2002) and Noë (2004) argue, then, is that we are required to become more conscious of our active culturally-specific corporeal dimensions of perceptiveness. Combining these insights with Hewitt's study theory on social choreography (2005), it becomes clear that all three academics refer to the body and bodily capacities as not being passively excluded from (culturally and socially) engaged knowledge, but instead as a careful source of somatic knowledge. Our bodies enact the



way we perceive and sense the world and how we move in it, through culturally adapted ways. To come back to the idea of intercultural sensitivity development among students, this combination of the prevailing social power of somatic knowledge, bodily movement and intersubjective senses might be meaningful for pedagogical purposes.

### **Pedagogical Values**

Combining the art of dance with educational structures has the possibility to empower youngsters in their self-development, by giving them an opportunity to connect with their embodied knowledge. The aim of such a progressive education would be to help young students “construct different but not oppositional identities and to encourage them to continuously engage in the creative [intersubjective] reconstruction of identity that crosses borders and moves outside of binary oppositional logic” (Dimitriadis and Carlson 2003, 20-21). Or, in the words of Donna Haraway (1991), the young can be stimulated to develop themselves as subjects “who are not caught in the ‘spiral dance’, that is, continuously engaged in ‘stitching’ itself together and ‘assembling’ itself out of various identity parts available in popular culture and everyday life, none of which fit together too neatly or hold together too long” (cited in Dimitriadis and Carlson 2003, 21). I believe that the art of dance might have a strong pedagogical power through which, as Hall (1996) explains, we can constitute ourselves ‘as new kinds of subjects’ engaged in our own self-development outside reigning identity binaries (cited in Dimitriadis and Carlson 2003, 21). Differently said, I believe the art of dance can be meaningful in the vision to constructively teach youngsters to behave positively toward that which is different. I propose to challenge schools and teachers to meet with pedagogical dance artists and to experience themselves how valuable the power of embodied movement can be.

*“Every society contains within itself people who are prepared to live with others on terms of mutual respect and reciprocity, and people who seek the comfort of domination. We need to understand how to produce more citizens of the former sort and fewer of the latter.”*

Martha C. Nussbaum 2010, 29

## 6 | Art Organization ‘Dancing on the Edge’



This chapter is about *Dancing on the Edge* and the ways this organization might be considered a good partner and advocate for other art organizations to form a (more) direct partnership with educational institutions. The general vision, mission and a more detailed description of DOTE’s actual work, including a short history of their cultural projects, can be found in Appendix A. Based on the organization’s background and experience, I will explain why combining forces with DOTE can benefit educational institutions in their mission to develop a new curriculum with a focus on intercultural sensitivity, in specific in relation to the MENA region. In return, this would benefit DOTE’s mission to diminish Eurocentric social thought from the Western world. First, I will highlight the recurring methods of DOTE in organizing their cultural projects from 2007 to 2015, based on the information I found in their annual reports. Secondly, I will lay bare my analysis of DOTE as valuable partner to educational institutions with reference to theoretical arguments.

### Recurring Aspects

After an in-depth review of DOTE’s cultural projects, I discovered the following:

- Each cultural project was developed around a performance; the idea is to prepare students before they watch the performance. Every assignment within the project is connected to parts of this performance. Consequently, when students see the performance, they can better understand it as they can connect it to the educational activities. The combination of embodied movement assignments in the project and being a spectator can stimulate students to connect with their somatic knowledge and hence, with their selves.
- From 2007 to 2009, DOTE worked with different artists from the MENA region, and from 2011 onwards they have worked with Khalid BenGhrib. He is renowned as a highly qualified pedagogical dancer and choreographer. The way he uses his own embodied language to instruct students in the project to move has shown to affect students in ways they could not have foreseen themselves. He is living proof of the pedagogical power of embodied movement.
- The projects intersect between courses; therefore, they are interdisciplinary and equipped to fit into more courses than the limited art classes provided through secondary education.
- DOTE has experience in mediating between parties. Their project leaders deal with most of the communication with secondary school teachers, with art education institutions such as Hofplein Rotterdam, Het Koorenhuis, AYA and Kunst Centraal and with artists.
- The projects create space for a question and answer session after the performance. This is an important part of the project, as, after the students have seen a performance they are generally full of questions. Therefore, the fact that this time is set aside after the performance to ask questions concerning their understanding of the performance is very valuable to them. Questions can be directed to the choreographers, artists and the performers.

- The projected outcome of the project has been regularly underestimated by teachers as well as students. Some teachers have admitted that they did not foresee how important the project actually could be for the students. The students had similar positive reactions. For example, one student said: "I thought this project would not be something for me, but I was wrong. It was amazing."

### **Raising Awareness**

Since DOTE stimulates artistic exchange between and within the MENA region and Europe, DOTE's activities reinforce dynamics of internal and external geographies of mobility. Magkou explains that "it is through this that meaning, belonging and constructing cultural citizenship lie" (2012, 62). DOTE's special ability in this area is related to its strong cultural awareness. In all their projects, such as the educational workshops, the biannual festival and cultural conferences, raising awareness is a main and crucial focus. It is also the reason they have earned the trust of many artists around the world and have formed relationships that are not easily broken. Therefore, DOTE is not only considered a good partner because of their experience in organizing cultural projects and in being a medium for artists; DOTE is a good partner for the reasons behind their projects. It is never only about purely showing the art form; it is also about the artist behind the performance. Moreover, it is about the process. DOTE encourages confidence in the process of the artist, they stimulate and coach artists to trust the process and to be open to every direction that the process may lead them in. They also try to organize their projects in a way that allows for flexibility for the process to develop, while keeping in mind practical aspects such as DOTE's capacity to financially support artists. All these elements coincide with Eisner's (2004) and DeVlieg's (2012) argument that through art, one can stimulate productive reflection on society's struggles and develop a flexible mind.

As DOTE's mission is to raise intercultural awareness among Dutch citizens, one of the ways they try to envision this is to increase the audience participating in the Dancing on the Edge Festival as well as to stimulate a variety of people (relating to age, level of education, cultural background and gender) to participate. Another way through which DOTE tries to raise more awareness in the Netherlands is through their cultural projects. DOTE organizes physical dance workshops in which young students can embody a topic, which gives them the possibility to think differently about it (Antilla 2012). Through embodied movement, students can be stimulated to become more aware of themselves and how they view the world that surrounds them (Lerman 2011); they learn to express themselves as they feel they are. DOTE's cultural projects form a positive stimulus towards a change of view among students vis-à-vis the MENA region by presenting contemporary, cosmopolitan and high-leveled artistic work from these regions. Through dance, the development of the creative, social and communicative skills of the youngsters are stimulated. On top of that, these projects offer the possibility for reflection and dialogue concerning questions students might have relating to the Middle East and certain socio-cultural assumptions about the Islamic world. DOTE's cultural projects contain lessons that give students the possibility to have an embodied experience through which they are stimulated in their self-development and self-expression. These workshops are given by dance pedagogues from the MENA region who connect social stigmatizations to their movement assignments. This adds another (important) layer to the experience of the students: they can be confronted with that which is (socio-culturally) different. In that sense, the student might learn more about themselves through, as Shusterman (2000) explains, getting to know about the other's life and thoughts. After years of experience, they are able to focus

fully on quality, which means that, instead of spending too much energy on how to organize things, they can focus on making sure that the students benefit fully from participating. If well organized, the director of DOTE explained to me, this experience can indeed affect students' perceptions and worldviews, while simultaneously affecting the way they look at themselves, as they slowly dare to up to their senses.

### **Shared Visions**

The fact that DOTE collaborates with artists from the MENA region positions them in the ambiguous interrelatedness of Europe and the Middle East. It places them at the foundation of 'Othering'; the historical oppositional relation between Europe and its Other, the Orient. This refers to the processes in history that made it impossible for any part of the MENA region to become part of Europe: the presumption that they could never become part of Europe because they could never become westernized. Therefore, the conceptualization of Europe never included the possibility of the Orient being part of Europe; Europe existed as opposition of the Orient i.e. the Orient was Europe's Other (Asad 2002; Passarini 2002). In other words, without the Orient there is no Europe. The relationship between the East and the West forms a 'borderland' with intrinsic historical roots, created through the power of performativity (Nagel 2003). I believe that this relation was performatively created a long time ago, and people now experience it as if this oppositional relation has always been there.

It is DOTE's mission to create a less ethnocentric world by positively reframing Eurocentric social thought within our Western society. Therefore, they wish each of their projects to have a multi-layered content; topics within the project should cross the borders of socio-cultural structures, meanings and notions. They also want to create space within the project to discuss these topics sensitively – and inexplicitly – through means of imagination. Such projects are an ideal platform to stimulate intercultural awareness among students; they experience that the (performatively created) image of, for example, how someone from the MENA region is supposed to look like or behave or dance is not as they might have assumed. It is within such an 'in-between space' that reflecting upon the notion of difference can stimulate a change (Sökefeld 1999): from an oppositional to a complementary socially engaged mindset. Therefore, DOTE's cultural projects can be seen as a platform that stimulates the possibility for young students to think about society and their culture, and how to deconstruct our civic order into one in which culture is not based on the above explained opposition (Youniss et al. 2002). DOTE believes that their activities advocate the notion of complementarity and interdisciplinary practices; they have elements of embodied movement, theatrical dance and music, but also stimulate dialogue on social notions, culture and identity. By means of such activities, youngsters might find a way to redevelop our language of democracy in a way that it does not require exclusionary and disciplinary practices to function (Dimitriadis and Carlson 2003, 7); in a way that abstract thinking is linked to real life practices (Namur 2013).

Each of DOTE's cultural projects has had a connection to a performance. These performances represented real life personal experiences of the artists behind these works, or his/her interpretations of real life struggles and conflicts in society in general. Hence, these performances reflect on socially engaged conflicts, dynamics and struggles. According to Hewitt's theory on social choreography (2005), these performances not only represent these events, they also produce and reproduce them; they exist within the paradox of society. Through an intersection of our different sensory modes, the arts offer us a space reach our bodily consciousness (Machon 2009), in which we might learn and experience that

norms, values and behaviors that are culturally different can complement us to form the way 'us' is. As human beings, artists are carriers of cultural knowledge and able to confront another with their own cultural (non-)knowledge through their work. Therefore, artists have an inescapable power. The significance of the impact of art on society and culture is a questionable topic (Austen 2012), but the lived bodies of the artist(s) are part of society and therefore, they are influential agents of structuring and restructuring society (Albright 1997).

### **Partner to Education**

Schools are highly influential in the development of one's embodied cultural capital. Students learn these attitudes and set of beliefs to 'succeed' in our current society (Dimitriadis and Carlson 2003, 12) through their curriculum. As it is, our society is culturally diverse; therefore, it is not a stretch to make the connection between one's embodied cultural capital and social segregation, as emphasized by other research on social segregation in the Netherlands (Bovens et al. 2014). If we want to socially desegregate by, as Hickling-Hudson explains, preparing our children for living in a culturally diverse society and a globalized world (2003, 348), art organizations combining forces with educational institutions seems to be our best chance.

As an organization on its own, DOTE can create a cultural project through which students are stimulated to think creatively about society and social struggles in relation to the MENA region. This project might be substitute for a course or part of a course; consequently, this can positively influence teachers' workload. DOTE can connect teachers to pedagogical dance artists, who are able to give workshops and lessons in which intuitive movement is linked to dialogue on social situations and, for example, thoughts about the Islamic religion. Where a pedagogical dancer is able to do workshops with the students in which the theme radicalization – an important contemporary topic according to the teachers I interviewed<sup>14</sup> – can be addressed in a playful manner, students can learn about radicalization without directly talking about it. This is done by confronting the student with a different perspective; a different way of thinking. Consequently, this stimulates students to develop those attitudes and set of beliefs that might contribute to the vision to diminish social segregation. Offering such a cultural project to Dutch educational institutions would contribute to DOTE's mission to diminish Eurocentric social thought among Dutch citizens. After all, if not for the young and their creative and flexible minds, then who will take part in future creations to stop (unnecessary) intercultural provocations? Pedagogical dance artists working alongside teachers (of all kinds of institutions) can establish a collaboration to promote positive behavior towards diversity. In other words, such a program can offer students ways to develop intercultural sensitivity and empathy towards others.

However, to envision such a program as part of a new general curriculum, DOTE cannot be the only organization to be in direct partnership with educational institutions. Other art organizations<sup>15</sup> who also wish to stimulate desegregation of the Dutch society by constructively stimulating our youngsters to behave positively towards difference, should partake in this process. I am convinced that it is only through an interdisciplinary collaboration of art organizations and educational institutions that we can

---

<sup>14</sup> The transcribed interviews (in Dutch) can be found in Appendix B.

<sup>15</sup> Examples of other organizations, who stand for constructively stimulating youngsters how to behave positively toward that which is different, include those with whom DOTE already collaborates, such as: Le Grand Cru, DutchCulture, DOEN foundation and CultuurSchakel. Other examples are: Foundation HoodChamps, Kunst Centraal and Foundation KunstKrul.

create a new curriculum which incorporates elements of high-quality intercultural education. The following chapter will demonstrate that the teachers I have interviewed agree that to formulate a new curriculum, which prepares students to be active citizens of their society, the discussion should go beyond the grounds of education.

## 7 | Teachers' Teaching Experiences

This chapter contains information about experiences from innovative school teachers focusing on pedagogy and organization. These experiences, together with the above-noted theoretical framework, form an analysis of how teachers envision a new curriculum with elements of high-quality intercultural education, such as embodied movement. That is, a curriculum with a focus on intercultural sensitivity, which stimulates positive behavior towards gender, ethnic, age and cultural difference, but also difference in educational level. The material below obviously does not represent all teachers' experiences; each teacher experiences different situations in different ways. Still, these narratives are from those who know the practice of teaching, who are part of the world of education and who have a story to share. Their anecdotes focus on ideas that were created with the objective to alter the curriculum in the Netherlands in light of the current debate (Education2032). These ideas were posted online and received many positive reactions from other teachers as well as researchers, students, parents and family members who feel a shift in the curriculum is needed.

After some research, I felt most drawn to the opinions of: Tanja Jadnanansing (VMBO teacher in Social Sciences and member of the Dutch Parliament), Marloes van der Meer (Tutor and MBO teacher in Psychology), Bas Huijbers (HAVO and VWO teacher in Social Sciences), Jasper Rijpma (VWO teacher in History) and Jan Willem van den Bos (HAVO, VWO and VMBO teacher in History and Philosophy of Science). One of the recurring topics during our conversations was the concept of 21<sup>st</sup> century skills such as social citizenship and creativity. They also spoke of the barriers that have been created between the different disciplines and between the different levels of education. I call this the '21<sup>st</sup> century islands'. Furthermore, most of them expressed a wish to have personal learning trajectories where teachers focus less on transmitting knowledge and more on guiding students as a coach. They believe that a new organizational structure is needed to make this possible. Throughout this chapter I will elaborate on these aspects while sharing with you their stories.

### 21<sup>st</sup> Century Skills

Creativity is one of the skills that the teachers unanimously feel to be an important 21<sup>st</sup> century skill. Tanja Jadnanansing sees creativity as something big and important: "It is thinking about how to live your life and how to go about it, it is about daring to think differently, or as my niece tells me, creativity is like tinkering in your head." Tanja Jadnanansing also stated that "there is a lot of creativity to be found in education and we should not minimize these skills by stigmatization." However, at this point in time, creativity is connected to lower levels of education, and the arts are seen as an unessential bonus in the curriculum as opposed to cognitive knowledge and scientific studies which form the general curriculum (Eisner 2004). By deconstructing these double standards, we can stimulate students to develop 21<sup>st</sup> century skills such as creativity. The arts can help in this process since participation creates habits of thinking that can raise the sensitivity of individuals and their empathy for others and so on (Nussbaum 2010). Tanja Jadnanansing feels this would benefit both worlds; "adding more art and culture into the basics of the curriculum will also enrich the scientific disciplines." Jasper Rijpma expressed the same opinion, stating that "it is very important that the creative learning capacity of the students is developed and that they learn how to plan and how to work together. I truly believe that education should be more than transmitting knowledge. There are more things teachers can pass on to their students. And these



three are examples of thinking methods we would like to see developed in our students.” At the school in which Marloes van der Meer works, students are stimulated to do their assignments creatively, but just as a means to an end, and not as a way to develop themselves. She would like to see this differently and to give students assignments in which they learn to use their creative skills to think differently. Stimulating creativity means stimulating students’ creative ways of thinking. This cannot be taught through the exchange of knowledge; students need to experience it in an embodied manner (Lerman 2011). It is as a student of Jasper Rijpma said: “Having the chance to do assignments creatively means that I will experience the assignment with my body and learn more about it. Because when I can do an assignment with theatre or dance, I will probably do more research, to be able to create a coherent theatre or dance piece.”

Another 21<sup>st</sup> century skill is the students’ sense of social citizenship; being socially engaged. Tanja Jadnanansing explains that the students lack “a taste of culture,” because “they seem to be only interested in their own culture. It would be really interesting if the students could develop a sense through which they would be able to appreciate other cultural aspects instead of only their own.” She also expresses that it is the task of a teacher to make these topics part of conversation, debate or dialogue, and to create a space in which students can grow while getting to know and understand cultural differences. Jasper Rijpma and Bas Huijbers both seem to agree with her, as they explicitly stated that students need to be prepared as global citizens and teachers need to guide them toward it. Tanja Jadnanansing and Marloes van der Meer both told me that, instead of talking about how to detect things such as radicalization in class, we should debate about the bigger question: How can we learn to behave positively toward that which is different? Jan Willem van den Bos is one of the teachers concerned with this question. He told me the following: “I do a lot with the Greek principle of knowing yourself. Knowing yourself poorly affects one’s dimensional way of thinking. I try to stimulate my students to think outside the box, to think differently, and I invite them to search for who they are and who the other is. I always tell them this story about one of my study trips to China. There were twenty of us, all white skinned students, except for one; he was a boy from Surinam who was constantly making jokes. Just before we entered the Forbidden City, something happened that was not a laughing matter. The student from Surinam met a Chinese farmer with one tooth. The farmer looked at him as if he had seen an alien. He walked up to him, rubbed his hand over the student’s face and looked at his hand to see if the student’s colored had transferred to his hand. Every time I tell this story to a class of students, they react violently. However, I would not hear anything from the dark skinned students, who obviously feel the tension. We discuss it this farmer can be blamed for not ever having seen a man with dark skin before. Thereafter, I give them the assignment to perform the story of Columbus together in class. This way of teaching is important as it creates the opportunity for students to step out of their comfort zone. This is why I say the arts should be an integral part of the general curriculum and not be seen as something exclusive.” Jan Willem van den Bos’ story is an illustration of Hassemer’s point, that “culture addresses (in areas such as education, dealing with art, experiences and events) the reality of people’s lives and is created in this reality” (2013, 23-24). This is the reason art projects stimulate new ideas and allow us to understand more. The first important step is to build bridges between many of society’s separate ‘worlds’.

## 21<sup>st</sup> Century Islands

The term '21<sup>st</sup> century islands' refers to our mannerisms within society. The ways in which we engage with one another, our thinking patterns and the organizational structure within the world of education, are based on isolation and opposition. According to the teachers, this needs to be broken down in order to make necessary changes and to allow us to renew the curriculum. Jan Willem van den Bos indicates that "the problem is how we organize the talk [he means the debates on the topic of Education2032], we talk about innovative education within enclosed groups: teachers with teachers, students with students, members of the school board with members of other school boards, and so forth. I say if we want to make changes, this has to be undermined." In addition, the content of the talk is based on generalities. According to Marloes van der Meer, this is a problem because "nothing should be seen as universally fun as everyone has different interests. We cannot talk about things in general when talking about education and students, but yet this is exactly what we are doing." These statements are in agreement with Eisner (2004), who argued that art is seen as the realm one goes to when there is no science to provide guidance. The norm states that the 'real' knowledge is to be found in the measurement of outcomes and the ability to predict them. It is for this reason that the arts and its focus on process instead of product is not recognized as a site of knowledge. However, it is exactly this point which teachers are fighting against. Both Marloes van der Meer and Jan Willem van den Bos stated that we should change the fact that students are encouraged to focus only on how to pass the next test. Instead we should give them the freedom to experience the process of learning and to focus on the material that they are given. All five teachers believe that we live in a grade-based culture, where a student's goal is to getting a sufficient grade, not learn and experience. Society focuses on (disciplinary) knowledge which allows us to forget about what is important: stimulating the students' full potential (Nussbaum 2010). Therefore, as the teachers explained, to let go of this focus means letting go of generalities and undermining stigmatization.

An example of stigma that fuels segregation among students of different educational levels is the idea that higher levels are more worthy than lower levels. VWO and HAVO students learn to use their brains to gain real knowledge and thinking skills. By contrast, VMBO and MBO students are believed to create items without too much use of their brains. Tanja Jadnanansing does not agree with this presumptuous idea, and explains that MBO students should not be defined as those with 'golden hands'. What she wants people to know is that "those students do not make these items without the use of their brains. They absolutely do have to think about how to make the items they are working on." She calls these students the 'thinking doers'. Another example which fuels segregation among students is the expectations teachers have of the students based on their level of education. Jan Willem van den Bos told me that "VWO students feel the pressure of teachers expecting them to be good at everything, not only in all courses but they are also expected to be honest, obedient and well-behaved." Marloes van der Meer said that "MBO and VMBO students feel unworthy in the eyes of society, because they have the lowest level of education. This influences students' self-worth, confidence, and consequently, their learning process." If this hierarchical structure was undercut and students were taught that different educational levels lead to different, but equally important jobs, they would feel less hostile towards each other. Tanja Jadnanansing explains how she thinks we can do it differently: "It is nonsense that we assume that VMBO students are not open to disciplines such as art or philosophy. They are open to it,

just in a different way. It is about formulating the material in such a way that fits all students.” According to Marloes van der Meer “VMBO and HAVO or VWO students segregate and oppose towards each other because of the way we designed our educational curriculum.” Bas Huijbers also agrees with this, he said that it is “society that encourages the elite groups to be separated from the rest and that students need to reproduce knowledge. It is those same elite groups that demand that disciplines such as languages and mathematics are the most important in the world of education.” These remarks clearly indicate that it is time for change. Changing the curriculum in such a way that students will gain the skills and knowledge to reform the image of a world of segregated nations, cultures and ethnicities linked through hierarchies and the legacy of contending relationships (Hickling-Hudson 2003, 391), is a vital step towards desegregation.

### **21<sup>st</sup> Century System**

Three topics were discussed by all teachers as significant aspects with regard to changing the curriculum. The first aspect was about creating a dialogue between primary, secondary and higher education, which results in offering students a full trajectory without the problems that arise due to lack of communication. Many problems within the current educational structure are connected to the lack of communication between primary and secondary schools. “If there were more communication between the different institutions,” Jan Willem van den Bos states, “assumptions and stigmatizations about the different educational levels can be undercut.” How primary education deals with the assumptions about different levels of education significantly influences how students feel about themselves when continuing secondary school. According to Marloes van der Meer, Jan Willem van den Bos and Tanja Jadnanansing, this needs to be taken into account. Furthermore, Jasper Rijpma points out that the assumptions higher educational institutions have about their students can also be problematic. All teachers indicated that we owe it to students to create an environment in which they can live up to their full potential without issues that arise due to a lack of communication between institutions.

The second aspect is the vision of offering students a personal trajectory through which they can experience more flexibility. In the current curriculum students are expected to have an equal amount of knowledge about different topics in equal periods of life. Bas Huijbers feels that students should have access to a broader variety of learning methods, because each student is different. He said that “it is almost unrealistic when you think about the norm, which refers to students as a number: all students of the age of sixteen are expected to know the same thing at the same level of education (as if they are comparable in that way).” Jan Willem van den Bos agreed with this while he stressed that “we should not forget that students are not only different based on their level of education, but also based on their capacities and talents.” Jasper Rijpma explained that differentiation should be an intrinsic aspect of our educational structure: “At the school I work, we try to differentiate by offering the students a personal trajectory. We focus on four areas: acceleration, intensification, enriching and expanding. Students are able to ask their teachers, for example, to intensify his or her History lessons. The teacher then can arrange for the student to attend a History course at the University.” Marloes van der Meer agrees: “We need to have creative individual trajectories as students vary from each other, the one is good in this and the other in that and we should focus more on their qualities.” Building on Marloes van der Meer’s statement, Tanja Jadnanansing explains that it is not about what you want to teach students; while each

student, no matter what level they are in, is able to learn the class material, what is more important is how one teaches the students the material. I concluded that the vision of the teachers to offer students the chance of a personal trajectory is very much connected to their wish to see their students develop and to feel free to express themselves. However, changing the structure inevitably means changing the teachers' role.

All of the teachers I spoke to feel that instead of functioning as a transmitter of knowledge, teachers should be coaching their students. "There is too much focus on procreation and students are treated like a number. A new structure should focus on helping students learn how to learn," Bas Huijbers stated. Jasper Rijpma adds that "there are so many options in regards to teaching material, yet we only use the most straightforward methods, this should change." Marloes van der Meer agrees with this and stated: "I would like to see the students learn to focus on the goals they need to reach, but also that they have the freedom to choose how to get there. As a teacher it is not my task to pass on knowledge to my students, it is my task to come to know my students so I can support and encourage them. We teachers should teach students to learn to understand why they do what they do and to know their own qualities. Students should not be learning that if they do what they are told they will get their diploma, which is the final goal. That is a very narrow-minded view, yet it is how the students are being educated." It is realistic to think that teachers can be less conservative as "students are capable of more than we assume," Jan Willem van den Bos explained, "and similarly with this process, teachers have more freedom to interact with colleagues to become aware of their qualities and to put them to use." Agreeing with this, Bas Huijbers said: "I believe teachers can learn a lot from their fellow teachers as the one is more focused on explaining ideas and concepts while the other is more focused on the 'how to' part." He goes on to argue that "it is this part we should focus on changing, our classic way of teaching is not sufficient enough anymore."

After completing all the interviews, I feel that the 21<sup>st</sup> century system is a liberal system, in which the focus of the structure is not only shifted from what students need to learn, but more importantly, toward how students are able to learn. Nussbaum explains that "information about social stigma and inequality will not convey the full understanding a democratic citizen needs without a participatory experience of the stigmatized position, which theater and literature both enable" (2010, 107). These experiences show that teachers agree that students need participatory art experiences to be stimulated in their creativity and sense of social citizenship.

## 8 | Conclusion

The political urgency and the current openness to educational innovation (Education2032) make it possible for teachers such as Bas Huijbers, Jan Willem van den Bos, Jasper Rijpma, Marloes van der Meer and Tanja Jadnanansing to express their opinions and ideas and to make these matter in discussion about the curriculum for primary and secondary education in the Netherlands. From my conversations with these teachers, I can conclude that they want students to feel less stigmatized, as well as to contribute to a world in which people attribute less stigma to gender, ethnic, age and cultural difference. With this research, I argue in favor of adding elements of arts-based intercultural education to form a new curriculum as a way to begin this mission. The starting point of this proposal is a Dutch research by Mark Bovens, Paul Dekker and Will Tiemeijer (2014), stating that people's lack of embodied cultural capital can be connected to the social segregation in the Netherlands. For this reason, I propose that it might be of value to constructively teach young students to positively behave toward that which is (culturally) different. In this, the role of education is important, as education should teach students a framework for being active citizens of our society; to be creative, empathic and interculturally sensitive is part of this framework. The arts might be valuable in this process, as the arts cultivate capacities for intersubjective play and imagination, which gives students' the flexibility to develop their creativity, which can stimulate students' sense of empathy (Nussbaum 2010). Moreover, through art one can stimulate productive reflection on society's struggles and develop a flexible mind (Eisner 2004). Hence, the arts can address cultural blind spots in a non-hierarchical way which can inspire students to be more socially engaged (Dimitriadis and Carlson 2003); they are stimulated in their intercultural awareness. An important aspect of developing intercultural sensitivity, is the attempt to deconstruct ethnocentric social structures. Since many assumptions about one's identity and socio-cultural back-ground are grounded in bodily features (Hickling-Hudson 2003), we need to take into account the notion of the embodied self. This refers to the idea that bodies are formed by cultural representations of identity (Albright 1997). And so, one's embodied self forms an important aspect of one's identity development, more specifically, in exploring one's own identity through confrontation with the other. In this process, one's somatic knowledge, that is, the knowledge we have but for which we do not have words yet, plays an essential role. Noë (2004) and Geurts (2002) explain that we enact our perception through our culturally learned ways of perceiving, which is part of our somatic knowledge. The art of dance offers a space in which we can reach for bodily consciousness through synaesthetics experience and, consequently, can access our embodied knowledge (Machon 2009). Young students might become more conscious of their culturally-specific corporeal dimensions of perceptiveness through the experience of embodied movement. Along with this process, students might be stimulated in their development of embodied cultural capital, which, as explained, is connected to the diminishment of intercultural conflicts and social segregation. I propose, for this reason, that cultural projects, which contain elements of the pedagogical power of embodied movement, should become more abundant within the curriculum of primary and secondary education in the Netherlands.

From my perspective, the current circumstances provide unique possibilities for art organizations, such as DOTE, to advocate that they should be in direct partnership with educational institutions through their cultural projects. For example, DOTE could cooperate with school tutors to formulate a general

course or single classes in which students have the chance to develop themselves and their perspectives on the world through embodied movement. DOTE is experienced in organizing cultural projects and has had firsthand experience with the power of embodied movement. The pedagogical artists they have worked with were able to give dance workshops to a group of young students, while relating this to a dialogue on socially engaged topics, such as the subject of radicalization. Incorporating such a project to the general curriculum could, eventually, reduce the work load of teachers, when such a trajectory would develop to be considered a meaningful replacement of certain courses or specific classes.

If both art organizations and educational institutions would give a more direct collaboration a real change, we might have the ability to make changes in the dynamics of our society. As this is not a matter of nature but of cultural performativity – a power that we constructed based on our own norms and values which influences the way we behave toward each other – it is through the process of adapting our norms and values that we can change how we engage with each other. However, a longitudinal study is necessary to know just how meaningful the pedagogical power of embodied movement is, as a way to constructively teach young students to behave positively in regard to that which is different. More specifically, additional research would be needed to contribute to a more comprehensive understanding of how this effects social segregation in the Netherlands. My hope is that more and more teachers dare to meet with pedagogical dance artists, to experience how valuable the power of embodied movement can be.

## Afterword

I would like to thank all the innovative teachers who took the time to discuss their ideas and opinions with me. Thank you to my internship supervisor, Natasja van 't Westende, for giving me the freedom to do this research and having faith in my process. Thank you to Kathrine van den Bogert for giving me the opportunity to present this thesis during the symposium 'Making Space and Sports: gender, religious and ethnic diversities'. Thank you to my family and my partner for encouraging me, inspiring me and guiding me through the whole process. And finally, I am thankful for Hilde Beune, Ruth Cowie, Theresa Lynn, Hannah Woods, Charlot van der Meer, Yasmin Salvatore, Weike Xia, Ed van Hamburg, Eugene van Erven and Louise LaFleur who all helped me to ensure that this thesis was coherent and grammatically correct.

## References

### Primary sources

- Anttila, Eeva. 2012. Dance Pedagogy in the Contemporary World. Last modified October 28.  
<https://www.youtube.com/watch?v=fZe0TApMzM>
- Asscher, Lodewijk. 2015. "Lodewijk Asscher: 'Pietendiscussie gaat om iets groters'." *Parool*, 10 April.
- Beter Onderwijs Nederland. 2014. "#Onderwijs 2032." Last modified November 17.  
<http://www.beteronderwijsnederland.nl/nieuws/onderwijs-2032>
- Bos, Jan Willem, van den. 2015. Interview on June 1<sup>st</sup> at *Jan van Egmond Lyceum* in Purmerend.
- Dancing on the Edge. 2015. Reports of the organization.
- Davida, Dena. 2015. "Kealiihonomokus Legacy: the Postmodern Dance Event." Accessed April 5.  
<http://denadavida.ca/articles/kealiihonomokus-legacy/>
- Huijbers, Bas. 2015. Interview on May 28 at *IJburg College* in Amsterdam.
- Jadnanansing, Tanja. 2015 Interview on May 27 at the Dutch Parliament in The Hague.
- Lerman, Liz. 2011 "Embodied Learning." Last modified April 8.  
<https://www.youtube.com/watch?v=nDDMx0eb6s8>
- Meer, Marloes, van der. 2015. Interview on May 26 at café *Het Gegeven Paard* in Utrecht.
- National Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts (LKCA). 2015. "Expertmeeting 'Kansen en Knelpunten in de Samenwerking Tussen Onderwijs en Amateurkunst'." Accessed April 4.  
<http://www.lkca.nl/actieve-cultuurparticipatie/verbinding-onderwijs/expertmeeting>
- Ons Onderwijs 2032. 2015. "Praat Mee Over het Onderwijs van de Toekomst." Accessed April 5.  
<http://onsonderwijs2032.nl/>
- Rijksoverheid. 2015. "Onderwijs 2032." Accessed April 4.  
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032>
- Rijpma, Jasper. 2015. Interview on May 22 at *Hyperion Lyceum* in Amsterdam.
- Vreeken, Rob. 2015. "'Ik had het mis: gewone Moslims zijn wel bereid tot verandering'." *De Volkskrant*, 4 April.

### Secondary sources

- Albright, Ann Cooper. 1997. *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso Books.
- Appadurai, Arjun. 2006. *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Durham and London: Duke University Press.
- Asad, Talal. 2002. "Muslims and European Identity: Can Europe Represent Islam?" in *The Idea of Europe: from Antiquity to the European Union*, edited by Anthony Pagden, 209-227. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashley, Linda. 2014. "Encountering Challenges in Teacher Education: Developing Culturally Pluralist Pedagogy when Teaching Dance from Contextual Perspectives in New Zealand." *Research in Dance Education*: 1-17.



- Austen, Steve. 2012. "European Citizenship and the Role of Art and Culture." In *The Cultural Component of Citizenship: an Inventory of Challenges*, edited by Steve Austen, Zachery Bishop, Kathrin Deventer, Ruggero Lala, Miguel Ángel Martín Ramos, 10-27. Brussels: the Access to Culture Platform.
- Bennett, Milton J. 2009. "Defining, Measuring and Facilitating Intercultural Learning: a Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement." *Intercultural Education* 20(1):1-13.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Localisation of Culture*. London: Psychology Press.
- Bhabha, Homi K. 1996. "Culture's in-Between." In *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul Du Gay, 53-60. London: Sage Publications.
- Bovens, Mark, Paul Dekker and Will Tiemeijer. 2014. *Gescheiden Werelden?* Den Haag: SCP and WRR.
- Braidotti, Rosi. 2003. "Feminist Philosophies." In *A Concise Companion to Feminist Theory*, edited by Mary Eagleton, 195-214. Malden: Blackwell Publishing.
- Braidotti, Rosi. 2001. "Gender, Identity and Multiculturalism in Europe." Paper presented on the First Ursula Hirschmann Annual Lecture on 'Gender and Europe', Villa Schifanoia, European University Institute, Florence, May 8.
- Braidotti, Rosi. 2015. "Nomadic European Identity." In *No Europe, No Culture. On the Foundation of Politics*, edited by Pascal Gielen, 97-113. Amsterdam: Valiz.
- Brown, Brené. 2007. *I Thought it Was Just Me: Women Reclaiming Power and Courage in a Culture of Shame*. London: Penguin Gotham Books.
- Buchholz, Larissa. 2006. "Bringing the Body Back into Theory and Methodology." *Theory and Society* 35(4): 481-490.
- Burden, Joe W., Samuel R. Hodge, Camille P. O'Bryant and Louis Harrison. 2004. "From Colorblindness to Intercultural Sensitivity: Infusing Diversity Training in PETE Programs." *Quest* 56(2):173-189.
- Burns, Dion and Linda Darling-Hammond. 2014. *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Clay, John and Rosalyn George. 2000. "Intercultural Education: a Code of Practice for the twenty-first century." *European Journal of Teacher Education* 23(2): 203-211.
- Desmond, Jane C. 1994. "Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies." *Cultural Critique* 26: 33-63.
- Desmond, Jane C. 2001. *Dancing Desires: Choreographing Sexualities On and Off Stage*. London: the University of Wisconsin Press.
- DeVlieg, Mary Ann. 2012. "Citizenship and Culture." In *The Cultural Component of Citizenship: an Inventory of Challenges*, edited by Steve Austen, Zachery Bishop, Kathrin Deventer, Ruggero Lala, Miguel Ángel Martín Ramos, 28-36. Brussels: the Access to Culture Platform.
- Dimitriadis, Greg and Dennis Carlson. 2003. *Promises to Keep: Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*. London: Routledge Falmer.
- Dyck, Noel and Eduardo P. Archetti. 2003. "Embodied Identities: Reshaping Social Life Through Sport and Dance." In *Sport, Dance and Embodied Identities*, edited by Noel Dyck and Eduardo P. Archetti, 1-22. Manchester: Berg.

- Eijck, Koen, van and Gerbert Kraaykamp. 2009. "De Intergenerationale Reproductie van Cultureel Kapitaal in Belichaamde, Geinstitutionaliseerde en Geobjectiveerde Vorm." *Mens en Maatschappij* 84(2):177-206.
- Eisner, Elliot. 2004. "What Can Education Learn From the Arts About the Practice of Education?" *International Journal of Education and the Arts* 5(4):1-13.
- Geurts, Kathryn Linn. 2002. *Culture and the Senses: Bodily Ways of Knowing in an African Community*. Londen: University of California Press.
- Gielen, Pascal. 2015. *No Europe, No Culture. On the Foundation of Politics*. Amsterdam: Valiz.
- Gorski, Paul C. 2008. "Good Intentions are not Enough: a Decolonizing Intercultural Education." *Intercultural Education* 19(6):515-525.
- Green, Steve. 2013. "2020: Towards a Cultural European Union." In *The Decisive Deal: Access to Culture, Access to Europe*, edited by the Access to Culture Platform, 6-13. Brussels: European House for Culture.
- Groot Nibbelink, Liesbeth. 2012. "Radical Intimacy: Ontroerend Goed Meets the Emancipated Spectator." *Contemporary Theatre Review* 22(3): 412-420.
- Hall, Stuart. 1996. "Who needs 'Identity'?" In *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul du Gay, 1-17. London: Sage Publications.
- Hassemer, Volker. 2013. "European Cultural Policy." In *The Decisive Deal: Access to Culture, Access to Europe*, edited by the Access to Culture Platform, 23-26. Brussels: European House for Culture.
- Hewitt, Andrew. 2005. *Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement*. Durham and London: Duke University Press.
- Hickling-Hudson, Anne. 2003. "Multicultural Education and the Postcolonial Turn." *Policy Futures in Education* 1(2): 381-401.
- Hsu, Elisabeth. 2008. "The Senses and the Social: An Introduction." *Ethnos: Journal of Anthropology* 73(3): 433-443.
- Kaepler, Adrienne L. 1996. "Dance." In *Encyclopaedia of Cultural Anthropology*, Volume 1, edited by David Levinson and Melvin Ember, 309-312. New York: Henry Holt and Co.
- Koruga, Igor. 2013. "Choreography as and Analytical Tool for Interpreting Society in the Context of Theatre." *TkH Journal for Performing Arts Theory* 21:53-58.
- Machon, Josephine. 2009. *(Syn) aesthetics: Redefining Visceral Performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Magkou, Matina. 2012. "Geographies of Artistic Mobility for the Formation and Conformation of European Cultural Citizenship." In *The Cultural Component of Citizenship: an Inventory of Challenges*, edited by Steve Austen, Zachery Bishop, Kathrin Deventer, Ruggero Lala, Miguel Ángel Martín Ramos, 38-52. Brussels: the Access to Culture Platform.
- Manning, Erin. 2007. *Politics of Touch: Sense, Movement, Sovereignty*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meijer, Maaïke. 1998. "Embodiment." *Lover: Driemaandelijkse Literatuuroverzicht Voor de Vrouwenbeweging* 25: 12-13.
- Nagel, Joanne. 2003. *Race, Ethnicity and Sexuality: Intimate Intersections, Forbidden Frontiers*. Oxford: Oxford University Press.

- Namur, Mahir. 2013. "The World Needs a Good Guy." In *The Decisive Deal: Access to Culture, Access to Europe*, edited by the Access to Culture Platform, 14-19. Brussels: European House for Culture.
- Nussbaum, Martha C. 2010. *Not for Profit*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Noë, Alva. 2004. *Action in Perception*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Passarini, Luisa. 2002. "From the Ironies of Identity to the Identities of Irony." In *The Idea of Europe: from Antiquity to the European Union*, edited by Anthony Pagden, 191-208. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, Caroline. 2008. "Sense of Motion, Senses of Self: Becoming a Dancer." *Ethnos: Journal of Anthropology* 73(4): 444-465.
- Said, Edward W. 1985. "Orientalism Reconsidered." *Cultural Critique* 1:89-107.
- Shusterman, Richard. 2000. *Performing Life: Aesthetic Alternatives for the End of Art*. New York: Cornell University Press.
- Shteynberg, Garriy. 2012. "Intersubjectivity, Agency and Idiosyncratic Identity." *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 4:1-21.
- Sökefeld, Martin. 1999. "Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology." *Current Anthropology* 40(4):417-448.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1994. "Can the Subaltern Speak?" In *Colonial Discourse and Postcolonial Theory: A Reader*, edited by Patrick Williams and Laura Chrisman, 66-111. New York: Columbia University Press. Originally published in C. Nelson and L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (Illinois 1998).
- Thomas, Helen. 2003. *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Trienekens, Sandra. 2006. "Zicht op ... Kunst en Maatschappij: Achtergronden, Literatuur, Projecten en Websites." Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Wiseman, Richard, L. 2003. "Intercultural Communication Competence." In *Cross-cultural and Intercultural Communication*, edited by W.B. Gudykunst, 191-208. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Youniss, James, Susan Bales, Verona Christmas-Best, Marcelo Diversi, Milbrey McLaughlin, Rainer Silbereisen. 2002. "Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century." *Journal of Research on Adolescence* 12(1):121-148.

## Appendix A | More information about DOTE

*An in-depth description of the organizational structure of Dancing on the Edge*

### Vision and Mission

Dancing on the Edge (DOTE) is a non-profit organization funded by Gary Feingold in 2006. The organization is active in artistic exchange with the Middle East and North Africa (the MENA region). DOTE offers a platform to contemporary artists from this region, and stimulates exchange between Europe and the MENA region. Furthermore, they contribute to the general socio-cultural debate by presenting other culturally diverse artistic work, and by creating a space to reflect on these works in relation to reality. These works not only have an intrinsic artistic value, but also carry with them an urgent message, which cannot be seen separately from Europe i.e. the Netherlands. The perspectives within these works are capable of opening the blind spots in the Western world, a world full of paradoxes. It is a world in which there is not yet space for a positive attitude in understanding if and how ‘the Other’ – i.e. the Orient – sees the world differently. There are still many people who still hold stereotypical (negative) views of the different cultures within the MENA region. This is also present in the Netherlands, where on the one hand prejudice toward the Islamic society is becoming more intense, and as a result, cultural boundaries sharpened. On the other hand, thanks to globalization, borders become more and more invisible and domestic problems cannot be restricted to one society or region. Within Europe, DOTE takes a leading role; they have knowledge and expertise developed from a network of contacts which includes many international artists. The *Dancing on the Edge Festival* is a unique international binding event. The festival creates a space for positive reflection, where nuance is possible and where humor and the private sphere are taken into account. DOTE’s mission is to create a space in which the audience can be subtly encouraged to reflect on the East-West dialogue. A similar festival is *Shubbak*, a multidisciplinary festival in London, but this organization is focused only on the Arabic world while DOTE focuses on the whole MENA region.

### Collaborations

DOTE collaborates with many other organizations that share the same contextual vision as those crossing their paths. Most current partner organizations are based in the Netherlands: these are, for example, theaters such as *Korzo*, *Rotterdamse Schouwburg* and *De Brakke Grond*. Similarly, film programming organizations such as: *Cinedans*, artistic collaborators such as: *Nachtgasten*, *100 Hands* and *Lutfia Rabbani Foundation*, and organizations that stand for in-depth social debates such as: *Dutch Culture*, *De Balie*, *ECF* and *Grote Midden Oosten Platform*. DOTE also collaborates with different educational institutions based in different Dutch cities, (Islamic) youth organizations, student communities and more. Internationally, DOTE collaborates with different European partners such as: the *Shubbak Festival* organization in London, *Indisciplinarte* based in Italy and *DBM* from Berlin. They also collaborate with partners from the Middle East such as: *The Ramallah Contemporary Dance Festival* or *Meshahat Festival Network* and more in inter alia Tunisia, Egypt, Syria, Iran, Lebanon, Jordan and Palestine.

### Festival Project

The *Dancing on the Edge Festival* is a multidisciplinary, multi-day cultural art event with a focus on the MENA region and staged art. The first edition took place in Amsterdam, Rotterdam and Groningen (the

Netherlands) in 2007 with 3,500 participants, and had a focus on dance art. Nowadays, the festival program is comprised of theater, film, music and installations next to contemporary dance performances. The last edition took place in Amsterdam, Den Haag, Utrecht and Rotterdam with extra performances and a side-program in Enschede and Groningen in 2013. This edition had a total of nine unique dance and theater performances, twenty nine other performances (such as *Double Bill* and six school performances), seven installations, and an in-depth program with a seminar *Arab Theater Today*, masterclasses and a music program. The six school performances were part of the cultural education program of 2013 in which artists instructed twenty eight dance workshops with young students of different cities in the Netherlands.

The festival project has different goals. The festival opens a gateway for Europe to see professional, contemporary, artistically cultural expressions and developments from the MENA region. It also plays a role in the artistic contextual and societal debate in Europe, as well as the way Middle Eastern and North African cultures are imagined in the Western world. Thirdly, the festival reaches out towards a broad audience of different ages, cultural and social backgrounds. Importantly, the festival stimulates exchange – artistically and culturally – between Europe, in specific the Netherlands, and the MENA region. In other words, the Dancing on the Edge festival represents and presents voices from the Middle East and North Africa. These are voices that show the personal and open-minded perspective that is absent in current Western social thought.

The next edition will again take place in different cities in the Netherlands. The aim is to show original, fresh, urgent, contemporary and artistically professional work of (or in collaboration with) artists from the MENA region. These works are mostly developed in turbulent parts of the world and are interwoven with cultures from within that region, but these cultures are part of (the multicultural) European society as well. Both regions are highly interwoven on a cultural level, even though people are not always conscious of it. Therefore, the slogan of the 5<sup>th</sup> edition of the festival is *Urgent Artistic Dialogues with the Middle East*. Similar to previous editions, the festival will have a focus on contemporary art and theater. Next to that, there will be an in-depth program in the shape of after talks, debates, films, visual art, music, workshops for professionals, an international network meeting, masterclasses, and a culture education/participation project. The festival is an all-in festival; the audience can meet the artists, artists can meet each other and the audience has the space to go into conversation with each other and the artists.

### **Cultural Projects**

DOTÉ's cultural projects form a positive stimulus toward a change of view among students vis-à-vis the MENA region, by presenting contemporary, cosmopolitan and high-leveled artistic work from these regions. Through dance, the development of creative, social and communicative skills of the youngsters are stimulated. What is so special is that these projects offer the possibility for reflection and dialogue concerning questions students might have relating to the Middle East and certain socio-cultural assumptions about the Islamic world. DOTÉ's cultural projects contain lessons that give students the possibility to have an embodied experience through which they are stimulated in their self-development and self-expression. These workshops are given by dance pedagogues and artists from the MENA region who connect social stigmatization to their movement assignments. This adds another (important) layer to the experience of the students: they can be confronted with that which is (socio-culturally) different.

After years of experience, DOTE's cultural projects have shown to affect students so profoundly that some have started to cry during the workshops.

### 2007 – Cultural Education Program

This first year, the Dancing on the Edge cultural project for secondary education and MBO was done in cooperation with choreographer Omar Rajeh, who is from the Maqamat group of Libanon, and choreographer Lawand Hajo, who is from the Syrian group Ramad Dance. Students participated in the project by attending the performance *Risaleh*, joining workshops, listening to introductions and conversing during after-talks. In the workshops, students were confronted with their spatial awareness as Omar Rajeh made connections with the first part of his performance *Risaleh*. Syrian folklore dance formed the foundation of his workshops. To give the students an impression of the Syrian school system, boys and girls were separated during the workshops. The boys learned to dance the festive Debke dance from Omar Rajeh. While the girls got an introduction to the oriental (belly) dance, instructed by Lawand Hajo.

### 2009 – '1001Bytes'

Central to this project was the performance *Waiting Forbidden*, co-produced by DOTE, the Al Balad Theater (Jordan) and Le Grand Cru (the Netherlands). The team decided to choose this performance as its subject was diaspora, familiar to many youngsters living in the Netherlands. Moreover, the performance shows the power of a specific culture; this contemporary performance is created from culturally traditional dance movements. Through the workshops, students got familiar with these traditional movements, and began to be able to recognize them through the performance. This showed them how tradition can be translated to contemporary situations, without losing its intrinsic power. The workshops were instructed by three performers: Tamar Shahinian from the Netherlands and Noora Baker and Sharaf DarZaid from Palestine.

Next to the dance workshops, *1001Bytes* included a new method which was the weblog '1001bytes.org' and a special Facebook page called 'the 1001Bytes community'. In this way, DOTE tried to give Dutch students more of an opportunity to engage with the Middle East and their rich culture and history by connecting them to youngsters from the MENA region. At that time, students from all levels seemed to have no knowledge of the MENA region or for that matter the conflict between Israel and Palestine. The project taught youngsters that stigmatization of the MENA region are not effective. It was the direct contact with the dancers that changed students' perspective, since this form of contact gave the students the opportunity to have a face-to-face conversation and to ask questions.

### 2011 – 'Morocco moves'

The program of the cultural project in 2011 had a focus on triggering students of secondary education to get interested in art, and the cultural diversity within the arts. Artists of the MENA region serve as role models to inspire and to broaden the youngsters' perspective about the world and about themselves. The artist in this project is Moroccan dance choreographer Khalid BenGhrib and his dance company *Cie 2k\_far*. They created a performance called *The Smalla B.B*, for which BenGhrib was inspired by paintings of Jheronimus Bosch. BenGhrib shows his vision on contemporary urban development through sketches

and absurdist scenes. The question the performance represents is if Western and Arabic development are as incomparable as many suspect.

Through the project, DOTE hopes to force away the unknown aspects of modern dance and theatre art from the Middle East and to show another perspective of art of this region. Those youngsters who feel they share an ethnic or cultural religious heritage with the Middle East might feel astonished by the connection these modern art expressions have with their (Arabic/Islamic) cultural heritage. This experience might contribute to a positive self-image, as much as it opens up closed minds.

What is special about this project is that the opportunity of young students to experience contemporary dance and theatre art of prominent artists from the Middle East, Morocco in specific, automatically contributes to three other goals: (1) stimulating future participation of these youngsters in the arts; (2) giving them constructive tools to be able to reflect on, express and develop themselves; (3) and showing them the rich culture and history of the Middle East in general and of Morocco in specific (through dance, a source of cultural knowledge).

### 2012 – ‘Come as you are’

In this project, the performance *Come as you are* is central. This work is created by Nir de Volf (Israel), Mohamed Fouad (Egypt) and Haytham Safia (Israel/Palestine), and focused on the thin line between absurd and normal behavior, imagination and physical codes, combined with the image of two men drinking a coke to take some distance from their regional political conflicts. Since both artists are from countries involved in a political conflict, this performance shows how culture can cross borders in artistic spheres as well as in the political dominion. The performance is inspired by the experience and observations of the makers. Consequently, the socially engaged topics of the performance have hints of personal aspects, but remain humoristic. It shows how art reflects society, and how art can stimulate reflection and engagement.

The young students got assignments in which they needed to be actively engaged, first in class with the newsletter, and afterwards in the workshop. After a general introduction, the class was split in to dance and music parts. During the dance workshops, the students created short choreography with the goal to use dance as a form of unique self-expression. During the music workshops, the students were to use diverse musical instruments and text of multiple languages (English, Dutch, Arabic, and Hebrew). This text was already created in class. After all the workshops, the music and the choreography were put together as one presentation. In this process, the students learned that art is a tool for self-expression and development. To end the project, all students attended the performance *Come as you are*, and were able to join the after talk.

### 2013 – ‘Morocco moves again’

This year's project had a focus on dance as a means of stimulating students to develop their creative, social and communicative skills. Khalid BenGhrib was once again asked to instruct the workshops; it is as if his way of dancing is actually a way of talking about life. The project offered the young people space for reflection and dialogue; they had the opportunity to ask whatever was on their minds. Moreover, through participation the youngsters had the opportunity to reflect on their identity and got an introduction about the cultural diversity in art. After having attended the workshops of BenGhrib, the youngsters got to see the performance *The Smala B.B.*, which BenGhrib made with *Cie 2k\_far* based on

observations of their surroundings. Students also had the chance to ask BenGhrib questions about his performance, before and after it was performed. After this project, teachers noted that they would like to have the option of offering students a sequential program, including workshops for the teachers. They added that it would please them to see if more classes within one school could participate.

#### 2015 – ‘Jheronimus B.’

Presently, the educational program of 2015 has yet to be executed. Its program will have a focus on dance as well as theatre and imaginative elements, and it is more extensive than ever. Students will participate in general workshops, possibly followed by masterclasses in which they will prepare scenes that will together form a performance. As Khalid BenGhrib has shown to be very capable of working with groups of youngsters, DOTE decided to work with him again. During the masterclasses, the students will work on their own interpretations of paintings of Dutch painter Jheronimus Bosch by looking at them as a framework for their own reality or fantasy world. From there, the students will create short scenes of a visual performance guided by BenGhrib. In the same period, BenGhrib will be coaching dancers of the Dance Theatre AYA, as well as students and teachers from the theatre school in Amsterdam. Consequently, these participants will be guiding BenGhrib during the workshops with the high school students.

*Jheronimus B.* has a strong participatory characteristic, as other institutions and foundations will be working with DOTE to stimulate dance among youngsters and other groups such as seniors or immigrants. Since the project has both introductory and more extensive versions, it is adaptable to preferences of the different participating schools and partner organizations.



## Appendix B | Interviews transcribed (Dutch)

Alle docenten gingen akkoord met het refereren naar hun eigen namen in dit onderzoek. In de getranscribeerde interviews staat alles wat ik zelf heb gezegd *schuingedrukt*.

### I. Een interview Jasper Rijpma, docent geschiedenis, op het Hyperion Lyceum in Amsterdam op 22 mei 2015.

Jasper Rijpma stapt de school in, de conciërge roept hem na: “Hé Jasper, er wacht een dame voor je boven.”

Jasper: “OK!”

Hij stapt lokaal 2 in, legt zijn spullen neer en loopt de trap op naar boven, naar de docentenkamer. Daar waar ik net mijn kopje koffie had gehaald.

“Hoi, ben jij Yara?”

*Ja, dat klopt!*

“Hoi! Leuk je te ontmoeten. Ik heb het even gemist, maar vanuit welke opleiding kwam je ook al weer terecht bij het Hyperion?”

*Theaterwetenschap, maar met een achtergrond vanuit de culturele antropologie.*

“Ah ja oke, leuk!”

*En voor mijn eindstuk wil ik dus leraren interviewen die zich bezig houden met het plan van Dekker, en zo ben ik eigenlijk bij jou terecht gekomen.*

“Wat leuk! En welke andere docenten interview je dan nog meer?”

*Uhm, Marloes van de Meer en Bas Huijbers en Tanja Jadnanansing én Jan Willen van de Bos.*

“Ow wat leuk! Ik ken al die lui! Doe ze maar de groeten!”

*Ja, zal ik doen.*

“Oké, we hebben dus eerst het gesprek met de inspectie, ik ga hen even zoeken. “

*Hebben we dat gesprek hier, of moet ik in een ander lokaal zijn?*

“Ik zit in lokaal 2.”

*Ok, dan kom ik daarheen.*

En Jasper knikt met een vastberaden en zachte blik.

Hij loopt weg, en ik sta rustig op, pak nog een kopje koffie en loop richting lokaal 2.

Ik stap het lokaal in en zie Jasper met zijn leerlingen spreken over een werkje waar zij mee bezig zijn.

Jasper: “Gaat het goed jongens?”

Één van de jongens antwoordt: “Jawel, hij stuurt mij de foto’s en ik voeg ze samen.”

De ander zegt: “Maar er zijn twee bronnen van Monteskie.”

Jasper: “Montesque.”

“Ow, Montesque.”

Jasper: “Ja, dat is geen fout. Als in, dat heb ik dan per ongeluk gedaan. Dus doe die maar gewoon in de enveloppe.”

“OK,” antwoordt de student.

Jasper en ik plaatsen vier tafels zo, zodat we dadelijk tijdens het gesprek om de tafels kunnen zitten. Jasper loopt vervolgens het lokaal uit om te kijken waar de mannen van de inspectie blijven.

--

Jasper komt terug met de mannen en de directeur van het Hyperion.

--

Alle vier de mannen en ikzelf nemen plaats rondom de tafels.

Een man van de inspectie zegt: "Het gaat om durven loslaten van huidige organisatie structuren. Zonder lokalen werken bijvoorbeeld. Maar hoe denken verschillende scholen over differentiëren: dat is wat wij ons afvragen.

Jasper reageert: "Wij zijn vooral bezig met lesniveaus meer persoonlijk gericht te maken. Wat wij denken dat goed is, is het formuleren van flexibele programma's volgens bureau V. Dit staat voor versnellen, verdiepen, verrijken, verbreden. Versnellen doen we al, sommige leerlingen krijgen namelijk de optie om eerder eindexamen te doen, maar wat moeilijk hieraan is, is dat het voor docenten en organisatie lastig is om het bij te benen, al die persoonlijke leerlijnen. Het is dan zo flexibel dat het lastig te organiseren is. En wat doen de leerlingen dan na hun eindexamen? Wij denken nu aan een stage of al modules volgen aan de universiteit. Waar de universiteit ook bij gebaad is, want zo zijn hun studenten al goed voorbereid op het universiteitsleven. Maar wij willen dan wel dat de leerlingen dan ook al studiepunten krijgen, want anders moeten ze het allemaal weer opnieuw doen. Verdiepen doen we door diverse dingen aan te bieden, zoals o.a. de mogelijkheid om een aantal keer een college aan de universiteit te volgen en verrijken kan door een les in koken of Mandarijn leren spreken. En waar we heen willen is dat de leerling de mogelijkheid heeft, en dat gebeurt nu ook al wel, om zelf aan te geven als ze deze verrijking willen.

Inspectie: "Ja, er moet inderdaad veel doorbroken worden. Maar het is moeilijk voor ons om een advies te formuleren naar ons meerdere, want wij moeten tijdens de lessen meelopen. Maar er is zoveel meer dat buiten de lessen om gebeurt, waar wij eigenlijk ook een kijkje in zouden moeten nemen.

Jasper: "Ik raad aan om met de kinderen te spreken tijdens de les. Gewoon even aanspreken, dat kan gewoon."

De bel gaat en kinderen stromen lokaal 2 binnen.

De heren van de inspectie vertrekken.

Jasper geeft de kinderen aan dat hij graag gezamenlijk wil starten en dan mogen zij zelf aan het werk. Ze hadden namelijk aangegeven tijd te willen hebben voor hun project. Dat willen de kinderen nog steeds. Ze moeten Jasper laten weten wat ze gaan doen en waar, zodat ze op het einde van de les kunnen reflecteren.

Jasper had mij al aangegeven dat hij moest invallen voor zijn stagiaire, voor de les. Maar dat ik hem gewoon kon interviewen nadat hij de leerlingen aan het werk had gezet.

Opnemen mocht, jammer genoeg viel mijn opname apparaat al na vijf minuten uit.

Ik kreeg toevallig mee dat de leerlingen een video aan het maken waren voor hun project. Jasper vertelde mij dat het gebruik van het idee als video niet alleen door de leerlingen maar ook door de leraar wordt ingezet. Dit is het idee van 'flipping the classroom': video's met de kennis kunnen de studenten zelf thuis kijken. En het huiswerk/de opdrachten maken de kinderen in de les, wanneer de docent ondersteuning kan bieden. YouTube is hierin een belangrijk kanaal.

Jasper: "Met deze methode werken wij in de klas. De leerlingen hebben dus als huiswerk het bekijken van deze video's, wat dus grotendeels de uitleg in de klas vervangt, dat normaal een groot deel van de les in beslag neemt. En in de les werken zij dan aan de opdracht. Zo heb ik een aantal van zulke instructiefilmpjes gemaakt en mijn stagiair ook en die horen bij het behandelen van een bepaald onderwerp in de geschiedenis, in overeenstemming met de 49 thema's die in het boek behandeld worden. Deze filmpjes kunnen de leerlingen zelf thuis bekijken op YouTube, want hoewel wij in de klas graag uitleg geven, heeft niet elke leerling dit nodig. Flipping the Classroom is een methode waardoor ook het idee dat school een soort kennisoverdracht plek moet zijn op losse schroeven komt te staan. Want de leerlingen weten namelijk heel goed waar ze de filmpjes kunnen vinden. En hier kunnen zij dan de kennis vandaan halen."

*En wat is dan precies waar deze methode, in combinatie met het project waar de leerlingen nu mee bezig zijn, goed voor is?*

Jasper: "Wat vooral centraal staat in de lessen is en ook het project is: creatief denkvermogen, plannen en samenwerken. Dit zijn drie belangrijke vaardigheden. Ik ben werkelijk van mening dat school meer moet zijn dat het leren van jaartallen en kennis overdragen. Er zijn namelijk ook andere dingen die je wilt meegeven. Dit zijn drie voorbeelden van denktechnieken die wij ze willen meegeven in ons onderwijs. Dat kan op allemaal manieren. Wat je nu ziet is dat de leerlingen in een groepje samen moeten werken voor een aantal weken om een grote opdracht te doen, een creatieve opdracht ook. Dit is geen instructie maar gewoon een rollenspel, vandaar dat die leerling daar met wc-rollen op haar hoofd rondloopt. Het is een rollenspel uit de Gouden Eeuw. Maar alle kenmerken van de Gouden Eeuw, politiek, economie, techniek, wetenschap, die moeten allemaal terug komen in hun video. Soms werken we ook met het maken van animatiefilms via de mogelijkheden van Powtoon of Mycraft. Maar er is zoveel mogelijk voor de leerlingen. Sommige hebben ook een stopmotion filmpje gemaakt. Zoals deze leerling (en hij wijst). Hé, wil jij even vertellen hoe je het vond om een stopmotion filmpje te maken?"

Leerling: "Ik vond het heel leuk om te doen, en het kostte me maar 2/3 uurtjes."

Jasper: "En je kreeg er een hoog cijfer voor toch?"

Leerlingen: "Ja klopt."

*Denk je dat het project wat de leerlingen nu doen, dat dit ook zou kunnen voor leerlingen van andere niveaus?*

Jasper: "Ja hier hebben wij alleen Gymnasium/VWO maar het idee en uitvoering van een dergelijk project is zeker mogelijk in een heterogene samenstelling van klassen. Ik ben er ook voor dat er grotere scholengemeenschappen komen, waar leerlingen van alle niveaus samen aan een project kunnen

werken. Het is nu alleen niet mogelijk doordat de organisatie niet zo in elkaar steekt dat het kan.”

*Wat als enkele samenwerkingen met artiesten mogelijk zou zijn voor het anders formuleren van het curriculum, wat zou je daar van vinden?*

Jasper: “Ik zou graag een artiest in mijn netwerk willen hebben, o.a. voor bijvoorbeeld een gastcollege of zodat de leerlingen met de artiest kunnen Skypen om ideeën voor hun project uit te werken. Vooral zodat de les aantrekkelijk wordt voor de leerlingen en dus hun motivatie verbeterd. Maar ik zou ook even met die kids hier praten. Ik ga even een nieuw kopje koffie halen, wil je ook?”

*Ja dat is goed.*

En ik loop naar een groepje van vier kinderen toe en vraag hen hoe zij het voor zich zouden zien als creativiteit en beweging meer verwerkt zou zijn met hun dagelijkse les programma.

De kinderen al pratend door elkaar heen: “Wij zouden het heel leuk vinden om meer dans en theater in onze lessen te betrekken. Want wij ervaren dat bijvoorbeeld tijdens Frans toen we een project deden over de Zonnekoning, toen zat daar ook dans in. En zo ben je écht met het project bezig, met je lichaam.”

*Lijfelijk, bedoel je?*

“Ja inderdaad, dat je lichaam het echt ervaart. Plus wij voelen ons meer verheugd als dat bij de les zit, het maakt het leuker. En bovendien ken je je script, en dan zoek je er ook meer over op, zodat je het ook echt kent en kunt snappen. Dus eigenlijk ga je dan veel meer met de stof aan de slag waardoor je het ook beter leert.”

*Dus je hoeft niet alleen kennis te reproduceren maar je maakt er echt iets van, bedoelen jullie dat?*

“Ja klopt, want wij hoeven bijvoorbeeld ook geen jaartallen te kennen. Ook in het huidige project is het heel fijn en handig dat wij video mogen gebruiken, dat geeft veel minder stress dan een eindtoets. Een toets geeft je meer stress, want je moet het op dat moment weten. En je hebt maar één kans. Een video opnemen is dan veel relaxter. Zo kan je ook een foutje maken en het opnieuw doen. Bovendien kan je er humor aan toevoegen.”

*Ik snap het. En hoe zie je dat beweging misschien meer kan worden toegepast in de normale lessen?*

“Wel het lijkt mij raar om al dansend woorden te leren. Hoewel we dus wel een dansje hebben bij een Frans nummer, en zo leren we ook die woorden goed. Maar dans blijft zonder taal/woorden, daarom is het lastig een Franse les met dans te doen.”

*Oké, dank jullie wel.*

Jasper is terug in de klas en ik vraag hem wat hij nu het belangrijkste aspect vindt van wat structureel zou moeten veranderen op scholen.

Jasper: “Gepersonaliseerd onderwijs moeten we heen. En nu gaan ze [de Tweede Kamer] dus allerlei advies inwinnen, daarna nieuwe curricula opstellen en daarover wordt pas een besluit genomen volgend jaar. Maar ik denk dat onderwijs geldt om te emanciperen en verbinden, dat moeten we niet vergeten.”

*Denk je dat een aspect zoals belichaamde kennis hierin een rol speelt?*

Jasper: “Ik denk inderdaad dat het goed zou kunnen zijn als we meer belichaamde kennis aanspreken van de leerlingen. Dit past ook bij wat ik zeg over het idee van wereldburgerschap.”

*Ja, dit zeg je ook heel duidelijk in je blog ‘Grote Denkers’<sup>16</sup>. Je geeft hierin aan dat het vak ‘Grote Denkers’ bestaat uit het de leerling confronteren met grote denkers uit het verleden en dat zij dan zo kunnen nadenken over wat zij waardevol en belangrijk vinden in het leven. En dat zij hierdoor ook leren na te denken over moraliteit, goed en kwaad in de maatschappij.*

Jasper: “Dat klopt, daar sta ik ook nog steeds achter. Dat hoort ook bij mijn idee over een persoonlijke leerweg. Want in dit vak gaat het er dus om dat de leerlingen geëngageerde wereldburgers worden. En dat betekent dat zij worden opgeleid tot autonoom, vrij en verantwoordelijke individuen. Persoonlijke vorming speelt hierin een belangrijke rol. En we zouden ons meer moeten toespitsen op hoe wij dit nog meer in het algemene curriculum kunnen inzetten. Zoiets als belichaamde kennis aanspreken, zou hier heel goed bij kunnen passen.”

## **II. Een interview met Marloes van der Meer, docent psychologie en loopbaanbegeleider, in café Het Gegeven Paard in Utrecht op 26 mei 2015.**

*Jouw gedachte over de weerbaarheid van studenten en dat zij meer zelfvertrouwen zouden moeten krijgen is wat mij erg aansprak. Jouw focus is op het MBO, maar hoe denk je na over de rest van het onderwijs?*

Marloes: “Dit is ook bij de rest van het onderwijs zo. Het gaat over het geheel van kinderopvang tot de universiteit.”

*Je geeft ook aan in je blog<sup>17</sup> dat je zou willen zien dat hier meer naar wordt gekeken in het onderwijs. En hoe zie jij dat precies gebeuren?*

Marloes: “Ik denk dat het in alle leerlingen zit, in elk kind zit een soort van drang om te gaan leren. Iedereen wil leren en zich ontwikkelen. Alleen wat wij heel erg doen is hen heel erg in een bepaald hokje gooien. Dus wij willen dat zij dit en dit leren op die en die manier en dit gaat al vanaf de basisschool, want eerst mag je nog even leuk spelen maar vervolgens moet je wiskunde en aardrijkskunde en je moet ook overal goed in zijn. Want dan pas kan je naar het VWO, dan pas kan je naar HAVO en ja als je het niet zo goed kunt, dan gaan we lekker naar het VMBO. Maar er wordt helemaal niet gekeken naar de volledige potentie en kwaliteit van studenten. Terwijl ik denk dat alle leerlingen uiteindelijk iets willen betekenen voor de maatschappij, worden VMBO en MBO leerlingen minder gewaardeerd omdat het het

<sup>16</sup> Jasper Rijpma, <https://www.onderwijscooperatie.nl/grote-denkers/>, bekeken op 10/4/2015.

<sup>17</sup> Marloes van der Meer, <https://www.onderwijscooperatie.nl/ik-geloof-jou-2/>, bekeken op 10/4/2015.

laagste niveau van onderwijs is. Dat heeft effect op hun zelfvertrouwen en leerproces. En ik ben natuurlijk meer thuis in het MBO dan de rest maar als ik kijk naar hoe we dit zouden kunnen veranderen is het A. werkelijk noodzaak om altijd maar die cijfers te geven. Ik denk dan van niet. Ik vind dat we meer moeten kijken naar waar iemand staat en waar iemand naartoe wil, en hoe gaan we diegene daarin begeleiden. Je kunt een opdracht geven en kijken waar sta je: wat gaat er goed en wat gaat er niet goed. En bij de ene leerling gaat het ene ding goed en bij de ander gaat dat goed. Als je dat met elkaar doorspreekt is dat beter dan zeggen nou dat is een 8 en doe. Want er wordt weinig feedback gegeven. En B. we moeten het onderwijs veel breder maken. Dat we niet alleen kijken naar de kennis maar dat we meer toespitsen op coaching, sociale vaardigheden, creativiteit, ondernemingschap en weet ik veel wat. Dit zijn allemaal vaardigheden waar we nu niet aan toe komen, die juist voor de toekomst van onze jeugd heel goed zouden zijn.”

*Heb je ook een vorm van tegengeluid al ontvangen met betrekking tot jouw standpunt?*

Marloes: “We hadden laatst een gesprek met Sander Dekker en dat ging over de rekentoets. Deze wil hij verplicht hebben. En heel veel van mijn studenten zijn niet goed in rekenen. Dat betekent dat ze heel goede pedagogische medewerkers zijn, maar dat ze niet slagen. En Sander Dekker zei daarop dat als je dingen niet goed kunt dan moet je gewoon meer leren, daar leer je van. En dan denk ik, dat klopt maar dit geldt meer voor de mensen die vanuit zichzelf makkelijk leren en die de uitdaging willen opzoeken. Daarom, ook in relatie tot het verhaal van Jasper over geïndividualiseerd leren, moet je oppassen dat leerlingen niet een pretpakket op stellen. Je moet ervoor zorgen dat je de leerlingen blijft uitdagen.”

*Het lijkt mij ook lastig als jonge leerling om daar zelf volledige verantwoordelijkheid voor te hebben, want hoe weet je nou wat je wilt en of je ergens goed in bent?*

Marloes: “Juist, daarom denk ik dat de focus eerst verlegd moet worden naar coaching in plaats van onderwijzen of zeggen hoe iets moet. Samen met de leerling op zoek gaan naar verschillende wegen om te leren is daarin belangrijk.”

*Dit is erg gekoppeld aan mijn onderwerp waarin ik graag zie dat kunstorganisaties direct betrokken worden in het opstellen van een nieuw curriculum in het onderwijs, omdat ik denk dat daardoor een positief effect kan ontstaan voor het vormen van andere manieren om leerlingen dingen te leren. Mijn directe koppeling met jouw blog is het idee dat weerbaarheid en zelfvertrouwen vergroten ook te maken heeft, naar mijn idee, met het kunnen omgaan met dat wat anders is. Het kunnen omgaan met verschillen in de maatschappij, kan bevorderlijk zijn voor hun weerbaarheid. Zij zouden dan een vorm van belichaamd cultureel kapitaal meer moeten ontwikkelen, dat is het op intuïtief niveau om gaan met cultureel kapitaal. Hierin zie ik dat beweging een belangrijke rol zou moeten spelen. Nu ik je dit zo heb verteld, wat denk je dan erover?*

Marloes: “In mijn klassen doen we gelukkig veel op het gebied van creativiteit, alleen nog niet als ondersteuning van zelf ontwikkeling. En dat is voor het hele onderwijs zo. En juist het creatieve en buiten kaders denken en misschien even los laten, dat is het mooie van kunst zoals muziek en fotografie. Ik ben zelf fotografie fan, als ik achter mijn camera sta, dan valt alles even weg en dan ben ik heel even bezig met. En je kunt dan alles wat jij bent heel erg mooi gebruiken binnen welke kunst vorm dan ook. Daarom

denk ik dat de kunst zeker meer kan bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling. Maar belangrijk blijft de keuze vrijheid. Een kind dat totaal niet van bewegen houdt, die kan zich daar dan ook niet in uitten. Dus er moet dan ook gekeken worden naar wat past er bij wie, zeker als je kijkt naar zelfontwikkeling, ontplooiing en jezelf uiten. Maar kunst is een belangrijk gegeven om in te zetten om erachter te komen van wie ben ik, wat kan ik, enzovoorts. Ik vraag me wel af of het dan zo is dat wij het moeten leren van het een, moeten vervangen met het leren van het ander. Of iedereen bijvoorbeeld zijn belichaamd cultureel kapitaal moet ontwikkelen, of dat het doel moet zijn, dat vraag ik me af. Maar het kan wel zeker een middel zijn om breder ontwikkeld te worden in iemands eigen creatieve vormen. En ik denk dat dat in mijn praktijk heel erg goed zal zijn voor mijn studenten als ze eens creatief, op at voor manier dan ook, bezig zouden zijn. Zo hadden wij een keer een vechtsport workshop en de meiden waarvan ik niet had gedacht dat het een effect op hen zou hebben, hadden juist een heel leerzaam en positief moment eraan gehad om aan zichzelf te werken. En als docent is het dan belangrijk om met de leerling deze momenten te bespreken.”

*Ja, in mijn optiek staat dit in relatie tot onze belichaamde kennis. Dit is kennis die wij hebben maar waar wij nog geen worden over hebben. En op sommige momenten word je je lichamelijk bewust van deze kennis en het is vooral op vlakken van kunst dat men de ruimte heeft om deze sensitiviteit te ontwikkelen. En daarmee meer bewustheid over jezelf maar ook over de ander.*

Marloes: “Zo zie ik dat ook en dan voel je je sterker en je leert jezelf beter kennen.”

*Inderdaad. Daarom vroeg ik me af of je me iets kan vertellen over het thema interculturele conflicten.*

Marloes: “Dit is interessant want ik heb hier veel over gesproken. Ik denk dus dat er geen sprake is van conflict situaties maar dat het wel zo is dat we elkaar niet goed kennen. Ik zie dit ook door de segregatie binnen de school maar het samenwerken in de klas gaat prima. Toen het in Parijs gebeurd was, dacht ik, dat is even spannend. En anderen wilden direct gesprekken. Maar ik wilde het even afwachten en hoe het zich gaat ontwikkelen. En twee dagen erna vroeg een leerling: ‘Nou hoe is het nou voor jullie? Dat iedereen dat ziet en dat iedereen dan zegt: ‘Daar heb je weer die Moslims’.’ Dat was even spannend, maar geen probleem. We kennen elkaar gewoon te weinig en er wordt ook te weinig met elkaar omgegaan, maar dat is hetzelfde dat ik bijvoorbeeld bijna geen vrienden heb die VMBO/MBO gedaan hebben. Dat is ook een stukje interculturaliteit. Of dat ik als stedeling weinig omga met mensen die in de Achterhoek wonen. We leven wat meer langs elkaar, maar waar mensen het over hebben, dat er meer haat zou zijn, is denk ik alleen een kleine groepering die steeds die aandacht pakt.”

*Oke, dus het is eigenlijk een vorm van onbekendheid die een rol speelt en waar vervolgens bepaalde assumpties uit voort vloeien. Het is een vorm van respect of afstand, maar ik denk dat dit wel conflictsituaties kan opleveren.*

Marloes: “Ja, het is erg interessant. Zo moest ik laatst op cursus om radicalisering in de klas te herkennen. Ik dacht zelf van dat moeten we helemaal niet doen, want als je iets in de hand wil werken dan moet je vooral cursussen geven aan docenten om radicalisering te herkennen. Ik ben wel gegaan maar ik heb daarvoor een leerling gebeld omdat ik geen dingen wil zeggen waar ik geen verstand van heb. Deze leerling heeft naar mijn idee radicale gedachten. En tijdens ons gesprek merkte ik dat we een

afstand hadden: wij beiden vinden dingen en eigenlijk mogen wij niet iets vinden van wat de ander vindt. Want de één vind dit en de ander dat. Zij heeft daarin andere waarden en normen, waarover wij wel in gesprek kunnen gaan, maar we zullen elkaar nooit begrijpen. En dat heb je heel erg in de maatschappij. De vraag is: willen wij dan allemaal dit of willen wij gewoon de respect of afstand. Want ik ben blij dat Nederland zo cultureel divers is, maar het is heel lastig om met zulke grote culturele verschillen een overbrugging te vormen. Voor nu denk ik dat de oplossing is om elkaar te respecteren voor wie we zijn zolang we de ander niet kwetsen. En dat zou al heel erg mooi zijn. Het is een vorm van nieuwsgierigheid en je mag daarin je eigen grenzen aangeven.”

*Naar mijn idee zou er dan een project op school moeten worden gegeven waarin leerlingen leren op een ervarende manier leren positief om te gaan met dat wat anders is. Als laatste vraag: zou op jouw school daar nu ruimte voor zijn?*

Marloes: “Nou, momenteel hebben we een erg vast rooster waarin bij sommige vakken er wat ruimte is voor een project. Maar waar ik het liefst heen wil is dat studenten een opdracht krijgen en inzicht over wat de school hen allemaal aan te bieden heeft, en dat zij zelf bedenken wat zij nodig hebben om die opdracht uit te voeren. En dan kan je mooi een project invoegen, wat dan als vak dient. Het mooie daarvan is dat de studenten dan misschien bewust kunnen nadenken over wat hen nou eigenlijk interesseert. En waar zijn ze goed in en waar willen zij nog dingen over leren. En daar moeten wij naar toe. Maar dat kan alleen als de leerlingen goede coaches hebben, die hen kennen. Zodat de coach kan aangeven: niet die vakken want jouw kwaliteit zit daar en daar moet je iets mee doen. Ook is het belangrijk dat de keuze voor de leerlingen wordt aangepast, zodat er meer vakken op projectbasis zijn ofwel coach vakken waarin leerlingen echt aan zichzelf werken. En dit kan op elke school van elk niveau. En je hebt bepaalde vakken in een vast regime die gevolgd moeten worden zoals rekenen en Nederlands omdat deze vakken in elk beroep er wel toe doen. En de één heeft 4 uur rekenen nodig en de ander een half uurtje. Het is heel belangrijk dat er daarin naar de leerling wordt gekeken, wat bij de leerling past en wat de leerling ook leuk vindt. Want niets is universeel leuk. Je kan eigenlijk niet in algemeenheden spreken, maar wat doen we in het onderwijs, we denken alleen in algemeenheden. Daarom vind ik dat de taak van de docent, mijn taak, moet zijn om mijn leerlingen heel goed te kennen en hen niet algemene kennis over te brengen. Daar gaat ook het zelfvertrouwen-idee om. Zo had ik laatst een les waarin de leerlingen zichzelf moesten presenteren en vertellen wat zij willen bereiken. En wat zeiden zij: we willen ons diploma halen. En dat is dus hoe beperkt wij onze leerlingen opvoeden. Ze willen hun diploma halen en dan, wat kan je dan bereiken? Waarom doe je wat je doet? En dan heb je allerlei mogelijkheden om hierop in te haken vanuit de kunst.”

### **III. Een interview met Tanja Jadnanansing, docent maatschappijleer en Tweede Kamer lid, op haar kantoor in Den Haag op 27 mei 2015.**

*Om te beginnen, wat vind jij dat er moet veranderen in het onderwijs?*

Tanja: “Allereerst, niet alles is zwart wit. En we worden teveel opgeleid in zwart wit. En daar doen we allemaal aan mee, ik inclusief. We zijn allemaal schuldig. Dat is waarom creativiteit zo belangrijk is.”



*In een blog over een interview met jou<sup>18</sup>, heb je het over de verschillende school niveaus met betrekking tot creativiteit. Zou je daar iets meer over kunnen vertellen?*

Tanja: "Ik denk dat creativiteit erg aanwezig is in het beroepsonderwijs. Als je bijvoorbeeld kijkt naar dingen, denk aan het vakcollege Sint Lucas in Boxtol, dat is één grote creativiteit. Zij maken veel dingen, hoeden en schoenen en andere prachtige dingen en creaties. Dingen met 3D printers en veel meer. Dit is allemaal het toppunt van creativiteit. Ze maken ook allerlei ontwerpen en dan moeten zij nadenken over hoe dat duurzaam kan. Maar ook als je kijkt naar de gewone ROC in Amsterdam, daar is een Jeans academy. Maar ook mijn eigen lievelingsjongeren, ik weet niet of je dat ook al had gezien op YouTube? Je moet dan zoeken op 'Tanja en denkende doener' en dan krijg je filmpjes te zien van mij met Salim, een van mijn lievelingsjongeren, en hij is fietsenmaker. Hij heeft mij uitgedaagd om die denkende doener toer te gaan doen. En dat vind ik ook een vorm van enorme creativiteit. Want je kan ook heel sec zeggen: ik ben fietsen maker en ik maak alleen fietsen en die maak ik heel mooi. Maar hij dacht ook na: 'wat kan ik met die fiets? Ik kan die vrouw, die tweede kamer lid, inspireren om met die fiets een toer te gaan maken en in gesprek te gaan met mensen'. Dat vind ik toch wel erg creatief. Creativiteit is daarom voor mij groot. Het is, hoe ga je om met het leven. Creativiteit is anders durven denken. Creativiteit is, zoals mijn nichtje zegt, knutselen in je hoofd. Het is continue nadenken over hoe kan ik dingen anders doen."

*Om daar op in te haken: het lijkt vaak zo dat er een scheiding is tussen het denken en het doen. Terwijl eigenlijk jouw idee van denkende doeners laat zien dat deze aspecten gezien moeten gaan worden als bij elkaar horend. Maar hoe zie jij dit gebeuren?*

Tanja: "Het is de reden waarom ik de term heb geïntroduceerd. Weg met die gekke 'gouden handjes'. Ze zeggen namelijk dat jongeren in het beroepsonderwijs gouden handjes hebben. Ik denk dan: ga weg. Want dat is zo stigmatiserend naar de jongeren toe. En wat een jongen een keer zei ook, is een voorbeeld van een denkende doener. Hij zat hier aan tafel en hij zei: 'die tafel kan ik maken. Maar dan gaan mijn handen niet vanzelf wapperen en ik maak het, nee, ik ga erover nadenken. Ik maak een plan, ik bereken, ik denk dus eerst na en dan ga ik doen'. Denkende doener. Zelf heb ik dan ook een beeld, heel idealistisch, maar dat er een soort revolutie komt van de denkende doeners, van de leerlingen uit het beroepsonderwijs. Dat zij de boel overnemen, niet denkend aan wat de rest daarvan vind. We gaan die combinatie maken. Ik denk ook dat als je kijkt naar vele onderzoeken, die wijzen uit datals je iets doet en ondervind, dat het beter in je hoofd blijft. Dus ook al daarin zit de connectie. Maar ook, ik hou bijvoorbeeld heel erg van kunst en cultuur, en van theaterstukken en dans. En je merkt dat als ik, nou dansen kan ik dan wel erg goed maar ik kan niet goed toneel spelen of viool spelen, maar ik vind het prachtig om naar te luisteren. Maar wat je dus merkt is dat als je luistert of je bezig houdt met een culturele kunstzinnige uiting dat je hersenen op de één of andere manier beter of anders gaan nadenken. Misschien is het mijn perceptie, maar onderzoeken hebben het ook laten weten, maar ik heb ervaren dat mijn blik erdoor verruimd. En dat is waar je dan je creatieve sensor aanraakt. Ik hoop dat het onderwijs daar iets mee gaat doen. Als je mij nu zou zeggen dat ik geen Kamerlid meer hoeft te zijn maar ik krijg 1 miljoen mee. Dan zou ik een school opzetten waarin dus die denkende doener helemaal tot zijn

---

<sup>18</sup> Willem Karssenbergh over Tanja Jadnanansing, <http://www.trendmatcher.nl/2014/09/mboers-zijn-denkende-doeners.html>, bekeken op 11/4/2015.

recht kan komen. En dat is met veel kunst, cultuur en filosofie, juist met de jongeren uit het beroepsonderwijs. Deze onderwerpen zijn namelijk niet alleen voor VWO, maar het is natuurlijk ook de sociale democratie die een rol speelt. Het verheft volk en verheft mensen. En ik geloof dat juist de kinderen in het beroepsonderwijs, als je die in contact brengt met deze vakken, bijvoorbeeld mijn eigen klas in het VMBO heb ik verteld over Socrates. Dan zeggen ze: 'wat gaat u nou over Socrates vertellen, dat is zo moeilijk.' Dan zeg ik: 'nee, dat is helemaal niet moeilijk. Want Socrates is heel leuk.' 'Maar waarom dan?' 'Nou, hij stelt allemaal vragen.' 'Wat is leuk aan vragen stellen?' 'Nou, hoe meer vragen je stelt, hoe meer je hersenen kraken en hoe slimmer je wordt. Probeer het maar.' Dan begonnen ze vragen te stellen en nog meer vragen en op een gegeven moment vonden ze het leuk. 'En dat deed dus Socrates. Hoezo zou Socrates alleen zijn voor de elite? Is toch ook voor jullie iets om te snappen. Want je snapt het toch nu?' 'Ja, ja, ik snap hem nu.' 'Ok, dan ga ik nog een beetje uitleggen.' En dan vertel ik echt wat meer over wie Socrates was. Maar wat dus belangrijk is, is hoe je het brengt. De jongeren staan er namelijk gewoon open voor. Het is onzin dat er wordt gezegd dat dit niet zo is."

*Wat denk je dan over het mixen van de verschillende niveaus op de scholen?*

Tanja: "Ik zou het mooi vinden, zulke cross-overs. Het zou een mooi experiment zijn. Want het is nu heel erg stigmatiserend. Ik zeg het ook vaak in debatten; we moeten meer zeggen: naar VMBO moet je en naar HAVO mag je."

*Zo heb ik het ook ervaren, ik was namelijk kandidaat voor VWO, dus daar zou ik heen gaan. Want het was zonde als ik een lager niveau zou gaan doen.*

Tanja: "Ik had hetzelfde. Ik had VWO gedaan en ik wilde daarna HBO gaan doen, want ik wilde het liefst hotel manager worden. Maar ik had VWO gedaan dus ik moest naar de universiteit. Maar ik was totaal geen universiteitstype, ik was echt een HBO-er. Dan had ik echt gefloreerd. Want ik ben echt meer een doener, en ik denk ook na, maar ik ben veel meer een denkende doener. Ik ben erg bezig met creatief oplossingen bedenken, hoe gaan we het doen en hup hup aanpakken. En ik was totaal geen academicus. Maar het was inderdaad zoals je zei; je zat op het VWO dus moest je naar de universiteit. Waarom eigenlijk?"

*Graag zou ik het idee van belichaamd cultureel kapitaal, ofwel het intuïtief nadenken of kunnen handelen ten overstaande van culturele kunstzinnige uitingen, willen bespreken met je. Ik denk namelijk dat het lijfelijk ervaren in het onderwijs te weinig aanwezig is.*

Tanja: "Dat is wel heel mooi, want je komt heel dicht bij mijn gedachten. Dat ik echt denk dat de scholen nu zo vermoeiend zijn, in de zin dat ze niks opgelegd willen krijgen. Maar dat slaat meteen veel deuren dicht. Je kan daarom niet zeggen dat je elke onderwijs instelling wilt verplichten om, maar ik zou hen ook zeker willen inspireren om veel meer na te denken over belichaamd culturele kapitaal. Dat zou ik zelf erg willen. Ook omdat ik zelf heb gezien hoeveel het kan betekenen. Zo heb ik school gehad in Suriname. Daar was het heel erg gericht op presteren: taal, rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde. Maar vooral mijn eerste school, daar had ik geweldige docenten die ons heel speels dingen leerden, door een toneelstukje te maken of dan gingen we iets zingen. We deden van alles en het was heel speels, en daardoor heb je niet door dat je een vorm van belichaamd cultureel kapitaal ontwikkeld. En vervolgens

ook in Nederland heb ik dat voortgezet. Ik heb ook in veel besturen gezeten van culturele instellingen, en dan wordt je uitgenodigd voor van alles. En dat is zo verrijkend. Maar je moet een combinatie zien te vinden waarbij je niet het gevoel hebt dat het je wordt opgelegd. Het moment dat het je wordt opgelegd, dan haakt iedereen af. Het moeilijke is wel dat het echt rijkdom is, die je jongeren kunt geven. Ik heb één keer, en dat was één van de mooiste avonden in mijn leven, dan ben ik heel pathetisch maar het was wel zo, toen was ik uitgenodigd door de toneelopleiding Amsterdam. Zij hadden geëngageerd toneel gemaakt en ik mocht jury zijn. En dan moest ik nadenken over het toneelstuk en er een oordeel over geven. Maar het mooie was, zij hebben mij toen enorm getriggerd om over dingen na te denken, over dingen waar ik nooit over had nagedacht. Ik ben er zo rijk van geworden. Dus ik ging daar weg, zij vonden het heel leuk dat ik gekomen was, maar ik dacht: jullie moesten eens weten hoeveel ik van jullie heb geleerd. Ik heb echt geleerd om op een andere manier naar dingen te kijken, en ik gebruik sommige van de dingen die ik die dag heb geleerd, die gebruik ik nog steeds. ”

*Ja inderdaad. Ik denk dat dat ook inhaakt op de kennis die wij eigenlijk ook in ons lichaam hebben zitten, maar waar wij eigenlijk geen woorden voor hebben.*

Tanja: “Daar had ik het laatst ook over met een zangeres, Nirali Kartik, zij gaf ook aan dat kunst en cultuur veel kunnen betekenen voor jou en voor je zelfvertrouwen. Ook voor je fantasievermogen en voor je creativiteit. En om terug te komen op je vraag, een aspect zoals belichaamd cultureel kapitaal zou het onderwijs systeem zeker verrijken maar of je zoiets moet verplichten, dat weet ik niet. En of het waar is dat weet ik niet, daar zou jij onderzoek naar moeten doen, maar ik denk juist dat wanneer je kunst en cultuur meer verplicht maakt in het curriculum dat de andere kant ook beter wordt. Dat je dan beter bent in je taal en beter in je lineair denken, als je creativiteit kans geeft.”

*Even een andere kant, als het gaat om cultuur, in hoeverre heb jij het idee dat er op scholen sprake is van interculturele conflicten?*

Tanja: “Het interculturele conflict? Van jongeren die niet kunnen omgaan met diversiteit? Ja, dat is er zeker. Ook nog veel onbegrip, onbegrip over elkaar en hoe andere mensen dingen doen. Ze hebben niet een *taste of culture*, het idee dat je alleen je eigen cultuur mooi vindt. Ik had laatst een bijeenkomst in Amsterdam ZuidOost waarin verschillende culturele uitingen werden getoond, er zaten ook verschillende culturen in de zaal. En als een ding kan van een bepaalde cultuur dan liep de rest de zaal uit en omgekeerd. Dat vond ik heel jammer, want zo miste zij bijvoorbeeld een zeer ingewikkelde en mooie Afrikaanse dans. Daarna had je een Hindoestaanse dans en een Javaanse, alles was door elkaar. En dat was zo mooi. En het zou goed zijn als mensen meer een soort *sense* ontwikkelen waardoor zij al deze verschillende uitingen zouden kunnen waarderen. Maar dat is er nog niet. Wel zou het onderdeel kunnen worden van een les, bijvoorbeeld een dergelijk ingewikkelde Afrikaanse dans, daar zou je hele mooie debatten over kunnen voeren. Wat gebeurt hier, wat zie je hier, wat begrijp je ervan, wat begrijp je niet. Hoe gaan zij met conflicten om, is dat ook hoe wij hier in Nederland met conflicten om gaan, wat leren we, wat leren we juist niet? Prachtig.”

*Klopt het dan dat je ook mijn mening deelt dat interculturele conflicten niet alleen te maken heeft met elkaar accepteren vanaf een afstand maar ook echt elkaar leren kennen en begrijpen?*

Tanja: “Ja inderdaad, het begint met respect, dan leren kennen en dan ook begrijpen en elkaar kunnen aanvoelen. Ja.”

*Als laatste vraag, zie jij dat een combinatie van kunstorganisaties die samenwerken met het onderwijs een mogelijkheid is?*

Tanja: “Ik denk dat wij heel erg in hokjes aan het denken zijn. Dus het feit dat dit nog niet zo is, is bewijs van deze essentie. Ook als ik denk aan mijzelf, maak ik dat vaak mee. Omdat ik nu Kamerlid ben, vinden veel mensen het raar als ik alsnog les blijf geven. Ze vragen zich dan af of dit wel kan. Ik denk: tuurlijk wel! En ook mijn echtgenoot, dat is een leuk voorbeeld. Hij is een fiscaal jurist, dus van maandag tot en met vrijdag is hij heel deftig met pak en al, maar hij is ook een aanhanger van de Hari Krishna beweging, dus op zaterdag dan springt hij in het rond en ziet hij er hel anders uit. Het één hoeft dan ook het ander niet uit te sluiten. En ik weet dat veel mensen ons gek vinden, in de zin van ‘zij doen altijd iets anders’. Ook als je mij ziet in het weekend, dan zou je niet zien dat ik Kamerlid ben, dan ben ik namelijk met hele andere dingen bezig.”

*Ook inderdaad in uw voorbeeld is al duidelijk dat het positief omgaan met dat wat anders is, nog een lastig iets is voor veel mensen.*

Tanja: “Dat is mooi gezegd. Toevallig hebben wij binnenkort ook een bijeenkomst over radicalisering en burgerschap. Ik denk dan: ‘is dat echt nodig?’ Kunnen we niet beter het erover hebben hoe we wat leuker met elkaar om kunnen gaan, inderdaad wat jij ook zei het positiever omgaan met dat wat anders is. Maar deze hamvraag die stellen we niet. We doen eigenlijk heel moeilijk en spastisch. Ik weet nu ook al hoe dat debat gaat verlopen, dat is natuurlijk ‘weg met alle Moslims want die zijn raar’.”

#### **IV. Een interview met Bas Huijbers, docent maatschappijleer, op het IJburg College in Amsterdam op 28 mei 2015.**

*Ik zal wat vertellen over mijn studie. Ik ben namelijk geïnteresseerd naar of kunst zou kunnen helpen in het vernieuwen van het onderwijs op zo’n manier dat lessen meer sociaal geëngageerd zijn. Jouw ideeën over vernieuwend onderwijs en burgerschap hebben mij nieuwsgierig gemaakt naar hoe jij ziet dat het lesmateriaal zo zou moeten veranderen zodat leerlingen beter weten wat hun burgerschap inhoud?*

Bas: “Wat ik merk is dat ik de opdracht heb om in een lessen serie de leerling tot een geëngageerd iets te maken. Wat dat is, is helemaal aan hen. Dat doe ik dan samen met het vak CKV, want je ziet dat in CKV vaak de dingen al snel uitmonden tot knutselen, timmeren, zagen, terwijl de leerlingen eigenlijk nog geen idee hebben. Dat kan wel, maar dat is een andere vorm van kunst. Terwijl ik vaak meer gespist ben op het idee, ik wil iets geëngageerd, en eigenlijk ben ik dan wel zes weken met de leerlingen bezig om te bedenken: ‘wat zou je dan willen? Wat is nou het idee?’ Het knutselen voor mij erna is niet iets wat bij mijn vak hoort, en waar ik ook niet zoveel ruimte voor heb. Dus een mooie samenwerking met CKV is dat ik eerst zes weken met de leerlingen geëngageerde ideeën bedenk en dat zij daarna met kunst dat gaan uitvoeren. Dan krijgt de kunst meer inhoud maar mijn vak krijgt ook die afronding, want ik ben slecht in het beeldend verwoorden.”

*Wat zijn dan de kernaspecten die je bespreekt?*

Bas: “Wat ik leerlingen wil leren is ongelofelijk eenvoudig, het vak maatschappijleer geeft leerlingen gereedschappen om beter naar je eigen samenleving te kijken. Dat kan je noemen: kritisch denken. Je kunt er allemaal termen aan geven. Maar dat is de kern van het vak maatschappijwetenschappen. En daarbij moet je kennis hebben. En ik in dit geval is het engagement, en dat is iets ongelofelijk ingewikkelds, want wat is dat nou. En dan zeg je bijvoorbeeld, je maakt het concreter, door dat zij samen een actie moeten creëren. Dat gaat dan erover dat je duizend *likes* moeten krijgen over een onderwerp. Dat uitvoeren hoort bij CKV, maar ik vind het van belang dat de leerlingen leren om zich druk te maken over de samenleving en dat ze dat kunnen verwoorden.”

*En in hoeverre heb je het gevoel dat dat nu ook iets is wat gekoppeld is aan hoe het nu in de maatschappij is?*

Bas: “Niet echt, nou ja. We zitten hier op het IJburg College en wij doen aan vernieuwend onderwijs, je kan het ook concept onderwijs noemen of project onderwijs. En zo zijn er een aantal kenmerken, en een kenmerk dat steeds weer terug komt is hoe we de wereld van buiten mee kunnen nemen in de klas. Dat botst vaak op de eindtermen, want de eindtermen staan vast. Dus je moet één van die twee concessies doen. En ik denk wel dat het klassieke onderwijs zich teveel richt op een boek en laat het boek meer los dan heb je meer ruimte. En op het moment dat je de buiten wereld naar binnen haalt, dan heb je meer iets wat leerlingen direct motiveert. En of dit veel gebeurt, ik kan niet voor mijn collega’s praten, ik weet wel dat wij als school eerder een uitzondering zijn dan de norm.”

*Nu schreef jij in een opinie stukje<sup>19</sup> dat je het gevoel hebt dat er geen interculturele conflicten bij jou op school zijn. Kan je daar meer op in gaan?*

Bas: “Het blijft bijzonder om te zien dat in Amsterdam, op deze school, zie je gewoon dat dat niet speelt. Ik kan grappen maken over hoofddoekjes, maar ik kan ook grappen maken over Nederlanders, of over al die dingen, want het is zo gemêleerd dat het niet meer speelt. Zeker in HAVO en VWO en op het VMBO net zo goed, maar daar is het toch meer gesegregeerd. Ga je bijvoorbeeld naar Almere, dan zie je dat het veel meer gesegregeerd is. Het mengt wel, maar veel minder. Maar het speelt totaal niet hier. Maar het is te vergelijken met vroeger, daar had je ook mensen die je wel en niet mocht. En ik zat in een klas die helemaal blank was. En nu is dat ook zo. Dat is niet gebonden aan etniciteit.”

*Maar geef je dan wel in de maatschappijleer lessen mee, dat dit wel in de wereld aanwezig is?*

Bas: “Ja, want ze zullen op het moment dat ze gaan werken, merken zij meteen dat zij slecht betaald krijgen als 15-jarige en dat blanke jongetjes makkelijker een baan krijgen. Ze merken het wel, ze zijn ook niet gek en ze weten het dondersgoed.”

*Maar begeleid je de kinderen dan ook hierin? En vind je dat dit moet?*

Bas: “Nee, om eerlijk te zeggen niet. De grap is dat als het niet hoeft, dan hoeft het niet. Het is hier niet. Maar dat is toch wel een uitzondering. En voor later, daar komen zij dan wel achter. Kijk, de grap is dat

---

<sup>19</sup> Bas Huijbers, [http://www.joop.nl/opinies/detail/artikel/3972\\_scholieren\\_weten\\_echt\\_te\\_weinig\\_van\\_politiek/](http://www.joop.nl/opinies/detail/artikel/3972_scholieren_weten_echt_te_weinig_van_politiek/), bekeken op 12/4/2015.

het opmerkelijk is dat het op school niet is en dat je dan vergeet dat dat niet de norm is. Dat viel me echt op.”

*Dus je bedoelt eigenlijk dat het betrekken van aspecten die eventueel hen als volwassenen na het hoger onderwijs zouden kunnen aangaan, is nu meer iets om van te zeggen dat het de ‘ver-van-mijn-bed-show’ is om het daar nu al over te hebben?*

Bas: “Exact, dat zouden ook mijn woorden zijn. Maar ik had het net over: wat is het doel van maatschappijleer. En dat is dat je gereedschappen krijgt om de wereld om je heen te zien en daarin behandel je wel een woord zoals sociale stratificatie. Dus het komt er wel. En tuurlijk zet ik dan ook IJburg af tegenover Noord, en je maakt er dan grappen over. Maar je merkt gewoon dat het hier weinig speelt. Als de theorie gesnapt wordt, dan is er al een vorm van bewustzijn.”

*En wat zou jij nu het liefst zien veranderen in het gehele onderwijs, vanuit jouw standpunt als maatschappijleerdocent?*

Bas: “Het meest moeilijke is dat wij leerlingen nu opleiden op een soort van lopende band. Wij willen namelijk alle leerlingen hetzelfde opleiden. En dan hebben wij wel iets van profiel keuze, en keuze vakken, maar eigenlijk moeten alle leerlingen op hetzelfde moment hetzelfde kunnen. En wat voor mij een mooi ideaal voor het onderwijs zou zijn, is dat wij niet alle leerlingen hetzelfde laten leren, hetzelfde examen, maar dat daarbij een grotere variatie komt. En dan krijg je dat soort stomme woorden als Op Maat of Persoonlijke Leerweg, maar die zijn een beetje dood geslagen. Maar het idee dat we eigenlijk alle leerlingen hetzelfde vragen, kan eigenlijk niet. Weetje, ik heb twee dochters waarvan de ene vier was en de ander vijf en een half voordat zij leerden fietsen, en die hebben dezelfde ouders. Dus daar zit al anderhalf jaar verschil tussen. En wat wij in het onderwijs doen is dat we eigenlijk allemaal zeggen dat leerlingen op hun zestiende dit moeten kunnen en op hun veertiende dat. Dat is dus één punt, ik denk dan van laat dat nou meer los, dan zul je zien dat er veel meer variëteit komt en dat we veel meer kunnen. Het ander is, maar dat is natuurlijk een beetje preken voor eigen beroep, maar ik vind dat de nadruk te sterk ligt op reproduceren en het kennen van wiskunde. Je zou bijvoorbeeld heel goed kunnen beargumenteren dat wiskunde een onzinnig vak is, gooi dat er maar uit. En maak een vak zoals maatschappijwetenschappen, wat ik dan geef, belangrijker. En dan tussen haakjes, want het gaat niet specifiek om het vak, maar ik zou willen zien dat andere vakken een belangrijkere positie krijgen. Ik vind het bijvoorbeeld niet nodig dat we allemaal wiskunde hebben, want wat is nu echt de meerwaarde van wiskunde? Want als je zegt dat de leerlingen erdoor leren logisch redeneren, dat kunnen ze ook in mijn vak leren. Abstract denken kan je ook in mijn vak leren, dus dat zijn geen argumenten. En je ziet dat zoveel kinderen er moeite mee hebben, en wat je er nou precies in de toekomst aan hebt, ik vind dat heel dun. Dus ja maak wiskunde een keuze vak, waarom niet. Dat zijn twee sterke punten: meer differentiëren wat zorgt voor meer variëteiten. En acties voor het opleiden van onze leerlingen voor later, ja dan denk ik toch dat vakken waarin creativiteit zit belangrijk is. En je merkt ook bijvoorbeeld in het krijgen van een baan, dat mensen steeds vaker worden aangenomen op basis van een mooie persoonlijkheid en hun creativiteit en eigenwijs denken. Maar wat wij eigenlijk nu doen is de leerlingen opleiden zodat zij grijs zijn en dat ze opdragen wat de docent zegt.”

*En hoe zit dat dan met niveaus?*

Bas: “Ik vind dat wij veel meer moeten mixen. Ik vind het eigenlijk ronduit schandelijk dat wij in een samenleving leven waarin wij passend onderwijs waarbij wij ongeveer 10 procent van de kinderen wegzetten. Weetje, je hebt een kritische hoeveelheid met kinderen nodig die niet al te veel aandacht nodig hebben en dan kan je de rest opnemen. School is denk ik het enige waar je kan mengen en daarna segregereert het toch. Dus ik vind ons systeem bijna pervers. Ik vind eigenlijk een school, zoals een atheneum bijna schandelijk. Ik zou dat echt direct afschaffen en alleen maar een brede scholengemeenschap willen zien. Kijk je moet niet hetzelfde eisen van een VMBO kind en een goed VWO kind, maar ze kunnen heel goed heel veel dingen samen. Ze kunnen heel goed van elkaar leren. En je zult zien dat heel veel VWO kinderen veel meer kunnen en als je die VMBO kinderen op een veilige omgeving neer zet van een atheneum van kleine klasjes en hele goede docenten, dan zouden zij het ook een stuk beter doen dan in die puinbak waar ze nu in zitten.”

*En zou je je dan kunnen indenken dat vakken ook meer gemengd worden?*

Bas: “Ja ook dat. Zeker. Dat zou ik zeker willen zien. Dat is een prachtige aanvulling. Die koppeling had ik niet gemaakt. Die onthoud ik.”

*Even iets anders, in hoeverre denk je dat beweging een rol zou kunnen spelen in een vak zoals maatschappijleer?*

Bas: “Concrete invullingen zouden kunnen zijn dat ik wel iets met de leerlingen langs huizen fiets of naar buiten loop. Maar abstract zou ik zeggen dat wij in een samenleving leven waarin we elkaar niet meer aanraken. Ik wil niet zeggen dat ik de leerlingen moet gaan aanraken, maar in die zin hebben wij geest en lichaam nogal van elkaar losgekoppeld. Ik zou liever holistisch denken. Maar wij worden heel erg sterk afgerekend op ons eindexamen resultaten, en een aspect zoals beweging zou er dan bovenop bij komen. Iemand moet daar dan wel voor gaan. Er is wel wat budget voor, maar iemand moet er voor gaan. Want stel je voor dat de maatschappij zou zeggen dat die rekentoets er niet toe doet en dat ze zeggen dat je pas een baan krijgt als je vijf dansen beheert. Maar momenteel is dansen nu niet op die manier belangrijk. Iedereen zegt, ja leuk aardig, de mond is ervan vol maar verder niet.”

*Wat als het de les zou kunnen vervangen in zekere zin?*

Bas: “Nou ja, het is een politiek spel van boven af. Want op het moment dat ik nu een dansles zou willen doen, wat ik wel heel leuk zou vinden, dan zit dat toch in mijn vrije ruimte of iets anders moet er weg. Dus ja, dat soort dingen zouden van onderaf moeten komen, maar zijn zo arbeidsintensief en moeilijk om te doen dat dat toch niet gebeurt. Ik zou zeggen: ‘verplicht het maar gewoon.’ Er is meer flexibiliteit nodig, hoewel je als docent veel ruimte hebt. Er wordt namelijk gezegd dat het hele vak is dicht getimmerd, dat is helemaal niet waar. Je kunt heel veel dingen doen. Als je maar de tijd en energie erin stopt. En die ontbreekt. In beginsel zijn alle docenten heel erg conservatief, want je wordt afgerekend op je eindexamen resultaten en je wilt dus graag dingen die werken, want anders zit je met een klas vol kinderen die ja. Als ik zou gaan dansen met een groep leerlingen, dan kan je mij na drie uur aan de kant zetten. Maar als ik hen drie uur lang aan een opdracht zet van mij, zijn zij drie uur lang aan het werk en heb ik nog energie. Dus er moet dan iets bedacht worden, waardoor dat niet zo loopt. Want los van de *goodwill* is het ook een vak, en dat moet je niet onderschatten. En het moet ook werken. Zo weten wij

bijvoorbeeld dat repressie niet werkt bij criminelen, toch worden wij steeds repressiever omdat de maatschappij dat eist. De maatschappij wil dat de elite apart is en de eisen dat leerlingen kennis moeten reproduceren. Dus uiteindelijk is het de elite die eist dat wiskunde en talen belangrijk zijn. En zolang dat zo is. En natuurlijk verschuift dat. En we weten dat er weinig mensen gelukkig worden van wis- en natuurkunde en mensen worden wel gelukkig van gym en creatieve vakken. En natuurlijk niet altijd, je kunt dan elk stereotype invullen. Maar daar sturen wij niet op.”

*Als je de mogelijkheid hebt om je vak opnieuw in te vullen in samenwerking met een artiest, wat zou hij of zij dan nodig moeten hebben?*

Bas: “Hij zou erg goed moeten zijn in zijn vak, en dat vervolgens moeten kunnen laten vallen om perspectief van de kinderen in te kunnen nemen en naar mij. Dan kom je samen wel tot nieuw werk. En hij moet ook kunnen accepteren als het slecht is.”

*Als laatste vraag, gebruik je ook in de les middelen zoals het maken van animatie filmpjes?*

Bas: “Ja soms wel, vooral in samenwerking met kunst. En dat is voor mij eigenlijk altijd het lastige. Voor mij is het namelijk een middel en nooit een doel. Een dergelijke uitwerking is voor mij dan iets wat niet zo goed hoeft, want dat is niet waar ik op stuur. Het gaat mij om het idee en het concept. Maar een directe samenwerking zou wel goed zijn, bijvoorbeeld tussen maatschappijleer en Nederlands. Als de leerlingen een essay moeten leren schrijven, zouden ze in mijn vak kunnen leren denken over de inhoud en bij Nederlands over hoe zij het essay moeten schrijven. Je ziet het ook vaak bij eindprojecten, dan is de uitwerking heel mooi maar het idee heel dun. Het is dan niet omdat zij zo dun zijn, maar omdat zij het gewoon uiteindelijk in twee uur in elkaar klutsen. Er moet dus veel meer worden samengewerkt tussen vakken, daarom moet je je vak ook veel meer weten los te laten. Kijk, kinderen hebben 3 of 4 jaar Biologie. En ik ben nou veertig en wat weet ik nu nog van Biologie, niet zo veel. Kijk, als je je vak niet zo serieus neemt maar wel de achterliggende waarde, dan kan je af en toe wat minder doen, en dat los laten. Maar het verwachten van diversiteit in leerlingen, moet ook in de leraren. Dus zo heb je hen die klassiek onderwijs geven en volledig in hun eigen vak geloven, en je hebt de leraren die dat meer kunnen loslaten.”

**V. Een interview met Jan Willem van den Bos, docent geschiedenis en wetenschapsfilosofie, op het Jan van Egmond Lyceum in Purmerend op 1 juni 2015.**

*Ik zou graag willen starten met de vraag: wat vind jij dat de leerlingen meer mee moeten krijgen op school?*

Jan Willem: “Ik denk wel dat het heel erg uitmaakt, met alles wat ik zal vertellen, maar ook hoe ik tegen dingen aankijk, dat je heel erg kijkt vanuit welke organisatie je komt. Je hebt namelijk heel veel verschillen binnen de scholen. Scholen hebben hele andere uitgangssituaties. Ik ben docent en ik ben ook teamleider geweest, dus ik heb van beide kanten iets mee gekregen. Dat vind ik ook in onderwijs Nederland, dat Het Gesprek binnen het eigen groepje gedaan wordt. Docenten met docenten, leerlingen met leerlingen, schoolleiding met schoolleiding, bestuur met bestuur. En dat is wel grappig, als je docent van het jaar bent geweest en natuurlijk overal komt, dan zie je dat ook heel vaak terug. En dat zijn dan



aparte werelden. Wil je echt iets doen met vernieuwing en dan niet vernieuwing om vernieuwing maar omdat je dingen anders wil, dan moet die dingen doorbreken. Tenminste, dat is mijn visie. En wat ik als teamleider heb gedaan, en wat ik ook als docent heb gedaan, is kijken naar wat de leerling nodig heeft. Waar loop je als docent tegen aan? Want het is zo dat als de noodzaak niet gezien wordt en men de zaken wel goed vindt gaan, dan is het heel lastig om dingen in gang te zetten. Dat is 1. Maar ten tweede vond ik het ook heel belangrijk om veronderstellingen die heel erg hardnekkig zijn in het onderwijs, om die zachtjes onderuit te halen. Een voorbeeld is dat ik teamleider van het gymnasium was en ik ging in gesprek met de leerlingen, daar begon het eigenlijk bij, en die zeiden: 'ja veel docenten verwachten eigenlijk dat wij in alles goed zijn. Die verwachten dat wij altijd braaf zijn, ze verwachten zoveel van ons.' En het ging over: welke norm hanteer je op het moment dat ze van de basisschool naar ons komen. Hoe moeten we dat aanpakken? Want er is een groep die er steeds uit valt. Dus toen werd er gezegd: de cito score moet omhoog en dan zul je zien, dan zal het beter gaan. En ik wilde weten hoe dat zit. Dus ik heb gekeken naar onze huidige leerlingen, ik heb gekeken naar met welke score zij zijn binnen gekomen. En hoe ze het doen op dit moment, qua resultaat. Ik heb dan een staafdiagram gemaakt: vanaf 114 kwamen zij binnen dan 116 had een staaf en dan uiteindelijk tot 130 plus en hoger. En toen leerlingen in het groen gezet waar het goed mee ging en in het rood waar het niet goed mee ging. Dat was een krachtig middel, want het maakte niet uit, het ging namelijk door de hele range heen met rode dingen. Sterker nog, bij boven de 130 waren er een flink aantal waar het niet goed mee ging. Dus op die manier, probeer ik mensen anders te laten kijken. Zonder ze aan te vallen, gewoon om puur te laten zien hoe het zit. En toen gingen de ogen open en gingen we het gesprek aan. En toen heb ik doelbewust gekozen dat de leerlingen een rol zouden spelen. En daar kwamen waardevolle dingen uit. En het grappige is dat als leerlingen het in die context zeggen, waarbij zij samen met de docenten bij elkaar zitten, dat een docent daar wel gevoelig voor is. Zeker als zij de dingen zeggen die zij eigenlijk niet verwachten. Het is namelijk helemaal niet zo dat leerlingen alles digitaal willen maar ze hadden wel ideeën over hoe zij het anders willen. En je ziet dat er veel verschillende meningen zijn. En deze ideeën hebben ook bijgedragen aan hoe wij het nu anders zijn gaan doen, en wij kregen ook de mogelijkheid hiertoe. Leerlingen hebben hierin ook de mogelijkheid gekregen om ook dingen zelf uit te zoeken, waar zij ook zeer enthousiast over waren. Ik zag dan dat er leerlingen waren die zeiden van soms pak ik de stof meteen en dan denk ik: 'moet ik nu weer naar hetzelfde verhaal luisteren?' en soms dan duurt dat veel langer omdat het langs me heen gaat. Die twee verhalen kwamen eigenlijk heel erg sterk terug. Wij hadden toen veel contact met de basis scholen. En hun en andere docenten heb ik meegenomen. Ik vind namelijk dat de basisscholen niet het respect krijgen dat zij verdienen, vooral als het gaat om de overgangperiode. Ik had het net over die schotten tussen docenten, waarbij het fenomeen is dat iedereen denkt dat de ander wel een leerling zoiets leert als presenteren, wat ik ook zie is heel duidelijk een schot tussen basis, middelbaar en hoger onderwijs. Ik zou willen dat wij een doorlopende leerlijn kunnen creëren van basisschool naar de universiteit of hogeschool. Maar nog mooier vind ik, dat is ook wel heel erg 2032, dat je ook opleid voor de wereld om je heen of voor waar ga je naar toe, voor beroepen die er nu nog niet zijn. Je moet de creativiteit van leerlingen benutten, en niet dat iemand dat gewoon heeft, je moet het ook ontwikkelen. En ik vind dat het in de laatste jaren vooral gegaan is over kernvakken, het Engels, het Nederlands, wiskunde, wat ook belangrijk is. Maar creativiteit is ook heel erg belangrijk en het is ook belangrijk om makkelijker en sneller te leren."

*Denk je dan ook dat de splitsing van kernvakken en gewone vakken te maken heeft met dat de maatschappij zich wil vasthouden aan een bepaald bewijs?*

Jan Willem: “Ja het heeft ook met rangschikken te maken. Het gaat om de wens om dingen in bedwang te houden. Dus dat speelt ook mee. Dus het is een tegenstrijdigheid. En door het bewust zijn kom je al en heel end. En ik doe dat dan door bijvoorbeeld dingen aan te kaarten in de les. Zo hebben wij op school een docent geschiedenis die heel mooi verhalen kan vertellen en die enorm intelligent is, maar hij was ook aan het einde van zijn loopbaan. Hij vertelde heel veel en de kinderen smulden daarvan, maar een aantal dingen werden niet aangeleerd. Hij kwam bijvoorbeeld niet de gehele stof door in het hele jaar. En hij mistte dan ook een beetje dat er weinig terug kwam van de klas zelf. Dus ik zei: ‘waarom doen we het niet samen?’ Toen is hij de hoorcolleges gaan geven en ik het onderzoekend leren, ze mochten dan vanuit het onderwerp een onderdeel kiezen waarvan zij meer wilde weten. Het mooie was dat de kinderen opeens allemaal vragen wilde stellen. En toen kwam er dus een andere dimensie. Nu zeg ik niet dat dat zaligmakend is, maar het gaat erom dat je kijkt naar wat de leerlingen nodig hebben maar ook wat de docenten nodig hebben. Waar zet je iedereen mee in zijn kracht? Sowieso met het onderzoekend leren, vind ik het belangrijk dat de leerlingen de vrijheid krijgen om te experimenteren in het curriculum.”

*Om daar op in te haken: je legt deels uit in je blog<sup>20</sup> dat flexibiliteit bij de docenten ertoe zou kunnen leiden dat de leerlingen ook meer flexibiliteit kunnen krijgen. Denk je dat dit ook hieraan is gekoppeld?*

Jan Willem: “Ja, dat is zo. Je hebt als school heel veel mogelijkheden, dat is absoluut zo. Men denkt vaak, ik moet dit of ik moet dat, zo is het ook niet. En dat zou ook beter gecommuniceerd moeten worden. En ik vind het ook wel eens tegenstrijdig dat wat er vanuit Den Haag wordt gezegd. Maar die flexibiliteit heb je wel nodig. Want hoe het nu gaat, zo werkt het niet meer. En ik merk ook dat docenten het heel moeilijk vinden om hun vak los te laten. Aan de andere kant wij zijn nu binnen school verbonden aan de WON, Wetenschap Oriëntatie Nederland, en die leren vaardigheden aan de leerlingen die je op de universiteit nodig hebt. Zo werkt onze eerste klas al met hypothesis voor het profielwerkstuk. Dus het is maar hoe je iets aanleert.”

*Dan even iets anders, als je kijkt naar interculturele sensitiviteit, hoe zie jij dat er op school hierover een bewustzijn is?*

Jan Willem: “Wij hebben hier veel verschillende culturen op school, terwijl het wel een overwegende witte school is. Maar eigenlijk is dat niet zo'n issue. Ik denk dat dat over het algemeen helemaal goed gaat. Wat je wel ziet, maar dat is dan puur op onderwijs gericht, aan de ene kant zie je een verandering van een opeenhoping in het onderwijs: een HAVO leerling wordt hetzelfde bediend als een VWO leerling, terwijl het vaak duidelijk andere leerlingen met andere behoeftes zijn. En dat zie je steeds meer, we moeten meer kijken naar: wat heeft deze leerling nou nodig. De volgende stap is dat je steeds meer passend onderwijs ziet komen. Dit lijkt makkelijker gezegd dan gedaan, want een groep van 130 leerlingen, dat is wel een verzwarend. Wij hebben dat omgedraaid en wij gingen kijken naar wat voor

---

<sup>20</sup> Jan Willem van den Bos, <https://www.onderwijscooperatie.nl/blog-jan-willem-van-den-bos-code-oranje-code-groen/>, bekeken op 11/4/2015.

leerlingen wij hadden. En op het Gymnasium hadden wij veel autistische kinderen, en dat is lastig op een grote school. En we hadden regelmatig dat kinderen thuis zaten en docenten zagen dat vaak niet. Het probleem was ook dat er geen speciaal onderwijs voor deze leerlingen was, maar alleen niet op het niveau van HAVO of VWO in Purmerend. Dus we gingen kijken of we niet als voorloper op het passend onderwijs die special classes konden inrichten. En niet om deze leerlingen exclusief te maken, maar juist om ze in school te houden, zodat ze uiteindelijk inclusief kunnen worden. Want ze volgen de special classes en daarna gaan zij mee in de normale klassen. Maar de docenten die de les geven, zagen er ook de meerwaarde van in. Zij leren namelijk dat de problemen die normaal in de normale klas aanwezig waren, dat zij hiermee leerden omgaan in de special classes: ‘hierdoor zie ik ook in de reguliere klas, wat er eigenlijk gebeurd. Dat komt omdat ik nu niet meer denk ik termen van een grote klas, maar ik zie allemaal individuen voor me. Want in de special class wordt alles uitvergroet en als ik met de leerling op een bepaalde manier omga maar het werkt niet, dan moet ik op zoek naar andere manier. En dat is eigenlijk ook in de reguliere klas.’ Dat heeft ons dus geholpen om anders te kijken naar de leerlingen. En het heeft ons geholpen om te denken over hoe we iedereen in de school het recht kunnen geven dat zij verdienen. En dat is wel een maatschappij waar wij heen zouden moeten. En binnen dat 2032 verhaal, vind ik dat een belangrijk aspect. Het zorgt voor een cultuurverandering in de school. Ook een ander project hoort hierbij en dat is het Honneurs programma. Kinderen mogen dan kiezen of zij naar de reguliere les gaan of aan het Honneurs gaan werken, dat houdt in het behalen van een aantal punten binnen drie jaar door opdrachten te doen zoals het Cambridge college bijwonen. En wat opvalt is, en dat is ook de crux, dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn. Dan merk je dat zij bijna geïndoctrineerd zijn opgeleid: ze vinden het niet moeilijk om al die extra dingen te doen, maar ze vinden het moeilijk om niet naar een les te gaan. Want stel je voor: ‘wat gebeurt er, ga ik misschien van een 9 naar een 8’. En dat cijfer denken, zo docent afhankelijk, dat is, als je naar creativiteit kijkt, dat vind ik er dan ook bij horen. Maar dat moet je geleerd worden, en dat moeten wij ons ook afleren. Zeker voor de leerlingen die dat aankunnen. Want je hebt verschillende leerlingen en de één heeft die aanpak nodig en de ander iets anders. Maar nu is het een beetje fabrieksachtig nog.”

*Hoe zie jij eventueel een samenwerking met kunstorganisaties om dit ‘probleem’ te verbeteren?*

Jan Willem: “Nou het is grappig, ik was namelijk jurylid van de NOT beurs. Het gaat erover om vernieuwende dingen op het onderwijs te krijgen. Maar wat is nou vernieuwing? Is dat die digitale wereld? Maar toen al zeiden wij: ‘wat kan het onderwijs echt vernieuwen en verbeteren?’ En daarin waren we het over eens dat cultuur en kunst hierin een rol zou spelen. Nu heb je het prachtig programma van het rijksmuseum en van het EYE. En het is belangrijk dat deze elkaar meer weten te vinden. Daarin kan nog een hoop verbeterd worden. Want als ik kijk naar hoeveel sommige organisaties soms vragen, dan sla je ook een beetje de plank mis. Wat je vaak krijgt is óf de mensen van de culturele instelling doen onderdelen, óf de docenten krijgen een nieuwsbrief waarin staat wat zij moeten doen. Maar het leeft dus niet. Er zijn wel goede voorbeelden waarbij mensen om de tafel gaan waarin ze van elkaars expertise gebruik maken. Zoals de jongeren organisatie ‘MijnStemMijnStad’. En ze maken dan niet externe activiteiten, want dan krijg je een buitenschoolse activiteit idee, het moet onderdeel zijn van het curriculum. Zo zit ik ook in het een educatiegroep van het Rijksmuseum. Zij vragen namelijk docenten om hun onderwijsprogramma te beoordelen en je zo open stellen als organisatie, dat vind ik wel sterk.

Want daardoor leren zij heel veel van ons, maar wij docenten krijgen het gevoel dat hier wat voor het onderwijs valt te halen. Maar zulke samenwerkingen moeten wel georganiseerd worden. En zo kunnen we wel onze expertises houden maar ook van elkaar leren. Daarin zouden wij ook, naast het samenwerken, de leerlingen een kans kunnen geven om naast het standaard curriculum naast het huidige of in ieder geval hun interesses bezig te zijn. Laat ze nadenken over wat zij vinden, nu is het namelijk allemaal volgen. Leerlingen in de onderbouw vertelde mij dat zij van toets naar toets leefden, van dag naar dag. Ze denken helemaal niet na over de stof ze houden zich alleen bezig met hoe zij de volgende toets weer kunnen halen. Dat zijn zaken, die zijn nog voor verbetering vatbaar.”

*Een ander aspect waar ik het graag over heb is belichaamd cultureel kapitaal, wat in feite het hebben van een intuïtief gevoel naar culturele kunst uitingen is. En ik zie dan een koppeling met interculturele sensitiviteit en het doen ontwikkelen van de kinderen in hun sensitiviteit naar elkaar en hoe het in de wereld eraan toe gaat. Hoe zou jij zien dat zoiets in de les plaats vind?*

Jan Willem: “Ik denk dat het heel belangrijk is. Ik zelf doe heel veel aan het Griekse principe van Ken Uw Zelve. Dus zo grappig hoe slecht eigenlijk mensen in de algemeenheid henzelf kennen en daarmee ook heel eendimensionaal denken. En als ze kijken naar de wereld om hen heen, het heel erg in hokjes delen en heel erg Eurocentrisch denken. En dat probeer ik bij de leerlingen te beïnvloeden en hen ook uit te nodigen om op zoek te gaan naar wie zij zelf zijn maar ook wie de ander is. En dat is ook aansluiten bij de verschillende nationaliteit in een klas en de verschillende denkwijze in de klas. En ze uitnodigingen bij verschillende debatwedstrijden, juist de andere kant in te moeten nemen. Eigenlijk totaal verschillende gedachtes. Ik geef ook altijd een voorbeeld en dat is vaak van een ervaring toen ik er zelf heel erg mee geconfronteerd werd. Dat was toen wij zelf op studiereis waren naar China. Twaalf dagen naar Beijing. En wij waren met vijftien studenten en dat waren bijna allemaal Nederlandse jongens en meisjes maar er was één Surinamer bij. Een echte Amsterdammer, altijd lachen. Daar was even het lachen vergaan, want we stonden voor de verboden stad en op een gegeven moment kwamen wij oog in oog te staan met een boertje van het platteland. Volgens mij had hij nog maar één tand in zijn mond. En die kwam oog in oog te staan met de Surinaamse jongen. En die keek naar hem alsof hij ET zag, alsof hij een buitenaards wezen zag. Echt waar gebeurt. Hij loopt op hem af, en hij haalt zo met zijn hand over zijn gezicht, kijken of hij af gaf. Nou, als ik dat aan een klas vertel dan staat iedereen op de banken: ‘wat dat kan hij niet maken!’ En dan zijn er een aantal donkere jongens en die hoor je niet, want die voelen de spanning. Ik zeg dan altijd: ‘die reactie hadden wij ook, dat kan toch helemaal niet. Maar wat zou nou een verklaring zijn om te verklaren waarom die man dat deed?’ Nou ja, uiteindelijk komen we er wel; die man had nog nooit een donkere man gezien. Kun je het hem dan kwalijk nemen? En dan maak ik altijd een koppeling naar Columbus die dan het eerst naar Indië toe ging. En dan doen zij een rollenspel waarbij de ene klas naar buiten gaat en dan Columbus en zijn leger speelt. Ze moeten dan bedenken hoe ze gaan communiceren want ze spreken de taal niet. En op die manier is het juist heel goed om hen even uit hun comfort zone te halen. En ook in het algemeen is dat een hele goede manier om hun die ervaring te geven. Nu wordt kunst een beetje exclusief gemaakt maar eigenlijk moet dat niet. Eigenlijk moet het een manier van Zijn zijn. En ander aspect en ook een ondergeschoven kindje, denk ik, is het leren leren. Hoe pak je nu iets aan? Ik vind dat dat op de basisschool al meer moet maar dat vind ik bij ons ook. Als ik naar de opleiding kijk, dan vind ik dat leerlingen te weinig leren hoe ze moeten leren. Maar als docent moet je

wel op zoek gaan naar wat een leerling nodig heeft om te weten hoe hij of zij moet leren. En een leerling heeft hier niet een docent voor nodig vaak, want leerlingen kunnen ongelooflijk veel zelf.”

*Nog een laatste vraag, als ik het heb over danspedagogen, wat denk je dat dat zij voor jou zouden kunnen betekenen voor in de les?*

Jan Willem: “Ik denk dat het in het verlengde ligt van jezelf leren kennen, want als er mensen zijn die daar iets van weten, dan zijn het danspedagogen. Er komt heel veel gevoel bij kijken en veel emotie; het uiten van emotie is wel een belangrijk iets. En in die context zou ik wel zien dat zij voordelig voor het onderwijs zouden zijn. En zij zouden dan een soort mentor klas kunnen vullen. Maar ook in de gym les kan het toegepast worden. Niet dat het daar hoort maar ik zie in de LO lessen dat de leerlingen zich anders op durven te opstellen. En zo doen we ook mee aan een theater project en dan zie je dat de leerlingen uit hun comfort zone durven te komen en ze hun emotie durven te laten zien. En ik denk dat daarin danspedagogen nog wel een rol kunnen spelen.

## Appendix C | Dutch summary

### Een Nederlandse samenvatting

Dit onderzoek is gebaseerd op zowel informeel veldwerk binnen de kunst organisatie *Dancing on the Edge* (DOTE) als wel gesprekken met vijf innovatieve docenten: Jasper Rijpma, Tanja Jadnanansing (ook Tweede Kamer lid), Jan Willem van den Bos, Marloes van der Meer en Bas Huijbers. De achterliggende gedachte van het onderzoek betreft het verbeteren van de sociale segregatie in Nederland. Uit de gesprekken met de docenten is naar voren gekomen dat een curriculum elementen van hoge kwaliteit intercultureel onderwijs zal gaan moeten bevatten, zodat jongeren onderwezen kunnen worden vanuit een sociaal geëngageerd lesprogramma. Deze studie wees uit dat een kunst organisatie zoals DOTE de onderwijsinstellingen kan voorzien van een template voor een lesplan dat jongeren stimuleert om hun interculturele sensitiviteit te ontwikkelen met een focus op het negatieve stereotype beeld van de MENA regio. Hierin speelt de pedagogische kracht van belichaamde beweging als wel het bespreekbaar maken van sociale concepten een grote rol. Zo kan een pedagogisch artiest het thema ‘radicalisering’ aankaarten, zonder dit letterlijk met de jongeren te bespreken. De zelfontwikkeling, zelfontplooiing en de creativiteit van de jongeren wordt daarbij gestimuleerd. Ook kan dit hun empatisch vermogen ontwikkelen. In samenwerking met docenten kan er een dergelijk lesplan worden uitgewerkt dat het past bij de specifieke wensen van een school. Huidige debatten aangaande het vernieuwen van het curriculum voor basis als wel middelbaar onderwijs duiden op een mogelijkheid om deze samenwerking in te zetten in het opstellen van een nieuw curriculum.

Tijdens de gesprekken met de docenten zijn er drie specifieke onderwerpen naar voren gekomen aangaande organisatorische veranderingen. Volgens de docenten zal er beter gecommuniceerd moeten worden tussen de verschillende onderwijsinstellingen, tussen de verschillende disciplines op één school als wel tussen docenten en jongeren. Het huidige debat wordt namelijk op dergelijke wijze georganiseerd zodat het gesprek binnen dezelfde groepen blijft. Daar komt bij dat indien er een betere communicatie is, de studenten één lang (persoonlijk) studeertraject kan worden aangeboden waarin zij niet de dupe zijn van eventuele gaten bij overgang van bijvoorbeeld basis naar middelbaar onderwijs. Tot slot, verlangen de docenten naar een verandering van de taak van een docent: een docent hoort meer te coachen dan een leerling op te geven wat hij/zij hoort te doen, als wel enkel een bron te zijn van kennisoverdracht. Hiervoor hebben de docenten flexibiliteit nodig binnen het curriculum, wat ook te maken heeft met het veranderen van de huidige cijfercultuur. De focus van wat jongeren horen te leren moet worden bijgesteld; de jongeren de ruimte geven om zich te ontwikkelen in wie zij zijn, hen te leren hoe zij kunnen leren en hen voor te bereiden op wat de maatschappij voor hen in petto heeft. De focus hoort daarmee niet volledig te liggen op het kunnen behalen van goede cijfers en een diploma.

Een samenwerking met kunst organisaties kan een dergelijke verandering te weeg brengen, doordat het niet de ‘wat’ in het curriculum zal aan passen, maar voornamelijk de ‘hoe’. Het proces van studenten in hun leertraject is meer van belang, in relatie tot onze geglobaliseerde maatschappij, dan het leren van feitenkennis. Onze cultureel diverse en snel veranderende maatschappij verlangt dit, wat blijkt uit huidige sociale segregatie ontwikkelingen. Als wij onze jongeren willen voorbereiden op een toekomst,

waarvan ook wij nog niet weten hoe dit eruit zal zien, dan moeten wij onze jongeren leren hoe zij skills leren te ontwikkelen om positief om te kunnen gaan met dat wat anders is.



Embodied Knowledge © Jaswant Adhien