



4. Flip & Flap en de alter-moderniteit. Kunsteducatie in een altermoderne wereld

Robert Klatser

Interculturaliteit heeft nog geen vanzelfsprekende plaats in het curriculum van de beeldende vakken in het voortgezet onderwijs, al wint de visie aan kracht dat interculturaliteit daar een onderdeel van zou moeten zijn. In dit hoofdstuk onderzoek ik op welke manier de hedendaagse, 'altermoderne' kunst aanknopingspunten kan bieden voor een curriculum van de beeldende vakken dat daadwerkelijk aandacht besteedt aan interculturaliteit. Centraal staat de vraag of het nu nog problematische imago van interculturaliteit kan worden omgebogen naar een bruikbaar concept.

Altermodernisme is een nieuw kunsthistorisch label dat Nicolas Bourriaud in 2009 heeft geïntroduceerd voor kunstenaars die niet langer werken vanuit de eigen culturele identiteit, maar vanuit een globale context. Volgens Bourriaud komen hieruit talrijke nieuwe mogelijkheden en alternatieven voort om de cultuur op verschillende manieren richting te geven.

Misschien biedt altermoderne kunst ook openingen voor kunsteducatie. Daartoe kijk ik niet alleen naar de betekenis van het begrip altermodernisme en de brede doelstellingen van de beeldende vakken, maar verken ik ook de begrippen cultuur en identiteit.

In een gemedialiseerde wereld waar jongeren, dwars door culturen en plaatsen met elkaar communiceren, verhalen en beelden delen en zich in eenzelfde culturele ruimte bewegen om zo hun identiteit te ontwikkelen en te articuleren, wordt een veelvormige, radicale en activistische kunsteducatie onvermijdelijk.

4.1 gesprek

Tijdens een ontmoeting met Erik Viskil ontspoon zich een gesprek naar aanleiding van de tentoonstelling *Altermodern* in de Tate Modern over een meer op interculturaliteit gerichte kunsteducatie. Erik onderzoekt de beeldende kunst in het Midden-Oosten en publiceert daarover. Hij is een van de grondleggers van het nieuwe onderwijsconcept van de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. Erik vertelde dat hij onlangs in Cairo 'Photo Cairo' bezocht had en de 'Biennale'. "Kunstenaars daar zijn erg betrokken bij de maatschappij, bij het leven van mensen, bij politieke idealen en gebeurtenissen en dat is in hun werk terug te zien," zei hij. "In het werk verhouden ze zich tot hun land en hun cultuur en vragen zich bijvoorbeeld af hoe de hedendaagse, sterk door het Westen gedomineerde beeldcultuur daarbij aansluit." Toen onderwijs ter sprake kwam was Eriks eerste opmerking dat kunsteducatie met het oog op interculturaliteit activistischer zou kunnen zijn dan nu het geval is. "Inderdaad is kunsteducatie vaak nog modernistisch, instrumenteel en niet zo visionair of ambitieus als je zou verwachten", reageerde ik. "Ik had verwacht dat de 'postmoderne kunsteducatie' en vooral de *Visual Culture Education* activistischer, onconventioneler en minder formeel esthetisch georiënteerd zouden zijn. Zij gaan per slot van rekening uit van een radicale pedagogie, waarbij de docent de afkomst en de sociaal-culturele achtergrond van de leerling als aanleiding ziet voor het ontwikkelen van beeldende problemen."

Ik deed kort verslag van een lezing die ik in 2008 had bijgewoond van Doug Boughton en Kerry Freedman, twee voortrekkers van de *Visual Culture Education*. Zij lichtten hun manier van evalueren en beoordelen toe met beelden van door hun leerlingen uitgevoerde opdrachten. "Wat mij opviel", zo vertelde ik Erik, "was dat zij merendeels, misschien impliciet, formele criteria hanteren. Esthetische, modernistische normen lijken bepalend en onderscheidend." "Terwijl het zou moeten gaan over de inhoud, het concept, de (politieke of sociale) lading en betekenis!" reageerde Erik. Ik schonk nog wat muntthee bij.

4.2 het mysterie van wabi sabi of: wat is altermoderne kunsteducatie?

Kunst ontstaat niet meer in de eenzaamheid van het atelier, maar vooral in dialoog met anderen, ook al zijn die misschien niet lijfelijk aanwezig. De narratieve aspecten vormen tegenwoordig een belangrijk onderdeel van het werk. Originaliteit en eeuwigheids-waarde, kenmerken van de modernistische kunst, doen er in de huidige postmoderne periode minder toe. Wel van belang blijft de, vermoedelijk, diepgewortelde behoefte aan onsterfelijkheid en voortdurende zelfbevestiging: 'ik besta!'

De gemedialiseerde wereld heeft de kunst gedemocratiseerd. Ieder individu kan zich nu uitdrukken en kenbaar maken. Net zoals de massa's zich aan het begin van de vorige eeuw zichtbaar wisten te maken door het gebruik van film en fotografie, zoals Walter Benjamin al vaststelde. Mensen willen sporen achterlaten, hoe triviaal ook. Zichzelf steeds opnieuw uitvinden als kunstenaar, maar ook als mens tussen andere mensen kan worden opgevat als het voortdurend herscheppen van de identiteit. Het is juist deze behoefte waar ook jongeren zich mee bezighouden. Internet en de mobiele telefoon lijken heel geschikt om als artistieke middelen ingezet te worden. Vooral dankzij de mobiele telefoon kunnen we tegelijkertijd in meer contexten bestaan of zoals Eva Nieuwdorp (2005/6) het uitdrukt: "De mobiele telefonie kan, vanuit de mediaspecifieke eigenschappen bezien, de typisch narratieve elementen aantasten, zoals eenheid van plaats (setting) en lineaire causaliteit in tijd (plot) alsmede het beeld van een consistent, bedachtzaam en autonoom karakter (uniciteit)."

De integratie van kunstzinnige, maatschappelijke en persoonlijke invalshoeken hoeft niet te betekenen dat het wezen van het kunstvak ten onder gaat aan oppervlakkigheid en 'van alles niets' of dat beeldende vaardigheden en esthetische formele criteria er bij deze aanpak niet toe doen. Kijkend naar recente kunstwerken als installaties, films en blogs blijken narratieve en meer visuele, artistieke vaardigheden en formele kwaliteiten even belangrijk. Leerlingen kunnen bij uitstek het eigen verhaal - narratief, auditief en visueel - in relatie brengen met dat van anderen over de hele wereld. Toepassingen van internet en mobiele telefonie worden langzamerhand als volwaardige artistieke technieken aanvaard.

De Franse filosoof Jacques Rancière (2007) stelt echter als voorwaarde dat deze media eerst als kunst moeten worden erkend. Maar niet alleen de technische werkwijze moet tot de kunst worden gerekend, ook haar onderwerp moet als kunst, hoog of laag, worden gekwalificeerd. De mogelijkheden van de interpersoonlijke ontmoeting en interculturaliteit moeten als artistiek materiaal worden geaccepteerd.

Jongeren worden vooral geboeid door ervaringen en niet-rationele, magische momenten die ze vaak moedwillig opzoeken, meent Eva Nieuwdorp (2005/6), die de 'speelse identiteit' onderzoekt aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Wat de leerling denkt en doet, neemt een tijdelijke vorm aan in de voortdurende ontmoeting met de ander. Die uitwisseling van beelden en verhalen hoeft niet per se buiten die virtuele ruimte gestalte te krijgen in een krampachtige poging tot materialisatie. Het tijdelijke en onvolmaakte karakter van de resultaten is eigen aan het medium en de werkwijze.

Het voorbijgaande en imperfecte in de kunst met de nadruk op wisselwerking en transitie, dat op dit moment zo wordt gewaardeerd, wordt misschien het best gerepresenteerd door de Japanse term 'wabi sabi'. Dit begrip drukt de relatie uit tussen schoonheid en

vergankelijkheid. Leonard Koren (1994) beschrijft wabi sabi als "a beauty of things imperfect, impermanent, and incomplete ... (p.7) I have since come to believe that wabi sabi is related to many of the more emphatic anti-aesthetics that invariably spring from the young, modern, creative soul. . ." (p.9)

De altermoderne kunstenaar van nu bemiddelt, als culturele nomade, bij de wereldwijde dialoog. De actuele beelden die ons mondiaal via de media bereiken, verwijzen grotendeels naar een gemeenschappelijk referentiekader. De verregaande uitwisseling van beelden en verhalen zal via de massamedia, telecommunicatie en internet in toeneemende mate die gemeenschappelijke context versterken.

Dat referentiekader is het raakvlak waar jongeren met een verschillende culturele achtergrond elkaar ontmoeten. Duncum (2000) adviseerde bijna tien jaar geleden al om leerlingen via kunsteducatie bewust deel te laten nemen aan de mondiale cultuur die onder meer door internet mogelijk is geworden: "Consciously engaging with global culture, can contribute, creatively and critically, to the directions globalization takes." Altermoderne kunsteducatie suggereert een andere richting en daardoor een nieuwe lading van de beeldende vakken. Het betekent een verdieping en een accentverschuiving ten opzichte van de postmoderne visies op kunsteducatie. Naast nieuwe mogelijkheden die ze geschapen hebben, worden die postmoderne visies gekenmerkt doordat thema's, opdrachten en verwerkingen over de leefomgeving gaan of over massamedia of over culturele diversiteit. Leerlingen wordt gevraagd na te denken, te discussiëren en werk te maken over hun leefomgeving of over wat ze bezighoudt. Ik stel me voor dat altermoderne kunsteducatie niet alleen aanleidingen vindt in de leefwereld van kinderen, maar dat tevens de oorsprong van het werk zelf daarin ligt of sterker nog: deel uitmaakt van die leefwereld en een plaats krijgt op internet en in de omgeving, de samenleving en het denken. De buitenschoolse ervaringen van leerlingen worden nog te vaak buiten beschouwing gelaten en in het curriculum blijft het 'formele' gescheiden van het 'informele', zoals in de recente publicatie *Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization* (McCarthy, C., Rezai-Rahiti, G.M. & C. Teasley, 2009, p. 93) wordt vastgesteld.

Bij altermoderne kunsteducatie draait het om het articuleren van de confrontatie van de leerling met de veelheid aan verhalen van de multiculturele wereld en om het bedenken van gedeelde verhalen zonder een vooropgezet einddoel. "De arena van uitwisseling", zoals Bourriaud (2009) de hedendaagse kunst typeert, is een goede omschrijving van het virtuele platform van ontmoeting waar de leerling deel van uitmaakt. In altermoderne kunsteducatie kunnen leerlingen vanuit verschillende culturele registers en achtergronden met multimediale technieken experimenteren met beelden en concepten en deze kritisch onderzoeken. De voorwaardelijke kennis en vaardigheden worden en passant geleerd. Kennis en vaardigheden worden geïntegreerd aangeboden, zodat de leerling de mogelijkheid krijgt om, net als de kunstenaar, aan te voelen wanneer hij kan laten gebeuren wat er moet gebeuren in plaats van dat hij weet wat hij moet doen. Want dat is waarin, volgens Gadamer (1960), de kunstenaar zich onderscheidt van anderen. Het proces verloopt, net als vaak bij kunstenaars het geval is, grotendeels fundamenteel onvoorspelbaar en niet doelgericht. Het is de resultante van de wisselwerking van de eigen verhalen, acties en ervaringen met die van anderen met verschillende culturele achtergronden verspreid over de hele wereld. Leerlingen onderzoeken onderwerpen die te maken hebben met hun culturele identiteit.

Het kan werken opleveren die vluchtig zijn, maar niet oppervlakkig; technisch vaardig, maar niet traditioneel; tijdelijk, maar ook tijdoos; virtueel en niet plaatsgebonden, maar toch duidelijk waarneembaar; politiek geladen, maar niet ideologisch. Doordat leerlingen de mogelijkheid krijgen een artistieke in plaats van een alledaagse vorm te hanteren, wordt het alledaagse bijzonder en het bijzondere gewoon. Het spoor dat hun werk achterlaat of de herinnering daaraan is het bewijs dat ze in staat waren even deel uit te maken van een cultuur op een al dan niet virtuele plek op een bepaald moment. (vrij naar Lee Emmery (2002)).

4.3 bezoek uit ToeloeToeloe-land

Als we het over kunsteducatie en interculturaliteit hebben, kunnen we er niet onderuit ons een beeld te vormen van de hedendaagse cultuur en de culturele identiteit, vooral die van jongeren. Allereerst een blik terug in de tijd.

Rond 1958 werd op mijn lagere school aangekondigd dat die week een heel bijzondere man op bezoek zou komen, uit een heel ver land. Wij vonden het heel spannend toen een lange, bijna zwarte man de klas binnenkwam. Wij hadden nog nooit zo'n donker iemand in het echt gezien, anders dan de clichématige voorstellingen in kinderboeken van zwarte, woest uitgedoste, glimmende mensen met dikke, rode lippen. Hij rolde een handdoek op in de vorm van een rookworst en drapeerde die boven op zijn hoofd. Omzichtig kwam mijn leraar met een zinken emmer vol water die de man op zijn hoofd zette, waarna hij een rondje door de klas liep.

Overrompeld door die kennismaking met iemand die ik alleen kende van plaatjesboeken, liep ik die dag door het bos naar huis. In het bos achter ons huis was een nederzetting die uit houten barakken bestond. Daar woonden 'Ambonezen'. Ze zagen eruit als de kannibalen uit mijn favoriete kinderboek over de hondjes Flip & Flap die op avontuur gaan in een luchtballon. Na een hachelijke tocht over de oceaan, komen ze terecht in een tropisch land, ToeloeToeloe-land geheten. Ze belanden bij de Wilde Bobosmannen waar ze verwend worden om later in een pan te belanden (Hoekstra & Geesink, z.j.).

De ontmoeting en verbinding tussen culturen is van alle tijden. Etnische grenzen tussen culturen kunnen als fictief worden beschouwd. Al ver voor onze jaartelling vond cultuurvermenging en interferentie tussen culturen plaats. Culturen lijken tegenwoordig samen te smelten tot een mondiale beschaving door snelle communicatie, mogelijk gemaakt door technologische vooruitgang. Daardoor nemen de overeenkomsten tussen mensen toe, terwijl men de neiging heeft de verschillen te benadrukken. Ook dat is al van voor onze jaartelling, zoals Siep Stuurman aantoont in zijn nieuwe boek *De uitvinding van de mensheid* (2009). Etniciteit, bij uitstek geschikt om zich van anderen te onderscheiden, stamt niet altijd af van oude tradities, maar kan worden vervormd (of misvormd als het de toeristenindustrie betreft), gemodificeerd of zelfs gecreëerd in de moderne maatschappij (zie ook Roosens 1989 en 2002). Canadese Wendat- of Huron-indianen maken tegenwoordig popmuziek met teksten die ze ontleen aan antropologische archieven van hun uitgestorven taal.

McCarthy, Rezai-Rahiti, en Teasley (2009) pleiten voor "recognition of the vital porosity that exists among human groups in the 21st century" en vermoeden dat hierin een enorm potentieel besloten ligt om tot een nieuw kosmopolitisch ethos te komen binnen educatie. Dat een gemeenschappelijke culturele achtergrond dominant wordt ten koste van de nationale cultuur biedt nieuwe mogelijkheden, maar levert ook spanningen op. Dat uit zich bijvoorbeeld in de hernieuwde angst van burgers tegen het kosmopolitisme. Net als in de negentiende eeuw ontstaat de behoefte aan het definiëren van de nationale identiteit, in onze tijd gebeurt dat onder meer in de vorm van canons en lijstjes (zie ook Komrij, 2001).

In de virtuele ruimte die de snelle communicatiemogelijkheden bieden, zien we dat mensen elkaar op speelse wijze ontmoeten en nieuwe leefwerelden scheppen. Dit intercultureel gebied waar jongeren zich van meet af aan bevinden en dat de filosoof James Tully definieert als een tussengebied, kan opgevat worden als een gemeenschappelijk terrein van onderhandeling (Tully, 1995). Er is sprake van intercultureel contact. Men bespreekt kwesties vanuit een bepaald gezichtspunt in plaats van in essentie. Daardoor ontstaan, volgens de theoreticus van het postkolonialisme, Homi K. Bhabha, hybride vormen van leven en kunst die eerder niet bestonden binnen de afzonderlijke nationale culturen. Naast cultuurverschillen ontstaan zo gedeelde waarden die op den duur geïnternaliseerd worden (Bhabha, 1991). Voor leerlingen die ononderbroken met elkaar in contact staan, is die vorm van uitwisselen als eten en drinken. Door het maken van een kunstwerk of het vertellen van een verhaal in welke vorm dan ook, kan het denken over het bestaan en het perspectief plotseling veranderen.

'Mondiaal' en 'lokaal' zijn tegenwoordig geen gescheiden werelden meer, maar liggen in

elkaars verlengde en vullen elkaar aan. Tweede- en derdegeneratieallochtonen groeien op en krijgen onderwijs samen met de autochtone jeugd en nemen de cultuur van de lokale jeugd over, maar voegen er ook eigen dimensies aan toe. Een "vrijheidsneurotische grondhouding" (Sloterdijk, 2005) gaat hand in hand met de behoefte aan saamhorigheid. Bij dat alles vormen de (digitale) media een onmisbare schakel.

Kunnen deze verschillende werelden naast elkaar blijven bestaan of doven ze door interferentie uit en ontstaat één mondiale cultuur? Twee vooraanstaande denkers komen tot een verschillend antwoord op deze vraag. Zo vermoedt Samuel Huntington (1996) dat cultuurverschillen zo groot zijn dat toekomstige conflicten daardoor veroorzaakt zullen worden. Francis Fukuyama (1992) beweert daarentegen dat culturen juist zullen assimileren en uiteindelijk tot een globale cultuur zullen samensmelten.

De schijnbare tegenstellingen, de complexiteit, het hybride, poreuze en beweeglijke karakter van de huidige richtingen in de cultuur bieden de kunst de mogelijkheid nieuwe betekenisvelden te ontsluiten. Handhaving en manifestatie in zo'n wereldcultuur is echter niet mogelijk als men zich vastklampt aan een culturele identiteit die wortelt in de primaire bouwstenen: familie, land, en religie.

Waren Flip en Flap vijftig jaar later in de wildernis van Afrika neergekomen, dan hadden ze net zo goed boven op de filmer/ kunstenaar Renzo Martens kunnen landen en hadden ze midden in het oerwoud zijn enorme uit neonletters opgetrokken tekst *Enjoy Poverty* kunnen bewonderen. Martens laat in zijn film zien hoe hij plaatselijke huwelijksfotografen, die nog geen dollar per maand verdienen, omschoolt tot oorlogsverslaggevers. Als ze zijn aanwijzingen opvolgen, kunnen ze voor hartverscheurende foto's van stervenden meer geld ontvangen. Flip & Flap en Renzo Martens: twee tijden, twee culturen; gescheiden werelden?

4.4 Flip & Flap en het altermoderne zelf

Kunnen we wellicht al spreken van de vorming van een nieuwe, altermoderne identiteit en zo ja, hebben we dan te maken met een bruikbaar model of een fictieve constructie? De altermoderne identiteit overstijgt culturele en geografische grenzen en tijden. Het wortelt in diverse culturen en wordt gekenmerkt door beweeglijkheid, speelsheid en een contextafhankelijk en adaptief karakter. Het altermoderne zelf dat de kenmerken van verschillende werelden in zich verenigt en zich verhoudt tot verschillende culturele registers, treedt echter niet buiten de grenzen van het ondeelbare zelf.

Identiteit betekent letterlijk 'hetzelfde zijn' (*identitas*), datgene dat men deelt met anderen. Geschiere (2009) omschrijft identiteit als volgt: "Het is niet het resultaat van actieve, doelgerichte constructie, maar het ontwikkelt zich in belangrijke mate onbewust in wisselwerking met de omgeving en onder invloed van levenskeuzes." Vanaf de geboorte vormt het zelf zich door permanente interactie met de omgeving waarbij in eerste instantie de familie en de leefomgeving een dominante rol spelen. Iedereen heeft toegang tot meer categorieën waartoe men kan behoren: volk, religieuze groepering, familie, beroepsgroep. Identiteit kan de ander daardoor zowel insluiten als buitensluiten. Identiteit is, aldus Gadamer (1960), ook te beschouwen als een verzameling opvattingen over onszelf, de ander en de omgeving.

De identiteit vormt zich in een continue proces van herinterpretatie van ervaringen uit het verleden die zich in de vorm van herinneringen aan ons voordoen. Die verzameling bepaalt voor een deel ons zelfbeeld, ons denken en ons doen en laten. Het lijkt in belangrijke mate op dat van onze naasten en de bredere groep waar we mee omgaan en waar we toe behoren. Die groep wordt groter door de wereldwijde communicatie en uitwisseling.

De openheid wordt volgens Ricoeur (1985) begrensd door familietraditie, religie, etniciteit, land en staat. Volgens hem is het verhaal het belangrijkste medium waarmee we onze identiteit construeren. Ook Jos de Mul merkt op dat "in de verhalen die wij over ons leven aan onszelf en aan anderen vertellen we ons zelf articuleren". Sterker nog: "Het is zelfs eerst in onze identificatie met deze verhalen dat onze identiteit tot stand komt" (De Mul, 2000, p.6). Identiteit moet volgens De Mul niet begrepen worden als een substantie

die onder ons levensverhaal ligt, maar als de configuratie van dit levensverhaal zelf. In die zin hebben we geen levensverhaal, maar zijn we letterlijk dit verhaal. Identiteit is het zelfbeeld waar het mens- en wereldbeeld van het individu in besloten ligt. In een multiculturele samenleving worden wij echter geconfronteerd met een veelheid aan verhalen. Kan er sprake zijn van een constante die mensen boven hun narratieve identiteit doet uitstijgen? De inhoud en structuur van het innerlijke zelf verschilt volgens Nisbett (2003) en Markus (1991) aanzienlijk per cultuur. In het oosten hecht men doorgaans meer waarde aan de overeenkomsten tussen mensen en de harmonieuze relatie met anderen, terwijl men in het westen authenticiteit en onderscheid hoger waardeert. Beide auteurs concluderen dat mensen met een verschillende culturele identiteit niet alleen verschillende opvattingen over de wereld hanteren, maar dat ze die ook op een andere manier waarnemen en er anders over nadenken. Een mooi voorbeeld geeft Susan Mullin Vogel (1998) in haar boek over de kunst van de Baule, een stam die leeft in Ivoorkust. De Baule staan bij westerse verzamelaars van Afrikaanse kunst bekend om hun fabuleuze houtsnijwerk. Hun werk wordt echter door de Baule zelf vaak aan het oog onttrokken in ruimtes zonder ramen en gewikkeld in lappen. Zelfs het kijken zelf beschouwen de Baule namelijk al als een risicovolle daad. Zoals Vogel, Nisbett en Marcus laten zien, gaan mensen met verschillende culturele achtergrond, ondanks de toegenomen overeenkomsten, uit van verschillende voorstellingen en hebben ze andere ervaringen. Door migratie, maar ook door uitwisseling kunnen binnen een persoon of tussen verschillende personen of gemeenschappen spanningen ontstaan die tot identiteitscrises leiden. Vooral waar het zelfbeeld in het geding is en de nationale of religieuze identiteit botst met seculiere, kosmopolitische waarden. Jongeren, volop met identiteit bezig, zijn hier extra gevoelig voor en dus kwetsbaar. Jongeren met verschillende culturele achtergrond hebben ondanks deze verschillen in toenemende mate raakvlakken en gemeenschappelijke interesses, doordat zij naar dezelfde muziek luisteren, dezelfde games spelen, internetten of dezelfde televisieprogramma's bekijken. Zoals Hans Abbing (2009) laat zien, komen kinderen via films en games veelvuldig in contact met hoge kunst. Soundtracks van films bestaan meestal uit "nieuw gecomponeerde romantische klassieke muziek" en in sciencefictionfilms en games is zelfs sprake van oorspronkelijke *minimal music*. Ook vj's vermengen elementen uit populaire en hoge kunst en op parties en in clubs komen jongeren in aanraking met allerlei multidisciplinaire kunstuitingen die zij niet aanschouwen, maar meemaken en ervaren. Dat het op het eerste gezicht om verstrooiing en ontspanning gaat, maakt dit soort ervaringen niet minderwaardig. Volgens Nieuwdorp (2005/6) gaat het om de constructie en expressie van identiteit en soms ook om de ironische elementen van persoonlijkheid. Iemand met een altermoderne identiteit functioneert zowel in de realiteit van alledag als in virtuele werelden en beweegt mee met de culturele turbulentie en de hectiek van deze tijd. Deze identiteit verenigt de kenmerken van verschillende werelden in zich en verhoudt zich tot verschillende culturele registers. De altermoderne identiteit is waar interculturele kunsteducatie zich op richt.

4.5 altermoderne kunst: tussen tovenaars van de aarde en culturele nomaden

In de begeleidende catalogus van de expositie *Altermodern, Tate Triennial* introduceert Nicolas Bourriaud (2009) de term 'altermodern' voor het eerst als een nieuwe ontwikkeling in de kunst. Dat is op zich nog niet voldoende om altermodern tot een nieuwe kunststroming uit te roepen. Wat is er zo vreemd en nieuw aan kunstenaars die het idioom van natuurvolkeren gebruiken en vermengen met die van hun eigen, westerse achtergrond? Kunstenaars hebben hun ideeën al eerder ontleend aan de geschiedenis van verschillende culturen door te *shoppen* en *sampelen*. Dat hoeft niet altijd nieuwe inzichten en ervaringen op te leveren. Wat is er zo anders aan Shezad Dawood met indianentooi of Marcus Coates met sjamanenoutfit vergeleken met het werk van collega's uit vroegere jaren zoals dat van Kandinsky, Pollock, Beuys en anderen die, op uiteenlopende

wijze, door het sjamanisme zijn beïnvloed? De mogelijkheden van de interpersoonlijke ontmoeting en interculturaliteit zijn in de moderne kunst al decennia lang artistiek materiaal.

Diane Crane (1987) heeft bruikbare criteria ontwikkeld om te toetsen of kunst die als vernieuwend wordt uitgeroepen, dat ook daadwerkelijk is. Crane stelt dat een kunststroming vernieuwend is, indien het een andere benadering van de esthetische inhoud betreft of van de sociale en politieke waarden en indien er sprake is van gewijzigde productie- en distributiemethoden.

Met deze criteria kunnen we vaststellen dat de altermoderne kunst inderdaad in zeker opzicht vernieuwend genoemd zou kunnen worden. Ze voldoet aan de meeste criteria, zij het niet altijd overtuigend. Er is inderdaad sprake van een andere benadering van de sociale en politieke waarden als we die in ruimere zin opvatten als culturele waarden. Vooral de kunstenaars die de nadruk op communicatie via internet leggen, op het delen van verhalen en op het ontkennen van de uniciteit van het kunstwerk, benaderen productie en distributie anders. De esthetische benadering lijkt op het eerste gezicht weinig afwijkend van wat we al kennen, maar in tweede instantie schijnen sommige altermoderne kunstwerken de esthetische component soms te ontkennen of is die niet doorslaggevend voor de betekenis van die werken. Het kunstwerk op te vatten als netwerk is één van de onderscheidende kenmerken waarbij zowel artistieke conventies worden doorbroken als de aard van wat een kunstwerk is, wordt onderzocht.

Volgens Bourriaud (2009) kan een kunstwerk niet langer gereduceerd worden tot een object in het hier en nu, maar is het op te vatten als deel van een aanzienlijk netwerk. De kunstenaar werkt de onderlinge verbanden uit en geeft ze vorm. Alleen de individuele golfen brenge tekenen over die zowel heterogeen als heterochronisch zijn, dus zowel behorende tot verschillende culturele registers als geleend van verschillende perioden. Het bewust en expliciet doorbreken van de illusie van eenheid van stijl, plaats, cultuur en tijd en het leggen van verbanden door de kunstenaar lijkt ook een nieuwe artistieke benadering. Bourriaud gebruikt tevens de metafoer van de archipel, een verzameling eilandjes die samen een gebied vormen, om te illustreren dat cultuur bestaat uit een veelheid van verschillende culturen die onder meer door migratie zijn samengeklonterd tot één mondiale beschaving en dat talloze hedendaagse artistieke praktijken een synthese lijken te suggereren tussen modernisme en postkolonialisme. De kunstenaar wordt immers een culturele nomade.

Het is duidelijk dat de samenstelling van de tentoonstelling *Altermodern* volgens een heel andere benadering geschiedde dan die van de andere grote tentoonstelling over niet louter westerse kunst, *Magiciens de la Terre* in Centre Pompidou uit 1989. Toen ontleende een kunstwerk zijn betekenis nog aan de specifieke etnisch-culturele oorsprong en de traditionele achtergrond van de maker, terwijl nu die verengde oorsprong juist doorbroken en overschreden wordt. Die toenmalige vooruitstrevende opvatting is inmiddels problematisch en wie het propageert, balanceert op het verdachte snijvlak van cultuurrelativisme, nationalisme en chauvinisme. Etniciteit en traditioneel artistieke inhoud worden tegenwoordig, enigszins overdreven, al snel afgedaan als folkloristisch en naïef, goed voor de toeristenindustrie.

4.6 een altermoderne benadering van de beeldende vakken

Is een vorm van altermoderne kunsteducatie in het onderwijs mogelijk? Een vorm die mensen kan insluiten in plaats van verdelen, leerlingen betrekken in plaats van afzonderen en alle leerlingen cultureel bewust maken? Een didactiek geïnspireerd door de hedendaagse kunst?

Altermoderne kunsteducatie heeft potentie, omdat ze een open klimaat schept waarin mogelijkheden kunnen worden ontdekt binnen een visueel interessante omgeving en met technieken die tegenwoordig voorhanden zijn. En omdat ze leerlingen aanzet

tot persoonlijke verhalen die in hun uitwerking persoon-, plaats-, cultuur- en tijdoverschrijdend zijn. Intercultureel, zeker, en niet alleen gerelateerd aan de maatschappelijke context, maar ook aan de artistieke omgeving. Leerlingen kunnen hun eigen verhaal - narratief, auditief en visueel - in relatie brengen met die van anderen over de hele wereld. Ze kunnen dat doen als zichzelf of door een andere identiteit voor te wenden. De kunst van het doen alsof is gebaseerd op het vermogen om twee werkelijkheden te hanteren: die van de realiteit en die van de verbeelding (Van der Braak, 2002). Op internet en met mobiele telefonie lopen die twee werelden steeds meer in elkaar over. "Dankzij de mobiele telefoon kunnen we in meerdere contexten leven, soms zelf parallel", stelt ook Nieuwduin (2007). En Michiel de Lange (2005/6), afkomstig uit dezelfde onderzoeksgroep als De Mul, stelt: "Identiteiten lijken steeds vaker hun vorm te krijgen in het voortdurend op en neer gaande samenspel van communicatieve interacties tussen individuen".

De verschillende krachtenvelden binnen de visuele cultuur vormen het terrein bij uitstek voor de kunstvakken. Het lijkt erop dat leraren en opvoeders weinig artistieke mogelijkheden en kwaliteiten in deze media vermoeden. Toch worden toepassingen van internet en mobiele telefonie langzamerhand als volwaardige artistieke technieken aanvaard. Wil men dit tot motief nemen in de klas, dan is de door Eisner (1979, 2002) en Parsons (2004) bepleite geïntegreerde aanpak goed toepasbaar. Eisner onderscheidt daarbij vier gebieden die wisselend een rol spelen: disciplinegericht, maatschappijgericht, persoongericht en cognitief gericht. Zo ontstaat een grote diversiteit aan verbanden tussen directe ervaringen van leerlingen, de maatschappelijke context en hoge en lage kunst.

Helaas blijkt een geïntegreerde werkwijze in de onderwijspraktijk niet gemakkelijk realiseerbaar, zoals Timon Hagen laat zien in zijn onderzoek naar de kunstvakken in de vernieuwde onderbouw van het voortgezet onderwijs. "Wij kunnen concluderen dat het ideaal van Parsons, waarbij leerlingen in de beeldende vakken aan de slag gaan met actuele maatschappelijke vragen, op de meeste scholen nog ver weg is" (Hagen, 2009, p. 9). Dat docenten moeite hebben met een geïntegreerde aanpak, kan te maken hebben met de misvatting dat beeldende vaardigheden en esthetische formele criteria er bij deze aanpak niet toe doen. Kijkend naar recente kunstwerken als multimediale installaties, ingrepen in de openbare ruimte, community artvormen, film- en fotowerken en digitale kunst is het tegendeel waar: formele, esthetische waarden spelen een even grote rol als inhoudelijke en narratieve kwaliteiten.

De *Visual Culture Education*, die onder meer *multicultural sensitivity* wil bereiken door de culturele achtergrond aanleiding te maken voor het artistieke proces, lijkt de argwaan van de leraren alleen maar te versterken. De door Freedman tijdens een lezing in Amsterdam getoonde leeropdrachten, verwaarloosden de formele eigenschappen van het medium en schoten helaas ook pedagogisch tekort door in de opdrachten uit te gaan van verschillen in achtergronden in plaats van overeenkomsten tussen de individuen. Door de verschillen en niet de overeenkomsten tussen allochtone en autochtone leerlingen te benoemen, werk je eerder aan segregatie dan aan integratie.

Misschien is het postmodernistische artistiek gedachtegoed nog niet zo doorgedrongen of wordt het vermengd met modernistische kunstvisies. Ook zouden verouderde kunstpedagogische uitgangspunten een rol kunnen spelen. Hoewel men in de klas vaak veelbelovend start met boeiende opdrachten, interessante analyses en groepsgesprekken, blijft men met formalistische bril kijken naar de werkstukken (Crone, 2006). Waarom hanteren leraren in het voortgezet onderwijs, ook zij die uitgaan van de *Visual Culture Education*, grotendeels conventionele criteria bij het beoordelen van de werkstukken van hun leerlingen? Hun beoordelingscriteria zijn afgeleid van de westerse visie op kunst: expressiviteit, authenticiteit en oorspronkelijkheid. Er ligt te veel nadruk op het gebruik van de beeldmiddelen, de techniek, het individuele leerproces en het eindproduct. Voor de in de huidige kunst zo belangrijke - postmoderne - condities als openheid, ambiguïteit, ambivalentie, besluiteloosheid en conflict is weinig ruimte. Bij de altermoderne kunsteducatie draait het niet alleen om wat docenten en leerlingen doen, maar vooral ook om hoe ze dat doen. Hoe kunnen docenten een inspirerende en uitdagende omgeving scheppen, hoe herkennen ze of de leerling is gegroeid en hoe evalueren ze dat? Van de docent wordt een open benadering verwacht bij de begeleiding en een flexibele benadering van de leerling, zijn problematiek, ideeën en leefwereld. De stijl

van lesgeven bevordert een creatieve houding en intrinsieke motivatie van de leerling en beïnvloedt inhoud en betekenis van het werk dat hij wil maken. De leerling heeft de keus uit actief les nemen of passief les krijgen. De docent kan kiezen uit lesgeven of de leerling begeleiden vanuit de dialoog, uitgaande van de eigen inbreng van de leerling. De didactische band is gebaseerd op wederzijds vertrouwen. De docent respecteert de integriteit van de leerling en heeft vertrouwen in zijn leervragen. De leerling accepteert de docent als begeleider en als degene die in staat is hem te leren hoe vorm te geven aan zijn ideeën. Die didactische ruimte is niet statisch en varieert naarmate de relatie tussen docent en leerling groeit en verdiept. Naargelang de artistieke of didactische context dat vereist, kan de docent kiezen voor een empathische en flexibele opstelling of een richtinggevende of adviserende. De leerling kan kiezen om te volgen, in debat te gaan of zijn eigen weg te gaan. Deze gelijkwaardige benadering moet centraal staan, zelfs bij chronisch gebrek aan lestijd. Het onderwijs zou niet zoals nu docentgestuurd, maar leerlinggestuurd begeleid moeten worden. Een dergelijke open leeromgeving vraagt om zorgvuldig gekozen, gedifferentieerde, liefst complexe opdrachten. Bij voorkeur formuleert de leerling in samenspraak met de docent zijn eigen opdracht.

Altermoderne kunsteducatie onderscheidt zich niet alleen door inhoud en werkwijze, maar vooral ook door het didactisch handelen. Altermoderne, interculturele kunsteducatie benadrukt overeenkomsten zonder de verschillen te ontkennen. Het begrip culturele diversiteit verdeelt, interculturaliteit verenigt. Deze tegenstelling kan gebruikt worden en vormt een interessante ingang voor een artistieke vertaling, net als het spanningsveld tussen de complexe en harde mondiale cultuur, tussen de nationale of religieuze identiteit en de seculiere, kosmopolitische waarden, tussen de autonomie van de hoge kunsten en de populaire creatieve industrie, tussen authenticiteit en ironie of tussen de buitenstaander die zich buiten de burgerlijke orde plaatst en nieuw cultureel burgerschap. Leerlingen formuleren een eigen beeldend probleem, geven er al doende inhoud en betekenis aan en vullen de opdracht zo veel mogelijk zelf in. De docent geeft de marges aan, scheidt de voorwaarden, probeert het werk van de leerling te verdiepen en van een adequate context te voorzien en boven het louter persoonlijke te verheffen. In die zin schrijft altermoderne kunsteducatie geen materiaalgebruik, proces of vorm voor. De docent moet zoveel mogelijk vermijden het scheppingsproces te vertragen of de creativiteit te verstikken. Integendeel, het doel van zijn interventie moet het leerproces versnellen, de studie van de leerling verdiepen en zorgen voor een stimulerende vorm van reflectie. Hij probeert de leerling bewust te maken van waar hij zich mee bezighoudt, wat de impliciete denkprocessen zijn en hoe zich dat verhoudt tot de kunst of vormgeving van anderen. Tussentijdse reflectiemomenten resulterend in nieuwe opdrachten, zijn belangrijk. Leerlingen werken individueel of samen (al dan niet met onbekenden) in moderne communicatieplatforms. Steeds is er wisselwerking - problematisch of niet, complex of eenvoudig - tussen oorspronkelijk beeld en kopie, tussen readymade en origineel, tussen creatie en receptie. Aanbod en werkwijze is voor iedereen hetzelfde, alleen het niveau en de manier van aanspreken kan verschillen voor leerlingen van basis-, voortgezet of beroepsonderwijs.

Evaluatie vindt plaats in een gesprek met de docent of in gedachtewisselingen met kleine groepjes medeleerlingen of eventueel met degenen waarmee op afstand is samengewerkt of gecommuniceerd. Door de voortdurend wisselende content en context en de eclecticische benadering hoeft er niet noodzakelijkerwijs een vaste set van beoordelingscriteria beschikbaar te zijn. Wel moeten de doelstellingen en de reflectiemethoden helder zijn. Als iemand zich inzet, werk maakt en in staat is artistieke problemen aan te gaan en daarover met de docent in een didactische relatie te treden, voldoet hij aan de primaire criteria. In samenspraak met de leerlingen kunnen aanvullende criteria worden geformuleerd. De procedure moet transparant zijn en de docent moet zich blijven openstellen voor nieuwe gezichtspunten en vragen. Voor leerlingen is zo'n manier van evalueren niet vanzelfsprekend in een resultaatgericht schoolsysteem, afgeleid van een in hoge mate competitieve maatschappij. Het eindproduct wordt beoordeeld als onderdeel van het 'verhaal' in de totale context. Misschien scheidt de leerling eerder een interessante omgeving dan een tastbaar eindproduct. Zoals Buckingham (2003, p. 138) stelt: "Het eindproduct moet niet gezien worden als het eind van het proces, maar als een stadium (...) [en] het begin van reflectie en heroverweging."

4.7 is de altermoderne aanpak zonder kritiek?

Is op de altermoderne benadering dezelfde kritiek te verwachten als op de geïntegreerde postmoderne aanpak? Die kritiek op de postmoderne kunsteducatie uit zich op drie manieren. Ten eerste is men bang dat de populaire cultuur een te grote invloed krijgt ten koste van de traditionele esthetische waarden. Verder vragen Steers (2007) en Thistlewood (1992) zich terecht af of het curriculum door stapeling van doelstellingen nog uitvoerbaar is. En ten derde is weliswaar één van de essentiële opdrachten van de kunstvakken dat leerlingen creatief en eigenzinnig moeten zijn, maar tegelijkertijd scheppen school, beoordeling, controle en de onuitgesproken repressiviteit een sfeer van onvrijheid die hen remt. Ik heb dat repressieve creativiteit genoemd, maar eigenlijk is het als een vorm van *double bind* op te vatten.

Angst voor de hegemonie van de populaire cultuur

Niet alleen de angst voor de commercie, maar ook weerzin tegen de nadruk op het actuele en alledaagse in combinatie met teveel aandacht voor de populaire cultuur, kan leiden tot een vorm van bijziendheid bij leerlingen. Het ontbreken van heldere (conventionele, beeldende) doelstellingen, van duidelijk begrensde gebieden en scherpe formele criteria, is voor veel docenten moeilijk hanteerbaar. 'Serieus' en 'rationeel' wordt tegenwoordig vervangen door 'ironie' en 'parodie' (Buckingham, 2003, p. 162) en dat is precies waar veel opvoeders en instituten moeite mee hebben. Ook nu weer is een meerderheid van de ouders bang dat scholen niet streng genoeg zijn, te weinig aan kennisoverdracht doen en teveel nadruk leggen op het ontwikkelen van specifieke talenten, volgens *de Volkskrant* van 25 augustus 2009. Op school hoort serieuze stof aangeboden te worden. Hieruit blijkt volgens Buckingham de behoefte aan uitgesproken en besliste opinies. Ambivalentie en ambiguïteit, het alledaagse, het speelse, het contextuele krijgen weinig aandacht op school. De kunstvakken zouden in het hybride karakter, de gelaagdheid en de diversiteit een uitdaging moeten zien. De kunstdocent is bij uitstek geschikt om hierin een uitdaging te zien. Deze bestaat eruit om niet alleen de inhoud van zijn vak vorm te geven, maar ook zijn didactisch handelen daarmee in overeenstemming te brengen. Dat stelt bijzondere eisen aan de docent. Daar ligt ook een taak voor de opleiders van de aspirant-kunstdocenten.

Efland verwoordt zijn wantrouwen jegens het gebruik van de media, internet en de populaire cultuur als volgt: "Ze weerspiegelen noch een residu van het verleden, noch een interessante actualiteit, maar ze belichamen de waarden van de dominante vorm van de wereldeconomie (*arrangement*) en van de dominante cultuur" (Efland, 2005, p. 38). Hij neemt echter aan dat individuen dit hele pandemonium louter passief ondergaan. Daarmee ontkent Efland de complexiteit en veelvormigheid van de media en onderschat hij het onderscheidingsvermogen van kinderen en de invloed van opvoeders daarop. Buckingham stelt dan ook: "Onderzoek laat zien dat kinderen meer autonoom en kritisch zijn dan men geneigd was te vooronderstellen" (Buckingham, 2003, p. 12). En recent toonde Abbing (2009) aan dat het onderscheid tussen populaire cultuur en de hoge kunst helemaal niet zo simpel te maken is.

Ook Howard Gardner, die inzicht in "Truth, Beauty and Goodness" (vergelijk Plato!) als de meest essentiële waarden ziet waar het onderwijs zich op moet richten, zegt over de postmoderne benadering: "Hoe waardevol het postmoderne perspectief ook mag zijn voor de gevorderde student of wetenschapper, voor alle leerlingen zal het alleen maar problemen veroorzaken behalve misschien voor de oudere meest begaafde leerlingen." (Gardner, 1999, p. 56). En verworden ze niet tot "passieve, op zichzelf aangewezen 'ikken' die door het venster staren van de media naar bewegende beeldlandschappen", zoals Sloterdijk het omschrijft. En: "Het is kenmerkend voor de huidige massaculturen dat de bewegende beelden veel levendiger zijn geworden dan het merendeel van de beschouwers: een herhaling van het animisme in de bloeitijd van de moderniteit" (Sloterdijk, 2007, p. 58). Ook iemand als de filosoof en 'hyperrealiste' Jean Baudrillard vindt dat er tegenwoordig alleen nog maar chaotische "bricolage" plaatsvindt "met hoe langer hoe meer betekenisdragers en steeds minder betekenis" Er vindt eigenlijk een implosie plaats van betekenis in de media (Baudrillard, 1994, p. 81). Hierdoor komt het werken met de zogenoemde nieuwe media in een verdacht licht te staan.

Moeten we daarom deze 'Facebookgeneratie' niet in die twee uur per week gewoon naar de waarneming laten werken om ze los te rukken uit de virtuele wereld van games, second life en chatrooms? Moeten zij als tegenhanger van het virtuele bestaan niet juist kennis nemen van de visueel materiële wereld in al zijn schakeringen en complexiteit? Hebben Sloterdijk, Baudrillard, Buckingham, Efland, en Gardner niet een punt? Gnifflend stelt Emmery (2002) vast dat Gardner zichzelf, als het om het onderwijs aan kinderen gaat, een traditionalist noemt.

Opeengestapelde doelstellingen

De hoeveelheid inhoudelijke, formele en vormende leerdoelen vormt een volgende even problematische hindernis. Die toename van leerdoelen door de jaren heen ligt volgens Steers (2007), net als trouwens Thistlewood (1992) voor een groot deel aan het stapelen van (historisch gegroeide) expliciete en vele impliciete leerdoelen, eindtermen en competenties in het curriculum. Er komen nieuwe door de veranderende tijdgeest ingegeven of aangepaste doelen bij, zonder dat oude doelen worden afgevoerd. Ook al wordt het curriculum grondig herzien, er blijven altijd delen van visies en leerdoelen achter. Steers vraagt zich terecht of zo'n curriculum nog werkbaar en onderwijsbaar is. Het curriculum kan, volgens hem, gezien worden als een opeenstapeling van praktijken, procedures en processen die gedurende lange tijd zijn ontwikkeld. Het weerspiegelt een historisch spoor van voorbij opvattingen over kunsteducatie, over de ontwikkeling van het kind en over kunst en vormgeving. Bovendien is het curriculum weinig coherent, niet duurzaam en moeilijk beheersbaar. Pikant is dat John Steers (2009), met enkele slagen om de arm, het ontstaan van het *English New Secondary Curriculum* toejuicht, terwijl daarin juist sprake is van een stapeling van doelstellingen als creativiteitontwikkeling, vorming, kennisoverdracht en kritische reflectie.

Thistlewood (1992) wijst erop dat de wortels van het curriculum zo ineengevlochten zijn en zo moeilijk te ontrafelen zijn dat het gevolg is dat er tegengestelde doelen moeten worden nagestreefd, zoals autonome kunst versus toegepaste vormgeving, vernieuwing versus conventie, opdrachtgestuurde begeleiding versus vrijheid, of productgerichtheid versus aandacht voor het concept. Hij heeft het daarbij over het Engelse onderwijs, maar ik heb de indruk dat dit voor het Nederlandse kunstcurriculum ook op gaat. In die zin doorbreekt altermoderne kunsteducatie deze traditie door de banden met romantische en modernistische en aan het westerse dominante kunstbegrip gerelateerde criteria door te snijden.

Repressieve creativiteit of double bind bij de kunstvakken

Van de leerling wordt verwacht dat hij voldoet aan de opdracht van de docent om eigenzinnig, creatief en authentiek te zijn. De leerling kan alleen maar voldoen aan de impliciete verwachtingen van de docent en een schijnresultaat scheppen waarin de expliciete criteria van de opdracht worden weerspiegeld en dat zo eerder de onvrijheid belichaamt. Deze contradictio in terminis van de kunstvakken heb ik ooit, onder verwijzing naar het oudere begrip repressieve tolerantie, repressieve creativiteit genoemd. Repressieve tolerantie is de techniek waarbij ideeën die voor de heersende macht ongewenst zijn, juist een plaats wordt gegund om ze zo onschadelijk te maken (<http://www.wikipedia.nl>) De docent zadelt zichzelf op met een dilemma, doordat hij de leerling in een situatie van klassieke *double bind* ofwel dubbele binding brengt. In de psychiatrie wordt daaronder een communicatieprobleem verstaan, waarbij iemand twee of meer tegenstrijdige boodschappen ontvangt en de ene boodschap de andere ontkent. Bij de kunstvakken is deze *double bind*, zoals de antropoloog Gregory Bates het noemde, bijna onvermijdelijk. Lee Emmery (2002, p. 8) vraagt zich terecht af: "Hoe leraren om moeten gaan met het vaak shockerende, confronterende en controversiële karakter van veel moderne kunstwerken." In sommige opdrachten wordt van leerlingen verwacht dat zij, indachtig de principes van de hedendaagse kunst, verontrusten, afbreken of shockeren, liefst vanuit een recalcitrante houding. Men moet creatief én kritisch én authentiek zijn, maar niet té. Er wordt van leerlingen verwacht dat zij bij de kunstvakken de regels van het (maatschappelijk, economisch) spel leren. Maar als men die regels met kunst probeert te veranderen of een romantische poging doet buitenspel te gaan staan, zoals veel kunstenaars nog vaak (stiekem) ambiëren, dan gaat het mis. Het stelt de docent tevens voor het probleem hoe dat soort werk te evalueren en te beoordelen. Docenten beoordelen de resultaten naar hun aan de formele esthetiek ontleende modernistische

criteria of zijn heimelijk op zoek naar diepgang, betekenis, en authenticiteit. Wees vrij! Word creatief! Alleen al de tegenstrijdigheid die spreekt uit deze opdrachten is onvermijgbaar met echte vrijheid en creativiteit of subversiviteit. Als de leerling bovendien de opdracht niet kan negeren en ook niet kan reageren op deze tegenstrijdigheid, dan is er sprake van *double bind*. Verder is natuurlijk de hele schoolsetting met reglementen, curricula, korte lestijden, modulair onderwijs en de verslagencultuur in tegenspraak met de opdracht 'wees vrij, creatief en authentiek'.

Dit dilemma van de kunstvakken zal zich waarschijnlijk in mindere mate bij altermoderne kunsteducatie voordoen. Hoe dit te voorkomen? Door leerlingen te benaderen vanuit vertrouwen en door in gesprek te zijn zonder doortastend richting te geven of te sturen. Door duidelijk te maken dat het werk niet over de dingen gaat, maar dat het werk zelf de werkelijkheid is. Door te benadrukken dat evaluatie niet iets is dat na het werk komt, maar dat het in en tijdens het werk plaatsvindt. En door je als docent bewust te zijn van het *double bind*-dilemma bij de kunstvakken.

4.8 altermoderne kunsteducatie, een nieuw glijmiddel?

Altermoderne kunsteducatie lijkt dé mogelijkheid om "in een multiculturele context burgerschap te ontwikkelen" (Najand, 2007, p. 37) Beleidsmakers denken dat jongeren door deelname aan kunst en cultuur, actief en passief, burgerschapswaarden verwerven. Soheila Najand, directeur en de drijvende kracht van InterArt, noemt als een van voornaamste taken van haar stichting: "Met multidisciplinaire kunstprojecten een nieuwe grammatica van communicatie ontwikkelen die bijdraagt aan identiteitsvorming en sociale cohesie in de wereld om ons heen die we zelf steeds minder begrijpen (...) Via kunst kunnen we zoeken naar nieuwe waarden en naar verborgen waarden die ons met elkaar verbinden."

Is het vanzelfsprekend dat docenten daaraan meewerken en ligt daar een taak voor kunsteducatie? En hoe zit het met de problematische verhouding tussen burgerschapdenken en het vrijheidsdenken van de kunstenaar? Alhoewel volgens de meest recente berichten de begrippen cultureel burgerschap en burgerschapdenken in beleidsland al niet meer gebruikt schijnen te worden, is de vraag hoe cultureel burgerschap zich tot kunsteducatie verhoudt, thema van een onderzoek door Vera Meewis. Zij maakt inzichtelijk hoe de ideeën over culturele diversiteit, identiteit en cultuur die in beleidsstukken verankerd liggen, in de afgelopen jaren zijn veranderd (zie ook hoofdstuk 1). Jongeren scheppen al lang zelf de voorwaarden waarbinnen het mogelijk wordt om nieuwe waarden te ontdekken en bestaande waarden te herschikken. De subcultuur waarin jongeren zich begeven en waar recalitrantie en populaire cultuur samengaan en elkaar versterken, onderhoudt een moeizame relatie met de leidende of 'nationale' burgerlijke cultuur die de boventoon voert. De nieuwe gemeenschappelijke waarden die ze ontwikkelen verbindt jongeren, waardoor een vorm van nieuw cultureel burgerschap gestalte krijgt. Nu weer gebruiken ze daarvoor de dominante cultuur, dan weer zoeken ze wegen buiten de leidende cultuur om. Maar dat "het 10-puntenplan cultuurparticipatie van minister Plasterk meer een sfeer ademt van nationalisme dan van kosmopolitisme onder andere door opname van de Canon van Nederland en het Nationaal Historisch Museum" (Meewis, 2008, p.10). geeft weinig vertrouwen in de toekomst van de integratie van interculturaliteit in het curriculum. Altermoderne kunsteducatie zal in de handen van beleidsmakers leiden tot iets wat tegenstrijdig is met het wezen van de altermoderne kunsteducatie. Dat wezen is gestoeld op:

- 1.) een andere benadering van de leerling vanuit wederzijds vertrouwen
- 2.) geen dominantie van westerse criteria
- 3.) nadruk op contextualiteit en verbondenheid
- 4.) stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid
- 5.) het recht dat ieder zijn eigen verhaal kan vormgeven

In feite gaat het bij altermoderne kunsteducatie om een artistieke vorm van radicale democratie en ultieme autonomie. Dat is natuurlijk niet iets waar beleidsmakers als vooruitgeschoven adjudanten van het burgerschapdenken op uit zijn. Hun voorstellen leiden in het beste geval tot een vorm van repressieve creativiteit, zoals blijkt uit het *English New Secondary Curriculum* (<http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>). Mogelijkheden om in te spelen op de actualiteit in de kunst en maatschappij of op de steeds wisselende werkelijkheid van de leerlingen blijven vermoedelijk beperkt. Het valt echter niet te ontkennen dat door de toegenomen economisering en de diversiteit van de cultuur het belang van cultureel burgerschap urgent geworden is. Kunsteducatie zou daaraan kunnen bijdragen, maar zou dan even beweeglijk, ludisch, adaptief en hybride moeten zijn als de altermoderne identiteit. Altermoderne kunsteducatie is geen in zichzelf opgesloten systeem, maar een curriculum dat organisch moet kunnen meebewegen met persoonlijke, authentieke voorkeuren van de leerling en de docent en met de veranderingen in de diverse artistieke en culturele werkelijkheden. Instituten moeten docenten als professionals faciliteren om levenslang te kunnen leren en hen net als leerlingen een grote mate van autonomie durven toevertrouwen. Kunst-docenten en kunstenaars kunnen leerlingen en studenten helpen de weg te vinden in een mondiale, uiterst gefragmenteerde, gedifferentieerde, veranderende en alles absorberende commerciële wereld van beelden en verhalen door hen te laten mee- creëren. Docenten en kunstenaars zouden daartoe in teams kunnen samenwerken en netwerken kunnen vormen.

In een ideale wereld zouden we leerlingen individueel of in kleine groepjes meenemen, heen en weer switchend tussen heden en verleden, waarneming en verbeelding, realiteit en fictie, traditie en het onconventionele, hier en elders, van spektakel naar stilte, van oppervlakte naar diepgang en van de ene naar de andere cultuur. Steeds accenten verleggend, hun unieke verhalen stimulerend en samen actief en passief de overdominerende visuele wereld observerend en mee-creërend. Niet louter gericht op individuele zelfverwerkelijking, maar op het verder articuleren van een poreuze, culturele identiteit in transitie, verbonden met anderen op het snijvlak van culturen. Met een houding die als *multifocused* en *multifaceted* te typeren is, bereikt men het meest, zelfs met weinig faciliteiten. Het idee van het leerproces als een lineaire ontwikkeling kan men maar beter loslaten. Een te vast omschreven set van einddoelen ook. Lesgeven is in die zin creatief en scheppend. Op zo'n manier lesgeven is kunst.

De altermoderne docent kan niet buiten een ambitieuze, activistische en idealistische houding, gelijk die van de kunstenaar. "Ik wil lesgeven om hun brein te helpen ontwikkelen, om hun levens te helpen vormen", zegt Dadier (Glenn Ford), de jonge idealistische leraar in de film *Blackboard Jungle* uit 1955 (bekend van de rock & roll hit *Rock Around the Clock*). Hij wil moeilijk opvoedbare en sociaal achtergestelde jongeren met een verschillende etnische achtergrond een kans geven zich een plaats te veroveren in de maatschappij.

Een altermodern curriculum kan voor die docent een onuitputtelijke bron van mogelijkheden zijn, als de docent niet rigide is, de hedendaagse kunst ziet als richtinggevend en zich niet teveel door de bekrompenheid van instituten en hun bestuurders of de veeleisende wispelturigheid van beleidsmakers laat ringeloren en laat overvragen. Iemand die samen met zijn leerlingen met *Google Wave* werkt en zich laat meevoeren, net als Flip & Flap, onbekend waarheen. Dan lijkt er een zee van kansen te liggen. Een zee die zijn betekenis niet alleen ontleent aan de diepte van het water, maar ook aan de oppervlakkige turbulentie van de branding. De zee die continue alle continenten, gebieden en culturen omvat. Hetzelfde water dat de archipel van Bourriaud omsluit. De oceaan die Flip & Flap in hun luchtballon trotseren en het onbekende tegemoet gaan om ongewisse avonturen in verre streken te beleven. "Daar gaan ze in een grote mand op weg naar ToeloeToeloe-land. Ik wed, nooit zag je van je leven een hondenpaar zo heerlijk zweven!" (Hoekstra & Geesink z.j. p.2).

Literatuur

Abbing, Hans (2009). *Van hoge naar nieuwe kunst*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Baudrillard, Jean (1994). *Simulacra and simulation* Michigan: The University of Michigan

Bhabha, Homi K. (1991). Een ander perspectief: cultuur en het recht op het eigen verhaal. *Nexus*, nr 21. Kampen: Kok Agora.

Bourriaud, Nicolas (ed) (2009). *Tate Triennial*. London: Tate Publishing.

Braak, Hans van der (2002). *Ontsnappingskunst, evolutie van de geest*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

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

Crane, D. (1987). *The transformation of the Avant-Garde*. Chicago: The New York Art World.

Crone, M. (2006). *De kunstkwijzer*. Amsterdam, Lectoraat Kunst-en cultuur-educatie AHK.

Duncum, P. (2000). 'How Art Education Can Contribute to the Globalization of Culture.' *Journal of Art and Design Education*, Vol 19(2), 170-180.

Efland, Arthur (2005). 'Problems Confronting Visual Culture.' *Art Education*, November 1, 35- 40.

Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mc Millan.

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

Emmery, Lee (2002). *Teaching art in a postmodern world*. Altona: Common Ground Publishing Pty Ltd.

Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man.*, New York: Free Press.

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Gardner, Howard (1999). *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster.

Geschiere, Peter (2009). *The Perils of Belonging: Autochtony, Citizenship and Exclusion in Africa and Europe*. Chicago: University of Chicago Press.

Hagen, T. (2009). *Grenzen aan de samenhang*. Amsterdam: Lectoraat Kunst-en cultuureducatie AHK.

Hoekstra, Han & Geesink, Joop (z.j.). *De Avonturen van Flip & Flap. Deel 2*. Joure/ Utrecht: Douwe Egberts.

Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

Komrij, G. (2001). *Een zee van letters*. In: <http://pcarta/pica> De negentiende eeuw : documentatieblad Werkgroep 19e eeuw- vol. 25, afl. 1, pag. 5-18.

Koren, Leonard (1994). *Wabi-Sabi: for Artists, Designers, Poets and Philosophers*. Point Reyes, California: Imperfect Publishing.

Lange, Michiel de (2005/6). *Playful Identities. Deelproject: Mobile identities: between m-commerce and communative action*. Voortgangsrapportage. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Markus, Hazel R. (1991). 'Culture and the Self', Implications for Cognition, Emotion and Motivation.' *Psychological Review* vol.98, no. 2, 224-253.

McCarthy, C., Rezai-Rahiti, G. M. & Teasley, C. (2009). *Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization*. Oxford, Wiley Periodicals.

Meeuwis, Vera (2008). *Onderzoek naar culturele diversiteit in relatie tot cultuur-educatie in het beleid van de landelijke provinciale en grootstedelijke overheid*. Amsterdam: Lectoraat Kunst-en cultuur-educatie AHK.

Mul, Jos de (2000). *Het verhalende zelf. Over persoonlijke en narratieve identiteit. In Filosofie, ethiek en praktijk*. edited by M. Verkerk, 201-215. Rotterdam: Rotterdamse Filosofische Studies.

Najand, Soheila (2007). *Nieuwe culturele burgers worden niet geboren maar gecreëerd*. http://www.cultureelburgerschap.nl/pdf/Nieuw_Cultureel_Burgers_worden_niet_geboren_maar_gecreerd.pdf

Nieuwdorp, Eva (2005/6). *Playful Identities*. From Narrative to Ludic Self-construction. Voortgangsrapportage. Rotterdam: Erasmus Universiteit. <http://www.playfulidentities.nl/HTML/downloads/nwo%20voortgangsrapportage%20pi%202005-2006.pdf>

Nisbett, Richard E. (2003). *The Geography of Thought, How Asians and Westerners Think Differently*. New York: Free Press.

Parsons, M. (2004). Arts and the integrated curriculum. In E.W. Eisner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. pp. 775-794. New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Rancière, J. (2007). *Het esthetisch denken*. Amsterdam: Valiz.

Ricoeur, Paul (1985). *Temps et récit: 1983-1985* (laatste deel: La Temps Raconté. Paris : Éditions du Seuil.

Roosens, Eugeen (1989). *Creating ethnicity: The process of Etnogenesis*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Roosens, Eugeen (2002). Omgaan met culturele en etno- nationalistische diversiteit. Timmermans, Ch, Hermans, Ph. & Hoornaert, J. (red.), *Allochtone jongeren in het onderwijs*. Leuven; Apeldoorn : Garant.

Sloterdijk, Peter (2005). *Sferen*. Vertaling Hans Driessen. Amsterdam: Boom.

Steers, John (2007). 'The ever expanding art curriculum - is it teachable or sustainable?' *International Journal of Education through Art*, Vol 3,(2) 141- 153.

Steers, John (2009). 'Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges' *Journal of Art & Design Education*, Vol 28(2), 126- 138.

Thistlewood, D. (1992). 'Controversies highlighted by the National Curriculum', p. 3-7, *Journal of Art & Design Education*,

Vol 11, (1), 3-7.

Tully, James (1995). *Strange multiplicity: constitutionalism in an age of diversity*. Cambridge, Cambridge University Press

Vogel, Susan M. (1998). Baule: *African Art, Western Eyes*. New Haven, Conn: Yale University Press.