Evaluatie Leo Africanus

T.b.v. Fonds z.o.z.
Augustus 2018

Door Jacomijne Prins en Khadija Elberdai
onderzoek@jacomijneprins.nl

1. Inleiding

Fonds z.o.z. signaleert spanningen in de samenleving over kwesties als sociaaleconomische verhoudingen en migratie. Waar conflicten dreigen als gevolg van deze spanningen beoogt fonds z.o.z. door het stimuleren van artistieke projecten, bij te dragen aan verbinding tussen groepen en het versterken van morele weerbaarheid van de samenleving[1].

Fonds z.o.z. stimuleert projecten die gericht zijn op het tot stand brengen van dialoog, maar benadrukt hierbij de rol van verbeelding: mensen zouden niet alleen kennis moeten maken met elkaars meningen, maar ook, of juist, met gedeelde ervaringen. Het delen van verhalen biedt de gelegenheid ideeën en ervaringen uit te wisselen, zonder dat mensen direct met elkaar in discussie treden.

Het eerste jaar van fonds z.o.z. (2017) was een pilot-jaar waarin twee van de door fonds z.o.z. (mede-)gefinancierde projecten zijn geëvalueerd, te weten 'Toen ma naar Mars vertrok' (Zouka Media) en 'Leo Africanus' (Amsterdams Andalusisch Orkest). De initiatiefnemers van deze projecten delen een interesse in het verbeelden van nieuwe verhalen: verhalen over 'de ander' (de Marokkaanse moeder, de moslim) die onderbelicht worden in het publieke domein.

De doelen die fonds z.o.z. stelt in de programmalogica zijn niet nieuw, maar de inzet op nieuwe verhalen is dat wel. Wat de impact is van de initiatieven die het fonds ondersteunt, en onder welke omstandigheden ze wel of niet succesvol zijn, daarover is weinig bekend. Dit onderzoek zal zich richten op het beantwoorden van deze vragen.

2. Onderzoeksteam

Dr. Jacomijne Prins is als onderzoeker en docent verbonden aan de afdeling Sociologie van de Vrije Universiteit Amsterdam. Jacomijne is in 2014 gepromoveerd aan de Vrije Universiteit Amsterdam op de samenhang tussen storytelling en identiteitsvorming onder Marokkaans-Nederlandse jongvolwassenen en sindsdien als onderzoeker betrokken geweest bij de evaluaties van de theatervoorstellingen 'Mijn vader de expat', 'Jihad, de voorstelling', 'NADIA', en 'Toen ma naar Mars vertrok'.

Khadija Elberdai heeft een bachelor Sociologie afgerond aan de Universiteit van Amsterdam, en een bachelor rechten aan dezelfde universiteit. Op dit moment volgt ze de master grootstedelijke vraagstukken aan de Erasmus Universiteit Amsterdam. Als student-assistent is Khadija betrokken geweest bij de uitvoering en analyse van 'Jihad, de voorstelling', 'NADIA' en 'Toen ma naar Mars vertrok'.

---

[1] Compernolle, P., Steijn W. (2017). *Programma logica en implicaties voor monitoring en evaluatie*. Amsterdam. Prins Bernhard Cultuurfonds.

3. Achtergrond

In de startnotitie van wordt de programmalogica van het fonds z.o.z. als volgt geformuleerd[2]:

"*De voedingsbodem voor extremisme verminderen door de productie en verspreiding van verhalen in een artistieke vorm die de morele weerbaarheid versterken en/of groepen in de samenleving verbinden*"

Een goede evaluatie richt zich niet (alleen) op de vraag of groepen in de samenleving met elkaar verbonden worden en/of de morele weerbaarheid van jongeren/ de samenleving wordt versterkt. Zoals in de startnotitie terecht wordt opgemerkt is het lastig zulke grote effecten te meten naar aanleiding van relatief kleinschalige/ kortdurende interventies. Bovendien begeeft het fonds zich met de evaluatie van dit type collectieve interventie op relatief onbekend terrein: we hebben weinig kennis over wat de specifieke mechanismen zijn die tot het beoogde effect moeten leiden, laat staan dat we de effecten hiervan kunnen meten. De voorgestelde evaluatie richt zich daarom niet alleen op het in kaart brengen van de effecten van de projecten op het gebied van verbinding en weerbaarheid, maar ook op de wijze waarop projecten bijdragen aan deze doelen en onder welke condities ze daarin succesvol zijn, om de kwaliteit van toekomstige interventies te kunnen waarborgen.

De voorgestelde evaluatie van het fonds z.o.z. is daarom niet alleen een 'effect-evaluatie', maar een *proces*evaluatie: er wordt in samenspraak met fonds z.o.z., en de betrokken projectleiders gekeken naar hoe/ waarom de geselecteerde projecten werken om de doelen van fonds z.o.z. te realiseren, en naar wat er wel en niet goed gaat in de uitvoering van een interventie. Een eerste stap in een procesevaluatie is om in samenspraak met betrokkenen vast te stellen wat de veronderstelde werkende mechanismen zijn. Elke evaluatie gaat uit van een verandering in een situatie. De mechanismen die moeten leiden tot deze verandering zijn gebaseerd op veronderstellingen van betrokkenen over de werkzaamheid van een interventie. Dit soort veronderstellingen samengenomen noemen we een 'Theory of Change' (Snel, 2013).

[2] Compernolle, P., Steijn W. (2017). *CONCEPT notitie: Programma logica en implicaties voor monitoring en evaluatie*. Amsterdam. Prins Bernhard Cultuurfonds.

In de programmalogica omschreven door fonds z.o.z. worden twee doelen van het fonds omschreven: het versterken van morele weerbaarheid, en het verbinden van groepen in de samenleving[3] [4].

Verbinding
De in de programmalogica veronderstelde werkzame mechanismen die tot verbinding moeten leiden komen we in de literatuur omtrent de werkzaamheid van interventies op het gebied van radicalisering vaak tegen in verband met interventies die gebaseerd zijn op overbruggend contact of dialoog. Bij dergelijke interventies wordt beoogd jongeren via kennismakingsactiviteiten bij elkaar te brengen en de dialoog tussen hen te stimuleren, waardoor kennis over de ander vergroot wordt. Dit moet er uiteindelijk toe leiden dat jongeren leren reflecteren op hun eigen denkbeelden over de ander, met een meer tolerante houding ten opzichte van de ander als gevolg (Lub, De Groot, Schaafsma, 2011).

Meta-onderzoek naar deze interventie laat zien dat deze gemiddeld genomen een positief effect heeft op wederzijdse beeldvorming: door het contact nemen vooroordelen en stereotypen over de andere groep af. Echter, er worden ook kanttekeningen geplaatst bij overbruggend contact: 1) het positieve effect van overbruggend contact is doorgaans klein, met name onder leden van een minderheidsgroep: de constante bevestiging van hun positie als minderheid staat de positieve effecten van overbruggend contact in de weg; 2) het is niet duidelijk of dit effect op langere termijn beklijft, zeker als er geen sprake is van herhaaldelijk contact en 3) interventies gericht op het bevorderen van contact kunnen ook negatieve gevolgen hebben voor wederzijds begrip als deze gebrekkig worden uitgevoerd, of zonder rekening te houden met bepaalde risico's of omstandigheden (een geschiedenis van conflict, of een omgeving waarin negatieve uitspraken ten opzichte van minderheidsgroepen behoren tot de sociale norm) (Felten, Keuzenkamp, Emmen, 2015; Lub et al. 2011; Snel, 2013).

Een ander werkend mechanisme dat in verband wordt gebracht met (zelf)reflectie of het bevorderen van een positieve houding ten opzichte van anderen (verbinding) is

---

[3] Het wordt uit de beschrijving van de programmalogica niet duidelijk of beoogd wordt sociale cohesie en/ of weerbaarheid onder/van specifieke groepen te versterken of van de maatschappij als geheel.
[4] Deze doelen worden later geherformuleerd naar: 'het bevorderen van sociale cohesie' en 'het tegengaan van polarisatie en extremisme'. Deze doelen hangen met elkaar samen: door het tegengaan van polarisatie en extremisme kan sociale cohesie bevorderd worden; het bevorderen van sociale cohesie kan de voedingsbodem voor polarisatie en extremisme wegnemen. Theoretisch zijn deze twee doelen moeilijk van elkaar te onderscheiden. In deze offerte wordt daarom uitgegaan van de doelen in de eerder geformuleerde projectlogica: het versterken van morele weerbaarheid en het verbinden van groepen in de samenleving.

‘empathie’. Empathie wordt als werkzaam mechanisme geformuleerd bij films en theaterstukken (zie Felten et al., 2015). De veronderstelling is dat een film of een theaterstuk toeschouwers de mogelijkheid biedt zich te verplaatsen in de moeilijke situatie van een hoofdpersonage (veelal een lid van een relevante minderheid), wat kan leiden tot een positievere houding ten opzichte van de betreffende minderheid.

Recent onderzoek naar de werkzaamheid van theatervoorstellingen als NADIA (Toneelmakerij) en Jihad, de voorstelling (De Meervaart i.s.m. Senf theaterpartners) (Prins, Swinkels, Schaank en Elberdai 2017; Prins, Schaank, Swinkels 2017) laat zien dat de route van empathie naar een positievere houding via (zelf)reflectie verloopt: door kennis te maken met de situatie van anderen leerden leerlingen naar aanleiding van deze voorstellingen te reflecteren op hun eigen situatie en die van anderen in hun omgeving.

Ook bij empathie als werkzaam mechanisme kunnen kanttekeningen worden geplaatst. Meta-onderzoek van Felten et al. (2015) laat zien dat empathie vooral optreedt als toeschouwers een situatie kunnen herkennen als moeilijk of onrechtvaardig, en als ze bereid zijn zich in te leven in de situatie van een ander. Voor dat laatste moet er een overlap zijn tussen het zelfbeeld van de toeschouwers en het beeld van de minderheidsgroep, zodat de automatische associatie tussen deelnemers en de minderheidsgroep sterker wordt (id.). De onderzoeken van Prins et al. (2019a, 2019b) laten zien dat een gebrek aan overlap tussen het zelfbeeld en het beeld van de minderheidsgroep, of een diepgeworteld wantrouwen of intolerantie ten aanzien van een minderheidsgroep, ertoe leidde dat leerlingen zich niet in konden leven in de betreffende groep. Op dat moment mist de interventie z’n uitwerking.

Weerbaarheid

Het tweede in de programmalogica geformuleerde doel betreft het versterken van de morele weerbaarheid van (groepen in) de samenleving. In literatuur over de effectiviteit van interventies op het gebied van (de)polarisering en (de)radicalisering wordt weerbaarheid in verband gebracht met de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en de ontwikkeling van een (positieve) persoonlijke en groepsidentiteit (Meijer, Winter-Kocak, Distelbrink, Noor, 2018).

Door de nadruk op identiteitsvorming zijn interventies die het versterken van weerbaarheid tot doel hebben vaak gericht op jongeren/ jongvolwassenen. Jongeren met een verstoord zelfbeeld of weinig zelfvertrouwen zijn gevoeliger voor de aantrekkingskracht van groepen met een sterke ideologie (Hogg, 2005). Interventies gericht op het versterken van weerbaarheid hebben dan ook tot doel de eigenwaarde van kwetsbare jongeren te vergroten. Dit zou uiteindelijk moeten leiden tot een hogere weerbaarheid tegen beïnvloeding door radicale ideeën of personen (Lub et al. 2011).

Hoewel verschillende onderzoekers vragen stellen over het (gebrek aan) aantoonbaar verband tussen zelfvertrouwen en bijvoorbeeld schooluitval, kwaliteit van sociale relaties, en antisociaal gedrag (Lub et al. 2011), zijn interventies op het gebied van weerbaarheid populair. Lub et al. (2011) maken daarbij onderscheid tussen 'preventieve' interventies en 'behandelende' interventies. Het eerste type interventie is gericht op het voorkomen van een laag zelfvertrouwen, het tweede op het vergroten of 'bufferen' van het zelfvertrouwen van mensen met een laag zelfvertrouwen (id.).

Uit meta-onderzoek blijkt dat 'behandelende' interventies meer effect sorteren dan 'preventieve' interventies (Haney en Durlak, 1998). Het 'bufferen' van zelfvertrouwen of eigenwaarde kan gerealiseerd worden door mensen te laten reflecteren op waarden die voor hen persoonlijk belangrijk zijn (*self-affirmation)*. Op het moment dat hun identiteit bedreigd wordt, kan de dreiging die mensen ervaren mogelijk gecompenseerd worden door na te denken over dingen die voor hen persoonlijk belangrijk zijn. Het reflecteren op de eigen waarden kan ook leiden tot een minder defensieve houding op het moment dat mensen geconfronteerd worden met zienswijzen die afwijken van die van henzelf (id.).

Bij de door het fonds z.o.z. beoogde doelen zijn dus op voorhand werkende mechanismen te formuleren, waarvan we ook op voorhand weten onder welke condities ze meer of minder succesvol zijn. Tegelijkertijd begeeft het fonds z.o.z. zich met de geselecteerde projecten op onbekend terrein: fonds z.o.z. zet expliciet in op 'verhalen' om verbinding en weerbaarheid teweeg te brengen. Over de werking van (verbindende) verhalen is een en ander bekend (zie bijv. Ghorashi, 2015), en ook over de functie van verhalen in de empowerment van groepen is veel geschreven (zie bijv. Plummer 2001, Rappaport 1994). Over de inzet van theatervoorstellingen ten behoeve van de distributie van verhalen die tot verbinding of verhoogde weerbaarheid moeten leiden, is minder bekend. Dit evaluatie-onderzoek draagt bij aan kennis over dit onderwerp.

Bovenstaande overwegingen vormen een reflectie en aanvulling op de programmalogica van fonds z.o.z. Daarmee vormen de hierboven beschreven overwegingen ook het theoretische kader aan de hand waarvan de geselecteerde projecten zijn geëvalueerd. In de loop van het onderzoek is dit theoretisch kader uitgebreid met nieuwe veronderstelde mechanismen, en is de kennis van bestaande mechanismen verfijnd, waardoor deze beter aansluit bij het type interventie waar we naar hebben gekeken: een collectieve interventie, gebaseerd op een theatervoorstelling of documentaire, met kortlopende deelname.

4. Leo Africanus (Amsterdams Andalusisch Orkest)

Synopsis:

Leo Africanus is een muzikale vertelling over het leven van de legendarische Andalusische én Afrikaanse wereldreiziger Hassan El Wazzan. Na de val van Granada (1492) moest hij als tienjarig kind vluchten uit Andalusië en zou hij zijn identiteit nooit meer ontlenen aan een land, een stad en een specifieke cultuur of religie. Als hij de oversteek maakt van het Afrikaanse continent naar Europa, wordt hij door een groep piraten overmeesterd en gevangengezet in een donkere kerker in Rome. Zijn verschijning wordt opgemerkt door de paus, die hem omdoopt tot Leo Africanus. De paus en Leo Africanus, een katholiek en een moslim, voeren een aantal gesprekken tegen de achtergrond van een politiek woelige tijd. Het wordt een confrontatie tussen twee wereldlijke geesten, waarin ze ieder vanuit een eigen perspectief elkaars geschiedenis bekijken en proberen te begrijpen.

Scholen die de voorstelling Leo Africanus bezochten werd ook een workshop aangeboden. Deze workshop kon afgenomen worden voorafgaand of na afloop van de voorstelling, en werd uitgevoerd door betrokken docentent of door medewerkers van het Amsterdams Andalusisch Orkest.

5. Methoden

Interviews met de maker

Voor de evaluatie van 'Leo Africanus' is een interview afgenomen met de directeur van het Amsterdams Andalusisch Orkest (AAO) en daarmee een van de initiatiefnemers van dit project, Yassine Boussaid. Dit interview was erop gericht inzicht te verkrijgen in zijn ideeën omtrent de waarde van dit project in het tot stand brengen van sociale cohesie en een vergroting van weerbaarheid onder het publiek. Op basis van het eerder geschetste theoretisch kader waren we in het geval van dit specifieke project in het bijzonder geïnteresseerd in elementen van de voorstelling die betrekking hadden op de identiteitsvorming van jongeren met een migratieachtergrond en de mogelijke invloed van de voorstelling op de ervaring van weerbaarheid onder toeschouwers. Daarnaast was dit interview gericht op het in kaart brengen van de motivatie en de doelen van de initiatiefnemers met betrekking tot de voorstelling. In het bijzonder werd in overleg met Yassine vastgesteld welke elementen van de voorstelling hij verwachtten te zullen leiden tot de door het AAO beoogde doelen. De inzichten uit het interview werden in focusgroepen onder leerlingen die de voorstelling hadden bezocht getoetst.

Observaties en focusgroepen op scholen

De evaluatie van Leo Africanus richtte zich naast de voorstelling op de lesbrief die op scholen werd verspreid ter ondersteuning van de voorstelling. Zowel de voorstelling als de lesbrief werden geëvalueerd aan de hand van observaties en focusgroepen. Observaties en focusgroepen waren gericht op het in kaart brengen van de reacties op en ervaringen met de lesbrief/ het verhaal van Leo Africanus/ de muziek in de voorstelling. Aan de hand van het theoretisch kader en de inzichten uit de interviews met de makers onderzochten we of de lesbrief en de voorstelling in staat waren de intenties van de voorstelling over te brengen op leerlingen en daarmee bij te dragen aan de door het fonds en de makers beoogde doelstellingen.

Observaties en (informele) interviews

Observaties en interviews met betrokkenen werden ook afgenomen tijdens en rondom schoolvoorstellingen en tijdens de workshops die op scholen uitgevoerd werden door medewerkers van het Amsterdams Andalusisch Orkest. De observaties en interviews rondom de voorstelling waren met name gericht op het in kaart brengen van het enthousiasme voor, en de reacties op de voorstelling. De observaties tijdens de workshops diende om in kaart te brengen op welke manier deze bijdroegen aan de impact van de voorstelling.

6. Werkwijze

Interview met makers

Yassine Boussaid werd per mail benaderd en uitgenodigd voor interview. In overleg werd een datum, een tijd en een locatie vastgesteld. Hierbij werd zoveel mogelijk rekening gehouden met zijn voorkeuren.

Het interview met Yassine had plaats in de Meervaart en nam plaats in twee sessies, waarvan er een 45 minuten duurde, en een meer dan 1,5 uur. Beide sessies zijn opgenomen en daarna in detail uitgewerkt.

Met Yassin hebben we gesproken aan de hand van twee thema's (werkende mechanismen), te weten weerbaarheid en verbinding, die we op basis van ons theoretisch kader hebben vastgesteld. We wilden in het interview ook ruimte laten aan Yassin om inzichten over de werking van zijn project te delen die wij niet van tevoren hadden bedacht of geformuleerd. Om het gesprek te openen hebben we

Yassin gevraagd iets te vertellen over zijn loopbaan en zijn motivatie om met het AAO 'Leo Africanus' te maken[5].

In de loop van het onderzoek spraken we ook de tekstschrijver en regisseur van Leo Africanus Mohamed Aadroun. Met hem voerden we een informeel gesprek tijdens een informele bijeenkomst in het kader van kennisuitwisseling met betrekking tot Fonds z.o.z. De aanleiding van dit gesprek waren er velen, maar dit ging onder andere over een werkend mechanisme waarvan Yassine het tijdens zijn interview wel genoemd had, maar waarvan de uitwerking achteraf gezien ontbrak. Van dit gesprek zijn geen opnamen gemaakt, maar aantekeningen die kort na het gesprek met Mohamed zijn uitgewerkt.

Focusgroepen met leerlingen

De opzet en het bereik van Leo Africanus was groter dan we in eerste instantie verwachtten. Daarom zijn we in overleg met Fonds z.o.z. iets afgeweken van het oorspronkelijke design[6]. Omdat de doelgroep van de Leo Africanus zo groot was (leerlingen op middelbare scholen van alle leeftijden, op alle niveaus), en het aanbod zo divers (alleen voorstelling, voorstelling + workshops vooraf, en/of achteraf; aangeboden door workshopbegeleiders of docenten) hebben we er vooraf voor gekozen om bepaalde elementen van de vergelijking constant te houden.

Ons onderzoek naar de werkzaamheid van Leo Africanus hebben we uitgevoerd op één school waarvan alle leerlingen uit 3 en 4 HAVO de voorstelling bezochten. Daarnaast kregen alle leerlingen van deze school het educatief programma aangeboden en werd dit steeds verzorgd door workshopbegeleiders van het AAO. De leerlingen uit 3 HAVO kregen een workshop aangeboden voordat ze de voorstelling bezochten. Leerlingen uit 4 HAVO kregen een workshop aangeboden nadat ze de voorstelling bezocht hadden. In totaal deden we onderzoek in vier klassen waarvan twee 3 HAVO-klassen en twee 4 HAVO-klassen.

De school in kwestie betrof een zeer gemengde school (meer dan driekwart van de leerlingen had een migratieachtergrond) in een grote stad. Van de leerlingen met een migratieachtergrond had daarnaast een groot deel een Marokkaanse/Moslim achtergrond. Een docent op deze school gaf ons vooraf te kennen voor de voorstelling Leo Africanus gekozen te hebben, omdat ze 'de verbinding zocht'.

---

[5] Zie Bijlage 2 voor de complete interviewguide.

[6] Omdat het budget voor de evaluatie van Leo Africanus al wel vaststond is het design niet helemaal passend bij de omvang van het project. We hebben het aantal variabelen in het design verkleind om een duidelijker beeld te krijgen van de werkzaamheid van de voorstelling (inclusief) workshop voor een kleine groep leerlingen. Door deze leerlingen intensief te volgen hebben we recht kunnen doen aan de ervaringen van deze groep, maar bestaat er de mogelijkheid dat er onder andere groepen ervaringen zijn van de voorstelling die met dit design buiten beschouwing zijn gebleven.

Daaruit maakten we op dat het leerlingen op deze school wellicht aan een gevoel van 'verbinding' met andere culturen ontbrak.

We benaderden de respondenten via de betreffende school. Bij de 3 HAVO-klassen introduceerden we onszelf tijdens de workshop voorafgaand aan de voorstelling als onderzoekers, vertelden we iets over ons onderzoek, en we wezen leerlingen op de mogelijkheid om deel te nemen aan de focusgroepen na afloop van de voorstelling. Bij de 4-HAVO klassen deden we dit tijdens de workshop na afloop van de voorstelling. Om respons te vergroten en om niet alleen leerlingen aan te trekken die het interessant vinden om mee te doen aan interviews, werd voor deelname aan de focusgroep een bioscoopbon uitgeloofd.

Ten behoeve van het onderzoek naar Leo Africanus interviewden we in totaal 23 HAVO leerlingen (11 meisjes, 13 jongens) in de leeftijd 13-16 jaar, verdeeld over 4 groepen. Van de deelnemende leerlingen hadden er 17 een Marokkaanse/ Moslim achtergrond; twee leerlingen hadden een autochtone achtergrond; twee hadden een Surinaamse achtergrond; een leerling had een Turkse achtergrond; een leerling had een hindoestaanse achtergrond, en van een leerling is de achtergrond onbekend[7].

De focusgroepen duurden rond de 75 minuten en werden afgenomen op school. Een interview werd in het betreffende theater afgenomen. Tijdens de interviews vroegen we de leerlingen naar hun eerste reacties op de voorstelling en de lesbrief en bespraken we hun ervaringen met de workshop en de voorstelling aan de hand van de mechanismen die we op basis van het theoretisch kader aangevuld met het interview met Yassine hadden opgesteld[8].

Observaties en (informele) interviews

Observaties en informele interviews vonden plaats voor- tijdens en na vier voorstellingen die werden bezocht door leerlingen van de betreffende klassen. Voorafgaand aan de voorstelling peilden we het enthousiasme onder leerlingen, en eventueel hoe ze tegen het bezoek aan de voorstelling aankeken. Tijdens de voorstellingen brachten we hun reacties in kaart. Zo maakten we aantekeningen van rumoer of juist stilte (ingespannen toehoorders), maar ook van uitingen van enthousiasme (zoals applaus, gejoel, gelach) of van afkeur (rumoer, leerlingen die weglopen). Na afloop van de voorstelling maakten we aantekeningen van eerste reacties die leerlingen op de voorstelling gaven, soms op ons verzoek, soms in spontane gesprekken.

---

[7] Om de anonimiteit van onze respondenten te waarborgen wordt in de resultatensectie alleen verwezen naar het geslacht van de respondent (M/V) en alleen in het geval van leerlingen met een Marokkaanse achtergrond, wordt deze achtergrond benoemd. In alle andere gevallen wordt de achtergrond benoemd als OV (overig).

[8] Zie Bijlage 3 voor de complete interviewguide bij de focusgroepen

Tijdens de workshops namen we plaats in de klas, in de kring die voor het doeleinde van de workshop was ingericht. Voorafgaand aan de workshop stelden we ons in samenspraak met de workshopbegeleiders voor legden we uit namens wie en met welk doel we de les zouden bijwonen. We legden tijdens de introductie leerlingen ook vast voor om na te denken over de mogelijkheid om deel te nemen aan een focusgroep. We maakten tijdens de workshops aantekeningen van het verloop van de opdrachten, hoe leerlingen hierop reageerden (met enthousiasme of desinteresse) en wat de inhoud was van gesprekken/ discussies die ze naar aanleiding van de opdrachten met elkaar of met de workshopbegeleiders voerden.

7. Resultaten Leo Africanus

4.1. Interview met de makers (Yassin Boussaid en Mohamed Aadroun)

De resultaten van de interviews met Yassin en Mohamed hebben we verwerkt in zes zogenaamde Theories of Change (ToC's), waarin we eerst de interventie noemen, dan de verwachtte werking van de interventie, en vervolgens het beoogde resultaat.

In ons gesprek met Yassine ging het vaak over jongeren. Een van de dingen waar Yassine zich voor inzet is het gemis aan kennis van culturele/ spirituele roots onder jongeren met een migratieachtergrond. In dit verband sprak Yassine over de gevolgen van de ontworteling van de eerste generatie migranten, die met de migratie hun culturele en spirituele banden met het land van herkomst verbraken. Dat gemis werkt volgens Yassine door in de tweede en derde generatie: Kinderen groeien op met weinig tot geen kennis over hun culturele achtergrond; in gezinnen waar weinig ruimte is voor muzikaliteit. Yassine spreekt in dit verband ook over 'een gebrek aan culturele bagage' of 'culturele armoede'.

Een van de doelen van de projecten van het AAO, en dus ook van Leo Africanus, is om de culturele/muzikale erfenis van het Arabisch schiereiland voor het voetlicht te brengen. Het gaat er hier expliciet niet alleen om dat jongeren iets leren over een (deel van) hun culturele identiteit, maar ook op een andere, 'sensorische', manier geraakt worden. Het is niet zozeer in de context van Leo Africanus, maar in de context van een ander project van het AAO (waarbij leerlingen worden begeleid bij het spelen van Andalusische instrumenten) dat Yassine noemt dat kinderen zelfvertrouwen ontlenen aan het horen, en bespelen van instrumenten die raken aan hun culturele roots. Door het tot leven brengen van de Andalusische muziek wil het AAO 'muzikale herkenningspunten' creëren: muziek waar jongeren zich in kunnen herkennen, die raakt aan hun muzikale roots, 'waar ze zich tot kunnen verhouden'. In dit verband noemt Yassine ook een aantal keer dat de muziek van toen door het AAO 'in een nieuw jasje wordt gestoken'. Door de oude 'sounds' aan te passen aan de moderne muzikale context, herwint de oude muziek zijn zeggingskracht.

Met andere woorden: met het voor het voetlicht brengen van de muziek van het Arabisch schiereiland (in een nieuw jasje) geeft het AAO jongeren een stukje cultuur terug waarvan het de veronderstelling is, dat het ze daaraan ontbreekt. Naar aanleiding van deze inzichten stellen we de volgende ToC op:

1. Leo Africanus > kennismaking / tot leven brengen Andalusische muziek (in een nieuw jasje)/ creëren van muzikale herkenningspunten > (h)erkenning van culturele achtergrond > zelfvertrouwen

Door het (structureel) aanbieden van Andalusisch erfgoed in (grote) theaters (het AAO speelt bijvoorbeeld ook in het concertgebouw) is het de hoop van Yassine dat dit erfgoed ook geïnstitutionaliseerd zal worden; dat het niet langer gezien zal worden als een exotische toevoeging op het westerse repertoire, maar een onderdeel daarvan. De voorstellingen van het AAO, in andere woorden, zouden op langere termijn, tot inclusie kunnen leiden. Hoewel het misschien wat ver gaat om dit meer overkoepelend mechanisme toe te passen op individuele voorstellingen, wijst Mohamed (Madroun) ons er in een later gesprek op dat het feit dat de voorstellingen van het AAO worden vertoond in (grote) theaters er ook toe kunnen leiden dat mensen met een migratieachtergrond inzien dat hun culturele achtergrond ertoe doet, dat deze als waardevol wordt beschouwd, en hier trots aan ontlenen. We stellen op basis van deze inzichten de volgende ToC op:

2. Kennismaking met muziek in het theater > publieke erkenning van culturele achtergrond > gevoel van trots

Iets anders waar Yassine zich met betrekking tot jongeren druk over kan maken is de wij-zij verdeling die de maatschappij aan hen opdringt. Jongeren zijn op zoek naar de groepen waar ze toe behoren, en hanteren daarbij soms harde grenzen. De periode van de geschiedenis waar het AAO zich in de voorstellingen op richt is er een waarin men openstaat voor de rest van de wereld. Met de verregaande vermenging van culturen die daar plaatsvond, leent de geschiedenis van het Arabisch schiereiland zich bij uitstek voor het illustreren van gelaagdheid, van nuance, van de verbintenissen tussen identiteiten. Door het illustreren van deze gelaagdheid hoopt Yassine dat jongeren begrijpen dat de dichotomie tussen ‘wij’ en ‘zij’ niet zo afgebakend is, zachter is, gelaagder. Hij noemt hier het voorbeeld van de rol van de paus in Leo Africanus: “zijn rol is heel dubieus, je kunt hem zwartmaken, maar je kunt ook proberen om zijn handelen te begrijpen door je te verdiepen in de dreiging van de Lutherse kerk en de Ottomanen”. Door jongeren kennis te laten maken met deze nuance, hoopt hij dat ze “gewapender worden in hun zelfbeeld, niet in de scherpte, maar met nuance”. Met andere woorden: verondersteld wordt dat jongeren op basis van de voorstelling leren reflecteren op hun standvastigheid, of de hardheid

waarmee ze bepaalde grenzen definiëren. Naar aanleiding van deze beschrijving door Yassine stellen we de volgende ToC op:

3. Historische vertellingen aanbieden > kennismaking met nuance/ gelaagdheid van geschiedenis > hardheid weg uit wij-zij dichotomie > gewapendheid in zelfbeeld

Het verhaal van Leo Africanus in het bijzonder geeft daarbij ook aanleiding voor het reflecteren op de harde grenzen die worden gehanteerd tussen identiteiten: Leo Africanus belichaamt de vermenging tussen katholicisme en islam: zijn omzwervingen dwingen hem ertoe zijn identiteit steeds te herzien. Leo Africanus bekeert zich tot het Christendom, “maar je weet nooit wat iemand in z’n hart echt geloofd”. Juist omdat het onduidelijk is wat Leo Africanus ‘echt’ geloofde, werd hij door verschillende religies geclaimd. Het verhaal van Leo Africanus laat volgens Yassine zien dat het niet zinvol is om alles in religieuze kaders te plaatsen, of een historisch persoon vanuit een bepaalde religie of traditie te claimen. Dit doel is in zekere zin vergelijkbaar met het vorige: door het aanbieden van een historische vertelling wordt beoogd de hardheid weg te halen uit de ‘wij-zij’ dichotomie, uit het claimen uit naam van een bepaalde traditie of religie.

In een later telefoongesprek dat ik met Yassine voer, geeft hij nog een andere reden waarom de persoon van Leo Africanus een belangrijke boodschap voor jongeren kan bevatten: Leo Africanus twijfelt of hij zijn geloof op moet geven. Twijfel is voor Yassine een belangrijk element van het geloof. Door twijfel over geloof toe te staan, kunnen jongeren wellicht ook twijfel toestaan over de hardheid tussen ‘wij’ en ‘zij’. De twijfel van Leo Africanus over zijn geloof biedt op deze manier verschillende handvaten voor jongeren om vastomlijnde kaders rondom ‘wij’ en ‘zij’ ter discussie te stellen. Deze inzichten lijken vergelijkbaar met de inzichten die tot de vorige ToC leidden. Echter, waar de vorige ToC een meer culturele kwestie betrof, zien we in het verhaal van de specifieke figuur van Leo Africanus aanleiding tot een aanvullende ToC, die meer betrekking heeft op (religieuze) identiteit:

4. Verhaal Leo Africanus > (h)erkenning gelaagdheid van identiteiten (in het bijzonder: vermenging katholicisme en islam) > hardheid weg uit wij-zij dichotomie > gewapendheid in zelfbeeld

Zoals de vorige ToC’s uitwijzen, raakt het verhaal van Leo Africanus aan meer eigentijdse vraagstukken, over aanpassen, bekeren, vermenging van culturen. Een van de doelen die het AAO zich stelt is dan ook om hedendaagse vraagstukken inzichtelijk te maken aan de hand van verhalen van vroeger tijden: de vraagstukken waar we nu tegenaanlopen (integratie, polarisering) zijn niet alleen van nu, maar van alle tijden: “wie omkijkt ziet waardevolle elementen om het heden te begrijpen”. Yassine noemt hier dat de parallellen met het verleden relativerend kunnen werken.

Op basis van deze uitspraken stellen we een vijfde ToC op:

5. Aanbieden historische vertelling > herkenning en begrip van actuele maatschappelijke problemen, (ze kunnen benoemen, uitleggen, begrijpen in een historische context) > weerbaarheid

In het interview met Yassine vragen wij hem ook naar de potentie van de voorstelling om verbindend te werken. Yassine noemt hierbij de verschillende publieken die samenkomen bij de voorstellingen. Hij noemt 1) een groep van (blanke) wereldmuziekliefhebbers; 2) de opkomende Marokkaans-Nederlandse middenklasse die op zoek is naar herkenning van hun tradities in het theater, en 3) jongeren die voordrachten doen in het theater. Eerder in het interview noemde Yassine ook nog een groeiende groep mensen met een Iraakse, Iraanse of Syrische achtergrond die nu nog nauwelijks bereikt wordt door de theaters. Verbinding vindt plaats tussen deze groepen op basis van de herkenning van de gedeelde herkomst/ elementen van muziek, en een gedeelde waardering van mooie muziek: hoe verschillend mensen ook zijn: ze vinden elkaar in het mooi vinden van iets. Op basis van dit inzicht stellen we de volgende ToC op:

6. Muziek > gedeelde ervaring van mooie muziek > verbinding

4.2. Interviews met leerlingen

Hieronder bespreken we eerst de beoordeling van de voortelling en de begeleidende lesbrief door de leerlingen. Door hun waardering van de voorstelling in kaart te brengen leren we iets over de betrokkenheid van leerlingen bij de voorstelling/ het educatieve materiaal. Vervolgens bespreken we de uitkomsten van die focusgroepen aan de hand van de eerder geformuleerde werkzame mechanismen. Vervolgens geven we de belangrijkste conclusies uit deze analyse weer.

4.2.1. Beoordeling

<u>Voorstelling</u>

De leerlingen die wij spraken waren zonder uitzondering positief over de voorstelling. Leerlingen noemden vaak de ('mooie') muziek als reden voor een positieve beoordeling. Dat leerlingen de voorstelling waardeerden merkten we ook tijdens de voorstelling zelf, tijdens welke we opmerkten dat leerlingen geboeid naar de voorstelling keken, en vaak meeklapten of zelfs meezongen als er op het toneel gedanst of gezongen werd. Later begrepen we dat leerlingen ook de intermezzo's waarbij de acteurs zich tot het publiek wendden waardeerden. Ze beoordeelden deze als activerend ("het houd je aandacht erbij"). Hoewel er soms ook rumoer was in de

zaal, bleef dit in onze beleving beperkt tot de momenten dat er op het toneel wisselingen van het decor plaatsvonden, of tot momenten dat er geïnteracteerd werd met de zaal. Ook de kleding van de acteurs en het decor werden genoemd als positieve elementen van de voorstelling.

Er waren twee kritische noten over de voorstelling: leerlingen waren verdeeld over het wisselen van de rollen van de paus en Leo Africanus tussen de acteurs. Voor sommige leerlingen droeg dit bij aan de waardering van de voorstelling, anderen vonden het verwarrend. Hierbij moet gezegd worden dat de 4 HAVO leerlingen voorafgaand aan de voorstelling niet geïnformeerd waren over het bezoek aan de voorstelling en het verhaal van Leo Africanus ten tijde van het bezoek van de voorstelling niet kenden. Voor hen was alles wat ze zagen nieuw.

Een ander punt dat in twee van onze interviews genoemd werd was het terugkerende gebruik van het woord 'Turk' (de paus gebruikt dit woord om naar Leo Africanus te verwijzen die voor hem symbool staat voor het volk dat oprukt aan de oostelijke grenzen van het christelijk grondgebied). Omdat leerlingen niet begrepen waarom Leo Africanus steeds 'Turk' werd genoemd, en Leo Africanus de benaming Turk ook niet wilde accepteren ("Ik ben godverdomme geen Turk"), wekte het gebruik van deze term ergernis op bij leerlingen; volgens onze respondenten voelde sommige leerlingen zich beledigd. Omdat dit punt alleen terugkwam in de 4 HAVO klassen, kunnen we deze kritische noot wellicht ook toewijzen aan het feit dat leerlingen van tevoren niet waren geïnformeerd over de inhoud van de voorstelling, en dus ook niet wisten waarom de paus het zo belangrijk vond om een 'Turk' binnen zijn gelederen te hebben.

Workshop

De workshop bestond naast informatie over de persoon Leo Africanus en het relaas van zijn reis, uit een serie opdrachten die stuk voor stuk betrekking hadden op thema's uit de voorstelling[9]. Ook de workshop werd door de leerlingen die wij spraken positief gewaardeerd. Leerlingen vonden de workshop leerzaam, leuk, en actief. Wat daarbij hielp was dat de leerlingen op deze school graag de discussie met elkaar aangingen. De debat-opdracht vonden de leerlingen dan ook het leukst. Daarnaast noemde een leerling dat de debat-opdracht haar een duidelijke link opleverde met vraagstukken in de voorstelling. Een andere leerling zag geen link tussen de workshop en de voorstelling. Dat leerlingen de workshop waardeerden, observeerden we ook in de klassen. Hoewel het soms (zeer) rumoerig was, leken leerlingen geïnteresseerd in het verhaal van Leo Africanus en werd er goed meegedaan met de opdrachten.

[9] Voor de complete lesbrief zie bijlage X.

Omdat een verdere inhoudelijke beoordeling voor de leerlingen lastig was (ze konden zich niet alles precies herinneren), benoemen we hier een aantal dingen die ons zelf opvielen in de workshop. Het viel ons ten eerste op dat de workshop goed was opgezet en de workshopbegeleiders goed voor waren bereid. De workshop had daarnaast een goede balans tussen informatieve (verhalende) en actieve elementen (opdrachten). Wat ons wel opviel was dat er bij een paar opdrachten nadrukkelijk meer aandacht werd besteed aan 'verschillen' (tussen gebouwen, namen, orkesten) dan overeenkomsten. Voor ons, en een betrokken docent merkte het ook op, miste hierdoor in zekere mate een toelichting op de verbindende elementen tussen culturen in de workshop. Een van onze ToC's heeft hier betrekking op, en we bespreken onze verdere bevindingen op dit punt dan ook in die paragraaf.

4.2.2. Verandertheorieën

Hieronder beschrijven we hoe onze bevindingen uit de observaties en interviews aansluiten bij de geformuleerde ToC's. Tijdens de analyse maken we gelijktijdig gebruik van inzichten uit de observaties en de interviews.

Onze eerste ToC heeft betrekking op het doel van de voorstelling om de Andalusische cultuur, en dan met nam de muziek tot leven te brengen voor jongeren:

1. Voorstelling Leo Africanus > Kennismaking/ tot leven brengen Andalusische muziek (muziek in een nieuw jasje)/ creëren van muzikale herkenningspunten > (h)erkenning van culturele achtergrond > zelfvertrouwen

Deze ToC onderzochten we middels observaties tijdens de workshops en de voorstelling, en middels de gesprekken die we voerden over de (herkenbaarheid van de) muziek tijdens focusgroepen.

Observaties
Tijdens de workshops gaf slechts één leerling aan bekend te zijn met het AAO, daarnaast was geen van de leerlingen bekend met de geschiedenis van Leo Africanus. Naast een korte toelichting op het leven en de reizen van Leo Africanus, bestond een deel van de workshop uit een korte introductie van het AAO. Tijdens de observaties leverde het muziekfragment weinig herkenning op. We zagen een enkele leerling fysiek reageren (een jongen schudde met zijn schouders, een ander met zijn been), en anderen stootten elkaar aan om iets te fluisteren. Verder keken leerlingen geïnteresseerd maar onaangedaan naar het muziekfragment. Navraag naar de instrumenten in het fragment leverde op dat leerlingen de viool en de fluit konden herkennen, en dat een aantal leerlingen (met migratieachtergrond) wel bekend waren met de Darbuka, maar dat geen enkele leerling de Oed (de voorloper van de gitaar) kende.

Hoewel de leerlingen tijdens de workshop dus niet of nauwelijks reageren op het muziekfragment van het AAO, wordt er in de theaterzaal volop gereageerd op de muziek in de voorstelling. Zowel tijdens de voorstelling voor 3 HAVO, als tijdens de voorstelling voor 4 HAVO, wordt er tijdens de scenes waarin Dwight Breinburg (Leo Africanus/Paus) zingt, geklapt en soms zelfs gedanst. Over een groepje meiden met hoofddoek uit 3 HAVO dat aanvankelijk een aantal keer tot de orde geroepen wordt omdat ze met elkaar praten tijdens de voorstelling schrijft een van ons op:

> Ook deze meiden storen de voorstelling uiteindelijk niet. In tegendeel, tijdens het zingen van Dwight zijn ze enthousiast, zingen en klappen ze mee. Vooral de scene waarin de acteurs een henna-ceremonie naspelen vinden ze mooi. Ze klappen niet alleen maar dansen ook mee in hun stoel.
> (Veldwerk 20 oktober 2017)

Tijdens de voorstelling van 4 HAVO wordt er zo mogelijk nog enthousiaster gereageerd op de muziek. Een meisje op de eerste rij valt ons op omdat ze klapt met haar handen boven haar hoofd geheven. Terwijl ze klapt stoot ze haar buurvrouw enthousiast aan. Na de voorstelling doet een van ons de volgende observatie:

> Aan het einde van de voorstelling hoor ik een paar meisjes (met en zonder hoofddoek) napraten over deze scene, over dat ze meezongen, of anderen zagen meezingen (of alleen hun mond bewegen). “Ik ging echt stuk” zegt een meisje met een hoofddoek. Een meisje zonder hoofddoek zegt: “het was kapot smooth”.
> (Veldwerk 31 oktober)

Hoewel leerlingen niet of nauwelijks reageren op prompts met betrekking tot Andalusische muziek tijdens de workshop, zien we dat leerlingen tijdens de voorstelling opleven bij de beleving van muziek. Tijdens de focusgroepen gingen we nader in op de (herkenbaarheid van de) muziek tijdens de voorstelling.

Focusgroepen
Tijdens de focusgroepen vroegen we leerlingen naar de muziek die ze tijdens de voorstelling hebben gehoord. Leerlingen met een Marokkaanse achtergrond antwoordden steevast dat ze de muziek herkenden. Met name de muziek tijdens de henna-ceremonie (zoals we ook al observeerden) levert bij leerlingen herkenning op. Omdat de henna-ceremonie onderdeel is van de Marokkaanse bruiloft kennen leerlingen de muziek van bruiloften, maar ze noemden ook dat ze de muziek kennen van ‘feestjes’, ‘in de auto’, van ‘(m’n vader) tijdens het koken’, of ‘overal en nergens’.

Deze bevindingen tonen aan dat leerlingen, in tegenstelling tot wat we observeerden tijdens de workshop, wél bekend zijn met Andalusische muziek. Hoewel leerlingen aangaven de muziek te kennen, gaf slechts 1 leerling aan de muziek ook zelf

geluisterd te hebben. Hoewel we weinig interesse of enthousiasme bespeuren met met betrekking tot Andalusische muziek, halen we uit de focusgroepen dat leerlingen de muziek in de voorstelling (zeer) waarderen:

> I: Wat vonden jullie van de voorstelling?
> LV8 (MA-NL). zegt meteen heel overtuigd 'MOOI', LV7 (MA-NL) vond het 'wel leuk', LV8 noemt vooral het zingen als iets dat ze heel mooi vond: 'juffrouw toen ze gingen zingen, dat was echt, echt serieus mooi man'. LV7 voegt toe dat je door de muziek beter naar de voorstelling kon luisteren. Door de muziek vergat ze niet wat ze had gezien (wat ze bij andere voorstellingen weleens had) en begreep ze het ook.

Leerlingen vinden de muziek dus mooi, maar maakt ook dat de leerlingen in deze groep de voorstelling beter konden volgen en begrijpen.

De vraag is waarom het muziekfragment in de klas geen lichtjes deed branden, en leerlingen ook geen enthousiasme/ interesse manifesteerden ten opzichte van deze muziek als we deze bespreken in relatie tot hun ouders, maar *wel* als we praten over de muziek in de voorstelling. Op basis van de gesprekken met Yassine gaan we ervanuit dat het de makers van de voorstelling gelukt is om Andalusische muziek 'in een nieuw jasje' te steken waardoor leerlingen zich er beter toe kunnen verhouden. Wat wellicht belangrijk is om te vermelden is dat bij het 'mooi vinden' van de muziek, de zangkwaliteit van Dwight (Breinburg) specifiek wordt benoemd:

> LV1 (MA-NL): hoe hij het zong en overbracht vond ik het mooi, maar als mijn vader het luistert niet zo.

Uit deze bevindingen concluderen we dat leerlingen de muziek in de voorstelling 'Leo Africanus' niet alleen konden waarderen, maar dat de voorstelling de muziek ook tot leven bracht, of zorgde voor wat Yassine zou noemen 'muzikale herkenningspunten'. Wat rest is de vraag of (hernieuwde) kennismaking met deze muziek ook zorgde voor zelfvertrouwen.

Op de vraag wat de muziek in de voorstelling met leerlingen deed/wat het voor ze betekende/ wat voor gevoel ze erbij kregen, kregen we geen eenduidig antwoord. We hebben ons gerealiseerd dat deze vraag voor deze (jonge) doelgroep wellicht ook best ingewikkeld was om te beantwoorden. Toch konden leerlingen in 4 HAVO het horen van de muziek, het herkennen daarvan terug herleiden tot een positief gevoel: 'omdat het traditie is', 'je snapt waar het over gaat', 'je hebt het zelf ook meegemaakt'. Twee leerlingen in afzonderlijke 3 HAVO groepen gaven als antwoord dat ze de muziek 'rustgevend' ('zen') vonden. Hoewel dit antwoord ons in het oog sprong, omdat het wellicht iets kan zeggen over de gemoedstoestand die de muziek teweeg kan brengen onder jongeren die haar beluisteren (en herkennen), konden de

leerlingen niet goed antwoord geven op deze vraag, anders dan dat ze de muziek 'niet druk' vonden.

De betekenis van de (muziek in de) voorstelling voor het zelfvertrouwen of zelfbewustzijn voor leerlingen haalden we dus niet uit deze vraag, maar uit andere vragen, die we in de komende paragrafen beantwoorden. Gerelateerd aan de vraag wat de muziek bij leerlingen teweegbracht, was de vraag wat het voor hen betekende de muziek die ze zo goed kenden te horen in een theater. Deze vraag had betrekking op onze tweede ToC:

2. Kennismaking met muziek in het theater > publieke erkenning van culturele achtergrond > gevoel van trots

Niet geheel in lijn met de verwachting, maar evengoed heel interessant, is dat leerlingen in alle groepen op deze vraag ('wat vond je ervan om deze muziek in het theater te horen?) antwoorden in termen van 'verrassing' of zelfs 'schrik':

> Int: Wat vonden jullie ervan om deze muziek eens in het theater tegen te komen?
> LM4 (MA-NL): Verrassend, je komt het niet zo vaak tegen.
> LV1 (MA-NL): klopt.
> LM4: ik schrok wel een beetje. Omdat ik het herkende.
> Onb.: je had het niet verwacht.
> LM1 (MA-NL): het positieve ervan
> LM4: van 'oh wat mooi'

In bovenstaande quote komen we nogmaals de waardering van de muziek tegen, maar ook de positieve ervaring van het 'tegenkomen' van deze muziek in het theater. Andere leerlingen gingen daar iets verder in:

> Int: Hoe vond je het om iets in het theater te zien dat je kon herkennen?
> Leerlingen: 'anders', 'verrassend', 'ik had het niet verwacht'.
> LV8: ze praten eigenlijk nooit over zulke dingen, dat heb ik nog nooit gezien
> LV6: het is toch iets dat je gelijk herkent
> LV8: Ik vind het wel goed dat ze ook een beetje denken aan eh… ik weet niet ze praten alleen maar over eh [LV7: over domme dingen] alleen maar over mensen, in Amerika [geluid van dit en dat].
> [LV5 valt haar in de rede: dingen die je niet kunt herkennen ja, die niet voorkomen in jouw leven].
> LV5: dingen die je niet herkent, dan ga je moeilijker naar de voorstelling kijken, als je dingen herkent, ga je het makkelijker onthouden.
> LV7: je geeft er minder aandacht aan als je het niet herkent.
> Int: Maar wat doet het dan met je dat je het herkent?

LV5: het blijft bij je zitten
LV6: het is toch wel verrassend.

Deze leerlingen noemen dat het voor hen verrassend is om iets uit hun eigen cultuur in het theater te herkennen, omdat ze er niet aan gewend zijn iets in het theater te zien dat aansluit bij hun eigen culturele ervaring. Leerlingen zijn dus positief verrast over de 'herkenning', maar lijken hier ook iets te zeggen over 'erkenning': leerlingen waarderen het dat er eens een voorstelling gemaakt wordt die aansluit bij hun ervaringen, in plaats van een voorstelling over mensen/ervaringen waarvan ze het gevoel hebben er geen onderdeel van uit te maken. Het is ook niet vreemd dat leerlingen in navolging hiervan aangeven van een dergelijke voorstelling minder mee te nemen, of dat ze met meer interesse/ meer betrokkenheid hebben gekeken naar Leo Africanus.

In overeenstemming met deze bevinding zagen we tijdens de analyse van een hand-out die bij een van de klassen werd uitgereikt dat leerlingen met een migratieachtergrond vaker aangaven de voorstelling 'interessant' te vinden. Leerlingen zonder migratieachtergrond gaven, in tegenstelling, vaker aan de voorstelling 'saai' te vinden[10].

In een groep was het horen van bekende muziek in het theater aanleiding voor een jongen met een Marokkaanse achtergrond om zichzelf 'trots' te voelen:

Int: Wat vonden jullie dat er muziek gespeeld werd die jullie konden herkennen?
LV4 (MA-NL): ik vond het apart, ik zou nooit denken dat ik die buiten een feest zou horen.
LM7 (MA-NL): gewoon leuk, gewoon ik zou het niet verwachten dat het in zo'n voorstelling zou gebeuren. […] Trots. Het is gewoon niet iets bekends ofzo, en niet iets dat veel mensen kunnen ... ik hoor het niets anders dan bijvoorbeeld op feestjes of ... maar daarom, het voelde wel goed.
LM8 (OV-NL): ik denk dat ze een goed gevoel krijgen, doordat ze dit niet alleen maar bij feestjes maar ook bij zulke plekken, dat je denkt van... oh kijk eens, meer vinden dit...
LV3 (NL): erkenning en waardering
LV4 [is het wel met LV4 eens maar ervaart het zelf alleen 'een beetje zo']

Dit fragment laat zien dat 'trots', in overeenstemming met de veronderstelling, voor sommigen een emotie is die gerelateerd is tot het zien/ervaren van deze voorstelling/

[10] De betreffende hand-out werd tijdens de workshop in alle klassen uitgedeeld. Na de workshop werden de hand-outs ingeleverd bij de docent of workshopbegeleider. We hebben helaas maar van een klas de hand-outs kunnen achterhalen en deze maken daarom slechts beperkt onderdeel uit van de analyse.

deze muziek in het theater. Voor LM8 en LV3 (beiden geen Marokkaanse achtergrond) hangt deze trots samen met de erkenning/ waardering voor de cultuur die er uit de voorstelling spreekt. Alhoewel ze deze beide niet ervaren in relatie tot hun eigen cultuur, ervaren ze beiden de potentie van de voorstelling in dit opzicht. LM8 geeft later in het interview aan, in antwoord op de vraag 'waar zou jij graag een voorstelling over willen zien?', dat hij graag een voorstelling zou willen zien over zijn eigen cultuur.

Conclusie
Zowel ToC 1 als ToC 2 laten zien dat leerlingen de muziek in de voorstelling herkennen en dat ze deze waarderen. Het horen van deze (mooie) muziek in het theater geeft ze een positief gevoel. Het is daarbij belangrijk om te benoemen dat de muziek uit Leo Africanus hen meer aan lijkt te spreken dan 'traditionele' Andalusische muziek. Daarnaast is belangrijk, in beide ToC's, dat de creatie van muzikale herkenningspunten ervoor zorgde dat leerlingen zich gekend voelden in hun culturele ervaring. Wellicht is de term 'erkenning' dan ook achteraf beter gekozen dan 'zelfvertrouwen' of 'trots'. In onze ToC's brengen we deze erkenning in verband met de culturele achtergrond van onze respondenten, maar er is mogelijk ook sprake voor een andere vorm van erkenning: leerlingen gaven aan vaak verhalen te horen waarin zij zich niet kunnen herkennen, of waar ze zich niet betrokken bij voelen. Het raakt ze dat dat nu eens anders is.

Een belangrijke veronderstelling die ten grondslag ligt aan Leo Africanus en andere voorstellingen van het AAO is dat door het aanbieden van historische verhalen vanuit een niet-politiek, niet-religieus perspectief, de gelaagdheid van de geschiedenis kan worden weergegeven. De aanname die hier wordt gemaakt, is dat jongeren (zeker jongeren in grotere steden) gevoelig zijn voor het afbakenen van hun identiteit op basis van argumenten die niet altijd overeenstemmen met historische realiteit. De vraag is dus, of jongeren op basis van de voorstelling leren reflecteren op deze argumenten, of ze hun standpunten, of de grenzen die ze trekken, leren nuanceren, of verzachten. Deze veronderstelling hadden we als volgt gedefinieerd:

3. Historische vertellingen aanbieden > kennismaking met nuance/ gelaagdheid van geschiedenis > hardheid weg uit wij-zij dichotomie > gewapendheid in zelfbeeld

In het verkennen van deze ToC hebben we ons, mede ingegeven door de voorspelling van Yassine hierover, gericht op de rol van de paus in het verhaal. In de voorstelling staan de rollen van de paus en van Leo Africanus centraal. De interactie tussen de paus en Leo Africanus staat in zekere zin symbool voor de interactie tussen 'wij' en 'zij': de voorstelling laat zien hoe de twee elkaar nodig hebben, maar ook hoe de relatie tussen de twee soms verstoord wordt door tegenstrijdige belangen of een verschil in de machtsverhouding. De paus en Leo Africanus verhouden zich

tot elkaar als degene die een bekering afdwingt en een bekeerling, maar ook als raadvrager en raadgever, als onwetende en 'alwetende'.

Zonder leerlingen al teveel in die richting te willen dwingen vroegen we hen eerst wie volgens hen 'the good guys' en wie 'the bad guys' in de voorstelling waren. Een leerling noemde als 'bad guys' de rovers uit de 'dans' van Leo Africanus. In alle groepen werd (daarnaast) aan de rol van de paus gerefereerd. In elke groep leverde de vraag of de paus goed was of slecht, discussie op. Er waren, ongeacht achtergrond, iets meer leerlingen die de paus als 'slecht' zagen. Twee jongens met een Marokkaanse achtergrond, in verschillende groepen, gaven aan dat de paus 'niet goed en niet slecht was'. Een van deze jongens was bijgebleven dat de paus Leo Africanus niet straft voor zijn weigering om de linkervoet te kussen tijdens de ceremonie ("hij nam geen maatregelen"). Later voegt hij toe dat "het er maar aan ligt hoe je ernaar kijkt" en dat "zowel de paus als Leo Africanus denken dat ze goed bezig zijn". In diezelfde groep reflecteren twee meiden op het handelen van de paus:

> LV10 (MA-NL) had wel begrip voor de paus omdat Leo Africanus als vreemdeling in zijn land kwam, daarom wilde hij dat hij zich zou aanpassen aan de cultuur. LV11 (MA-NL) denkt dat de paus wilde dat Leo Africanus bij hem hoorde, "maar waarom is het nodig om te bekeren?"

De jongen in de andere groep die vond dat de paus 'niet goed en niet slecht was' noemde dat de paus inzag dat Leo Africanus een intelligente man was, waarmee hij graag samen wilde werken. De meiden in zijn groep zijn het niet met hem eens en benadrukken dat de paus slecht is om Leo Africanus te dwingen tot bekeren. In een andere groep zijn juist de jongens fel over de paus: "omdat hij onderdrukte, omdat hij er tegen was dat je kan geloven wat je wil". In deze groep zijn het de meiden die naar voren brengen dat de paus niet echt slecht *is*, maar wel iets slechts *doet*. Deze interpretatie wordt overgenomen door de jongens. In een laatste groep lijken de leerlingen het erover eens dat de paus slecht is, maar geven tegelijkertijd aan dat ze het idee hebben dat ze informatie missen om te begrijpen waarom Leo Africanus zich moest bekeren. Deze leerlingen zagen de voorstelling zonder dat ze de workshop hadden gevolgd.

Op basis van bovenstaande bevindingen kunnen we concluderen dat hoewel niet alle leerlingen openstonden voor een alternatieve interpretatie van de rol van de paus, de voorstelling wel aanleiding gaf om over zijn handelen te reflecteren, hierover te discussiëren, en soms ook van mening te veranderen, meestal naar een meer genuanceerd perspectief. Omdat we niet kunnen hardmaken dat leerlingen *leren* reflecteren door het project (leerlingen die de gelaagdheid van zijn rol konden inzien, hielden er wellicht voor aanvang van de voorstelling ook al genuanceerde meningen op na), is de discussie waar de voorstelling aanleiding voor geeft in onze beleving een belangrijke meerwaarde van het project. Dat leerlingen die de rol van de paus

als louter slecht zien, aan de hand van deze discussie ruimte zien om het handelen van de paus te begrijpen (maar niet goed te keuren) duidt er op z'n minst op dat dat leerlingen de 'hardheid' van hun eerdere inzicht herzien.

Leerlingen stonden dus open voor het reflecteren op de rol van de paus, en konden de gelaagdheid van zijn rol waarnemen, maar hoe zat dat met de identiteit van Leo Africanus? Stonden ze open voor de twijfel die Leo Africanus had over zijn geloof? En hoe stonden ze tegenover de boodschap dat identiteiten niet afgebakend, veranderlijk, kunnen zijn? Het verkennen van deze vragen leidde tot het in kaart brengen van de vierde ToC:

4. Verhaal Leo Africanus > (h)erkenning gelaagdheid van identiteiten (in het bijzonder: samenvallen katholicisme en islam) > hardheid weg uit wij-zij dichotomie > gewapendheid in zelfbeeld

Deze ToC speelde een belangrijke rol in de voorstelling en de workshop. Gebaseerd op de veronderstelling dat met name moslimjongeren veel waarde hechten aan religie als bron van identificatie, en hierin soms doorschieten, zijn onderdelen van de voorstelling en de workshop expliciet gericht op het bespreekbaar maken van de gelaagdheid van identiteiten. Bij deze ToC bespreken we daarom niet alleen de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot de voorstelling/ de muziek, maar ook die van de workshop.

Gebouwenopdracht
Bij het in kaart brengen van deze ToC speelde een van de opdrachten uit de workshop een belangrijke rol. In ons interview met Yassine vertelt hij over de opdracht waarbij leerlingen worden gevraagd te raden of een gebouw islamitisch is of christelijk. Het punt van deze opdracht is dat bij sommige gebouwen de islamitische en de christelijke bouwstijl samenvallen. Door leerlingen hier inzicht in te geven hoopt hij dat leerlingen inzien dat de grenzen tussen deze religies (en tussen 'wij' en 'zij') minder afgebakend zijn dan leerlingen denken.

We analyseerden deze opdracht op twee manieren: we observeerden de uitvoering van deze opdracht tijdens de workshops, en we vroegen naar wat leerlingen meenamen uit deze opdracht in de focusgroepen. De workshops bevatten naast de 'gebouwen'-opdracht in wisselende mate andere opdrachten/ vertellingen die tot inzichten met betrekking tot het samenvallen van de islam en het christendom konden leiden. Waar dat het geval was hebben we deze ook meegenomen in de analyse.

Bij de gebouwenopdracht ontvingen leerlingen een hand-out met plaatjes van gebouwen, met daarnaast ruimte voor aantekeningen. Ze werden door de workshopbegeleiders gevraagd bij elk plaatje/elk gebouw te overleggen met een

buurman/buurvrouw of ze dachten dat dit een christelijk of een islamitisch gebouw was. Later werden de goede antwoorden klassikaal besproken aan de hand van een powerpoint. Wat ons al snel opviel tijdens deze opdracht, was dat het benoemen van de religieuze aard van een gebouw niet leidde tot inzichten over de overlap tussen bouwstijlen/religies, maar juist het tegenovergestelde: door leerlingen te vragen of een gebouw christelijk of islamitisch was, leidde de opdracht ertoe dat leerlingen eigenschappen van gebouwen probeerden te benoemen die de gebouwen juist zouden karakteriseren als een uiting van de ene of de andere religie (kruizen, beelden, torens vs. banken, kleden, deuren, bogen, koepels, plafonds).

Hoewel er in de les uitgebreid stil werd gestaan bij de overlappingen tussen de Arabisch en Europese geschiedenis, werd er in onze ervaring bij deze opdracht geen aandacht besteed aan overeenkomsten of interessante overlappingen tussen gebouwen/bouwstijlen, en/of de betekenis hiervan. Uitleg van de gedeelde herkomst was er soms wel bij het plaatje van de Mezquita (een kathedraal op de fundamenten van een moskee in Córdoba, Spanje). In één les leidde de verwarring over de herkomst van de Mezquita bij een van de leerlingen tot de conclusie dat deze 'uiteindelijk islamitisch' is.

Deze nadruk op verschillen vonden we ook terug in het deel van de les waar aandacht besteed werd aan 'de verschillen' tussen Westerse en Andalusische orkesten. Tijdens een deel van de les dat later werd geïntroduceerd, waarbij op de powerpoint overeenkomsten waren te zien van islamitische en christelijke namen (Jozef/ Youssef, Jonas/ Younes etc.) zat geen toelichting, waardoor leerlingen alleen kennisnamen van deze overlap. Een jongen in een van de focusgroepen zei hier later over dat hij het wel wist van de overlap tussen de namen, maar dat hij niet alle namen kende.

Uit bovenstaande observaties concluderen we dat leerlingen de opdrachten leuk vonden of in ieder geval niet met tegenzin deden, maar dat de relevantie van deze opdrachten de leerlingen grotendeels ontging. In een focusgroep waarin we vroegen waar leerlingen zelf dachten dat deze opdracht op gericht was, noemden leerlingen dat ze de herkomst van gebouwen moesten raden 'omdat Leo Africanus ook moslim en christelijk was', waarop iemand bezwaar maakte, en er consensus ontstond over het feit dat Leo Africanus 'toch moslim' was. In een andere focusgroep gaf een jongen aan dat hij had geleerd dat moskeeën en kerken op elkaar lijken, maar kon hier geen verdere betekenis aan verbinden.

De opdrachten werden afgewisseld met verhalen over de Arabische verovering, het ontstaan van Andalusische orkesten, het verhaal van Leo Africanus en het verhaal van Ziryeb. We begrepen al snel dat het verhaal van de Arabische verovering meer dan bekend was onder leerlingen. Navraag daarover bij een geschiedenisdocent wees uit dat dit deel van de geschiedenis onderdeel geweest was van een recente

geschiedenistoets op school. Naar deze en de andere verhalen werd door leerlingen geboeid geluisterd. Naar aanleiding van dit alles merkte een betrokken docent op dat ze in de workshop ‘de verbinding miste’. Ze verwees hier niet alleen naar een gebrek aan het benoemen van een verbinding tussen de twee culturen, maar ook het nadrukkelijk benoemen door vermoedelijk (met name) een van de workshopbegeleiders van Arabische toevoegingen aan de Europese cultuur in de nasleep van de Arabische verovering.

We concluderen uit deze observaties dat de onderdelen van de workshop die moeten leiden tot een groter begrip of inzicht van het samenvallen van culturen wel als informatief worden ervaren, maar dat het de vraag is of deze informatie het vermogen tot reflectie over de hardheid van grenzen tussen geloven en/of ‘wij’ en ‘zij’ van leerlingen vergroot. Het is hierbij misschien goed op te merken dat het leerlingen niet leek te ontbreken aan het besef dat de Europese en de Arabische cultuur en geschiedenis op punten samenvallen, maar dat de relevantie van dit besef voor hun eigen actuele (identiteits)beleving ontbreekt.

Debatopdracht
In de focusgroepen noemden leerlingen vaak dat ze de debatopdracht erg leuk vonden. In dit deel van de les werd leerlingen gevraagd naar aanleiding van een voorbereidde stelling, een plek in de klas in te nemen waarmee ze aangaven voor of tegen een stelling te zijn. Er was uiteraard ook ruimte voor twijfelaars. Voor- en tegenstanders, en twijfelaars werden allen gevraagd hun meningen toe te lichten.

Er vielen ons tijdens deze opdracht, behalve dat leerlingen hier plezier in hadden en hun meningen vaak met zinnige argumenten onderbouwden, een aantal dingen op. Ten eerste viel ons op dat een grote meerderheid van de leerlingen het eens is met de stelling dat je beïnvloed wordt door je omgeving. Leerlingen zijn zich dus bewust van het feit dat anderen invloed hebben op hun identiteit; dat je identiteit, aan de hand van je omgeving, kan veranderen. Met andere woorden, de (h)erkenning van de gelaagdheid van identiteiten die we in de ToC voorspelden is onder leerlingen duidelijk aanwezig.

Op de stelling: ‘als je je aanpast, kun je overal ter wereld leven’ wordt wisselend gereageerd: in een klas zijn de meeste leerlingen voor, in een andere klas zijn de meeste leerlingen tegen, in weer een andere klas is de verdeling gelijk, in een van de klassen wordt de stelling niet voorgelegd. In de klassen waar de stelling wordt voorgelegd is er steeds discussie over hetzelfde punt: soms als je je aanpast, zien mensen je nog steeds als buitenstaander. Leerlingen beroepen zich hier ook op de status van hun eigen minderheidsgroep:

> Een kleine jongen die het eens is met de stelling zegt dat je ‘gewoon met stokjes kan eten’. Een meisje dat het oneens is met de stelling werpt tegen

> ‘dan hoor je er nog niet meteen bij’. Een meisje dat het eens is met de stelling zegt: ‘je moet je aanpassen aan alles, dan kun je er leven’. De jongen in de zwarte jas werpt tegen ‘hier passen we ons aan en toch zijn mensen tegen ons’.
> (Veldwerk 19 oktober)

In de klas waar leerlingen het oneens zijn met de stelling ‘als je je aanpast, kun je overal ter wereld leven’, passen de leerlingen hun mening op basis van de discussie aan in overeenstemming met de stelling. Hoewel leerlingen er dus van overtuigd zijn dat hun identiteit afhankelijk is van omgeving, is er in wisselende mate discussie over de vraag of het wel zinvol is om je identiteit aan te passen aan je omgeving.

In twee klassen komt Leo Africanus terug als voorbeeld van ‘je aanpassen aan je omgeving’. In een klas zegt een jongen ‘als je van geloof verandert, geloof je eigenlijk niets’. In een andere klas noemen leerlingen dat Leo Africanus geen keus had om zich aan te passen: hij moest zich aanpassen of hij zou gedood worden. Dat laatste wordt in de voorstelling niet expliciet gezegd, maar leerlingen noemen de doodstraf steevast als reden dat Leo Africanus voor bekering koos. Met andere woorden: leerlingen kunnen het zich wellicht slecht voorstellen dat iemand om een andere reden van geloof zou veranderen.

Focusgroepen

Het samenvallen van geloven wordt in de voorstelling weergegeven aan de hand van de persoon van Leo Africanus: Leo Africanus wordt geaccepteerd aan het hof van de paus en bekeert zich in ruil tot het katholieke geloof. Uit de observaties van de workshop weten we dat leerlingen kritisch zijn ten opzichte van aanpassen, laat staan het aanpassen van je geloof. In de focusgroepen vragen we leerlingen in verschillende bewoordingen hoe ze hebben gekeken naar de bekering van Leo Africanus: of ze zich zijn keus konden voorstellen, of Leo Africanus het makkelijk of moeilijk vond om te bekeren en wat ze zelf hadden gedaan. We vroegen ook of de leerlingen Leo Africanus zelf zouden zien als een moslim, een katholiek of een man met meerdere identiteiten.

In de focusgroepen komt de kritische houding ten opzichte van ‘aanpassen’ duidelijk terug. Hoewel leerlingen uit de voorstelling meekrijgen dat Leo Africanus zich aanpast, zien ze een dreigende doodstraf als de enige mogelijke rechtvaardiging voor Leo Africanus om zich te bekeren. In alle groepen is deze constatering voor leerlingen aanleiding om aan te geven dat ze liever zouden sterven dan hun geloof op te geven (“ik ga nog liever dood”, “liever een martelaar”, “ik zou liever doodgaan (als het moest)”). Dat gold overigens voor moslim-leerlingen, maar ook voor een leerling met een christelijke achtergrond. Een meisje in een van de groepen dat aangeeft dat ze nog liever dood zou gaan dan katholiek te worden om “nieuwe dingen te ontdekken” voegt hieraan toe: “er is geen moslim die katholiek gaat worden

voor zoiets doms”. [11] Een jongen in een andere groep zegt iets soortgelijks: “een echte moslim blijft bij zijn geloof”. In een van de groepen reageert een jongen met een Marokkaanse achtergrond op deze stelling door zijn medeleerlingen voor te houden dat “je kan iets doen dat je niet van jezelf verwacht”. Deze zelfde jongen gaf ons eerder in het interview te kennen dat hij op een ‘niet echt multiculturele basisschool’ had gezeten. Gedurende de focusgroep viel hij ons op, door zijn genuanceerde standpunten.

Op onze vragen naar de beleving van de bekering door Leo Africanus reageren de meeste leerlingen dus met ongeloof. Deze ongeloof heeft betrekking op zowel het bekeren zelf als de als de geloofwaardigheid die Leo Africanus uitstraalt als katholiek. De leerlingen zien in de voorstelling aanwijzingen om te geloven dat Leo Africanus het niet leuk vond om zich te bekeren, zich niet echt heeft bekeerd, of dat hij maar doet alsof. Ze noemen hem ‘wispelturig’, ‘een beetje nep’, ‘niet zo trouw’. In een van de groepen vindt er een discussie plaats over de vraag of je tijdelijk van geloof kunt veranderen. De meiden in de groep vinden dat je jezelf blijft ongeacht wat je gelooft, de jongens zien het feit dat Leo Africanus zijn naam wijzigt, als een aanwijzing dat hij ‘iemand anders’ wordt.

Verder noemen leerlingen als aanwijzingen dat Leo Africanus niet echt bekeert dat hij de schoen van de paus weigert te kussen; dat hij voor een Arabische naam kiest (‘Yohannah i.p.v. Johannes) en dat hij soms passages uit de Koran aanhaalt ten overstaan van de paus. Deze aanwijzingen zijn niet gebaseerd op hersenspinsels van de leerlingen: ze maken onderdeel uit van de voorstelling om leerlingen de ambiguïteit te tonen die gepaard gaat met aanpassing, met geloof. Deze nuance lijkt aan de leerlingen echter niet besteed: als we vragen wat volgens de leerlingen de boodschap van de voorstelling is, wordt in drie groepen ‘altijd bij jezelf blijven (“no matter what”)’, ‘je moet niet altijd luisteren naar anderen maar ook naar jezelf’, ‘niet altijd met alle winden meewaaien’ als boodschap genoemd. Daarbij noemen twee leerlingen (in twee verschillende groepen) dat ze vermoedden dat dat niet de boodschap van de voorstelling is, maar dat dit wel de boodschap is die zij eruit meenemen:

> Op mijn vraag wat volgens de leerlingen de boodschap was van de voorstelling noemt LV7 ‘sowieso de muziek’, maar ook dat er verschillende culturen zijn, en dat je je niet perse aan hoeft te passen. LV6 voegt daaraan toe ‘dat je vooral bij je cultuur blijft’. Aan haar bijdrage voegt LV7 later toe dat “ook al was het in de voorstelling juist het tegenovergestelde, maar dat neem

[11] Als een van de leerlingen in een focusgroep aangeeft te willen sterven voor zijn/haar geloof, gaan andere groepsleden daar in elke groep in mee. Dat zegt ook iets over de mate van groepsdruk die gepaard gaat met dit thema.

ik alsnog mee, dat je het juist niet moet doen".

Conclusie
Uit de combinatie van de observatie en de focusgroepen halen we dat leerlingen de gelaagdheid van identiteiten wel kunnen (h)erkennen, maar dat er voor hen grenzen zitten aan in hoeverre je je identiteit kunt aanpassen. Met name religieuze aanpassing of vermenging levert weerstand op onder leerlingen. Door twijfel van Leo Africanus op dit punt, zien ze zich bevestigd in hun vermoeden dat 'je aanpassen' geen goede keuze is, dat je beter bij jezelf kunt blijven. Dit, terwijl er tijdens de workshop in een van de klassen, nog collectief van standpunt wordt gewisseld in overeenstemming met de stelling 'als je je aanpast, kun je overal ter wereld leven'. Dat wil zeggen dat de twijfel in het stuk, die bedoeld is om leerlingen te laten reflecteren op de gelaagdheid van identiteiten, hun religieuze identiteit in het bijzonder, leerlingen er juist toe lijkt te zetten om de grenzen van deze identiteit te benadrukken.

Met betrekking tot het 'verzachten' van de veronderstelde 'wij-zij' dichotomie die jongeren parten speelt, concluderen we dat het mechanisme uit de derde ToC (kennismaking met de gelaagdheid van de geschiedenis) tot resultaat leek te hebben dat er iets van hardheid werd weggenomen van de manier waarop leerlingen over de paus spraken. Daarentegen leidde het mechanisme uit de vierde ToC (erkenning van gelaagdheid identiteiten) alleen tijdens de workshop tot discussie. De twijfel met betrekking tot geloof die in de voorstelling is ingebouwd om deze gelaagdheid onder de aandacht te brengen, lijkt averechts te werken.

Of deze laatste ToC dan ook het gewenste doel bereikt, namelijk dat leerlingen meer gewapend worden in hun zelfbeeld, valt te betwijfelen. Hierbij is niet alleen de werking van de voorstelling van belang, maar ook de context van het onderzoek: op deze scholengemeenschap, waar meer dan de helft van de leerlingen een moslimachtergrond heeft, is het wellicht 'not done' om openlijk te twijfelen over je religieuze overtuiging. Daarnaast speelt de leeftijd van de leerlingen mogelijk een rol: de leerlingen die participeerden in dit onderzoek bevonden zich mogelijk (nog) niet in de exploratieve identiteitsfase (waarin jonge mensen hun loyaliteiten ten opzichte van sociale groepen verkennen) en vonden het moeilijk te twijfelen aan een van de belangrijkste 'markers' van hun identiteit.

De thema's uit de voorstelling Leo Africanus (twijfel over het geloof, de gevoeligheden van aanpassing, vooroordelen en onderdrukking) zijn thema's die niet voorbehouden zijn aan de tijd van Leo Africanus. Een van de veronderstellingen bij deze voorstelling was dat het inzicht geven in de problematiek van toen, leerlingen aanknopingspunten kan leveren om meer inzicht te krijgen in hun huidige (identiteits)problematiek en de relativiteit hiervan in te kunnen zien. In onze focusgroepen hebben we verkend of, en zo ja hoe de onze vijfde ToC uitpakte in de

ervaring van leerlingen:

5. Aanbieden historische vertelling > herkenning en begrip van actuele maatschappelijke problemen, (ze kunnen benoemen, uitleggen, begrijpen in een historische context) > weerbaarheid

We hebben deze ToC bestudeerd door leerlingen te vragen of ze zichzelf in Leo Africanus als persoon of in zijn verhaal konden herkennen ('herkenning'), maar ook, of ze de context konden herkennen waarin het verhaal zich afspeelt ('wij-zij kloof').

Herkenning
We verkenden deze ToC in eerste instantie door ons te richten op de vraag of leerlingen zich in Leo Africanus/ in het verhaal van Leo Africanus konden herkennen. Leerlingen zagen weinig overlappingen tussen Leo Africanus en hun eigen situatie. In de focusgroepen die we afnamen was er één jongen die zich in Leo Africanus kon herkennen. Dit betrof de jongen die eerder al aangaf dat hij op een 'niet zo multiculturele basisschool' had gezeten. Hij herkende dat Leo Africanus steeds vragen moest beantwoorden over zijn geloof. Een andere jongen kan zich alleen in Leo Africanus herkennen 'als hij in een andere stad is', verwijzend naar gedrag dat hij in zijn huidige omgeving gewend is te vertonen, dat in andere steden misschien verkeerd geïnterpreteerd kan worden ("op straat stoeien met mijn neven"). Een meisje in zijn groep zegt dat ze 'schijt' heeft aan wat andere mensen van haar denken. Een ander meisje in deze groep merkt op dat ze zich nooit hoeft aan te passen, omdat ze "niet zo vaak met Nederlanders" is. In weer een andere groep gaven leerlingen aan dat zij, in tegenstelling tot Leo Africanus, *wel* goed wisten waar ze vandaan komen, en niet zo makkelijk met alle winden mee waaiden. Andere leerlingen konden zich niet in Leo Africanus herkennen omdat ze zich niet konden identificeren met zijn verleden als reiziger, of met zijn reputatie als "pechvogel" (verwijzend naar zijn gedwongen migratie en ontvoering).

Dat leerlingen zichzelf niet in Leo Africanus konden herkennen betekende overigens niet dat ze zich niet konden inleven in zijn situatie. In een van de groepen noemt een leerling dat hij zich kan voorstellen dat Leo Africanus het moeilijk vindt om zich aan een nieuwe cultuur aan te passen. Zelf heeft hij daar, zo zegt hij, geen problemen mee omdat hij al zijn hele leven in Nederland woont. Leerlingen konden zich ook goed inleven in de scene waarin Leo Africanus wordt gedwongen de schoen van de paus te kussen. Bijna alle leerlingen noemen dat deze scene hen bijgebleven is. Op de vraag waarom leerlingen deze scene zo bijblijft reageren leerlingen met weerzin: ze vinden het 'heel erg' of 'heel vies'. Dat horen we niet alleen in de focusgroepen, maar merken we ook aan de reacties in de zaal op het moment dat deze scene gespeeld wordt. Daaruit maken we op dat leerlingen zich op basis van hun eigen overtuiging levendig in kunnen beelden hoe afkeurenswaardig deze handeling voor Leo Africanus moet zijn.

De scene waarin Leo Africanus de voeten van de paus moet kussen speelt in deze en de vorige ToC een belangrijke rol: leerlingen kunnen zich inleven in deze situatie, maar deze levert geen herkenning maar weerstand/ weerzin op. Daarnaast zien leerlingen in deze scene aanleiding om te vermoeden dat Leo Africanus zich helemaal niet *wilde* bekeren. De combinatie van deze twee bevindingen doet vermoeden dat de scene waarin Leo Africanus gedwongen wordt de voeten van de paus te kussen leerlingen geen spiegel biedt (van hoe zij zelf worstelen met aanpassing, of met het geloof), maar eerder een confrontatie met hoe je je niet zou moeten gedragen, hoe aanpassing niet zaligmakend is. Deze bevinding is ook in overeenstemming met de boodschap die leerlingen uit de voorstelling halen dat je je "jezelf [moet] blijven, no matter what".

De bevindingen met betrekking tot de herkenbaarheid van Leo Africanus contrasteren met de eerder beschreven ervaring van herkenning die leerlingen beleven bij de muziek in de voorstelling. Onder ToC1 en 2 concludeerden we dat leerlingen het juist ontzettend konden waarderen dat ze naar een voorstelling keken die aansloot bij hun ervaring. Op dit punt zit er een interessant verschil tussen de werking van de muziek en het verhaal van Leo Africanus: waar de muziek ervoor zorgt dat de voorstelling herkenbaar is, en dat leerlingen zich erkend voelen in hun ervaring, heeft het verhaal deze uitwerking niet. Omdat de herkenning met Leo Africanus ontbreekt, ontbreekt ook de reflectie op de betekenis van zijn verhaal voor de eigen identiteit van de leerlingen.

Wij-zij kloof

De 'voet-kus-scene' geeft ook aanleiding voor leerlingen om de machtssituatie tussen Leo Africanus en de paus te bespreken. Deze situatie wordt een aantal keer aangegrepen om aan te geven "hoe het vroeger was, heel anders dan nu", "dat de paus vroeger veel macht had" en dat "wij het juist niet zo ervaren". Deze uitspraken roepen vragen op over de veronderstelde 'wij-zij' kloof die leerlingen in de Nederlandse maatschappij ervaren. In de focusgroepen vroegen we leerlingen daarom naar deze kloof.

In drie van de vier groepen waar we stilstaan bij de kloof tussen wij en zij, vond er discussie plaats over wat we eigenlijk met deze term bedoelden. Omdat we het belangrijk vonden dat we de leerlingen geen interpretaties van anderen zouden opleggen, lieten we ze samen besluiten waar deze vraag over eigenlijk over ging en hoe ze erop zouden willen reageren. In een groep werd geconcludeerd dat er een kloof bestaat tussen "autochtonen en allochtonen"; in een andere "tussen Turken, Marokkanen en de rest" en in de derde groep tussen "Westerse en niet-Westerse mensen".

In overeenstemming met het feit dat de school waar we onderzoek deden een school

is met een leerlingenpopulatie die voor meer dan driekwart bestaat uit leerlingen met een Marokkaanse of Turkse achtergrond, gaven leerlingen aan die kloof op school niet te herkennen. Een aantal leerlingen gaf aan de kloof buiten school ook niet te herkennen. In twee groepen gaven leerlingen aan dat ze buiten school alleen omgaan met mensen die dezelfde (migratie)achtergrond hebben als zij. In drie groepen werd daarnaast wel genoemd dat er "geen sprake is van respect tussen culturen" (in de context waarvan ook de 'Minder-minder Marokkanen' uitspraak van Geert Wilders wordt besproken), en wordt de contextgebondenheid van het ervaren van deze kloof benoemd: in andere steden, in andere delen van Nederland, of 'waar meester [naam meester] woont' is het volgens leerlingen slechter gesteld met het respect tussen culturen. Geen van de leerlingen had ervaring met de genoemde kloof, maar in een groep gaven de jongens wel aan zich 'vrijer' te voelen in Marokko, omdat daar minder snel over hen geoordeeld wordt. De meisjes in dezelfde groep daarentegen voelden dat er overal over hen geoordeeld wordt en voelde zich in beide contexten beperkt vrij.

De vraag is dus of de veronderstelling waarmee we deze ToC begonnen, namelijk dat leerlingen een kloof ervaren, opgaat voor de leerlingen die we spraken. Dat is enerzijds wel het geval, waar het gaat om de ervaring van een kloof op het niveau van de Nederlandse maatschappij. Anderzijds is dat niet het geval waar het gaat over hun dagelijkse ervaring van inclusie op school. Deze ervaring van inclusie op lokaal niveau weerhield leerlingen ervan zich met Leo Africanus te identificeren, en weerhield hen er ook van om de worsteling van Leo Africanus te betrekken op hun eigen situatie.

Conclusie

Leerlingen zijn zich bewust van de overlap tussen de tijd en het verhaal van Leo Africanus, en het huidige maatschappelijk debat over identiteit. Tegelijkertijd wijkt hun ervaring af van die van Leo Africanus in die zin dat ze zich in een omgeving bevinden waar hun cultuur en hun geloof geen onderwerp van discussie zijn. Toch is enige vijandigheid vanuit de Nederlandse maatschappij met betrekking tot hun achtergrond hen niet vreemd. Het verhaal van Leo Africanus hielp leerlingen dus vooral om hun eigen situatie te relativeren ('vroeger was het erger'), en gaf ze aanleiding om te reflecteren op verwachtingen rond aanpassing. We concludeerden al eerder dat 'je aanpassen aan de omgeving' vanzelfsprekend is onder de leerlingen. Ook bij het verkennen van deze ToC vonden we dat deze vanzelfsprekendheid niet opging voor het aanpassen van (aspecten van) je geloof.

Een laatste mechanisme dat we in de context van Leo Africanus onderzochten was dat van 'verbinding'. In ons interview met Yassine noemde hij meerdere manieren waarop de voorstelling tot verbinding kon leiden: verbinding tussen generaties, verbinding met je culturele/muzikale roots en verbinding tussen groepen. Met betrekking tot 'verbinding met culturele/muzikale roots concludeerden we al eerder

dat de voorstelling zorgde voor een gevoel van ‘verrassing’, ‘trots’, en ‘rust’ onder jongeren met een migratieachtergrond. In het kader van het door Fonds z.o.z. beoogde ‘sociale cohesie’ verkennen we als laatste de potentie van de voorstelling om ook verbinding tussen groepen tot stand te brengen.

6. Muziek > gedeelde ervaring van mooie muziek > verbinding

De veronderstelling zoals deze werd uitgesproken door zowel Yassine als Mohamed is dat mensen elkaar kunnen vinden in het ‘mooi vinden van iets’. We vonden tijdens de observaties en de focusgroepen bewijs dat leerlingen het eens waren over de ervaring van mooie muziek. Omdat zowel in de zaal en in de focusgroepen maar beperkt sprake was van een intergroeps-situatie, was deze veronderstelling moeilijk onderzoekbaar.

Leerlingen in de focusgroepen, die in grote meerderheid een migratieachtergrond hadden, zagen in de voorstelling vooral de potentie tot verbinding. Zo noemde een jongen in een van de groepen dat er bij hem thuis, door zijn jongere broertje, veel naar André Hazes werd geluisterd (een gegeven dat Yassine ons reeds voorspelde omdat volgens hem de vocale interpretatie van André Hazes overeenkomsten vertoont met die van Arabische (volks)zangers). Deze jongen vond het ‘leuk’ dat andere mensen nu ook eens kennismaakten met ‘zijn’ muziek en hoopte dat op deze manier iedereen zich een beetje aan elkaar kon aanpassen. Een meisje in zijn groep noemde al eerder dat ze het leuk vond dat mensen van “niet ons volk” deze muziek een keertje te horen kregen. Zij had daar verder geen verwachtingen bij anders dan dat ze het “gewoon leuk” vond. In een andere groep voorspelde een jongen dat de kennismaking met deze muziek wellicht ook zou kunnen leiden tot een vergroting van begrip tussen groepen:

> LM5 (MA-NL): bijvoorbeeld dat ze hun cultuur beter kunnen accepteren en ook dat ze andere mensen beter begrijpen [mensen in flats met Arabische buren]. Dat ze het gesprek aan kunnen gaan over iets.
> [Vervolgt later]
> LM5: Misschien dat ze begrip tonen, als er bijvoorbeeld Suikerfeest is, en er komt veel familie langs, waardoor het een beetje luid is, dat ze elkaar een beetje met rust laten.

Aan de hand van deze inbreng oppert een andere deelnemer aan dezelfde focusgroep dat mensen aan de hand van de voorstelling kennis kunnen maken met andere instrumenten. Hierop deelt een meisje met een autochtone achtergrond een interessante ervaring:

> LV3 (NL): dat werkt ook wel, ik kende eigenlijk geen een van die instrumenten en nu wel […] ik snap dat iedereen die hennafeestjes wel leuk vindt, het is wel

> leuke muziek en als iedereen dat kent, kan ik me wel voorstellen dat het leuk is
> […]
> LV3: ik snap dat ze het leuk vinden en welke muziek erbij hoorde. Ik zag altijd wel gewoon op snapchat gewoon mensen die op een hennafeestjes waren, en nu snap ik het wel inderdaad.

In beide fragmenten hierboven komt de verbindende werking van de voorstelling niet zo zeer tot uiting in de gedeelde waardering van de muziek, maar in de veronderstelde potentie van de voorstelling om tot een vergroting van intercultureel begrip te leiden. Een vergroting van begrip is een van de veronderstelde mechanismen achter 'verbinding'.

In de loop van het onderzoek deed zich de mogelijkheid voor om de verbindende kracht van de voorstelling te onderzoeken aan de hand van hand-outs die door de workshopbegeleiders werden uitgedeeld aan het einde van de workshop. Daarin werd leerlingen in open vragen voorgelegd wat ze van de voorstelling vonden, wat ze ervan bijgebleven was, en wat ze van de voorstelling hadden geleerd. [12]

Uit de hand-out die we ontvingen concludeerden we dat leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond de voorstelling in dezelfde mate als 'leuk' beoordeelden. Leerlingen zonder migratieachtergrond vonden de voorstelling vaker 'saai'; leerlingen met migratieachtergrond vonden de voorstelling vaker 'interessant'. Desalniettemin noemden beide groepen de muziek in de voorstelling als reden voor een positieve beoordeling. Dat wil zeggen: hoewel leerlingen zonder migratieachtergrond niet zonder meer gegrepen werden door het verhaal van Leo Africanus, waardeerden ze de muziek in de voorstelling in dezelfde mate als hun medeleerlingen met migratieachtergrond.

Conclusie

Hoewel onze data niet toereikend is om met zekerheid te kunnen stellen dat Leo Africanus verbindend werkte aan de hand van een gedeelde waardering voor de muziek in de voorstelling, geven de verzamelde gegevens hierover een hoopgevend beeld. Met name de hand-out ondersteunt de veronderstelling dat mensen elkaar kunnen vinden in het 'mooi vinden van iets'. Daarnaast gaven leerlingen aan de potentie van de voorstelling te zien in het leggen van verbinding tussen groepen. Deze verbinding zou echter niet tot stand moeten komen op basis van een gedeelde waardering van de muziek, maar ook uit een vergroting van begrip tussen groepen

[12] We noemden deze hand-outs al eerder in relatie tot ToC 2. We hebben helaas maar hand-outs van één klas kunnen achterhalen. De rest bleek bij navraag reeds vernietigd. Desalniettemin leverde de hand-outs van de betreffende klas interessante informatie op. Deze informatie uit de analyse van deze ene hand-out is wellicht niet representatief, maar zou als uitgangspunt kunnen dienen voor aanvullend onderzoek.

met betrekking tot met name culturele uitingen van groepen met een migratieachtergrond.

5. Conclusies

In relatie tot het project Leo Africanus van het Amsterdams Andalusisch Orkest (AAO) hebben we zes zogenaamde Theories of Change (ToC's) onderzocht. Van deze zes ToC's hadden er vijf betrekking op een verhoging van het zelfvertrouwen/ de weerbaarheid van het publiek. Twee ToC's die over zelfvertrouwen gingen (in termen van 'trots' op de eigen identiteit) hadden de ervaring van muziek (in het theater) als werkzaam mechanisme. Drie ToC's die over weerbaarheid gingen (in termen van reflectie op de eigen waarden) gingen uit van de werkzaamheid van reflectie op basis van het verhaal van Leo Africanus. De laatste ToC had betrekking op verbinding en ging uit van de werkzaamheid van de gedeelde waardering voor mooie muziek. Bij het onderzoek naar alle zes de ToC's zijn zowel de voorstelling als de bijbehorende lesbrief geanalyseerd.

<u>De muziek</u>
Het AAO probeert aan de hand van zijn voorstellingen de cultuur, in het bijzonder de muziek, van het Arabisch schiereiland onder de aandacht te brengen. Daarbij staat met name de openheid van de Andalusische cultuur voor andere culturen centraal. In de muziek van het AAO worden muzikale invloeden uit de Europese en Arabische wereld met elkaar vermengd, en 'in een nieuw jasje gestoken', dat wil zeggen: ingebed in muziekstijlen die mensen herkennen, waar ze zich makkelijker toe kunnen verhouden. De veronderstelling is dat deze muziek bij jongeren een connectie teweeg kan brengen met hun culturele achtergrond. Een connectie die thuis door omstandigheden niet altijd gemaakt wordt, en die belangrijk is voor de ontwikkeling van een evenwichtige identiteit onder jongeren. In het onderzoek naar Leo Africanus hebben we vooral gekeken of leerlingen zich konden verhouden tot de muziek in de voorstelling, wat deze muziek voor ze betekende, en wat het voor ze betekende om deze muziek in het theater te horen.

Uit onze analyses komt met name de ervaring van muziek (in het theater) terug als een effectief mechanisme in het proces van herkenning en erkenning. Uit onze observaties maakten we op dat leerlingen enthousiast waren over de muziek in de voorstelling, en in de focusgroepen werd de muziek ook genoemd als de voornaamste reden om de voorstelling te waarderen. Leerlingen vonden de muziek erg mooi en gaven ook aan de muziek te herkennen. Tegelijkertijd merkten we op dat de herkenning die leerlingen manifesteerden tijdens voorstelling anders was dan de herkenning die ze manifesteerden ten opzichte van een willekeurig fragment van Andalusische muziek tijdens de workshop. Dit heeft in het geval van de muziek tijdens de hennaceremonie mogelijk te maken met het feit dat leerlingen die muziek goed kenden van Marokkaanse bruiloften. De waardering voor de muziek op andere momenten konden we minder goed terugbrengen, maar leerlingen noemden hier onder andere de zangkwaliteiten van Dwight Breinburg als een reden om de muziek

mooi te vinden. We relateerden deze bevinding aan het door Yassine voorspelde doel van de voorstelling om 'muzikale herkenningspunten' te creëren voor leerlingen door de Andalusische muziek in een nieuw jasje te steken. De voorstelling was hierin succesvol, en zorgde er niet alleen voor dat leerlingen de voorstelling waardeerden, maar ook dat ze zich erkend voelden in hun (culturele) ervaringen en interesses. Deze erkenning zorgde er ook voor dat leerlingen zich betrokken voelden bij de voorstelling.

We vonden in ons onderzoek ook aanleiding om de verbindende werking van de voorstelling te onderschrijven. Zoals hierboven beschreven leken leerlingen *met* migratieachtergrond zich meer betrokken te voelen bij de voorstelling en waardeerden zij de voorstelling vaker als 'interessant'; leerlingen met migratieachtergrond daarentegen, beoordeelden de voorstelling weliswaar vaker als 'saai', maar noemden net als de leerlingen met migratieachtergrond dat ze de muziek in de voorstelling waardeerden. In de focusgroepen noemden leerlingen vooral de potentie die de voorstelling bood op het gebied van intercultureel begrip op basis van de kennis die aan de hand van de voorstelling werd opgedaan over muziek/ muziekinstrumenten, feesten en andere culturele gewoonten.

Het verhaal

Het AAO maakt voorstellingen die erop gericht zijn een podium (letterlijk) te bieden voor reflectie over de gelaagdheid van de geschiedenis, over de gelaagdheid van identiteiten, en de culturele elementen die groepen in de maatschappij met elkaar verbinden. Ondanks deze focus op verbinding, hebben we in het geval van Leo Africanus vooral gekeken wat deze reflectie teweegbracht onder jongeren die in de maatschappij het tegenovergestelde ervaren: een gebrek aan verbinding of ook wel, exclusie. Van deze jongeren werd verwacht dat ze op basis van de voorstelling zouden leren reflecteren op de harde grenzen die ze soms hanteren bij het afbakenen van hun identiteit. Belangrijk hierin was, dat de vertelling van Leo Africanus, net als andere vertellingen van het AAO een a-religieus karakter had. Het verhaal dient om een bepaalde actuele problematiek aan te kaarten op basis van een historische gebeurtenis/ een historisch personage.

Uit ons onderzoek komt naar voren dat de voorstelling leerlingen aanleiding gaf om te reflecteren op de rol van de paus in het verhaal. De interactie in de voorstelling tussen de paus en Leo Africanus staat in zekere zin symbool voor de interactie tussen 'wij' en 'zij': de voorstelling laat zien hoe de twee elkaar nodig hebben, maar ook hoe de relatie tussen de twee soms verstoord wordt door tegenstrijdige belangen of een verschil in de machtsverhouding. De paus en Leo Africanus verhouden zich tot elkaar als degene die een bekering afdwingt en een bekeerling, maar ook als raadvrager en raadgever, als onwetende en 'alwetende'. Leerlingen zijn over het algemeen kritisch over de rol van de paus omdat hij Leo Africanus dwingt tot een bekering. Deze bekering is in de ogen van de leerlingen zeer tegen de zin van Leo

Africanus. Anderen zijn hier meer genuanceerd over. Ze begrijpen de paus en zijn handelen vanuit zijn positie. In alle groepen die we onderzochten leidde de rol van de paus tot een discussie onder leerlingen die uitkwam op een compromis: wat de paus dacht was begrijpelijk, maar hij handelde verkeerd door Leo Africanus te dwingen om te bekeren. We zien hier hoe de voorstelling aanleiding geeft om te reflecteren op de gelaagdheid van de rol van de paus, die symbool staat voor 'de ander'.

We vonden in ons onderzoek echter weinig ondersteuning voor de veronderstelling dat de leerlingen naar aanleiding van de voorstelling leerden reflecteren over de gelaagdheid van hun religieuze identiteit. Deze veronderstelling speelde een belangrijke rol in het relaas van de maker die beschreef hoe vooral jongeren met een moslimachtergrond harde grenzen gebruiken voor het markeren van hun identiteit[13]. Hoewel leerlingen tijdens de workshop de gelaagdheid van identiteiten in het algemeen makkelijk erkenden, had het verhaal in de voorstelling op hen een tegenovergestelde uitwerking: leerlingen zagen in het verhaal van Leo Africanus aanwijzingen dat hij zeer tegen zijn zin bekeerde, en namen mee uit zijn verhaal dat je niet aan je geloof moet twijfelen, en dat je jezelf moet blijven, wat er ook gebeurd. Een verklaring voor dit effect vonden we in de context van de school, en in de ontwikkelingsfase waarin jongeren op deze leeftijd zich bevinden. Beiden maakte het voor jongeren moeilijk om af te wijken van een identiteitsmarker die enerzijds stabiliteit geeft aan hun identiteit en anderzijds de norm is op school. Leerlingen gaven aan 'nog liever dood te gaan' dan zich te bekeren en/of geven aan dat het niet mogelijk/ ondenkbaar is om je (zomaar) te bekeren. Interessant om op te merken was dat alleen een jongen die eerder op een overwegend blanke school had gezeten bereid was om hierin de nuance op te zoeken.

We vonden daarnaast weinig ondersteuning voor de veronderstelling dat leerlingen de voorstelling aangrepen om te reflecteren op de hedendaagse 'wij-zij' verhoudingen. De weerstand die de bekering van Leo Africanus opriep bij leerlingen zorgde ervoor dat leerlingen het moeilijk vonden om zich in Leo Africanus en/of in zijn verhaal te herkennen. Ze konden zich niet vinden in de manier waarop Leo Africanus twijfelt over zijn geloof, maar gaven ook aan dat ze van zichzelf weten wie ze zijn en waar ze vandaan komen, en dat ze zelden het gevoel hebben zich aan te moeten passen. Ze gaven voor dit laatste als reden dat ze simpelweg niet genoeg 'Nederlanders' in hun omgeving hadden om zich hiertoe gedwongen te voelen, maar ook dat ze als geboren Nederlanders geen reden hadden om zich aan te passen. Leerlingen hadden dus moeite om zichzelf in Leo Africanus en zijn situatie te herkennen, maar ook de overkoepelende thematiek van 'wij-zij' verhoudingen ontging hen grotendeels. Hoewel leerlingen zich bewust waren van de maatschappelijke discussie rondom hun identiteit zagen leerlingen in hun directe omgeving geen aanleiding voor het herkennen van een 'wij-zij' situatie. Je

[13] Deze veronderstelling wordt bevestigd door wetenschappelijk onderzoek onder moslimjongeren. Zie hiervoor publicaties van o.a. Martijn de Koning en Susan Ketner.

gedwongen voelen om je te bekeren of aan te passen, was voor de leerlingen iets van vroeger.

De workshop

Met betrekking tot de workshop vonden we dat deze goed voorbereid was en dat leerlingen en dat leerlingen de verhalen en opdrachten die werden aangeboden interessant vonden. Met name de debatopdracht werd door leerlingen als actief en interessant ervaren en leidde tot inhoudelijk interessante discussies over onderwerpen gerelateerd aan het onderwerp. De relatie tussen de workshop en de voorstelling werd door leerlingen over het algemeen duidelijk gevonden.

Er zijn bij de workshops desalniettemin twee aandachtspunten te formuleren. De eerste heeft betrekking op de wens om verbinding tussen culturen aan te duiden door leerlingen te laten reflecteren op overlap in het geval van deze workshop Islamitische/ Christelijke gebouwen. Het doel van een dergelijke opdracht is duidelijk: door leerlingen te laten raden of een gebouw Christelijk of Islamitisch is worden ze geconfronteerd met de vraag hoe ver deze religies eigenlijk van elkaar afstaan: hebben ze niet meer met elkaar gemeen dan we gewend zijn om aan te nemen? De evaluatie toont aan dat het belangrijk is om deze opdracht (wellicht achteraf) te expliciteren (wat is het punt van deze opdracht). In de betreffende opdracht: raden of een gebouw Islamitisch is of Christelijk waren leerlingen juist succesvol als ze de gebouwen van elkaar konden onderscheiden. Dat leidde ertoe dat ze zochten naar aanwijsbare verschillen tussen Christelijke en Islamitische gebouwen en bleven hierin hangen.

Het tweede aandachtspunt heeft te maken met de timing van de workshop.[14] De voorstelling Leo Africanus wierp licht op een historisch verhaal dat onder de leerlingen niet bekend was. Door de voorstelling klassikaal te bespreken alvorens deze te bezoeken konden leerlingen het verhaal beter volgen en waren ze minder gevoelig voor scenes of dialogen die opgevat konden worden als kritiek op hun geloof of andere onderdelen van hun identiteit. Deze bevinding is in overeenstemming met de bevindingen uit eerdere evaluaties waaruit bleek dat leerlingen die niet goed waren voorbereid op een voorstelling minder betrokken waren bij een voorstelling of niet in staat waren om hier de juiste boodschap uit te halen (zie Prins et al. 2019a, 2019b).

6. Implicaties

De doelen van Fonds z.o.z. en het project Leo Africanus vallen wat ons betreft in het bijzonder samen waar het de verhoging van de weerbaarheid van jonge mensen met een migratieachtergrond betreft. Het project Leo Africanus was hierin succesvol in

[14] Deze timing lag niet in handen van het AAO, maar in handen van de scholen, dus dit aandachtspunt is wellicht meer aan scholen gericht.

zoverre dat leerlingen geraakt werden door het aanbod van muziek aan de hand van de voorstelling. Hoewel leerlingen de muziek kennen van huis uit, is de voorstelling in staat de leerlingen een beleving van deze muziek mee te geven die ze niet van thuis kennen en die hen een gevoel heeft van vertrouwen en trots. Daarnaast noemen leerlingen dat ze zich door de ervaring van de mooie muziek meer betrokken voelen bij de voorstelling: ze voelen dat de voorstelling is gemaakt om hen aan te spreken, en voelen zich hierdoor erkend.

Gezien de indruk die de muziek maakt op zowel jongeren met als zonder migratieachtergrond, concluderen we dat wij de werkzaamheid van de voorstelling op dit punt wellicht wat onderschatten en dat deze in de toekomst meer nadrukkelijk kan worden benoemd en onderzocht. Daarbij moet opgemerkt worden, en dit is een bevinding die we niet alleen doen in het kader van het onderzoek naar deze voorstelling, dat mensen zonder migratieachtergrond onder wie de ervaring van deze muziek leidt tot meer begrip, vaak van tevoren al affiniteit vertonen met diversiteit. Ook in eerder onderzoek vonden we dat mensen die openstaan voor diversiteit doorgaans meer van een voorstelling leren in termen van empathie, reflectie, overbruggend contact, dan mensen die hier niet voor openstaan (zie Prins, Swinkels, Schaank, Elberdai, 2017; Prins, Schaank, Swinkels, Elberdai, 2017). Het vergroten van het bereik van een voorstelling zal dan ook niet automatisch leiden tot een bredere acceptatie van de boodschap van een voorstelling.

Een interessante randbevinding is dat een aantal leerlingen in de groepen aangaf zich niet te herkennen in het culturele aanbod waarmee ze zich normaalgesproken geconfronteerd zien. We halen uit de dataverzameling niet precies waar dit aanbod uit bestaat behalve dat het bijvoorbeeld over ‘Amerikanen’ gaat. We maken hieruit op dat het aanbieden van informatie vanuit een perspectief waar deze leerlingen zich geen onderdeel van voelen weinig zinvol is. Door het aanbieden van een vertelling waar ze zich (deels) in kunnen herkennen blijft de voorstelling en de boodschap ze beter bij.

In eerder onderzoek (naar Jihad, de voorstelling, zie Prins, Swinkels, Schaank, Elberdai, 2017) kwamen we hetzelfde mechanisme tegen, alleen dan onder jongeren zonder migratieachtergrond: het gebrek aan overlap met de verhalen in de voorstelling en hun eigen verhaal/ beleving maakte dat jongeren zich afsloten van de boodschap van de voorstelling met betrekking tot de ervaring van exclusie van jongeren met een migratieachtergrond. Daarbij is het belangrijk om op te merken dat met betrekking tot de voorstelling Leo Africanus het gebrek aan belangstelling voor het verhaal door jongeren zonder migratieachtergrond mogelijk werd gecompenseerd door de waardering voor de muziek in de voorstelling.

Daarnaast moet gekeken worden naar de aansluiting van het verhaal bij de boodschap die deze over wil brengen: we vonden in Leo Africanus dat de makers

een boodschap van verbinding wilden overbrengen, maar dat de nadruk op de twijfel van het hoofdpersonage over zijn wil en capaciteit tot verbinding ervoor zorgde dat leerlingen het tegenovergestelde meenamen uit de voorstelling: ‘blijf bij jezelf, wat er ook gebeurt’. Daarbij is ook de aansluiting van de boodschap bij het publiek van belang: jonge mensen (pre-pubers) zijn geneigd te denken dat een identiteit waar je aan twijfelt een zwakke identiteit is, terwijl de boodschap van de makers in dit geval tegenovergesteld was: twijfel kan je identiteit/ je geloof sterker maken.

Ook met betrekking tot verbinding zagen we veel potentie in de muziek in de voorstelling. De muziek werd door leerlingen met en zonder migratieachtergrond gewaardeerd. We noemden al eerder dat de desinteresse van leerlingen zonder migratieachtergrond voor de voorstelling mogelijk deels werd gecompenseerd door hun waardering voor de muziek. Daarnaast vonden we dat leerlingen potentie uitten, en we vonden daarvoor ook bewijs, voor de voorstelling om kennis en begrip van de Arabische cultuur en culturele uitingen te vergroten. Hierbij moeten we opmerken dat het een consistente bevinding is in ons onderzoek dat creatieve initiatieven gericht op verbinding doorgaans alleen effect hebben op mensen met een open houding ten opzichte van diversiteit.

BIBLIOGRAFIE

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative. Listening to stories and creating settings. American Journal of Community Psychology, 23 (5), 797-807.

Meijer, R., de Winter-Kocak, S., Distelbrink, M. en S. Noor (2018). *Weerbaar tegen discriminatie. Werkzame elementen van weerbaarheidstrainingen tegen discriminatie voor jongeren met een migratieachtergrond*. Via Kennisplatform Integratie en Samenleving: https://www.kis.nl/sites/default/files/bestanden/Publicaties/this-is-me.pdf

Felten H., Keuzenkamp S. en Emmen M. (2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: Movisie.

Ghorashi, H. (2015). Levensverhalen doorbreken het wij-zij denken. *Tijdschrift voor biografie* 4(2): 51-58.

Haney, P., Durlak, J.A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. Journal of Clinical Child Psychology, 27: 423-433.

Hogg, M.A. (2005). Uncertainty, Social Identity, and Ideology, in Shane R. Thye, Edward J. Lawler (ed.) *Social Identification in Groups (Advances in Group Processes, Volume 22)* Emerald Group Publishing Limited, pp.203 - 229

Lub, V., Groot, N. de, Schaafsma, J. (2011). *Polarisatie en Radicalisering. De onderbouwing van sociale interventies getoetst*. Utrecht: Movisie.

Plummer, K. (2001). Documents of Life 2. An Invitation to A Critical Humanism. London: Sage.

Prins, J., Swinkels, J., Schaank, P., Elberdai K. (2019). *Evaluatie 'Jihad, de voorstelling'.* Via Expertise-Unit Sociale Stabiliteit: https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector.

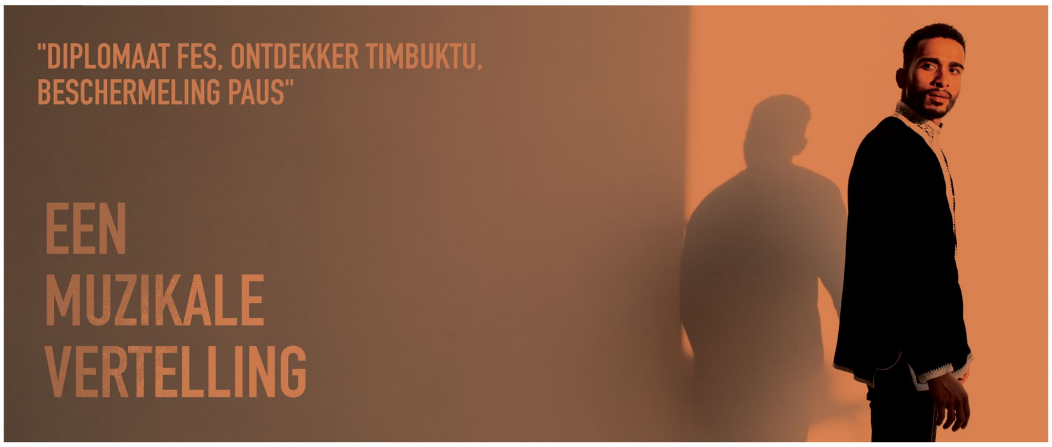
Prins, J., Schaank, P., Swinkels, J., Elberdai K. (2019). *Evaluatie 'Nadia'.* Via Expertise-Unit Sociale Stabiliteit:

https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/01/09/effectiviteit-sociale-interventies-in-de-culturele-sector.

Snel E. (2013). De Theory of Change-benadering: weten is méér dan meten. In: *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (Eds. Omlo, J. Bool, M. en Rensen, P.). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

BIJLAGE 1: LESBRIEF

AMSTERDAMS
ANDALUSISCH
ORKEST



Lesbrief muziektheatervoorstelling Leo Africanus

In 2011 trad het Amsterdams Andalusisch Orkest voor het eerst in de Engelenbak op. Een groep jonge Amsterdamse muzikanten met aan hun zijde Arabo Andalus muzikanten uit Marokko. Dit betekende de start van een onvergetelijke reis met de internationale top langs theaters en concertzalen in Nederland en Marokko. De theatervoorstellingen van het Amsterdams Andalusisch Orkest richten zich op de zeggingskracht van muziek en cultuur van Al Andalus, door middel van een combinatie tussen verhalen, spel en natuurlijk muziek.

Bekijk hier een video van een optreden van het orkest, om alvast in de stemming te komen!

Doel van de lesbrief
Binnenkort bezoekt u met uw leerlingen de voorstelling Leo Africanus. In deze lesbrief bieden wij u ondersteuning bij de voorbereiding en/of nabespreking van het bezoek. Afhankelijk van de ruimte binnen uw lessen en eigen voorkeuren kunt u zelf een keuze maken uit passende opdrachten. Zo biedt deze lesbrief opdrachten die individueel circa 10-20 minuten in beslag nemen, waarmee u vervolgens zelf combinaties kunt maken om uw les vorm te geven.
De lesbrief bestaat uit opdrachten en vragen die u kunt behandelen als voorbereiding van de voorstelling. Als afsluiting, ter reflectie na het bezoek van de voorstelling, kunt u gebruik maken van passende nabespreekopdrachten.

De voorstelling
Hoofdpersoon Hassan El Wazzan staat in Europa bekend als Leo Africanus, die na de val van Granada (1492 na Chr.) als tienjarig kind moest vluchten en zijn identiteit nooit meer zou ontlenen aan een land, een stad en een specifieke cultuur of religie. Tijdens de voorstelling wordt de kijker meegenomen tijdens zijn reis, van Granada naar Fez, Timboektoe en uiteindelijk Rome. De paus in Rome raakt volledig in de ban van zijn reisverhalen. Wie is deze man? Hassan El Wazzan, Leo Africanus, de Andalusiër, de Moor, de Afrikaan, de moslim, de katholiek, de diplomaat, de slaaf of de schrijver. Op de achtergrond stond de positie van de paus op het spel. De voorstelling verbindt de tijd van Leo Africanus aan de wereld anno nu en laat zien dat vraagstukken rond migratie en identiteit ook in het verleden plaatsvonden.

Achtergrond
Leo Africanus staat bekend om zijn *Descrittione dell'Africa* ('Beschrijving van Afrika'). In dit manuscript beschreef hij de geografie van Afrika rond het jaar 1526. In die tijd was het in Europa een zeer gewild boek, aangezien er weinig bekend was over het continent. Het werk is dan ook in veel verschillende talen uitgegeven. In 1986 schreef de Libanees-Franse schrijver Amin Maalouf zijn debuutroman over het leven van Leo Africanus, voorzien van fictieve passages om enkele missende stukken uit zijn memoires op te vullen. In 2011 heeft de BBC de documentaire *Leo Africanus: A Man Between Worlds* uitgezonden, waarin een deel van zijn reis opnieuw wordt afgelegd.

Klik hier om de BBC documentaire te bekijken *(speeltijd: 55 minuten)*.

Voorbereidende opdrachten

De onderstaande opdrachten zijn voorbereidende opdrachten die voorafgaand aan de voorstelling kunnen worden behandeld.

Opdracht A *(luisteropdracht)*: Passages uit het boek van Amin Maalouf *(5-15 minuten)*
Aan de hand van deze opdracht kunnen de leerlingen zich alvast verplaatsen in het personage van Leo Africanus aan de hand van passsages uit het boek van Amin Maalouf (dat is geschreven in de vorm van een memoires).

- **Benodigdheden:** selectie van teksten uit boek van Maalouf (zie onder)
- **Methode:** voorlezen door docent of leerlingen, klassikaal

Hieronder zijn een aantal passages te vinden uit de roman over Leo Africanus, geschreven door Amin Maalouf. Maak een keuze uit een aantal passages om klassikaal voor te lezen. Het kan zowel door u (als docent) en door de leerlingen worden voorgelezen.

Passage 'Leo' - In de volgende passage presenteert Leo Africanus wie hij is en waar hij vandaan komt:

"Ik, Hassan, zoon van Mohammed de weger, ik, Johannes Leo de' Medici, besneden door de hand van een barbier en gedoopt door de hand van een paus, wordt tegenwoordig de Afrikaan genoemd, maar ik kom noch uit Afrika, noch uit Europa, noch uit Arabië. Men noemt mij ook de Granadijn, de Fassi, de Zayyati, maar ik kom van geen enkel land, geen enkele stad, geen enkele stam. Ik ben een zoon van de wegen, mijn vaderland is een karavaan, en mijn leven de meest onverwachte der tochten. Uit mijn mond zal je Arabisch, Turks, Castiliaans, Berbers, Hebreeuws, Latijn en volks-Italiaans horen, want alle talen, alle gebeden behoren mij toe. Maar ik behoor niets toe. Ik ben slechts van God en de aarde, en tot hen zal ik spoedig komen".

Passage 'identiteit' – Tijdens zijn tijd in Caïro ontmoette Leo Africanus verschillende hoogwaardigheidsbekleders, zo ook een van de belangrijkste mannen in het Egyptische sultanaat en de populairste leider van het land: Tumanbay. In die tijd was Leo getrouwd met een Egyptische vrouw en woonde hij in Caïro. In de volgende passage wordt de eerste ontmoeting tussen Leo Africanus en Tumanbay beschreven: "Bij mijn eerste woorden versomberde zijn gezicht. Mijn accent maakte hem wantrouwend omdat de Maghrebijnse [Noord-Afrikaanse] gemeenschap in Caïro bekend stond om haar sympathie ten opzichte van de Osmanen [Turken]. Snel riep ik Nour, die ongesluierd was. Tumanbay herkende haar. Als rasgenote en weduwe van een tegenstander van Selim boezemde zij veel vertrouwen in. (…) Terwijl hij peinzend om zich heen keek, viel zijn blik op de icoon en het kruis van de Kopt. Hij glimlachte en schudde zijn hoofd. Hij had alle redenen om verbaasd te zijn: een Egyptisch geklede Maghrebijn die getrouwd was met een Circassische vrouw, de weduwe van een Osmaanse emir, en die zijn huis versierde als een christen!".

Passage 'reizen' – Aan het einde van Maaloufs verhaal, wanneer Leo Africanus de oversteek maakt van Europa naar Afrika, overpeinst hij zijn reizen en het leven. De woorden zijn gericht aan zijn zoon:

"In Rome was je 'de zoon van de Afrikaan', in Afrika zal je 'de zoon van de Roumi' [Romijnen] zijn. Waar je ook bent, overal zullen er mensen zijn die je huid en je gebeden willen onderzoeken. Waak ervoor dat je hun neigingen streelt, mijn zoon, waak ervoor dat je zwicht voor de meerderheid! Moslim, jood of christen, ze moeten je nemen zoals je bent, of je verliezen. (…) Aarzel nooit om weg te gaan, over alle zeeën, over alle grenzen, ver weg van alle vaderlanden, van elk geloof."

Opdracht B *(kijkopdracht)*: Islamitisch-Al Andalus of christelijk-Spanje? *(15 minuten)*

Door deze opdracht maken de leerlingen kennis met de invloeden van Al Andalus op het hedendaagse Spanje en kunnen zij beter doorgronden op welke manier deze invloeden terugkomen. Door de eeuwen heen zijn veel architectuurstijlen met elkaar vermengd, het is dan ook ingewikkeld om te spreken van een pure islamitische of christelijke vorm van architectuur. Desondanks biedt deze opdracht een goede eerste kennismaking met de herkomst van de stijlen.

- **Benodigdheden:** afdrukken opdrachtenblad B
- **Methode:** groepsopdracht, klas verdelen in 4-6 groepen

In opdrachtenblad B zijn een aantal afbeeldingen te vinden van gebouwen uit het hedendaagse Andalusië (Spanje).

Daag de leerlingen uit om in groepsverband te raden welke elementen christelijk (uit christelijk Spanje) zijn en welke elementen islamitisch (uit Al Andalus) zijn. Laat hen per afbeelding opschrijven welke reden zij geven voor hun keuze *(10 minuten)*.

Laat elk groepje hun keuzen klassikaal verantwoorden. De groepen mogen tijdens dit onderdeel met elkaar in discussie gaan. Geef uiteindelijk aan welke antwoorden juist zijn (5 minuten).

1. **Mezquita** (zowel islamitisch als christelijk, het was eerst een moskee en is tegenwoordig een kathedraal)
2. **Kathedraal van Cadiz** (christelijk)
3. **Alhambra** (islamitisch)
4. **De Moorse geurtuin** (islamitisch)
5. **Kasteel in Tarifa** (islamitisch)
6. **Graanhuis** (islamitisch)
7. **Kathedraal van Granada** (christelijk)
8. **Paleis van Karel V in Granada** (christelijk)
9. **De wijk Albaicin in Granada** (islamitisch)
10. **Badhuis in Granada** (islamitisch)

Opdracht C *(kijkopdracht)*: BBC-documentaire over Leo Africanus *(1 – 55 minuten)*

- **Benodigdheden:** internetverbinding
- **Methode:** klassieke vertoning, klassikaal

Ter verdieping is het mogelijk om de BBC-documentaire over Leo Africanus te tonen. Het is een Engelstalige video, hierdoor is het alleen geschikt voor groepen met een goede beheersing over de Engelse taal. Het is ook mogelijk om een aantal losse fragmenten te laten zien, hieronder staat een selectie die goed aansluit bij de inhoud van de voorstelling.
Volledige documentaire (55 minuten)

- Fragment Granada (08:07 – 09:50): toont de thuisstad van Leo Africanus en de connectie tussen Noord-Afrika en het Iberisch schiereiland *(speelduur: 1.43 min.)*.
- Fragment Fez (29:07 – 30:15): hierin wordt de periode besproken wanneer Leo Africanus zijn reizen ging documenteren en zijn manuscript over Afrika opstelde *(speelduur: 1.08 min.)*.
- Fragment Timboektoe (31:06 – 33:42): dit gaat over zijn reizen richting Midden-Afrika, met een focus op zijn reis door de woestijn en zijn bezoek aan Timboektoe *(speelduur: 2.36 min.)*.
- Fragment Rome (43:43 tot 45:27): dit behandelt zijn gevangenschap in de Romeinse kerkers van de paus en zijn bekering tot het christendom *(speelduur: 2.24 min.)*.

Opdracht D *(doe-opdracht)*: Post naar 1500 *(20 minuten)*

- **Benodigdheden:** papier, pennen, afdrukken opdrachtenblad D
- **Methode:** schrijfopdracht, individueel

Na de voorstelling hebben de leerlingen kennis gemaakt met de persoon achter Leo Africanus. Elke leerling schrijft nu een brief gericht aan Leo Africanus, met één tip en één vraag. Opdrachtenblad D is een format voor de brief *(15 minuten)*.

Kies een aantal leerlingen uit die hun brief voorlezen en bespreek de inhoud klassikaal *(5 minuten)*.

Opdracht E *(doe-opdracht)*: Groepsgesprek *(advies: 20 minuten)*

- **Benodigdheden:** n.v.t.
- **Methode:** kringgesprek (cirkelopstelling), klassikaal

Vorm een kring om dialoog te bevorderen.
Maak gebruik van de onderstaande vragen om de voorstelling te bespreken.

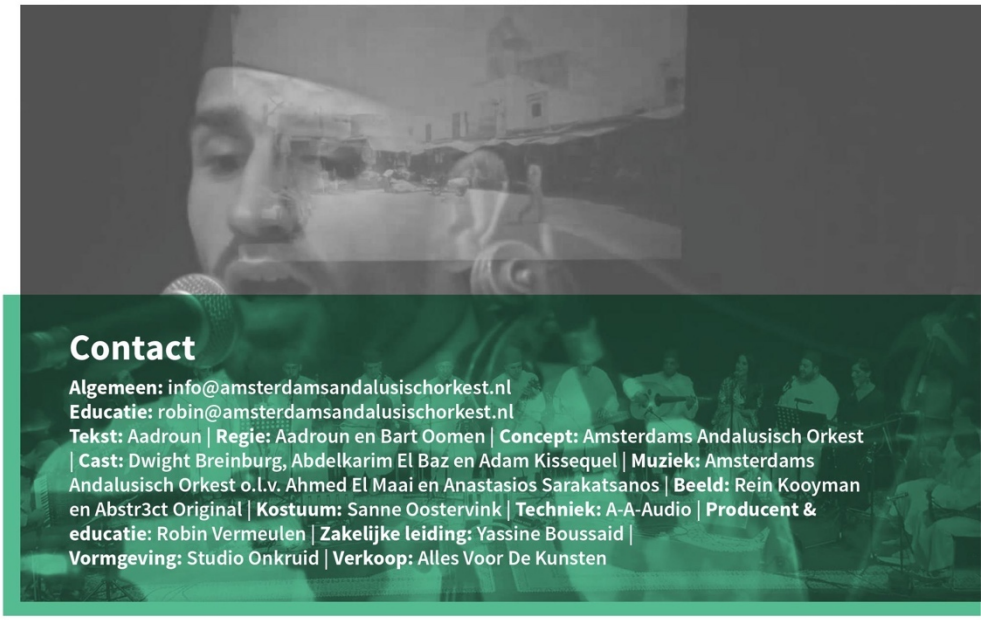
- Wat was de eerste indruk van de voorstelling?
- Waar ging de voorstelling volgens jullie over?
- Welk moment uit de voorstelling hebben jullie het beste onthouden?
- Wie kende Leo Africanus voordat we de voorstelling hadden gezien?
- Hoe denken jullie na de voorstelling over de middeleeuwen? Werd jullie beeld bevestigd of juist ontkracht?
- Wie wist van het bestaan van een islamitisch rijk in het gebied dat tegenwoordig Spanje is?

Opdracht F *(doe-opdracht)*: De reis van Leo *(20 minuten)*

- **Benodigdheden:** papier, potloden, eventuele hulpbronnen, afdrukken opdrachtenblad F
- **Methode:** tekenopdracht (klas verdelen in 4 tot 6 groepen)

De reis van Leo Africanus speelde zich voornamelijk af in het gebied rond de Middellandse Zee. Na de voorstelling hebben de leerlingen een idee van de reis die Leo Africanus aflegde. Laat hen aan de hand van opdrachtenblad F per groep de route uittekenen, waarbij zij proberen zo dicht mogelijk bij Leo Africanus zijn werkelijke route te komen. *(15 minuten)*

Laat elk groepje de kaart uiteindelijk ophangen en presenteren, stel hierbij vragen als: Waarom ziet de route eruit zoals jullie hem hebben getekend? Welke keuzes hebben jullie gemaakt? Wat zijn de verschillen tussen de kaarten? *(5 minuten)*



AMSTERDAMS ANDALUSISCH ORKEST

Contact

Algemeen: info@amsterdamsandalusischorkest.nl
Educatie: robin@amsterdamsandalusischorkest.nl
Tekst: Aadroun | **Regie:** Aadroun en Bart Oomen | **Concept:** Amsterdams Andalusisch Orkest | **Cast:** Dwight Breinburg, Abdelkarim El Baz en Adam Kissequel | **Muziek:** Amsterdams Andalusisch Orkest o.l.v. Ahmed El Maai en Anastasios Sarakatsanos | **Beeld:** Rein Kooyman en Abstr3ct Original | **Kostuum:** Sanne Oostervink | **Techniek:** A-A-Audio | **Producent & educatie**: Robin Vermeulen | **Zakelijke leiding:** Yassine Boussaid | **Vormgeving:** Studio Onkruid | **Verkoop:** Alles Voor De Kunsten

Deze lesbrief is ontwikkeld door het **Amsterdams Andalusisch Orkest** in het kader van de muziektheatervoorstelling **Leo Africanus.** Voor meer informatie: **www.amsterdamsandalusischorkest.nl**

amsterdams fonds voor de kunst | Prins Bernhard Cultuurfonds | Fonds Podium Kunsten Performing Arts Fund NL | lira fonds | meervaart: Theater | Congressen | Studio | Fonds 21 | AMVJ Fonds | VSBfonds, iedereen doet mee | Fonds voor Sociale Initiatieven Stichting Steunfonds bja-cow

Opdrachtenblad B Islamitisch-Al Andalus of christelijk- Spanje?

Hieronder vind je foto's van het Spanje van nu, kijk er eens goed naar.
Kan je herkennen of de architectuur uit de islamitische tijd of christelijke tijd in Spanje komt?

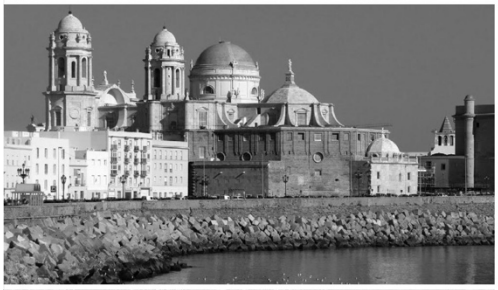
Schrijf onder elke foto of het christelijk of islamitisch is, leg in één zin uit waarom je die keuze hebt gemaakt.

christelijk / islamitisch

.....

.....

.....



christelijk / islamitisch

.....

.....

.....

christelijk / islamitisch

.....

.....

.....

christelijk / islamitisch

.....

.....

.....

christelijk / islamitisch

christelijk / islamitisch

christelijk / islamitisch

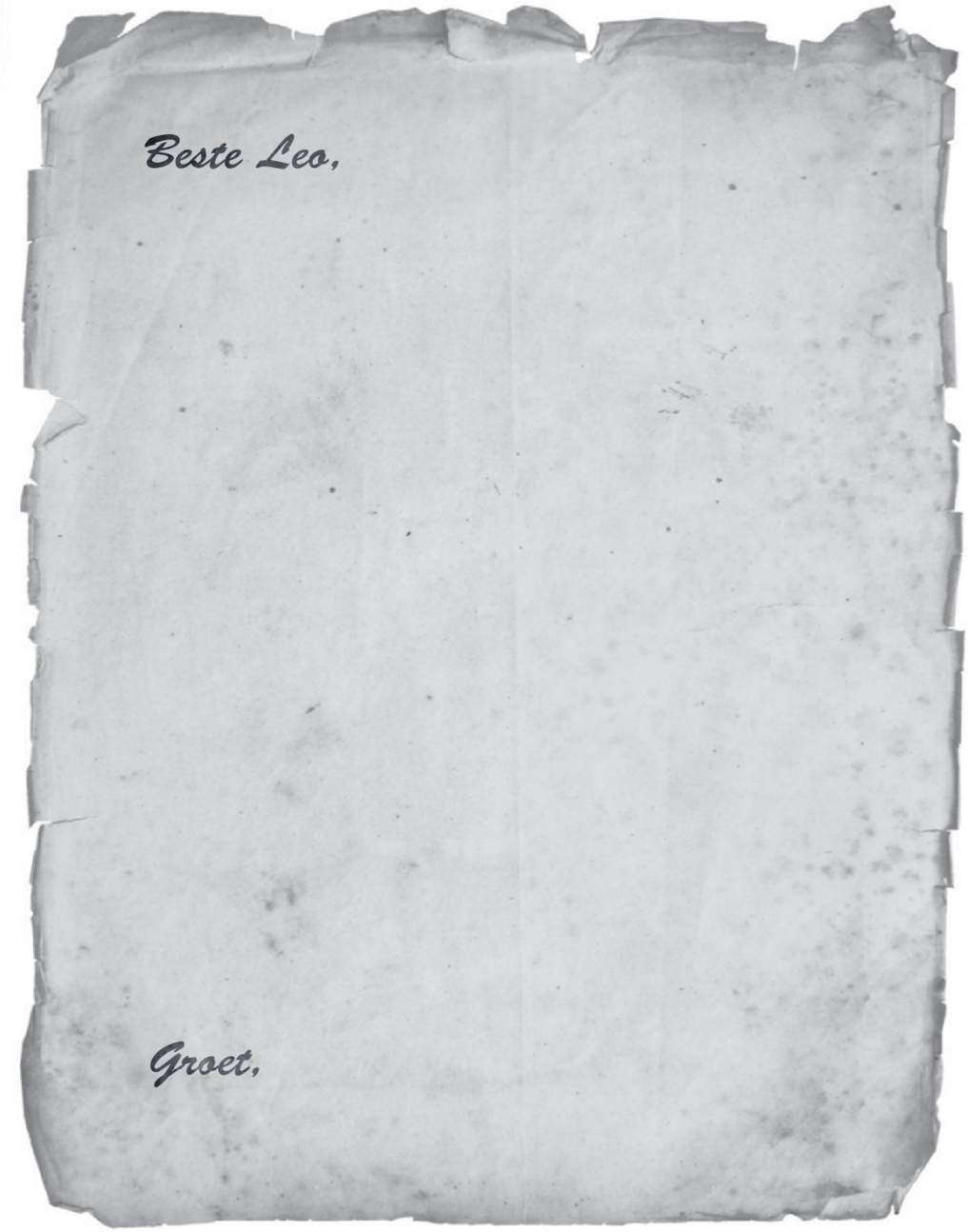
christelijk / islamitisch

christelijk / islamitisch

christelijk / islamitisch

Opdrachtblad D Post naar 1500

Schrijf een brief aan Leo Africanus, wat zou je hem willen vertellen als het mogelijk was om een brief te sturen naar het verleden? Stel hem één vraag en geef hem één tip.



Opdrachtblad F De reis van Leo

Tijdens de voorstelling heb je de reis van Leo Africanus kunnen volgen.
Herinner jij je nog hoe zijn route eruit zag?

Teken de route van Leo Africanus op de onderstaande kaart. Geef op de route ook aan waar Leo Africanus heeft gewoond.

BIJLAGE 2: VRAGEN BIJ INTERVIEW YASSINE BOUSSAID

Introductie

1. **Motivatie**

Yassine, je hebt een adviesbureau op het gebied van kunst en cultuur, en je bent manager/directeur van het AAO.

- Kun je ons vertellen hoe je op dit punt gekomen bent? (ter verduidelijking: kun je uitleggen hoe jouw loopbaan eruit heeft gezien tot dit punt?)
    - Vind je wat je doet belangrijk? Zo ja, waarom?
    - Heeft je werk een boodschap?

2. **Werkende mechanismen**

Je maakt met het AAO verschillende voorstellingen.

- Is er een gemene deler in jouw voorstellingen? Zo ja op welke manier komen ze overeen?

- Wat wil je met je voorstellingen bereiken?
    - Hoe denk je dat je dit doel bereikt met het werk dat je doet?
    - hoe denk je dat dit werkt?
    - Hoe dragen de elementen/aspecten die je noemt dan precies bij aan dit doel?
    - Ben je vooraf bewust bezig met de vraag hoe je zo effectief mogelijk een boodschap overbrengt?

- Waar reageert je publiek het meest op, denk jij?
    - Kun je een paar(typische) voorbeelden geven van de feedback van het publiek op je vorige projecten?

3. **Weerbaarheid**

Je noemt in je aanvraag vrij expliciet dat je voorstelling zich richt op jongeren die worstelen met identiteitsvraagstukken.

- Kun je ons uitleggen op welke jongeren je vooral richt?
    - Wat denk je dat hen bezighoudt?
    - Waar zie je raakvlakken voor jullie voorstellingen?
- Waar bestaat deze worsteling uit volgens jou? Hoe moet ik die worsteling voor me zien?
- Waar hebben jongeren die te maken hebben met deze worsteling behoefte aan?
- Hoe draagt jouw voorstelling daaraan bij? Hoe werkt dat dan precies?
- Wat hoop je dat leerlingen vooral meenemen uit de voorstelling?

Je hebt eerder tegen mij verteld dat jongeren behoefte hebben aan meer inclusie, dat de aangeboden narratieven met betrekking tot de Nederlandse geschiedenis hen uitsluiten.

- Naar wat voor soort inclusie zijn deze jongeren op zoek, denk jij?
    - Hoe sluit de voorstelling daarop aan?
    - Wat kunnen leerlingen in deze zin van de voorstelling 'leren'?
- Hoe verhouden deze jongeren zich tot de boodschap van gemeenschappelijke waarden? En van vrijheid van het individu?

Theorie veronderstelt dat jongeren die leren reflecteren op hun eigen waarden (onderwerpen die voor hen belangrijk zijnj) weerbaarder zijn op het moment dat hun identiteit bedreigd wordt.

- Denk je dat de voorstelling hen zal aanzetten tot reflectie op hun eigen waarden?
    - Zo ja, hoe?

4. Verbinding

Uit je projectbeschrijving haal ik dat je werk vooral gericht is op verbinding, het overbruggen van de 'wij-zij' kloof. Je noemt dat jij/jullie bij willen dragen aan verbinding tussen groepen en gemeenschappen via verloren verhalen uit de tijd van Al Andalus.

- Naar welke groepen en gemeenschappen verwijs je hier precies?
- Wat voor soort verbinding ben je op zoek?
- Waarom heb je gekozen voor de verbinding via historische verhalen?
    - Waarom werken deze volgens jou verbindend? Wat zijn volgens jou verbindende elementen? Hoe werken deze dan?
    -

Je noemt in je projectaanvraag heel expliciet 'vrijheid' als thema, zelfs als 'wapen' tegen het 'wij-zij'-denken: "vrijheden van verschillende mensen verankerd liggen in een gedeelde geschiedenis"

- Kun je uitleggen hoe mensen aan een gedeelde geschiedenis vrijheid kunnen ontlenen? / Kun je uitleggen hoe het besef van een gedeelde geschiedenis kan bijdragen aan vrijheidsdenken?
- Hoe kan vrijheid van het individu leiden tot verbinding?
- Denk je dat deze boodschap van 'vrijheid van het individu' iedereen (alle groepen) welke groepen? Iedereen in onze samenleving? aanspreekt?'
- Denk je dat de boodschap van 'gedeelde waarden/ gedeelde verhalen' iedereen (alle groepen) aanspreekt? En iedereen in gelijke mate? Waar vind je dat de nadruk op gelegd moet worden?(aanspreken van islamitische gemeenschap? Welke groep moet je aanspreken om onderling begrip te creëren (want hij zal zeker ja zeggen op de vraag?)

De voorstellingen van het Amsterdams Andalusisch Orkest zijn muzikale voorstellingen.

- Hoe onderscheid muziek zich van andere genres als het verbinding betreft? Kun je beschrijven hoe dit precies werkt?

Je noemt in je aanvraag dat je je verhalen wil voordragen voor een breed publiek, dat je daarmee niet alleen de groep 'nieuwe Nederlanders' wil aanspreken op integratie.

- Werkt de verbinding aan de hand van de voorstelling anders voor de ene groep dan de andere, denk jij?
    - Zo ja, wat zijn per groep de verbindende elementen?
- Ben je vooraf bewust bezig met de vraag hoe je zo effectief mogelijk verbinding tot stand brengt?

Publiek

- Kun je het publiek karakteriseren dat jij met je werk tot nu toe bereikt?
    - Wat spreekt dit publiek aan in jouw voorstellingen, kun je een voorbeeld geven?
- Hoe draagt het bereiken van dit publiek bij aan verbinding tussen groepen?
- Komt het publiek dat je daadwerkelijk bereikt overeen met het publiek dat je zou willen bereiken?

5. Doelen z.o.z.

Fonds z.o.z. stimuleert initiatieven die deradicaliserend kunnen werken.

- Hoe zou je jouw voorstelling plaatsen binnen dit kader?
    - Welke elementen van de voorstelling hebben hier concreet betrekking op?
    - Hoe denk je dat de elementen die je noemt bijdragen aan dat doel?

Fonds z.o.z. stimuleert initiatieven die depolariserend kunnen werken

- Hoe zou je jouw voorstelling plaatsen binnen dit kader?
    - Welke elementen van de voorstelling hebben hier concreet betrekking op?
    - Hoe denk je dat de elementen die je noemt bijdragen aan dat doel?

- Radicalisering/polarisering is opgebouwd uit verschillende lagen/facetten. Welke facetten daarvan moeten volgens jou belicht worden?
- In hoeverre komt dit terug in jouw voorstelling?

Hoe zie jij de rol van kunst/ creativiteit in het bijdragen aan de oplossing van deze problemen?

- In hoeverre speelt jouw voorstelling daar op in?

BIJLAGE 3: VRAGEN BIJ FOCUSGROEPEN

1. Kennismaking en uitleg

2. Beoordeling

- Wat vonden jullie van de workshop?
  - Hielp de workshop om de voorstelling te begrijpen?
  - Waarom wel/ niet?
- Waar ging de workshop over?
- Namen jullie iets mee uit de workshop? Een boodschap? Of iets anders?
- Wat vonden jullie van de voorstelling?
  - Kun je uitleggen waarom je dat vond?
- Wat was het onderwerp van de voorstelling eigenlijk?
- Haalden jullie een boodschap uit de voorstelling?

3. Verhaal (herkenning, beleving, verbinding)

- Wat vonden jullie van het verhaal van LA?
  - Wat/Welke scene is jullie het meest bijgebleven? Waarom?
  - Waren er scenes die jullie herkenden?
  - Waren er scenes waarin je jezelf of je eigen verhaal kon herkennen?
- Zijn er in dit verhaal 'good guys' en 'bad guys'? Wie zijn voor jou de goeden en de slechten? Waarom?
- Wat vind je van de rol van de paus in het stuk? Kun je hem begrijpen? Waarom wel, waarom niet?
- In Italië werd LA katholiek. Kon je begrijpen waarom?
  - Vond LA het makkelijk om van geloof te veranderen? Zo ja, waren er overeenkomsten?; Zo nee, waar liep hij tegenaan?
- In het stuk past LA zich aan aan zijn nieuwe omgeving.
  - Wat had je zelf gedaan als je Leo Africanus was?
- Leo Africanus kwam uit een gebied Andalusie/Maghreb dat nu uit verschillende landen bestaat. Zijn belangrijkste werk deed hij in Italië. We weten uiteindelijk niet waar hij gestorven is. Hoe zou LA zijn eigen identiteit beschrijven?
    - Kun je uitleggen waarom?
- In Granada en Marokko was LA een moslim, in Italie een katholiek. Zou je LA als een moslim zien, een katholiek of beiden? [verwijzen naar oefening uit workshop]
- Aan het einde van de voorstelling klaagt LA dat hij niet kan zijn wie hij wil zijn. Kun je zijn gevoel begrijpen? Kun je zijn gevoel herkennen?
- Aan wie zou je de voorstelling aanbevelen om naar toe te gaan?
  - Waarom diegene?

4. Muziek (herkenning, beleving, verbinding)

    - Was de muziek die tijdens de voorstelling gespeeld werd voor jullie herkenbaar?
        - Zo ja, waar herkende je de muziek van?
        - Vond je het mooie muziek? (waarom wel/niet?)
        - Wat voor gevoel heb je bij deze muziek?
        - Wat betekent deze muziek voor jou?
        - Wat vonden jullie ervan om deze muziek eens in het theater te zien/horen?
        - Wie zou je meenemen naar deze voorstelling voor de muziek?

5. Wij-zij verhoudingen

Er wordt weleens gesproken over een kloof in de samenleving, tussen wij en zij.

- Als je dit hoort, welke kloof zie je dan voor je/waar denk je aan?
- Herkennen jullie die kloof?
- Ervaren jullie die kloof ook zelf? Zo ja, hoe?
- Je weet nu iets meer over Leo Africanus, hoe zou hij over deze kloof denken denk jij?
    - Ben je het met hem eens? Zo nee, waarom niet?

6. Slot
    - We hebben het nu al een tijdje over de voorstelling. Heb je door dit gesprek een beter beeld van de boodschap van de voorstelling?
    - Wat neem je van de voorstelling mee?
    - Waarover zou je graag een voorstelling willen zien als je nog een keer met school mee mocht naar het theater?