

# De altermoderne docent is een...

## Een reflectie

Robert Klatser

*'We work in the dark, we do what we can, we give what we have, our doubt is our passion and our passion is our task. The rest is the madness of art.'* (Henry James, 1893)

In mijn artikel 'Flip & Flap en de altermoderne kunsteducatie' (Klatser 2010) introduceerde ik altermoderne kunsteducatie als mogelijkheid om in plaats van of naast bestaande curricula een radicaal en activistisch kunstonderwijs te ontwikkelen met leerlinggestuurde didactiek als uitgangspunt. Een kunstdidactiek die interculturaliteit als mogelijkheid ziet in plaats van probleem en die de actuele kunst als referentiekader heeft. Uiteindelijk draait kunstonderwijs erom bij leerlingen artistieke denkprocessen op gang te brengen, zodanig, dat zij in staat zijn zichzelf interessante opdrachten te geven in plaats van taken van de leerkracht uit te voeren. De culturele werkelijkheid van de leerlingen komt bovendien het best tot haar recht vanuit een leerling- en vraaggestuurde didactiek, omdat die maximale ruimte biedt aan de veelvormigheid van leerlingen die zich in verschillende subculturen en informele netwerken bewegen. Daarbij gebruik maken van de inzichten van de actuele kunst en de werkwijze van kunstenaars lijkt een adequate strategie om interessante en boeiende denk- en maakprocessen op gang te brengen.

Bij 'Flip & Flap' ben ik onbevangen te werk gegaan, niet gehinderd door de verplichting om mijn aannames aan de weerbarstige praktijk te toetsen. Ik was aangenaam verrast dat Folkert Haanstra, lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en later het Amsterdams Fonds voor de Kunsten, het mogelijk maakte om Marika Hoekstra en Talita Groenendijk aan te trekken om onderzoek te doen naar altermoderne kunsteducatie in de onderwijspraktijk. Met bewondering heb ik gadeslagen hoe de onderzoekers en de docenten het theoretisch kader verder hebben uitgewerkt en geoperationaliseerd. Mede door hun enthousiaste aanpak en speelse opzet, indachtig de uitgangspunten van altermoderne kunsteducatie om docenten maximale ruimte te bieden om zelf onderzoekend en ontwerpend met de leerlingen aan de slag te gaan, is het hen gelukt veel interessant materiaal te verzamelen.

Het is noemenswaardig dat zes docenten in het voortgezet onderwijs het hebben gewaagd om samen met hun leerlingen (!) een sprong in het ongewisse te doen en zich in dit altermoderne avontuur hebben gestort. Ze hebben het aangedurfd om zich in te zetten voor een werk in wording zonder duidelijk omschreven richtlijnen, laat staan lessenseries, en zonder voorspelbare resultaten. Ze konden (tijdelijk) geen geijkte wegen bewandelen of een beroep doen op ervaring en routine. Bovendien kon alles ook nog gaandeweg het onderzoek veranderen, hetgeen natuurlijk heel altermodern is. En dat gold niet alleen het onderzoek zelf zoals de uitspraak van een leerling over zijn eigen proces illustreert: *'Ik heb ervaren dat je ideeën in de loop van je project kunnen veranderen.'* (Ingeborg). Bovendien bleek het moeilijk heldere criteria vast te stellen en was er aanvankelijk geen duidelijke hypothese beschikbaar. Typisch een voorbeeld van een *'wicked problem'*, zoals Horst Rittel dat noemde, het schrikbeeld van elke rechtgeaarde onderzoeker (Rittel 1973). Kunstenaars daarentegen zoeken *wicked problems* juist op, want die belichamen de belofte van originele ontdekkingen.

Dat docenten en leerlingen met onzekerheid hadden te kampen, blijkt herhaaldelijk uit de projectbeschrijvingen in dit rapport. Docenten noch onderzoekers hebben zich echter door hun onzekerheid laten leiden, maar door nieuwsgierigheid en betrokkenheid. Het meeste sociaalwetenschappelijk onderzoek gaat gebukt onder angst voor onzekerheid en blijft daarom vaak onuitgevoerd. Wanneer we een uitspraak willen doen over een sociaalwetenschappelijk proces in een zeer complex samenhangend systeem, kan dat alleen maar door tolerantie voor onzekerheid in te bouwen (Julius Kuhl 2001) en dat is precies wat de onderzoekers in dit onderzoek hebben gedaan.

Hun resultaten laten in het algemeen zien dat angst voor de geboden vrijheid en verantwoordelijkheid, die de verworven autonomie met zich meebrengt, leerlingen en docenten aanvankelijk parten speelt. Toch maakt de onzekerheid over onvoorspelbare uitkomsten of onverwachte resultaten van procesgericht werken allengs plaats voor toenemend enthousiasme, zoals een uitspraak van een docent laat zien: *'Ze [leerlingen] werden zelfs steeds enthousiaster naarmate de lessen vorderden en velen willen nog doorgaan.'* (casus Rosanne). Een andere docent meldt: *'En ik vind het leuk om tegen leerlingen te zeggen: wat is jouw eigen idee eigenlijk?'* (casus Ingeborg). Het enthousiasme van leerlingen komt ook naar voren als een aantal zegt zelfs niet meer terug te willen keren naar een meer docentgestuurd systeem: *'Ik heb voor de eerste keer gehad dat ik er ook thuis aan bezig was, ik zat er helemaal in.'* (casus Oskar). Ook leerlingen die niet gewend zijn zelfstandig beeldende problemen te vinden, leken later de smaak te pakken te krijgen: *'Het minst leuk was dat je helemaal zelf iets moest bedenken, maar als je eenmaal iets hebt gevonden is het superleuk!'* (casus Hanke) Of: *'Ik heb geleerd zelf opdrachten aan mezelf te geven.'* (casus Rosanne).

Het is verbazingwekkend dat er zelfs na zo'n korte periode, in een tijdelijk project, al zoveel, weliswaar prille en voorzichtige verschuivingen in het denken hebben plaatsgevonden. Over een langere tijdspanne valt te verwachten dat dit zal doorzetten, mede doordat leerlingen dan beter gaan begrijpen wat er van hen wordt verwacht en gebruik leren maken van de hen geboden vrijheid. Docenten zullen beter toegerust raken op de gewijzigde didactische houding. Nieuwe lichten leerlingen weten niet beter en docenten hebben een didactiek kunnen ontwikkelen die bij de eigenaardigheden van henzelf en de leerlingen aansluit en gestoeld is op een persoonlijke, zo men wil, meer idiosyncratische visie. Zoals dit kortstondig experiment laat zien, bevordert het niet alleen de diversiteit van het werk van leerlingen, maar benadert ook elke docent de altermoderne kunsteducatie verschillend en pakt de vertaling naar de praktijk telkens anders uit, afhankelijk van de wisselwerking tussen leerling en docent in telkens een andere schoolcontext.

Naast deze optimistische constatering wil ik niet nalaten ook een aantal terugkerende dilemma's en vragen te signaleren. Het zijn veelal dezelfde veronderstellingen en vragen die ik voor en tijdens het onderzoek heb opgevangen in gesprekken met studenten, stagiaires en collega's. Deze problemen bleven niet zelden tussen hen en de ideeën van de altermoderne kunsteducatie in staan. Daarom zal ik, op het gevaar af dat mijn opmerkingen als survivalhandleiding of voorschrift voor de altermoderne docent kunnen worden opgevat, in de volgende paragrafen vijf in het oog springende vragen bespreken. Ze zijn bedoeld ter inspiratie en als bijdrage aan een, zeker buiten Nederland, al langer bestaande discussie.

- Hoe begin je een altermoderne les en hoe realiseer je een zinvolle, productieve altermoderne les binnen vijftig minuten of een blokkuur?
- Moet interculturaliteit het leidend principe zijn en zo ja, hoe zorg je ervoor dat dit aan de orde komt?
- Betekenen autonomie en vrijheid voor leerlingen en docent dat iedereen maar wat kan doen? Hoe laat je leerlingen vrij en wordt er toch resultaat geboekt?
- Hoe en wat moet ik beoordelen? Hoe bepaal ik criteria? Draait alles om het proces of speelt het resultaat ook een rol?
- Staat altermoderne kunsteducatie op gespannen voet met het bestaande curriculum en het schoolsysteem? Legitimeren en incorporeren of . . . ?

## Een zinvolle altermoderne les in vijftig minuten?

*'Het is een organized chaos.'* (docent Saskia van Heugten)

De altermoderne docent is een praatjesmaker. Hij licht toe, maakt bewust, bespreekt en reflecteert. Maar voor alles bereidt hij zichzelf en zijn leerlingen terdege voor. Leerlingen ervaren de onverwacht grote vrijheid voor hun eigen leerproces en de bijbehorende

verantwoordelijkheid in het begin als een obstakel. Anders dan voorheen worden ze ineens gewaardeerd als mensen wiens gedachten en fantasie ertoe doen. Ze zijn gewend geraakt zich in het beste geval dociel en afwachtend op te stellen en te reageren op andermans thema's en opdrachten. Vooral als ze niet a priori gemotiveerd zijn of begrijpen waar dit nu weer voor nodig is. Daarom is het belangrijk dat ze vooraf, weliswaar op eigen niveau, kennis kunnen nemen van de visie en achtergronden van altermoderne kunsteducatie en de manier waarop ze samen met de docent criteria vaststellen.

Deze beperkte vorm van metadidactiek maakt leerlingen betrokken en medeverantwoordelijk. Het geeft ze het gevoel dat ze er echt toe doen en serieus genomen worden: een belangrijke eerste stap in het scheppen van een vertrouwensband en een veilige omgeving. Het is van belang daar als docent tijd in te steken en in te investeren, zoals ook docenten van het onderzoek benadrukken: *'Dus het project gaat ook heel erg over het werken aan een veilige sfeer.'* (casus Oskar). Of: *'Zorgen voor een veilige omgeving waarbinnen leerlingen over hun werk durven praten.'* (casus Ingeborg)

Naast een gedegen inleiding vooraf kan ook een goede structuur en organisatie, die anticipeert op ontwikkelingen die zich tijdens het proces kunnen voordoen, de leerlingen veiligheid bieden. Dat betekent onder meer dat de docent genoeg bronnen en materialen beschikbaar heeft en dat hij zich heeft voorbereid op vragen of problemen waar leerlingen mee kunnen komen. Leerling- en vraaggestuurd laten werken betekent zeker niet *laissez faire* of *je ne sais quoi*. De docent van het Spinoza Lyceum adviseert dan ook *'heel goed na te denken over hoe je het gaat organiseren, want dat is bij dit wel het allerbelangrijkst'*. Ofwel de altermoderne docent kan niet zomaar voor de klas gaan staan om maar te zien wat er gebeurt. Alle mogelijke didactische stappen moeten, voor zover mogelijk, vooraf 'gerepeteerd' zijn en er moet aan alle praktische voorwaarden voldaan zijn. *'Het is een organized chaos.'* (casus Saskia) en ook docent Oskar stelt vast: *'Dat vraagt behoorlijk wat organisatie gek genoeg. Vooruitdenken.'* Eén docent heeft zelfs een heel stappenplan in zijn hoofd, maar hij houdt ook rekening met de ongelijke ontwikkeling die leerlingen doormaken en die inherent is aan het grillig verloop van het creatieve proces. Hij wist dat de door hem onderscheiden fasen *'niet noodzakelijkerwijs samen [vielen] met de acht lessen en liepen in de praktijk deels in elkaar over. Leerlingen hebben niet allemaal alle fases hoeven doorlopen.'* (casus Erik).

De altermoderne docent is een denker. Bij de voorbereiding hoort ook een goed door-dachte, maar niet rigide visie, zodat het mogelijk is flexibel in te gaan op de kwalitatief sterk wisselende ideeën van leerlingen en het subtiele persoonlijke verhaal.

De altermoderne docent is een opportunist en weet in te springen op onvoorziene omstandigheden of mogelijkheden die zich tijdens het leerproces aandienen. Een te sterke fixatie op een goed eindresultaat maakt het immers moeilijk om open te staan voor ambiguïteit, dubbelzinnigheid, mislukking, twijfel of dagdromen. Het nemen van risico's lijkt in het licht van een goed eindresultaat onzinnig of contraproductief, maar, zoals ook uit dit onderzoek blijkt, het is noodzakelijk het toeval uit te dagen als men op de lange termijn intrinsiek gemotiveerde leerlingen wil laten zien hoe zij zich kunnen ontwikkelen. Een heldere visie, een goede voorbereiding en weten wat men zoal kan verwachten, is cruciaal. Weten wat men doet, is bovendien vereist, omdat het om jongeren gaat aan wie wordt gevraagd om vanuit de eigen ideeën en individuele verhalen te werken en die zichzelf daardoor, juist in deze levensfase, uiterst kwetsbaar maken. Goed voorbereid zijn is ook noodzakelijk om te weten hoe men ruimte kan scheppen om de gewenste autonomie mogelijk te maken en te kunnen anticiperen op het ongewisse en het per leerling verschillend verloopende creatieve proces. De docent zal vooraf nagedacht moeten hebben over hoe het proces op gang gebracht kan worden of wat hem te doen staat als er tijdens het grillig verloop stagnatie optreedt. Hij moet flexibel genoeg zijn om afleidingsmanoeuvres te verzinnen of in dialoog met de leerling te laten zien hoe, waar en wanneer zich alternatieven voordoen.

'Hoe je als docent alle leerlingen aan het werk krijgt zonder ze een duidelijk geformuleerde of thematische opdracht te geven,' is de meest gestelde vraag, gevolgd door: 'En hoe realiseer je dat binnen vijftig of honderd minuten?' Een uitspraak als *'De situatie in de klas laat zich het best omschrijven als een werkplaats, waar van alles gebeurt zonder overkoepelende opdracht'* (casus Hanke), zullen weinig docenten en studieleiders met enthousiasme aan horen, maar ook leerlingen zullen sceptisch en wantrouwend zijn, ondanks alle kansen en mogelijkheden die ze misschien nog niet zien. 'Geef maar een opdracht, dan weten we

waar we aan toe zijn of doe maar gewoon, dat is al moeilijk genoeg.' Juist daarom is het interessant te zien dat tijdens het onderzoek een aantal leerlingen gaandeweg en verbaazingwekkend snel overtuigd raakt van de voordelen van het zichzelf opdrachten geven: *'Ik heb gemerkt dat ik het leuk vond dat we zelf de opdracht mochten verzinnen'* (casus Hanke) en *'Ik heb geleerd zelf opdrachten aan mezelf te geven'* (casus Rosanne). Niet dat leerlingen het gemakkelijk vinden, maar daar weegt de tevredenheid over het zelf kunnen bepalen tegenop: *'Ik heb ervaren dat als je complete vrijheid krijgt, het moeilijker is dan met een opdracht werken. Hierdoor gaat het meer over jezelf'* (casus Rosanne). Ook voor de docent kan het bevredigend zijn: *'Het is in het begin net zo erg wennen voor mij als voor de leerlingen. Daarna was het verder zo leuk dat ik bijna niet meer hoefde te sturen en dat ze totaal hun eigen plan hadden getrokken.'* (casus Saskia)

De altermoderne docent is een gangmaker. Ook de altermoderne docent moet de les laten beginnen. Het meenemen van een plaatje, een kunstwerk, een foto van thuis of de inhoud van de (school)tas zijn favoriete aanvalstactieken van docenten als het interculturaliteit of identiteit betreft. Dat ligt voor de hand gezien de tijdsdruk en de behoefte aan (snelle) resultaten, maar het bepaalt tegelijkertijd in veel gevallen het verloop van het proces. Als de docent ook nog de randvoorwaarden of de criteria vaststelt, is dat in hoge mate sturend. Het maken van schetsen en foto's, het voeren van gesprekken, het verzamelen van materiaal en het maken van een mindmap zijn ook bruikbare strategieën voor de leerling om zich te oriënteren, alhoewel het maken van een mindmap misschien voor sommige leerlingen die tactieler ingesteld zijn minder geschikt is. Het is ook de vraag of zo'n mindmap het denkproces niet te discursief maakt, teveel vertraagt en de ongreepbare processen in het onbewuste niet dwarsboomt en serendipiteit afremt. Leerlingen zouden juist in staat gesteld moeten worden om onvermoede verbanden tegen te komen. Het lijkt beter de leerling een werkwijze te laten ontdekken die 'past' bij zijn ideeën of uit een aanbod te laten kiezen: *'Eén jongen is buiten de school mensen gaan fotograferen en interviewen, één meisje heeft de uiterlijke overeenkomsten van haarzelf en haar gezinsleden onderzocht'* (casus Ingeborg).

De altermoderne docent is een gespreksleider. Hij zou ook kunnen beginnen met gesprekken, inventariseren van autobiografische gegevens, het maken van een *mood-board* of het aanleggen van een dossier of een blog, uitgaande van de tijdspanne van een heel schooljaar met onvoorspelbaar verloop en uitkomsten. Vergelijkbare ervaringen van bijvoorbeeld schoonheid of liefde, geluk en verdriet, die cultuur, tijd en plaats overstijgen, kunnen onderwerp van de eerste stappen zijn. Na één of enkele inleidende gesprekken kan de docent samen met de leerling achterhalen welke ideeën voor de leerling van betekenis zijn en die het proces kunnen laten beginnen, versnellen of intensiveren. Oskar gaat uit van een bron uit de beeldende kunst als hij leerlingen vraagt: *'Kies een eigen (kunst)bron die je raakt, aan het denken zet of inspireert.'* Hij gaat ervan uit *'dat de leerling niet blanco begint, maar juist een schat aan informatie met zich meebrengt'* (casus Oskar). Na een periode van gewenning spreken leerlingen meestal hun waardering uit dat hen de mogelijkheid werd geboden bij zichzelf te kunnen beginnen: *'Zo kom je uit op iets dat compleet van jezelf is, omdat je helemaal zelf mag beslissen welke kant je op gaat'* (casus Oskar). Een andere docent pakt het net weer anders aan als ze de leerlingen vraagt om *'een zelf te bepalen object van huis mee te nemen en een geprint artikel dat volgens jou met kunst te maken heeft'* (casus Hanke). Het inventariseren van verhalen en ideeën kan naar aanleiding van een individueel gesprek, een groepsgesprek, 2D- of 3D-schetsen, schriftelijk of door het verzamelen en aanleggen van een (digitaal) dossier/ portfolio. Elke ingang om het proces bij de individuele leerling op gang te brengen voldoet: schrijven, vertellen en opnemen, interviewen en vastleggen, verzamelen, fotograferen, filmen, geluid opnemen, muziek maken, tekenen of bewegen. Van belang is dat zo veel mogelijk wordt vastgelegd en verzameld in een (digitaal) portfolio, doos, map, boekje, ordner of welke vorm dan ook. Inventariseren, verzamelen, vastleggen, vormgeven, reflecteren zijn de stappen, maar niet per se in deze volgorde. Maar hoe gaat het dan tijdens het werken in groepen? Moeten we ze wel in groepen laten werken? Het creatief proces is toch vooral individueel? Een gedifferentieerde aanpak lijkt het beste; leerlingen die vanzelf aan de slag kunnen en ideeën hebben, moeten individueel kunnen werken. Anderen die spontaan in groepjes willen werken, kunnen dat doen en sommigen hebben intensievere begeleiding van de docent nodig. Een probleem met

groepswork is dat de dynamiek van de groep stagnerend kan werken op het individuele denkproces. Er ontstaat vaak een compromis, een amalgaam van ideeën van de hardst schreeuwende of meest dominante leerling, maar dat hoeft niet altijd degene te zijn met de beste ideeën. Om die reden kan in sommige gevallen brainstormen het proces negatief beïnvloeden, tenzij er een gespreksleider is die scherp toeziet op de gelijkwaardige deelname van iedere leerling en op de kwaliteit van de inbreng. De ingesleten rol die leerlingen, vrijwillig of niet, bewust of niet, in de groep vervullen kunnen remmend werken op het proces om tot iets wezenlijks te komen. Schaamte of angst voor imagoschade kan in de weg staan om intieme gedachten of ervaringen aan de openbaarheid prijs te geven. Bij werken in groepjes is een gezamenlijk 'groeidocument' (casus Saskia) een mooi voorbeeld van hoe leerlingen kennis kunnen nemen van elkaars ideeën, zodat er een soort *learning community* ontstaat waar kennis wordt gegenereerd en ideeën met elkaar kunnen worden gedeeld. In het geval van docent Erik kunnen we beter spreken van een *community of practice* (Wenger 2010), die processen zichtbaar kan maken en vorm kan geven: *'In de vorm van een werkplaats zouden leerlingen zich bezig kunnen houden met materiaalonderzoek. Dat is nu onderbelicht gebleven, maar dat zou volgens Erik een belangrijke toegevoegde waarde hebben'* (casus Erik) Bij docent Hanke lijkt spontaan een vorm van een werkplaats te zijn ontstaan: *'De situatie in de klas laat zich het best omschrijven als een werkplaats, waar van alles gebeurt zonder overkoepelende opdracht'* (Casus Hanke).

De altermoderne docent is een alerte luiwammes. De altermoderne docent doet liefst niets, alleen als het moet. Als leerlingen eenmaal aan de slag zijn of tijdens de ideeontwikkeling, is er niets tegen inbreng van de docent zo lang dat terughoudend gebeurt en pas wordt ingezet nadat is gebleken dat de leerling in een impasse is geraakt en daar niet zelf uit kan komen. Grijp bovendien in de geest van de ideeën van de leerling, met ruimte voor diens eigen inventiviteit. De impasse en het vastlopen zijn inherent aan het creatieve proces. Het lijken improductieve momenten, maar kunnen waardevolle perioden zijn waarin nieuwe mogelijkheden verscholen liggen. Door de leerling 'gecontroleerd' tijd en ruimte te gunnen om de impasse door te maken en zelf te overwinnen, leert hij daarmee omgaan. Pas dan is er daadwerkelijk sprake van een leerproces dat het uitvoeren van opdrachten of het opdoen van kennis en vaardigheden overstijgt. Natuurlijk moet de docent steeds zoeken naar een evenwicht tussen handelen en niet-handelen. In de praktijk blijkt het lastig docenten over te halen om *niet* te handelen. Mede gezien de korte lesduur is het niet de bedoeling dat de leerling in een onaanvaardbaar lange dip terecht komt. De altermoderne docent denkt bij voorkeur niet van les tot les of zelfs niet van blok tot blok, maar in studiejaar. Dit vergt een niet te onderschatten omslag. Bijna net zo veel moeite hebben docenten met het ombuigen van hun didactische stijl. Niet in opdrachten denken, niet sturen en niet beoordelen is bijna het onmogelijke vragen. Het is aan vissen vragen niet te zwemmen. Zelfs docenten verleiden de eigen voorkeuren te volgen, in weerwil van wat collega's of de instelling ervan vinden, werkt wantrouwen. De scepsis en kritiek en het vooroordeel dat leerlingen die vrijheid en verantwoordelijkheid niet aan kunnen is begrijpelijk, want in eerste instantie wordt die aanname vaak bevestigd. Zelfs bij docenten die aan dit onderzoek meewerkten, overheerste scepsis die bij aanvang van het project werd bevestigd. *'De vrijheid in werkwijze en techniek leverde paniek op bij de leerlingen.'* Maar dan: *'Tijdens de derde les gingen sommige leerlingen al meer vrijheden nemen [...]. Deze les leken de leerlingen te wennen aan de vrijheid.'* En uiteindelijk: *'Bij de start van de vijfde les zitten de meeste leerlingen op een eigen spoor. Sommigen zijn eerder naar school gekomen om alvast te kunnen werken'* (casus Oskar). Ook docent Hanke constateert verwarring bij de leerlingen als er geen sturing en einddoel is: *'Als je dat weghaalt, zal elke klas en elke leerling erop reageren. [...] Iedereen is er toch uitgekomen. [...] Ik realiseerde me halverwege de les van 130 minuten dat iedereen bezig was en dat ze zelf vooruit konden komen in een leerlinggestuurde les. Ik vond dat fijn om te merken.'* (casus Hanke) Uit deze en andere verslagen blijkt dat de onzekerheid en het vooroordeel in de eerste lessen bevestigd werd, maar dat in de daarop volgende lessen de paniek van leerlingen plaatsmaakte voor inspiratie, voor intrinsieke motivatie en dat de meesten 'lekker' aan het werk waren, wat sneller is dan ik aanvankelijk had verwacht. Het is ook geen wonder dat leerlingen (en docenten) moeten omschakelen als ze van kinds af aan worden opgevoed met het idee dat opdrachten altijd moeten eindigen in eenduidig omschreven eindresultaten. De meesten hebben daardoor elk vertrouwen in eigen denken en doen verloren.

Hoogstens in het domein van hun informele netwerken kunnen ze enig zelfvertrouwen terugwinnen, niet gadeslagen door de alom tegenwoordige opvoeders en professionals.

### Artistieke invalshoeken (1)

Tien curatoren typeerden de werkwijze van honderd veelbelovende actuele kunstenaars. Hun omschrijvingen (Filipovic, Elena et al 2010) kunnen dienen als inspiratie voor altermoderne kunststlessen. Nadrukkelijk niet als grabbelton voor thema's of opdrachten, maar als aanleiding om het denken van de leerling richting te geven.

- *Possibilities of thinking and doing*: mogelijkheden van denken en doen
- *Home-made aesthetic*: homemade esthetica; een taart, een familiefilmpje, een spreij, een website, een vogelhuisje
- *Physical intervention*: fysieke interventie op straat, in school, in de supermarkt
- *Self-control*: uiterste zelfcontrole als fakir, acrobaat, asceet, sporter, of astronaut
- *A capacity to construct fantastical visions*: het vermogen om fantastische constructies te bouwen
- *Impression of change*: het vermogen (plotseling) te veranderen, iets te veranderen; een vorm, kleuren, gedrag, anderen, de wereld
- *Brute materiality*: puur materialisme, rauwe materie, geuren, oervormen, bricolage
- *Clockwork-like efficiency*: minutieuze efficiency, wonder van techniek, innovatie, robotisme, cel
- *Small acts*: bescheiden acts, kleine ingrepen, voorzichtige experimenten
- *Features of the environment and its habits that might ordinarily be taken for granted*: verschijnselen van de omgeving en gewoonten die voor vanzelfsprekend worden aangenomen en normaal gesproken over het hoofd gezien worden
- *Poetic absurdist performance*: poëtische, absurdistische performance, ontregelende voorstelling, dichterlijke frivoliteit, onzinnige bezigheid
- *Drawing capacity for conjuring illusion*: zinsbegoocheling door tekenvermogen, hyperrealistische bullshit, tekening!
- *How to reveal the fictive, even illusionary, in the documentary genre*: hoe het denkbeeldige, het fictieve zich in een documentaire kan openbaren; werkelijkheid is vreemder dan men zich kan voorstellen
- *Potential of dead matter*: de kracht van dood materiaal
- *Translation and re-writing*: vertalen en herschrijven, van herinneringen, van teksten, van communicatieve boodschappen, van reclame, van gebruiksaanwijzingen.
- *The found narratives serve as an exoticized pretext through which she can explore relational interaction*: De toevallig gevonden verhalen dienen als een ongewone gebruiksaanwijzing om interacties met anderen te onderzoeken
- *Employ techniques of mirroring, slow motion, shadow theatre and repetition to mimic rudimentary*
- *video-editing effects*: maak gebruik van de volgende technieken: spiegelen, slow motion, schaduw theater en herhaling om rudimentaire videotechneken na te bootsen
- *Every work he creates is completely different, devoid of any subjective style*: elk werk dat hij maakt, is totaal verschillend van het voorgaande en van het volgende en blijft ver weg van elke herkenbare stijl *She directs her camera wherever sunlight (or moonlight) falls. Her photographs offer a presentiment that there are worlds out there, still invisible to us, no matter how wide we open our eyes*: Ze richt haar camera overal waar zonlicht of maanlicht op valt. Haar foto's veroorzaken een voor gevoel dat er daar buiten ook nog werelden zijn die voor ons verborgen blijven, hoe wijd wij onze ogen hebben opengesperd

Hierboven vermeldde ik al dat sommige van de docenten in dit onderzoek de les zijn begonnen door het stellen van een thema. Er is echter enige ruimte tussen het noemen van een thema en het wijzen van een ingang of richting. De fascinaties van de leerling, de visie van de docent, de omgeving, de actuele kunst, het tijdsgewricht zijn variabelen die een andere richting of kleur kunnen geven aan de gesprekken en aan de manier

waarop leerlingen zichzelf opdrachten geven en het creatieve proces starten. Mogelijke manieren om dit proces aan te zwengelen zijn het persoonlijke verhaal, de grap, het spel en de waarneming.

## Het persoonlijk verhaal

*'Dus dit blok ging eigenlijk over wat onszelf interesseert.'* (casus Hanke)

De altermoderne docent is géén mental coach. Toch moet hij proberen het persoonlijke verhaal van de leerling expliciet te maken, zodat deze kan onderzoeken of onderdelen daarvan zich lenen voor een artistieke vertaling want het persoonlijke verhaal kan een vanzelfsprekende ingang zijn om het artistieke proces aan de gang te helpen. De autobiografie, het individuele verhaal beperkt zich niet uitsluitend tot autobiografische herinneringen maar heeft ook betrekking op verbeelding of de vermenging van fictie en werkelijkheid. De aanknopingspunten en daarmee de mogelijkheden liggen besloten in de vragen: 'Hoe herken ik de elementen die van betekenis zijn in mijn autobiografie en welke laten zich vertalen naar artistieke mogelijkheden of laten een beeldende verwerking toe', 'Hoe is de ruimte die bestaat tussen leerling als persoon en als maker te overbruggen' en 'Welke ideeën herbergen een interculturele lading of betekenis.' Het persoonlijk drama dat bijvoorbeeld kan ontstaan door confrontaties met de al dan niet traditionele achtergrond van de familie, met de omgeving en de cultuur, vormt een rijke bron die aangeboord kan worden. De leerling hoeft zich alleen open te stellen en ontvankelijk te worden voor de betekenisvolle kanten ervan. Dat klinkt eenvoudiger dan het is, maar als hij leert inzien dat dit materiaal in hemzelf sluimert, al aanwezig is en dat het daarom waardevol is, dan is al een wereld gewonnen en is het de moeite waard om het tot expressie te brengen. In plaats van een vergaarbak van problemen wordt zijn eigen leven een *mer à boire* om artistieke denkprocessen op gang te brengen en als leerlingen de diverse en eigenzinnige onderwerpen van elkaar zien, stimuleert dat hen opnieuw. De volgende uitspraak laat zien hoe er een wereld open gaat: *'Dat iedereen iets heeeel anders had en dat is zooo veel leuker'* (casus Saskia). Interessant is ook hoe verhalen transformeren als ze zich spelenderwijs ontwikkelen tot iets nieuws waarvan de contouren telkens opnieuw geschetst worden met en door artistieke middelen. Vanaf het moment dat de leerling aan de slag gaat, wordt gaandeweg het onderscheid tussen persoon en maker overbrugd: de leerling ontwikkelt middelen om gedachten en gevoelens te transformeren naar een artistiek werk dat niet alleen voor hem zelf, maar ook voor de ander van betekenis kan zijn. Daarmee wordt dit transformatieproces van het persoonlijke naar een algemeen niveau tevens een middel tot reflectie. Het kan daarmee de aanleiding vormen voor een dialoog tussen leerling en leraar en tussen leerlingen onderling. Dan is de cirkel van denken, praten, maken en reflecteren rond. Het altermoderne ligt voor het oprapen. Men hoeft alleen maar alert te zijn, het bewust te maken, het te articuleren en het tot expressie te brengen.

### Artistieke invalshoeken (2)

- *Explore and describe the various forces that shape and mould our society*: Onderzoek en beschrijf of verbeeld de verschillende krachten die onze samenleving vormgeven
- *Researching social fictions*: Onderzoek verzinsels op sociaal gebied
- *Gestures, social attitudes and language*: Houding, sociale gedragingen en taal
- *In conversation with others*: In gesprek zijn met anderen
- *Platforms for dialogue*: platform voor dialoog
- *Through her performative practice she explores the process by which we commodify images, gestures, social attitudes and language*: In haar performatieve praktijk onderzoekt zij processen die beelden, beweging, sociaal gedrag en taal essentieel, onmisbaar en tot eerste levensbehoefte kunnen maken
- *The artist becomes a listening device*: De kunstenaar wordt een 'luisterapparaat'

## Humor en interculturaliteit

*'Jij discrimineert mij, man!' 'En waarom zou ik jou niet mogen discrimineren en een ander wel...?' (Herman Finkers)*

De altermoderne docent is een grappenmaker. Ook in de grap liggen artistieke mogelijkheden. Humor kan de wereld op zijn kop zetten en het bestaan helpen relativieren door gegevens te herschikken of uit hun context te lichten. Humor kan door de werkelijkheid te vervormen mensen verleiden anders te denken en over de grenzen heen te kijken. In de kunst is het een veelgebruikt middel. De grap kan ook culturele verschillen aan de orde stellen, relativieren en overbruggen. Humor kan mild zijn in de vorm van een parodie of pastiche op de werkelijkheid en een glimlach opwekken, maar kan ook ontwrichten, ondermijnen of zelfs grimmig zijn. De voorbeelden in de kunst van de afgelopen eeuwen zijn talloos. Kenmerkend voor alle vormen van humor is de speelsheid. Elke afbeelding, foto, film of template is geschikt om gesampled, geremixt en vervormd te worden tot humoristische, ludische, persoonlijke, artistieke verwerkingen die laag over laag, betekenis over betekenis kunnen leiden tot nieuwe interpretaties en herinterpretaties. Deze werkwijze van kunstenaars sluit aan bij de speelse identiteit van jongeren.

### Artistieke invalshoeken (3)

- Corrosive humour, *bijtende spot*
- Excessively precise yet absurd, *extreem precies, maar absurd*
- Striking mimeries, *verbluffende mimeries*
- Function with unusual degree of ambiguity and humour, *functioneel met een ongebruikelijke hoeveelheid humor en ambiguïteit*
- Endless parodic relay, *eindeloos lachwekkende vertraging*
- Unexpected transformation, *onverwachte transformatie*
- Wry intellect and dark humor, *droog intellect en sardonische humor*
- Humorous sensibility, *bespottelijke (over)gevoeligheid*
- Unruly spirit of the carnival, *oncontroleerbare ziel van het carnaval*
- Subversively humorous, *subversieve humor*
- campy, theatrical blend of raunchy humour, sexual intrigue, art- world satire, identity politics and poignant social commentary, *camp-achtige, theatrale mix van ranzige humor, seksuele intrige, kunstwereld satire, schrijnend sociaal commentaar*
- Between parody and sincerity, *tussen parodie en ernst*
- A persistent exploration of the underbelly of human behaviour, *een doortastend onderzoek van de onderbuik van menselijk gedrag*
- Complex melodramatic scenarios, *ingewikkelde melodramatische scenario's*

### Spel

De altermoderne docent is een provo. Omdat spel een wezenlijk element is van de werkwijze van kunstenaars en het een belangrijke ingang vormt om zonder concrete opdracht leerlingen aan de gang te krijgen, loont het de moeite dieper in te gaan op hoe spel ingezet kan worden. Het speelse element is ook van belang, omdat het zowel aansluit bij de altermoderne identiteit van jongeren (Klatser 2010: 6) als bij actuele kunst en populaire cultuur. De altermoderne kunsteducatie wil en kan daar een verbinding tussen leggen. Het zelfregulerende, immateriële en onvoorspelbare, maar ook het werkelijkheid scheppende karakter van spel heeft kenmerken van de kunst. Relativering, de lichtheid van het bestaan, de wereld nemen zoals die is, de eigen achtergrond niet te serieus nemen, zelfspot, het onderweg zijn en flexibiliteit, dwingen een speelse benadering af. Bovendien helpt spelen volgens de speltheoreticus Brian Sutton Smith sociale normen en identiteit te definiëren en is het essentieel in de vorming van cultuur (Sutton Smith 1997). Het ludische is sinds Johan Huizinga op allerlei manieren benadrukt als middel om creatieve processen

op gang te brengen of als randvoorwaarde, goed bedoeld maar met wisselend succes. Speelsheid als randvoorwaarde binnen altermoderne kunsteducatie betreft geen spelletjes of gaming, maar een speelse benadering van de werkelijkheid, een luchtige houding die de ten dele ludische identiteit van jongeren niet ontkent. Zeker leerlingen van de onderbouw zal een meer avontuurlijke en speelse aanpak aanspreken. Zoals Sutton Smith (1997) stelt: 'Het is leuk, vrijwillig, intrinsiek gemotiveerd; het belichaamt keuzes die de vrije wil weerspiegelen, die een ontsnappingsmogelijkheid bieden, en boven alles is het fundamenteel opwindend.' Toch moet de docent alert blijven, want jongeren hebben ook de neiging gedrag dat op het eerste gezicht speels lijkt, tot vervelens toe te herhalen of voorbeelden te herhalen zoals blijkt uit maandenlange observaties van Meckley bij spel van jonge kinderen. Hij stelde vast dat het kinderspel zich soms meer keren per dag haalde met dezelfde kinderen en dezelfde situaties en concludeerde dat het kinderspel tot op grote hoogte conservatief is en minder 'fantastisch' dan verondersteld (Meckley 1994). Of dat voor pubers en adolescenten geldt is de vraag maar een conceptuele, subversieve benadering lijkt passender en uitdagender.

Spel hoeft geen onschuldige bezigheid te zijn. Zelf spelregels maken, grenzen overschrijden en activisme behoren tot het spelvocabulaire. We leven in een omgeving die voor velen onvoorspelbaar is geworden met vage grenzen en veranderende spelregels. Waarom die regels niet onderzoeken, mede vormgeven of aanpassen en de mogelijkheden benutten, bijvoorbeeld door spannende interventies? Dat vereist natuurlijk wel een meer activistische benadering van zowel de leerling als de docent. Docenten zouden de ambitie moeten hebben om met artistieke middelen mensen in staat te stellen weerbaar te worden, zodat ze uitdrukking kunnen geven aan wat hen ten diepste beweegt. Docenten kunnen als coach leerlingen daarbij helpen, verwijzend naar de werkwijze van kunstenaars. Ook nu geldt weer dat de docent het toelaten of inzetten van het ludische goed moet doordenken. Het gaat daarbij niet om een ordelijke, door regels gekenmerkte bezigheid zoals benadrukt door Huizinga, maar om artistieke ludiciteit die ruimte biedt voor het chaotische, onvoorspelbare, onverwachte of onbepaalde.

Het ligt voor de hand dat scholen en docenten het ware, het goede en het schone, verkiezen boven het destructieve, niet politiek-correcte en chaotische. Maar doen zij de waarheid dan geen geweld aan en onthouden zij leerlingen niet belangrijke kanten van hun subcultuur en hun identiteit die docenten juist in zouden kunnen zetten binnen het kunstvak? Emiel Heijnen, projectleider van MediaCultuur, verwoordt dat dilemma in een rake column als volgt: *'Wat ik problematisch vind, is dat subculturen in de kunsteducatie vaak ontdaan worden van hun 'maatschappelijk ongemakkelijke' kanten'* (Heijnen 2012). Hoe zowel het een als het ander toch aan bod kan komen, laat beeldhouwer Simcha Roodenburg zien tijdens gastlessen in groep 8 van een basisschool in Purmerend. Appellerend aan de ludische, maar tevens destructieve behoeften van (vooral) twaalfjarige jongens gaf hij de opdracht: *'Breek het hele lokaal af, maak plannen hoe je met gebruikmaking van alle objecten een nieuwe omgeving kunt scheppen vanuit het midden van het lokaal.'* Na een groepsviewing van de ideeën werd één ontwerp uitgevoerd. Een spel dat ontardt, waarbij kinderen onderling, binnen een paar simpele randvoorwaarden, zelf de spelregels bepalen, zoals kinderen dat doen, is best aanvaardbaar. Dat soort spel is voor leerlingen vaak niet vanzelfsprekend, daarvoor zal de docent een veilige omgeving en voorwaarden moeten scheppen en de hang naar een zeker conservatisme, faalangst en schaamte aan de orde moeten stellen. De leraar moet leerlingen zien over te halen en uit te dagen tot creatieve, destabiliserende acties, rekening houdend met de voor hun leeftijd specifieke gevoeligheid en altijd de integriteit respecterend van kwetsbare, tegenstribbelende leerlingen. Wie niet wil, moet zich niet gedwongen voelen. Die leerlingen kunnen iets anders doen. Dat is differentiatie: niet allemaal op dezelfde manier en ieder in zijn eigen tempo.

**Artistieke invalshoeken (4)**

- *Flirting with illegality*: flirten met illegaliteit
- *Tool of protest*: instrument voor protest
- *The capacity to derange*: het vermogen om te ontregelen
- *Obsessive ferocity*: obsessieve onstuimigheid
- *Flexible, self-cannibalizing vampirical power*: flexibele, zelf-kannibaliserende vampierachtige krachten
- *Makeshift ensembles of obsolete technologies*: Geïmproviseerde ensembles van verouderde technologieën
- *Poetic brutality*: poëtische onbeschoftheid
- *Subverts conventions of behaviour, family structures and sexual identities*: Ondernijmt de conventies van gedrag, gezinsstructuren en seksuele identiteit.
- *Arhythmic, counter-intuitive and jarring*: aritmisch, tegennatuurlijk en schril geluid
- *Critical infiltrations*: kritische infiltraties

Naast het scheppen van niet-bestaande werelden en cultuur en het versterken van de weerbaarheid, kunnen spel en kunst ook gezien worden als vooral nutteloos. En ook die bevrijdende gedachte is bruikbaar voor altermoderne kunsteducatie. We kunnen inspiratie putten uit de ideeën van mensen als de speltheoreticus Roger Caillois en de situationist Guy Debord.

Caillois kan gezien worden als criticus van de suggesties van Huizinga dat spel orde-lijk, door regels gestuurd en door competitie gedreven is. Hij signaleert de onproductiviteit als een belangrijk kenmerk van spel en dat lijkt in strijd met de productie die bij kunst een rol speelt. Spel typeert hij als pure verspilling; verspilling van tijd, energie, vernuft, vaardigheden en vaak van geld. Als Caillois stelt dat kunst weinig te maken heeft met spel, omdat het voornamelijk om de productie van objecten gaat, hanteert hij vermoedelijk een conventioneel beeld van de kunst, weliswaar voorbijgaand aan bijvoorbeeld Dada. (Caillois 1961) De kunst van latere jaren is experimenteler, ludieker, conceptueler en subversiever van aard. Maar vooral minder materialistisch. De actuele kunst laat zich juist goed vergelijken met spel, zelfs als we de kenmerken van Caillois in ogenschouw nemen: *vrijheid, afgescheiden van het dagelijkse leven in een eigen domein, onvoorspelbaarheid, onproductiviteit, beheerd door zelf ontwikkelde intrinsieke regels, en een andere werkelijkheid scheppend.* (Caillois 1961: 9-10) Kortom, het gaat bij spel helemaal niet om productie, maar om iets anders dat in zichzelf waardevol is.

Waar Caillois een plezierige nutteloosheid beschrijft, wijst Debord ons juist op de noodzaak van het creëren van ontregelende situaties en het onderzoeken van de omgeving. (Debord 1957) Het activisme dat hem voor ogen stond moet gezien worden in de tijd en was anders dan dat van jongeren van nu. Als we een appel doen op het activisme van leerlingen, moeten we ons realiseren dat dit activisme, voor zover daarvan sprake is, meer het karakter heeft van een ongedwongen positieve ervaring. Een ervaring die wordt gekenmerkt door desoriëntatie en een houding die het best te typeren is als 'YOLO' (*you only live once*); gewoon niet te moeilijk doen, pakken wat zich voordoet, weggooien als het heeft afgedaan en gebruiken wat op je pad komt. Debord doelde vooral op het verkennen van het dagelijkse leven en de stedelijke omgeving en het bevragen van de eigen situatie om er uiteindelijk aan te kunnen ontsnappen. Ontgin de omgeving met het uiteindelijke doel het hele leven in een opwindend spel te veranderen! Zoals een leerling uit het onderzoek zegt: *'Eerst wilden we een rijdende flat maken, zodat je steeds ergens anders kan wonen, maar dat is niet handig met zoveel mensen want die willen allemaal iets anders en nu maken we dus een rijdend huis. We maken nu eerst een soort plattegrond, een omgeving waar het huis heen kan en dan nemen we een [op] afstand bestuurbare auto mee en dan maken we het huis'* (casus Hanke). En een docent vertelt: *'Toen heb ik aangeraden om dichtbij te kijken en in de omgeving te ruiken, voelen en verzamelen'* (casus Rosanne). Zo'n advies kan het begin vormen van een langdurig onderzoek van de omgeving door alle zintuigen in te zetten en vervolgens resulteren in het vastleggen van wat de leerling waarneemt, interventies in de omgeving of transformaties.

Kijkend naar kunstenaars kunnen we veel ontleen aan hun manieren van denken en doen. Kunstenaars van nu gebruiken GPS en creëren games om de omgeving te exploreren; urban games, massive games, pervasive games, alternate reality games, flashmob art, ubiquitous games. Had Debord dat maar geweten! Als dat geen aanknopingspunten biedt voor een altermoderne les.

**Artistieke invalshoeken (5)**

- *Temporary sculptures*: vergankelijke beelden
- *Urban aesthetic appreciation and wit*: waardering voor stedelijke esthetiek en geestigheid
- *Tourist behavior*: Toeristisch gedrag
- *Between architecture, gesture, gender and subjectivity*: Tussen bouwkunst, gebaren, gender en subjectiviteit
- *Spectatorship and audience*: toeschouwer en publiek
- *Unexpected juxtapositions (a side-by-side position)*: onverwachte dwarsverbanden
- *Spectacle*: schouwspel
- *Latent exhibitionism*: latente tentoonstelling
- *A new geometry*: een nieuw soort geometrie
- *A temporary stage for alternate action*: een tijdelijk podium voor wisselende acties
- *Symbolic materials*: symbolische materialen
- *Historical panorama*: historisch panorama
- *Tricks of survival (in a urban surrounding)*: overlevingstrucs in de stedelijke omgeving
- *Tension and pace of city life*: spanning en tempo van het stadsleven
- *Drifting in space*: op drift in de ruimte

## De waarneming: naar een nieuw sensualisme

*'Art should de-familiarise us and should make us look anew at something we thought we knew, but to which we had not paid proper attention.'* (Botton 2009)

De altermoderne docent is een charmeur die leerlingen verleidt om te kijken. Behalve voor het individuele verhaal, humor en spel wil ik een lans breken voor zintuiglijkheid en visuele waarneming, om tot beeldend werk en betekenis te komen. Het wordt tijd voor een revival van zintuiglijkheid. Niets lijkt meer wat het is. Je kunt niets meer bekijken of beluisteren zonder de context, functie en historiciteit ervan in ogenschouw te nemen. Zonder voortdurende reflectie is waarnemen onmogelijk geworden. Alles lijkt daardoor tegelijkertijd reëel, virtueel, camp en kitsch. Er is, onbewust, een hunkering naar herwaardering van de sensualiteit. Na alle rationale virtualiteit en 'weird fantasy' lijkt de behoefte aan authenticiteit zintuiglijke ervaringen toe te nemen, als men zich maar los zou kunnen rukken uit de verstrengeling met de media, de verslaving aan zogenaamd adequate informatie die op elk moment en in iedere situatie toegediend wordt en waar men blindelings op heeft leren vertrouwen. In bijna alle varianten van de postmoderne kunsteducatie is onvermijdelijk de nadruk komen te liggen op de eindeloze mogelijkheden tot samplen en remixen van de digitale media en vooral de sociale media. Leerlingen wordt gevraagd hun tas om te keren, een geliefd kleinood van huis mee te nemen of foto's of filmpjes van internet te samplen. Maar waarom niet gewoon beginnen met leerlingen om zich heen te laten kijken, voelen en luisteren, de omgeving, zichzelf of de ander verkennen? Vanuit stilte en concentratie waarnemen is vermoedelijk ongewoon en nieuw voor de meeste leerlingen. Een herwaardering voor de waarneming? Zeker, maar geen restauratie, geen gemakzuchtig teruggrijpen op negentiende-eeuwse academische uitgangspunten en werkwijzen die op hedendaagse scholen verworpen zijn tot louter formele, instrumen-

tele oefeningen in uh, in ja wat eigenlijk? Vraag in plaats daarvan de leerling wat hem interesseert of stuur hem op pad met camera's en materiaal om zichzelf en zijn omgeving in kaart te brengen en acties te registreren. Ook bij waarneming moet de docent niet voor leerlingen bedenken wat ze moeten doen.

De altermoderne docent is een souteneur die gelegenheid biedt, voorwaarden schept en leerlingen uitdaagt om zelf aanleidingen te vinden om speels vanuit de waarneming te kunnen werken. Daarbij kunnen naast de zintuigen alle voorhanden media worden ingezet die nieuwe mogelijkheden bieden tot het scheppen van betekenis door waarnemen. Gewoon even de werkelijkheid samplen, de omgeving of de natuur remixen, gewoon even een altermodern interventietje plegen. Niet *in plaats van*, maar *naast* de andere mogelijkheden.

Kijken is meer dan om je heen kijken of naar iets kijken. Waarnemen is nieuwe indrukken opdoen, verwerken en registreren. In de kunstles gaat het ook om kijken naar jezelf, naar je eigen werk en werkproces en dat van anderen. Het betekent ook alert zijn op hetgeen zich tijdens het werken aandient, vermoed als toeval of mislukking en hoe daar al dan niet gebruik van te maken. Het draait om de waarneming uit de eerste hand, niet de talloze sleetse, gerecyclede beelden waarmee leerlingen toch al overspoeld worden.

Als we kijken, zien we nog niets. De aandacht wordt pas getrokken als we gemotiveerd zijn het waar te nemen, getriggerd door behoeftes en interesses. Razendsnel wordt alles wat op ons netvlies valt gecategoriseerd en het overgrote deel komt buiten ons bewustzijn terecht in een reservoir waaruit onze dromen en *'task unrelated thoughts'*, die daar wel toegang toe hebben, lijken voort te komen. Het filter dat onze waarnemingen categoriseert, lijkt onder invloed van in de media voortdurend herhaalde frames steeds efficiënter en rigouzeuzer te werk te gaan. Om het artistieke denkproces op gang te brengen kan alles wat onze zintuigen waarnemen de moeite waard zijn. Leerlingen moeten als het ware opnieuw leren zich open te stellen voor de complexiteit van de werkelijkheid. Het draait bij het aanschouwen om aandacht en juist die aandacht dreigt steeds verder versnipperd te worden. Als leerlingen ontdekken dat ze hun aandacht niet hoeven laten sturen door hen die daar een specifiek belang bij hebben, maar door eigen fascinaties, dan transformeert zien in kijken en kijken in waarnemen. Lawaai wordt geluid en geluid wordt klank. Horen wordt luisteren. Geuren brengen herinneringen naar boven, een prikkeling van de huid wordt een aanraking en is in staat een hele wereld aan gevoelens en beelden op te roepen om zo de verbeelding te prikkelen. Een vorm wordt eindeloos boeiend als we de herkenning weten uit te stellen en de functionaliteit ontkennen: oh ja, het is een stoel!

Is de werkelijkheid zoals wij die waarnemen het resultaat van ons denken, zoals Kant meende? Of is er sprake van een wisselwerking tussen de waargenomen en de gedachte werkelijkheid? Of is de werkelijkheid dat wat we kennen en geleerd hebben en die we ons voor kunnen stellen? Bepaalt die voorstelling wat wij zien? Voor de leerling die daar ontvankelijk voor is, ontvouwt zich een voordien onbekende wereld. Misschien is een les alleen kijken en registreren wat je waarneemt al de moeite waard. Leerlingen opnieuw leren kijken, leren ervaren, opdat zij in staat zijn op termijn zelf gewaar te worden wat er voor hen werkelijk toe doet en wat niet. Ik zou de verwondering, de nieuwsgierigheid en de verbazing willen prikkelen die dat mogelijk moet maken. 'Je moet er langs kijken als je de ster wil zien', werd mij ooit verteld. 'Let op de tussenruimten, op de restvormen als je naar een objecten kijkt.' Probeer te vermijden dat je het woord van een kleur in gedachten hoort, maar kijk naar de kleuren en ervaar de nuances die je waarneemt. Laat de verscheidenheid en complexiteit die je ziet tot je doordringen alvorens te denken. Laat daarna de gevoelens toe die waarnemingen teweegbrengen en laat je beroeren door de kwaliteit van het materiaal. De mysterieuze kwaliteit die steen doet verschillen van hout of huid en die ontstaat door een complex samenspel van zichtbare en onzichtbare kenmerken. Je ziet elk moment een andere constellatie van dingen, vormen, kleuren. Van licht en geuren. De verschijningsvorm van de dingen wordt niet alleen bepaald door de eigen kwaliteiten, maar ook door de samenhang met andere objecten, met de omgeving. Zonder de omgeving en de ander zouden we er niet zijn. Die ervaring en dat besef modificeert ons bestaan, vormt hetgeen we met anderen gemeen hebben en bepaalt onze identiteit. Wat wij zien en vooral hoe wij het zien, bepaalt mede de culturele identiteit. Hoe wij vanuit een culturele context tegen de werkelijkheid aankijken en ervaren kan een boeiende aanleiding vormen om tot artistieke concepten te komen en werk te maken. In die zin is de waarneming een belangrijke bron voor altermoderne kunsteducatie.

### Artistieke invalshoeken (6)

- *Various empirical investigations*: verscheidene empirische onderzoeken
- *Overlooked features of our daily environment*: onopgemerkte verschijnselen in de dagelijkse omgeving
- *Precarious combinations*: onwaarschijnlijke combinaties
- *Piled up stuff investigated from the front, back, right and left, but not necessarily in that order*: opgestapelde spullen, onderzocht van voren, van achteren, van links en rechts, maar niet per se in die volgorde
- *Defying the visible*: het zichtbare tarten en uitdagen
- *Complex connections*: complexe verbindingen
- *Intimate spaces*: intieme ruimten

### Interculturaliteit als leidend principe?

*'Trans-historically speaking, we all share in a common humanity, and we should begin with this premise when talking about younger generations.'* (Isaha Berlin 1998)

De altermoderne docent is een voyeur. Hij is in eerste instantie een waarnemer van wat zich onder de oppervlakte schuil houdt. Het altermoderne zelf is onvermijdelijk al onder ons en in ons. De vraag of interculturaliteit per se aan de orde moet komen, ontstaat wellicht doordat dit begrip met altermoderniteit verward wordt. Leerlingen zijn in hun denken en doen doordoesemend van (denk)beelden uit verschillende tijden en uit talloze culturen. Nu eens mixen ze elementen uit de ene cultuur met die van een andere, dan weer hoppen ze van de ene naar de andere cultuur in hun hoofd, met het vliegtuig of via de computer. Neem Liza die wil reizen door de tijd *'Een meisje wilde een boekje honderd jaar terug in de tijd maken.'* [...] *'Het gaat over het leven en de reis die je maakt.'* Of wat een docent over het werk van Pien zegt: *'Pien schrijft op allemaal kleine briefjes en tekent met inkt. Qua inhoud zijn het levensvragen, maar ze is vooral met technieken bezig. Er is nog geen eindproduct, de tekeningen moeten in een envelop komen, adres erop en postzegel.'* [...] *'Ik ben verrast. [het is] totaal geen boek, en van dat idee moest ik af'* (casus Rosanne). Hier neemt een leerling autonoom de beslissing om af te stappen van de opdracht van de docent om een boek te maken, een resultaatgericht doel. Zij besluit om brieven te versturen met onvoorspelbaar vervolg, een open einde, waarmee ze bovendien haar eigen proces op gang houdt en het ontwikkelen van nieuwe ideeën en werk bevordert.

Altermoderniteit is op allerlei manieren, als verschijningsvorm van de altermoderne identiteit (zie Klatser 2010: 6 e.v.), in het denken en doen van leerlingen aanwezig, zij het vaak impliciet. Ze hoeft alleen nog aan de oppervlakte te worden gebracht. Er hoeft niet nog eens met een thematische opdracht een interculturele uitdaging bovenop gelegd te worden. Altermoderne kunsteducatie gaat niet over interculturaliteit, maar maakt gebruik van de altermoderne context waarin leerlingen verkeren, of ze willen of niet en of ze zich ervan bewust zijn of niet. Leerlingen maken geen werk over iets, als illustratie van een thema, maar ze scheppen een nieuwe werkelijkheid. *'Kunst is geen imitatie van de werkelijkheid, kunst is werkelijkheid'*, in de woorden van Joseph Beuys. En al helemaal als het *'open source art'* betreft waar het onderscheid tussen kunstenaar, publiek en omgeving is weggefallen. De kunstenaar is initiatiefnemer, maar het publiek schept in feite de kunstwerken, zoals het geval is bij Bob & Roberta Smith (alias voor Patrick Brill) die elke week nieuwe kunstwerken maakten naar aanleiding van en in dialoog met conservator Nicolas Bourriaud. Het kunstwerk van de voorgaande week kwam op een hoop terecht in een galerie. (Altermodern, Tate Modern 2009)

Altermoderne kunsteducatie wil leerling en docent zelf aan het denken en maken krijgen vanuit vertrouwen in de authenticiteit van de leerling en de professionaliteit van de docent. Ze denken en doen het primair, omdat ze zich uitgedaagd voelen en het betekenis heeft voor henzelf, vanuit nieuwsgierigheid, vanuit verwondering of zelfs vanuit baldadigheid. *'De mens is wat hij doet'* zoals Jean-Paul Sartre zei. De mens schept en

herschepet zichzelf door wat hij ervaart en hoe hij handelt. Leerlingen daartoe uitdagen is vanuit altermoderne kunsteducatie de elementaire opgave. Door uitwisseling, door met anderen en de docent elkaars werk te bespreken, door onderlinge wisselwerking, maar vooral door werk te maken wordt de culturele en altermoderne betekenis duidelijk. Maar eerst moet het proces gestart zijn. Uiteindelijk gaat dat vooraf aan welke visie over kunstonderwijs dan ook.

De ontwikkeling van de (culturele) identiteit wordt beschouwd als een bijverschijnsel van de kunsteducatie en geen doel op zich. Zo hoeft de docent in altermoderne kunsteducatie de interculturaliteit er niet met kunst en vliegwerk bij te slepen. Dan wordt het teveel opgelegd pandoer, terwijl het de bedoeling is dat het vanzelf ter sprake komt als het zich in het werk of in de ideeën van de leerling aandient. Een docent uit het onderzoek pakt haar kunstles thematisch aan door schoonheid aan te bieden als aanleiding en begin. Zij stelt dat het thema gaandeweg kan veranderen en legt een verband met identiteit, waardoor leerlingen al snel op een spoor komen, zij het eentje dat de docent heeft genoemd. Door weliswaar een thema te geven, maar dit thema niet dwingend op te leggen en toe te laten dat het onder invloed van het voortgaande proces kan veranderen, bereikt deze docent dat leerlingen voortdurend ontdekkingen doen. *'Ik heb ervaren dat de grenzen en criteria van subcultuur heel moeilijk te bepalen zijn'*, constateert een leerling. Een ander meldt: *'Ik heb ontdekt dat meningen over schoonheid binnen één cultuur vaak verschillen.'* Leerlingen zijn gewend vanuit verschillende culturele registers te opereren en de docent kan ze daarop aanspreken: *'[Door] leerlingen in individuele gesprekken te wijzen op de mogelijkheid verbindingen te maken tussen de eigen belevingswereld en andere tijden en culturen heeft ze [de docent] interculturaliteit nadrukkelijk als inhoud in het project een plaats gegeven'* (casus Ingeborg).

Een andere docent noteerde als persoonlijke uitdaging om *'meer nadruk op het eigene, individuele van de leerling'* te leggen en hij heeft ervaren, dat het dan *'automatisch ook intercultureel'* wordt (casus Oskar).

De psychanalyticus Wouter Gomperts stelt: *'Etnische verschillen worden in onze samenleving veelal óf hardnekkig verzwegen óf op een grove manier tot uitdrukking gebracht.'* (Gomperts 2012) De spanningen die interculturaliteit en de complexiteit van de hedendaagse hectiek met zich meebrengen en de vragen die ze oproepen, bieden evenzovele mogelijkheden om het artistiek expliciet aan de orde te stellen, uitgaand van het artistieke denkproces en werk van de leerling. Altermoderne kunsteducatie biedt leerlingen middelen en mogelijkheden om deze spanningen vorm te geven met nadruk op het interculturele aspect. De belangrijkste taken van de docent zijn om voorwaarden te scheppen, het proces richting te geven en te naar boven te halen wat al aanwezig is. Het is niet zo dat de altermoderne docent verschillen moet negeren of ontkennen en doen alsof er alleen maar overeenkomsten zijn. Hij moet die wel degelijk onderkennen als ze uit het werk en de ideeën van de leerling blijkt en docent Erik gaat het ook niet uit de weg: *'Het is de docent opgevallen hoe groot de rol van etniciteit en de eigen culturele achtergrond is in hun benadering, zoals bedevaartreizen naar Mekka, Arabische boekindeling en Turkse sultans. Daarnaast zijn er onderwerpen gekozen die uit de gedeelde jongerencultuur afkomstig zijn, zoals manga en animé en televisieprogramma's'* (casus Erik). Zo zou deze docent kunnen inhaken op de eventuele spanning of overeenkomst tussen twee werelden en deze aan de orde stellen. Dat men geen moeite hoeft te doen het interculturele in het artistieke werk te benadrukken, blijkt ook uit het antwoord van de Zuid-Afrikaanse kunstenaar William Kentridge op de vraag of zijn geografische wortels een politieke rol spelen in zijn werk: *'Ik gebruik gewoon wat voorhanden is [...] ik woon er [...] en natuurlijk resoneert daardoor iets in [mijn werk] van het koloniale verleden en het verzet daartegen. Als ik iets in Amsterdam zou maken, zou dat daar gebeuren. [...] Wat ik doorgaans maak, is niet zozeer een essay over Zuid-Afrika. Zuid-Afrika zit gewoon in mijn werk'* (Pontzen 2012). En zo kan men zich ook voorstellen dat elke mogelijke artistieke of culturele achtergrond, waarmee men in aanraking komt of is geweest, vanzelf in het werk doorschemert, zonder dat men het krampachtig tot stand heeft hoeven brengen. Leerlingen moeten wel in de gelegenheid worden gesteld zich hiervan bewust te worden. Soms is het in het werk zichtbaar en soms moet het nog vorm krijgen door het op gang brengen van het artistieke denkproces en het maken van kunst.

### Artistieke invalshoeken (7)

- *Remainders of my life, aged 1000 years ago*: overblijfselen van mijn leven, 1000 jaar geleden.
- *Cross-cultural hybrid*: kruising van meer culturen; bastaard
- *Ritual and legends*: rituelen en legendes
- *Profoundly cultural symbolism*: diepgaande culturele symboliek
- *Between legacies of modernity in Europe and Latin America*: tussen de modernistische nalatenschap van Europa en Latijns-Amerika
- *Narratives about the elusive flux of memories and identities*: verhalen over de ongrijpbare stroom van herinneringen en identiteiten
- *A sense of hurried time*: een gevoel van haastige, voortschrijdende tijd *Societal and family bonds*: sociale en familieverbintenissen
- *He meticulously cut and folded a paper bag (from luxury brands) into a tree to recreate a tiny scene from nature*: Hij snijdt en vouwt zorgvuldig een papieren zak van een luxueus modemerkl in de vorm van een boom en schept zo een kleine natuurvoorstelling
- *He lends the political references in his works poetic visualization through his delicate handwork, grounded in a profound awareness of history and identity from the standpoint of the cross-cultural*
- *hybrid*: Gebaseerd op zijn diepgaand historisch besef en zijn interculturele identiteit, maar ook door zijn fijnzinnige handwerk verleent hij aan de politieke verwijzingen poëtische zichtbaarheid
- *The absurdity and violence inherent in both human nature and identity construction [...] The stuff of art might be found in the circulation of objects and forms through which societies represent themselves*: De absurditeit en het geweld die inherent zijn aan zowel de menselijke natuur als de identiteitsvorming [...] het materiaal voor kunst zou gevonden kunnen worden in de circulatie van objecten en vormen waarmee samenlevingen zichzelf representeren.

## Vrijheid en toch resultaat boeken?

Interviewer: *'Can one teach art?'*

Artist: *'Yes'*

Interviewer: *'No. . . I write down. . . no' 'Either you have the ability to teach art or you don't, do you agree?'*

Artist: *'No'*

Interviewer: *'No, I write down. . . yes. . .'*

(William Kentridge, die zichzelf interviewt over lesgeven in kunst)

### Relatie leerling-docent.

De didactische houding van de docent is een belangrijke voorwaarde voor het succes van altermoderne kunsteducatie. Centraal staat daarbij de gelijkwaardigheid van docent en leerling. Ze zijn gelijkwaardig, omdat binnen altermoderne kunsteducatie de ideeën en ervaringen van de leerling het uitgangspunt vormen voor zijn eigen ontwikkeling en in die zin zijn ze verheven boven die van de docent. Dat is niet zo vanzelfsprekend als het lijkt, want nog steeds worden ideeën van leerlingen stelselmatig onderschat: *'Wat ik zie, is heel veel potentie en de vraag is: past dat in deze groep of past dat alleen als je afspreekt dat gaan we nu even drie schooljaren achter elkaar doen? Nu is het net als een druppel op een gloeiende plaat'* (casus Erik).

Daarentegen overschatten docenten de veronderstelde kunstzinnige voorkennis en ervaring van leerlingen, redenerend vanuit hun eigen referentiekader van uitgebreide kennis en ruime ervaring. Daarnaast kanaliseren ze vaak de eigen inbreng van leerlingen, zodat die in het bestaande curriculum en de schoolkunst past. Toch kan de altermoderne docent, doordrongen van deze problematiek en door de voorsprong die hij nu eenmaal heeft in het vakgebied, een andere inbreng hebben die meer dienstverlenend,voorwaardensch



eppend en coachend is. Zijn didactiek kan gezien worden als actief niet-voorschrijvend. Het is aan de leerling te volgen, in debat te gaan of zijn eigen weg te kiezen. Daarnaast wordt de docent geacht boven of naast het proces te staan dat de leerling doormaakt, zodat hij van enige afstand kan waarnemen hoe de ontwikkeling van de leerling verloopt. Hij moet daarbij steeds alert zijn op waar de leerling behoefte aan heeft: nu eens specifieke kennis of vaardigheden, dan weer antwoorden op hoe om te gaan met impasse en blokkades in het creatieve proces, hoe te beginnen, wanneer op te houden, hoe het hiaat te overbruggen tussen ondefinieerbare gevoelens, vage ideeën, beeldende problemen en artistieke oplossingen. Zoals hij de leerling waarneemt, zo neemt de docent ook zijn eigen rol, culturele achtergrond en positie ten opzichte van de leerling waar. Het besef van de eigen etnisch-culturele positie bevordert een manier van werken, waarin de docent zich realiseert dat hij slechts beperkt weet heeft van de (etnisch-cultureel) andere belevingswerelden van leerlingen. De docent kan de transformatie van pre-cognitieve gedachten en flarden van ideeën naar tastbare uitingen begeleiden. Hij kan laten zien hoe je deze ideeën boven het louter persoonlijke kunt verheffen. Deze houding is natuurlijk voor elke docent noodzakelijk, alleen bij altermoderne kunsteducatie is ze doorslaggevend. Steeds moet er sprake zijn van een complexe relatie tussen wat de leerling denkt en doet, zijn werk als belichaming daarvan en de dialoog met de docent. Een docent kan niet zonder leerling en omgekeerd. Er is altijd sprake van uitwisseling en wederkerigheid. In sommige gevallen kan er zelfs sprake zijn van een vorm van co-creëren. Betekent het iets? Kan het iets worden? Wat nu nog zonder vorm is en voor de leerling grotendeels ongrijpbaar, wordt expliciet tijdens het bespreken en in het maken. De docent laat de leerling inzien welke belofte zijn idee inhoudt en welke mogelijkheden de leerling daarmee in handen heeft. Het is een kunst om leerlingen bij dat proces te begeleiden en om niet te vervallen in de rol van degene die bepaalt en de criteria stelt. De docent bemiddelt, in zeker opzicht net als de kunstenaar, tussen het onvoorstelbare en het voorstelbare. Zo beschouwd is overdracht kunst en is de altermoderne docent intermediair.

### Hoe bereik je evenwicht tussen vrijheid en sturing?

De altermoderne docent is een evenwichtskunstenaar. Een evenwicht vinden tussen handelen en actief niet-handelen, daar draait het om voor hem. Minstens even belangrijk is het vinden van de juiste balans tussen organiseren en niet-organiseren, tussen sturend optreden en *laissez faire*, tussen hulp bieden of het aan de leerling zelf overlaten, tussen ruimte laten voor twijfel, onderzoek en experiment en resultaatgerichtheid, tussen vrijheid en controle. Dat het vinden van een balans voortdurend aandacht behoeft blijkt ook uit de woorden van een docent uit het onderzoek: *'Leerlingen maken een kunstenaarsboek in de breedste betekenis van het woord. [...] Eerst powerpoint met informatie over kunstenaarsboeken. Dan collage maken naar aanleiding van teksten uit tijdschriften'* (casus Rosanne). Deze opdracht geeft duidelijk richting aan: dit moet je doen, zo doe je het en dat zijn de voorbeelden. Maar ook verwacht deze docent dat leerlingen *'omgaan met vrijheid, zelf keuzes maken en zelf het proces sturen'*. Deze dubbele boodschap is, hoewel misschien onvermijdelijk, voor leerlingen verwarrend. Ook uit de volgende uitspraak blijkt dat de docent met het dilemma sturing-vrijheid worstelt: *'Je begint met iets en je geeft wel kaders, wel een richting, toch een weg, maar op die weg mogen de leerlingen vrij kiezen of ze teruggaan, links afslaan, of ze de rotonde tien maal rond nemen. [...] maar toch ook wel met een doel'* (casus Rosanne).

Het gaat erom dat je je als docent dienstbaar opstelt, dat je alert bent en soms na korte of lange tijd bij de leerlingen naar boven weet te halen wat voor hen van betekenis is en wat zich artistiek laat vertalen. De docent reikt de leerling daartoe de artistieke middelen aan die deze nog niet of nog onvoldoende kent om vorm te kunnen geven aan zijn voorheen ongearticuleerde, half bewuste denkbeelden, gedrag of gevoelens. Die middelen bieden de leerling de mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen, te onderzoeken en te experimenteren. De docent zorgt ervoor dat hij dat kan doen in een interessante, uitdagende, maar veilige omgeving die niet beperkend werkt door een overdaad aan voorwaarden, grenzen of criteria. Het volgende voorbeeld uit het onderzoek laat zien dat door goede timing leerlingen geneigd zijn steeds zelfstandiger te worden: *'In de eerste paar lessen had ik materialen klaarliggen op de tafel, maar ik legde die steeds minder vaak klaar en zo pakte veel leerlingen ook andere materialen en gingen ze op zoek, als in een soort atelier.'*

*'Dat vond ik echt een winstmoment!'* (casus Rosanne). De docent hoeft ook niet krampachtig vast te houden aan de eenmaal ingeslagen weg en proberen de leerling zelf te laten inzien hoe het proces van denken, maken, reflecteren en evalueren verloopt, zodat deze dit proces op den duur zelfstandig gaande kan houden. De leerling dient zijn eigen grenzen te leren ontdekken, zelf voorwaarden te scheppen en zijn eigen werk kritisch te leren waarderen in een hem omringende wereld met een overdaad aan verhalen en beelden. Het ultieme doel is dat hij zijn eigen docent wordt of zoals een docent zegt: *'Het is mijn ideaal dat leerlingen op een gegeven moment helemaal autonoom te werk gaan en mij bij wijze van spreken niet nodig hebben'* (casus Erik). De leerling moet daartoe vertrouwen krijgen in zijn eigen denken en maken. De docent dient zichzelf op termijn overbodig te maken.

### Leiden of begeleiden

De hierboven beschreven opmerkingen over altermoderne didactiek komen voor een deel overeen met de ideeën over leidinggeven aan professionals die opgang vinden in de managementcultuur van grote bedrijven, waar alles draait om productie, efficiëntie en winstmaximalisering. Dat staat toch haaks op de uitgangspunten van altermoderne kunsteducatie? Met een aantal opmerkingen van managementconsultant Mathieu Weggeman wil ik laten zien hoe de altermoderne docent en zijn leerling daar baat bij kunnen hebben. Als we als experiment het woord 'professional' vervangen door 'leerling' en 'leidinggevende' door 'docent' of 'altermoderne kunsteducatie' zetten, dan leidt dat tot de volgende suggestie: Maak nadat de leerling op gang is gekomen een overeenkomst tussen docent en leerling over wat hij de komende periode gaat doen (bedenken, onderzoeken, maken, verzamelen) en hoe hij dat van plan is te gaan doen. Weggeman (2008) noemt dat een 'Personal Commitment Statement'. Dat biedt functionele autonomie en toont vertrouwen

Biedt onzekere of onzelfstandige leerlingen een referentiekader voor hun plannen in de vorm van een kunststroming, een boek of een kunstenaar. Formuleer samen de toetsingscriteria die uitdagend, maar haalbaar zijn. Stel samen kwantitatieve en kwalitatieve doelen. Uit de aard der zaak moet dit niet als een waterdicht contract gezien worden waar de leerling zich aan dient te houden, maar het is iets dat zich gaandeweg het proces ontwikkelt en dat structuur kan bieden en richting kan geven, ook bij een evaluatie. Leerling en docent moeten proberen de *'congruentie met de [leer]doelen te maximaliseren'*, zonder de leerling te veel in één bepaalde richting te duwen! *'Als je iemand duwt in de richting die hij al gaat, gaat hij dan harder lopen?'* is de retorische vraag van Weggeman. Voorkomen moet worden dat leerlingen tegen hun zin het spel mee spelen, omdat ze ontdekken dat verzetten meer energie kost en gaan *'meestribbelen'*. Biedt leerlingen voortdurend optimale leergelegenheid zodat ze betrokken blijven.

Tot zover de 'vertaalde' opmerkingen van Weggeman. Leerlingen die meer moeite hebben ideeën te ontwikkelen of aan het werk te komen, moeten meer houvast krijgen en hebben meer suggesties nodig voordat zij hun mogelijkheden zien. Vrij naar evolutiepsycholoog Bram Buunk kunnen we eraan toevoegen dat leerlingen die zichzelf overschatten, beter in staat zullen zijn hun (utopische) ideeën uit te voeren. Leerlingen die hun vaardigheden en mogelijkheden reëler inschatten, zullen wellicht moeilijker aan het werk komen. Altermoderne kunsteducatie laat goede, zelfstandig werkende leerlingen zelf bepalen hoe zij hun werk het best doen en vallen hen niet lastig met ongevraagd advies of regels.

## Hoe en wat beoordeel ik?

### Resultaat versus mislukking

De altermoderne docent accepteert mislukking. Sterker nog: de altermoderne docent ziet mislukken als onvermijdelijk element van het creatieve proces. Leerdocenten staan over het algemeen ambivalent tegenover eindresultaten. Voor leerlingen is het vaak duidelijk: het eindresultaat telt, hoe eerder hoe beter. Tenzij ze kennis hebben gemaakt met een andere manier van denken en werken, zien ze de meerwaarde van

mislukken niet snel. Een manier om hen daar wel kennis mee te laten maken is hen laten kijken naar de werkwijze van kunstenaars. Deze vernietigen vaak eerst wat ze reeds hebben ontdekt om vervolgens iets nieuws te laten ontstaan. Kunstwerken laten vaak de neerslag van de strijd zien die nodig was om het werk tot stand te brengen en niet zelden vormt dat de aantrekkelijkheid van het werk.

Zoals de *learner reports* uit het onderzoek laten zien, herkennen leerlingen achteraf het belang van procesgericht werken meestal wel.

Bij procesgericht werken speelt het mislukken een grote rol en mislukkingen gaan leerlingen liever uit de weg. Daarom is het, voordat we het beoordelen bespreken, in dit verband zinnig kort aandacht te besteden aan de mislukking als didactisch middel. Striptekenaar Scott Adams slaat met de volgende uitspraak de spijker op de kop: *'Creativity is allowing yourself to make mistakes. Art is knowing which ones to keep.'* Mislukkingen zijn inherent aan het creatieve proces, zoals elke kunstenaar weet en zeker als het procesgericht werken betreft. Door dilemma's, vragen en mislukkingen niet uit de weg te gaan, maar aan te grijpen, ontstaan nieuwe ideeën. Juist in de mislukking liggen mogelijkheden verborgen. Helaas hebben leerlingen in hun opvoeding en op school geleerd niet te vertrouwen op toeval en mislukkingen te vermijden. Men is geconditioneerd zich te richten op succes. Leerlingen zijn daarom niet gewend uit zichzelf gebruik te maken van hun mislukkingen. De docent kan de leerling verleiden dat wel te doen. Het gaat er in de kunst niet om dat je mislukt, maar om hoe en wanneer je die mislukkingen toepast. Dat dit inzicht nog niet bij iedereen is doorgedrongen, blijkt uit de ophef over de expositie van de Engelse kunstenaar Jeremy Deller, winnaar van de Turner Prize 2004, die zijn mislukkingen tentoonstelde bij kunstencentrum Wiels in Brussel. Een docent in het onderzoek zegt dat het bij leerling-gestuurd werken ook gaat om de leerling *'niet altijd [te] behoeden voor valkuilen, maar leerlingen meer zelf laten ontdekken in plaats van voorkauwen'* (casus Oskar).

### Onzekerheid voor leerlingen

De altermoderne docent lijkt een goedzak, want hij beoordeelt niet louter eindproducten op grond van door hem opgestelde criteria. De criteria worden gezamenlijk, in overleg met de leerling of de groep opgesteld. Wat vind men op dat moment van belang, waar hechten leerlingen waarde aan en hoe staat men tegenover begrippen als 'kwaliteit'?

Begeleiden, evalueren en beoordelen liggen in elkaars verlengde en dat moet aan leerlingen uitgelegd worden. Dat begrijpen ze niet zonder meer als ze al hun hele leven op een andere manier zijn beoordeeld. Ze nemen het niet aan, omdat het bij andere vakken anders gaat en wat of wie garandeert hen dat het nu dan anders gaat? Docenten moeten de onzekerheid die dat voor de leerling met zich meebrengt, beseffen en steeds opnieuw zien weg te nemen tijdens de begeleiding. De begeleiding krijgt vorm in het gesprek tussen leerling en docent over werk en ideeën. Die dialoog gaat uit van de vrijheid en autonomie van de leerling en van de meervoudige betekenis van zijn werk. Het didactisch gesprek kan gezien worden als een voortdurende evaluatie van de relatie tussen ideeën en werk, doelstellingen en nieuwe kansen.

Beoordelen doen leerlingen en docent samen. Zij stellen ook samen de criteria vast.

Gaandeweg het proces kunnen die zo nodig bijgesteld worden, bijvoorbeeld als de richting van dat proces verandert. Dat is mogelijk, omdat het beoordelen niet per se betrekking heeft op een vooraf duidelijk gedefinieerd eindproduct. Zo tekenen de onderzoekers uit de mond van een leerling op: *'Het project is niet langs een rechte lijn verlopen, maar is een paar keer door Ingeborg bijgesteld'* (casus Ingeborg). Daardoor wordt zelfsturing en betrokkenheid in de wijze van beoordelen geïntegreerd en wordt individuele variatie gerespecteerd.

De beoordeling is ipsatief en holistisch. Ipsatief betekent dat het oordeel het individuele niveau betreft of dat van een team van enkele leerlingen, gemeten in de tijd. Dit wijkt af van een beoordeling waarbij de kwaliteit afgemeten wordt aan het gemiddelde niveau, op basis van voor iedere leerling gelijke, 'objectieve' criteria. Dat betekent niet dat men ideeën, producten of processen niet met elkaar mag vergelijken. Het is juist interessant om te zien hoe verschillende leerlingen de werkelijkheid anders interpreteren vanuit de culturele achtergrond. Groeps-, peer-, zelf- of docentbeoordelingen zijn mogelijk, waarbij beoordeling door de docent niet het meest voor de hand liggend is. Holistisch betekent hier dat het werk, het proces en de houding van de leerling als samenhangend geheel

worden gezien. Het werk wordt niet geanalyseerd, tenzij de leerling dat vraagt of omdat het omwille van het op gang houden van het proces noodzakelijk blijkt te zijn.

De docent kan bij het formuleren van de criteria suggesties doen of marges aangeven, aangezien leerlingen domweg vaak niet op de hoogte zijn van de mogelijkheden. Zo zullen vooral in het begin betrokkenheid, inzet en intrinsieke motivatie belangrijk, zo niet doorslaggevend zijn, terwijl naderhand het proces gaande houden en daartoe zelf of samen met anderen voorwaarden scheppen belangrijke criteria zullen vormen. De kwaliteit van ideeën als voorwaarde voor de start van het proces en het niveau van de producten als belichaming van het proces zijn niet te verwaarlozen, maar komen niet op de eerste plaats. De docent zou een structuur kunnen aanbieden waarbinnen het voor leerlingen mogelijk wordt criteria te formuleren: Kan de leerling conceptueel denken en handelen? Is er sprake van een onderzoekende houding? Heeft de leerling vertrouwen in eigen denken en doen? Is er sprake van altermoderne inhoud? Heeft de leerling beeldend vermogen om werk te scheppen en voldoet het werk aan de eigen criteria? Kan de leerling reflecteren over het proces en het werk? Meer toegespitst zou dat kunnen leiden tot de volgende suggesties:

#### *Conceptueel denken en handelen*

Bij de leerling zijn denkprocessen op gang gebracht die voorwaardelijk zijn voor het krijgen van ideeën en het artistiek scheppen. Hij weet bronnen te vinden en te gebruiken. De leerling leert gevoelig te zijn voor het 'onvoorspelbare' (Lindstrom 2006), voor de meervoudige betekenis van zijn ideeën en artistieke uitingen en voor ambiguïteit, veelvormigheid en ambivalentie.

#### *Onderzoekende houding*

De leerling kan door onderzoek naar de relatie tussen de eigen verhalen en beelden en die van anderen wereldwijd het eigen perspectief en zijn visie voortdurend ontwikkelen. (eigen leefwereld en die van anderen).

De leerling durft risico's te nemen, grenzen te overschrijden en zich buiten kaders te begeven.

#### *Vertrouwen in eigen denken en doen*

De leerling heeft vanuit een speelse attitude geleerd te vertrouwen op en gebruik te maken van onbewust verlopende denkprocessen. Hij leert op den duur vertrouwen te krijgen in de eigen manier van kijken, denken en maken.

De leerling is in staat zelf de voorwaarden te scheppen waarbinnen artistieke denkprocessen kunnen ontstaan en gaande gehouden kunnen worden. De leerling weet zelfstandig de middelen, technieken en werkwijzen te vinden of hulp te zoeken om zijn ideeën vorm te geven.

De leerling durft te vertrouwen op eigen oordeel. Langzamerhand is de leerling zijn eigen leraar geworden en in staat om zijn denken en handelen kritisch te beschouwen.

#### *Altermoderne inhoud*

De leerling kan vanuit verschillende culturele registers en achtergronden experimenteren met beelden en concepten en deze kritisch onderzoeken.

De leerling heeft een gevoeligheid ontwikkeld voor de gemeenschappelijke culturele achtergronden die hij deelt met anderen in plaats van uitsluitend te focussen op de aanwezige culturele verschillen. Ook de eventuele spanning die dat oplevert weet hij artistiek te gebruiken.

De leerling is zich bewust van het eigen bestaan als onderdeel van zowel een lokale als een globale cultuur. Hij kan in artistieke zin uitdrukking geven aan eventuele spanningen die dat met zich mee brengt.

### Beeldend vermogen

De leerling kan het gedachte visualiseren en het imaginaire stoffelijk maken met zijn werk. Hij kan een non-verbale werkelijkheid expliciteren, gebruikmakend van alle mogelijke middelen die hem ter beschikking staan uit hoge en lage cultuur, om zodoende nieuwe inzichten te generen.

De leerling kan zich manifesteren en denkbeelden, ideeën en ongrijpbare gedachten articuleren. Gebruikmakend van de verbeelding functioneert hij als completer mens en kan hij effectiever participeren in de samenleving en daar invloed op uitoefenen.

### Reflectie

De leerling heeft inzicht in wat hij doet en hoe dat zich verhoudt tot wat hij wil vertellen, bereiken en tot stand brengen in een gemedialiseerde, globale cultuur.

De leerling kan zijn werk spiegelen aan werk en werkwijze van kunstenaars.

De leerling kan vooraf en tijdens het werkproces eigen criteria formuleren en kan daarmee zijn ontwikkeling en zijn werk evalueren.

De docent zou in samenspraak met de leerling een aantal spanningsvelden kunnen noemen en de mate waarin die zichtbaar worden in het werk als belichaming van denken en proces, maar alleen als dat houvast geeft. Voorbeelden zijn globaal versus lokaal; eigen leefwereld versus die van anderen; eigen wijze van uitdrukken versus bestaande beeldcultuur. In het onderzoek hebben docenten op verschillende manieren invulling gegeven aan een grotere betrokkenheid van de leerling bij het opstellen van criteria of het bijhouden van de eigen ontwikkeling. Zo is het visuele reflectieformulier (casus Oskar) een speelse en visueel prikkelende manier om de leerling zelf in kaart te laten brengen hoe hij ervoor staat en waar hij zich bevindt ten opzichte van de beginsituatie. Getekende gewichtjes verbeelden de werkdrijf, een reageerbuisje met maatverdeling de hoeveelheid experiment, lampjes symboliseren de hoeveelheid invallen enzovoorts. In feite is dit een vorm van *learner assessment*, waarbij criteria als ideeontwikkeling, samenwerking, mogelijkheid tot uitvoeren van ideeën en reflectie een rol spelen. De gevorderde leerling zou zelf zo'n formulier kunnen samenstellen en vormgeven en zo, naast zijn werk natuurlijk, zijn veranderend perspectief zichtbaar kunnen maken. Een interessante vorm van peerreflectie of kennismaken van elkaars werk is het plakken van post-its in elkaars werkboek, op 'bezoek in elkaars werkboek' (casus Rosanne). Belangrijk is dat docenten al deze vormen van reflectie, evaluatie en beoordeling niet rigide of dogmatisch toepassen. Het is vooral bedoeld om leerlingen tijdens het proces richting te geven en houvast te bieden.

De altermoderne docent is dus niet degene die opdrachten uitdeelt en streng beoordeelt of de leerling aan de verwachtingen heeft voldaan. Noch is de altermoderne docent een onverschillige goedzak die ongevoelig is voor kwaliteit. De altermoderne docent neemt zijn leerlingen serieus, heeft vertrouwen in hun reflectieve en evaluatieve vermogens en respecteert de individuele ontwikkeling en interesses van de leerling.

## Botsing met curriculum en conventies?

*'Creativity is beyond legislation and organisational method - it is about anarchy, not the curriculum.'* (Stephen Bayley, London's Design Museum)

Het curriculum van altermoderne kunsteducatie gaat uit van een benadering van de leerling vanuit wederzijds vertrouwen en benadrukt de eigen verantwoordelijkheid en autonomie van de docent [en de leerling], ontkent de dominantie van de westerse canon en criteria, legt het accent op contextualiteit en verbondenheid en waarborgt het recht dat ieder zijn eigen verhaal kan vormgeven (Klatser 2010: p. 86). Het curriculum geeft algemene marges aan. Het is geen statisch document dat de bestaande situatie beschrijft en vastlegt, maar vormt en hervormt zich voortdurend. Het ontstaat in de dynamiek tussen

theorie en praktijk, tussen actuele kunst en schoolpraktijk en tussen leerling en leraar. Jeff Adams (2010) stelt vast dat scholen zich bedreigd voelen door pedagogische ideeën die de gangbare curricula lijken te ondermijnen. Hij illustreert dat met een citaat van Clyde Chitty: *'These creative acts and productions, especially in these obviously contemporary popular forms, may be at odds with prevailing school systems, which privilege assessed individual performance, standardisation, conformity, and notions of innate, fixed ability or talent.'* (Chitty 2007 in Adams 2010, 689). Adams signaleert voorts dat het onvoorspelbare ('*socially contingent*') karakter van dit soort opvattingen de ideologische uitgangspunten van de conventionele schoolpraktijk kan ondermijnen. Enkele aan het onderzoek meewerkende docenten bevestigen dat beeld: *'Op het Spinoza lyceum is het vrij ongebruikelijk om procesgericht te werken in de onderbouw'* (casus Saskia) of *'Je zou daarom altermodern werken moeten afwisselen in het curriculum met meer gestructureerde projecten'* (casus Oskar).

Het is dus goed voorstelbaar dat in de praktijk het bestaande curriculum en de altermoderne uitgangspunten en de activistische werkwijze met elkaar botsen en het bestaande curriculum uitdagen. De schoolleiding zou kunnen vrezen dat de te radicale elementen van altermoderne kunsteducatie het schoolinstituut zullen destabiliseren en de schoolkunst bedreigen. In dat geval worden de scherpe kantjes al snel geëlimineerd en dreigt een nieuwe altermoderne schoolkunst te ontstaan.

### Een enclave binnen de school

Eerder schreef ik (Klatser 2008, 7) over mijn eigen schoolervaringen: 'Zelf heb ik ooit les gehad van een leraar met een vlinderstrik, die zich duidelijk als kunstenaar manifesteerde. Ook in de klas en in de (katholieke) school [...] werden zijn lessen, zelfs toen (de tijd van de vrije expressie) als ongestructureerd, (subversief en activistisch) gekenschetst. Hij besprak dromen, sex, geweld, Freud en Nietzsche. Hijzelf werd door collega's met een mengsel van bewondering en afgunst bekeken en meestal als outcast weggezet. Daar kwam hij mee weg omdat hij een status aparte genoot als kunstenaar. Daar maakte hij goed gebruik van, of zo je wilt, misbruik. Die houding sprak leerlingen in die tijd aan, zelfs degenen die weinig met de kunst op hadden.' Deze docent schiep zijn eigen domein, een enclave waarbinnen zijn afwijkende wetten en regels, of beter gezegd de afwezigheid ervan, golden.

Dit roept de vraag op wat in dit licht als een interessante, uitdagende en veilige omgeving gezien kan worden. Hoe creëer je tijdelijk een ruimte waar leerlingen zich tegelijk uitgedaagd weten én veilig voelen? Carol Wild (2011) gaat dieper in op de mogelijkheid om binnen de school of zelfs binnen de les zo'n enclave in het leven te roepen. Centraal bij Wild, hoofd kunsteducatieve afdeling van de University of Birmingham, staan de ideeën van Foucault over het begrip 'heterotopia' en de suggestie van Hakim Bey in de *Temporary Autonomous Zone* of 'T.A.Z.' (1991). Hakim Bey is een pseudoniem van Peter Lamborn William, een anarchist en altermoderne geest avant la lettre. Heterotopia is een reëel bestaande ruimte of enclave waar utopische behoeften beleefd en ervaren kunnen worden (Foucault 1984). Het zijn volgens Foucault plekken die de cultuur vertegenwoordigen, confronteren of omkeren door verscheidenheid toe te laten. Niet toevallig aspecten waar de altermoderne docent in is geïnteresseerd. Bey definieert zijn T.A.Z.

als een heterotopia-achtige ruimte van waaruit men *'met guerrillatactieken een land, een status quo of de verbeelding bevrijdt om het tijdelijke gebied daarna weer tijdig te verlaten, zodat het niet door de gevestigde orde of de staat vernietigd kan worden'* (Bey 1991 in Wild 2011, 289) Bey had natuurlijk geen school voor ogen, maar de staat. Toch is het volgens Wild een mogelijkheid om docenten tijdelijk te bevrijden van de druk die wordt uitgeoefend door de onomkeerbare langetermijndoelen van het bestaande curriculum. Beschermd door de T.A.Z. kan de docent zich verzetten tegen de druk om te excelleren en van de zinloze verplichting zijn didactiek voortdurend te moeten legitimeren. Die houding maakt de altermoderne docent tot anarchist.

De altermoderne docent is ook een dagdromer en wil zijn leerlingen infecteren. Hij schept daartoe een eigen enclave. Deze heterotopia-achtige ruimte hoeft niet alleen letterlijk als een reëel bestaande ruimte opgevat te worden: het kan ook gaan om een ruimte in het hoofd waar men naar hartenlust kan dagdromen, zich kan overgeven aan vrije gedachten

('task unrelated thoughts') en vrijelijk kan associëren en fantaseren om zo ontvankelijk te worden voor serendipiteit. Een heterotopia of tijdelijke autonome zone kan gedurende enige tijd een veilige ruimte bieden, waar alternatief onderzoek en experimenten kunnen plaatsvinden (Wild 2011). Leerlingen moeten veilig, zonder voortdurend te hoeven oordelen of beoordeeld te worden, in aanraking komen met het onbekende. Dit leidt tot nieuwsgierigheid en verbeelding: *'Artistieke problemen worden niet gevonden tijdens 'brainstorm sessies' of intensief broeden, maar tijdens dagdromen en het voortkabbelen innerlijk gesprek, ook wel 'mind-wandering' of 'task unrelated thought' (T.U.T.'s) genoemd. Het scheppingsproces, dat begint met een mentaal beeld, het idee, vereist een lange aanschakeling van inzichten en nieuwe probleemdefinities die zich in eerste instantie als precognitief gemompel aandienen. [...] Juist de zogenaamde T.U.T.'s zijn voorwaardelijk voor het ontstaan van associatief denken en het ontdekken van nieuwe verbanden en betekenissen. Door het koesteren van deze task unrelated thoughts is men in staat onverwachte ingangen en bruikbare metaforen te vinden die leiden naar een enorme hoeveelheid interpretaties van ambigue betekenissen die in het brein opgeslagen liggen.'* (Klatser, 2005) Dat kan leiden tot het verschuiven van het perspectief, het kan nieuwe inzichten en oplossingen toevoegen en ongekende beelden en betekenissen opleveren. De enclave is vooral een *safe house* waar leerlingen hun onderdrukte (over)activiteit kunnen kanaliseren en vormgeven en waar ze gelegenheid krijgen om mogelijke en onmogelijke ideeën met beeldende en gedachte-experimenten ten uitvoer te brengen.

De altermoderne docent is een activist. Binnen de muren van de school is de rol van de kunstdocent om voortdurend verrassend en activistisch te zijn, nieuwe mogelijkheden en ideeën aan te dragen en voor korte periodes nieuwe praktijken mogelijk te maken. Rondom die interventies binnen de school, die de vorm van *'memorable events'* (Wild 2011, p. 430) kunnen aannemen, zullen leereffecten zichtbaar en hoorbaar zijn. Zo'n event is zowel een heterotopia als een T.A.Z. waar normale regels opzij worden gezet. Nadien keert iedereen weer terug tot de 'normale' gang van zaken. De betrokkenen rest ervaringen, nabeelden, herinneringen en verhalen. En ondanks dat er geen cijfers of concrete beoordelingen aan vast zitten, zal weinig leerlingen de waarde ervan ontgaan. Binnen de heterotopia als vorm van een beschermde omgeving ontstaat al snel het gevoel tot een gemeenschap te behoren. Het begrip leergemeenschap zal jongeren niet aanspreken en wekt misschien achterdocht op, maar nader beschouwd sluit het aan op essentiële uitgangspunten van altermoderne kunsteducatie, vooral het belang van de dialoog. Uitgangspunt van de leergemeenschap is een specifieke notie van wat leren nu eigenlijk is. Waar in de eenzijdige modellen van leren een keuze wordt gemaakt, wie de 'drijvende kracht' is achter leerprocessen van leerlingen (leerkracht ofwel leerling) wordt er bij leren in een leergemeenschap van uitgegaan dat leren plaatsvindt in samenwerking en dialoog tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht. De nadruk ligt op leren als continu proces in plaats van op leren als iets dat afgesloten wordt met een toets of product. De leerkracht heeft een belangrijke rol in het organiseren en begeleiden van leeractiviteiten, maar is daarbij gericht op het optimaal aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen. Kenmerkend voor zo'n leergemeenschap is volgens Els Kuiper (2008) bijvoorbeeld dat de leerkracht en leerlingen samen deelnemers zijn aan onderzoeksactiviteiten. Binnen altermoderne kunsteducatie werken leerlingen misschien vaker individueel dan in een leergemeenschap en hebben leerlingen en docenten meer vrijheid en autonomie, maar toch is het idee van een leergemeenschap gekoppeld aan de ideeën van heterotopia en de 'tijdelijke autonome zone' aantrekkelijk om binnen de school buiten de geijkte paden van het curriculum te kunnen treden.

## Epiloog

Universele ervaringen, die cultuur, tijd en plaats te boven gaan, zullen belangrijke thema's voor de kunst en de kunsteducatie blijven, maar daarnaast is er behoefte aan meer on-grijpbare en vluchtige aspecten van de mondiale cultuur die wij ook met anderen delen: multiperspectiviteit en aandacht voor het ambigue, de ambivalentie, de twijfel, het half-bewuste, het associatieve, het veranderlijke en vooral het transculturele. Dat zijn kenmerken van de cultuur die ons verbinden en waar we inspiratie uit kunnen putten. Het besef dat we ons voortdurend in een periode van transitie en transculturaliteit bevinden met alle spanningen, maar ook mogelijkheden van dien brengt de verantwoordelijkheid met zich mee om dat besef op volgende generaties over te dragen. Leerlingen gaan gelukkig nu al minder krampachtig en luchtiger om met die gedeelde culturele achtergrond, multiperspectiviteit en contextualiteit dan opvoeders en leraren aannemen. De altermoderne docent ziet het niet alleen als opdracht, maar ook als een schitterende kans om leerlingen bewust te maken van de mogelijkheden van artistieke processen om daar uitdrukking aan te geven of om leerlingen te helpen de mogelijkheden die ze misschien nog niet zien te ontdekken. Hij zal daartoe zowel rationele als intuïtieve didactische strategieën ontwikkelen en gebruiken, waarbij hij niet schroomt ongewone tactieken te gebruiken die de status quo misschien onwelgevallig zijn of tarten en het bestaande curriculum uitdagen. Kortom: de altermoderne docent is (g)een vreemde snuiter. In dit artikel heb ik met een impressie van de resultaten van het onderzoek mijn interpretatie kunnen geven en laat ik de vakkundige wetenschappelijke verwerking graag over aan de onderzoekers. In de hoop niet teveel aan de haal te zijn gegaan met de onderzoeksgegevens heb ik geprobeerd om enthousiaste geïnteresseerden richting te geven en inspiratie te bieden. Tevens verwacht ik dat de onderzoeksresultaten, alhoewel niet simpel interpreteerbaar of eenduidig, de sceptis enigszins kunnen verminderen. Met nuancering en aanscherping wil ik altermoderne kunsteducatie behoeden om te verworden tot de zoveelste hybride of postmoderne schoolkunst die onopgemerkt leuke lessenseries fabriceert op grond van tot de verbeelding sprekende thema's, fantastische resultaten laat zien, maar bewegingloos ten onder gaat in het curriculumgeweld: nu maar weer even gewoon doen.. Het enthousiasme waarmee docenten hebben meegewerkt, die aanvankelijk op een gezonde manier sceptisch waren en vol vragen, biedt hoop. Collega's maken zich zorgen en stellen vragen, net als leerlingen en studenten: kan dit, mag dat ook, moet ik zus of mag ik het ook zo aanpakken? De ultieme vrijheid laat te veel keuzes en biedt te veel mogelijkheden. Zo makkelijk kan het toch niet zijn? Begrijpelijk, maar verbazingwekkend tegelijkertijd. De altermoderne benadering zoals die wordt voorgesteld, maakt alles natuurlijker, minder problematisch en vanzelfsprekender. Maar juist dat zorgt voor onduidelijkheid. Actief niet handelen, autonomie verwerven, ongebondenheid realiseren, problemen transformeren tot mogelijkheden, transcultureel sensitief begeleiden, het zijn geen simpele opgaven, of wel?

# Literatuur

Adams, Jeff (2010) *Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools*, in *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, 683-701

Altermodern, Tate Modern (2009) *Catalogus Altermodern, TATE Triennial*. Tate publishing

Berlin, Isaha (1998) *The Crooked Timber of Humanity*. Henry Hardy, Oxford

Bey, H. (1991) T.A.Z.: *The Temporary Autonomous Zone, Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Brooklyn, NY: Autonomedia (online). Beschikbaar via: <http://hermetic.com/bey/taz3.html#labelTAZ>

Botton, Alain de (2009) *Op symposium Can art be taught to the facebook generation?* Saatchi gallery, London.

Caillois, R. (1961) *Man, Play and Games*. Free Press of Glencoe, London

Chitty, C. (2007) *Eugenics, race and intelligence in education*. Continuum, London.

Debord, Guy. (1957) *Report on the Construction of Situations and on the International Situationist Tendency's Conditions of Organization and Action*. <http://www.cddc.vt.edu/sionline/si/report.html>

Flanagan, Mary (2009) *Critical play, radical game design*, Massachusetts Institute of Technology

Filipovic, Elena et al (2010) *Creamier: Contemporary Art in Culture: 10 Curators, 100 Contemporary Artists, 10 Sources*. Phaidon, New York

Foucault, M. (1984) Different spaces, in J. D. Faubion [Ed.], 1994, *Michel Foucault Aesthetics: Essential Works of Foucault 1954-1984 vol. 2*. Harmondsworth: Penguin, pp. 175-86 [text of a lecture given in March 1967, first published in 1984 in *Architecture, Mouvement, Continuïte* 5, pp. 46-9]

Gomperts, W. (2012) *De multiculturele binnenwereld. Observaties uit de psychoanalytische psychotherapie bij niet-westerse allochtonen*, in *Tijdschrift voor Psychotherapie*, jaargang 38, aflevering 3

Heijnen, Emiel (2012) *Kill people, burn shit, fuck school*. *Cultuurpleinmagazine* 03, 36

James, Henry (1893) *The Middle Years*. *Scribner's Magazine* Volume 0013 Issue 4, April 1893 [pp. 609-621]

Kentrigde, William. <http://www.youtube.com/watch?v=9F1hMqJLaVY&feature=related>

Klatser, R. (2005) uit afscheidstoespraak voor Carel Alons, toenmalig bestuursvoorzitter AHK

Klatser, R. (2008) *Thuiskunst of schoolkunst*. Een reactie als referent op *De thuis Kunst van scholieren* door Folkert Haanstra (2008). Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Amsterdam

Klatser, R. (2010) *Flip&Flap en de altermoderne kunsteducatie* in *Divers*, A.H.K., Amsterdam

Kuhl, J. (2001) *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*, Hogrefe-Verlag, Gottingen.

Kuiper, Els (2008) *Een onderzoeksgericht curriculum in de midden- en bovenbouw, in Leerkracht in Beeld, ontwikkelingsgericht onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*, Dorian de Haan en Els Kuiper (red.), van Gorcum.

Lindstrom, L. (2006) *Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?* *International Journal of Art and Design Education* 25, no. 1: 53-66.

Meckley, A.M. (1994) *The social construction of young children's play*. ph.d diss. University of Pennsylvania.

Pontzen, Rutger (2012) *Zwartwitman*. in *Volkskrant*, 18-06-2012

Rittel, Horst, Webber, W.J., Melvin, M. (1973) *Dilemmas in a General Theory of Planning*. *Policy Sciences*, Vol. 4, pp. 155-169, Elsevier Scientific Publishing Company, Inc., Amsterdam

Sutton - Smith, Brian (1997) *The amiguity of play*, Harvard University Press

Weggeman, Mathieu (2008) *Leiding geven aan professionals? Niet doen*. Scriptum, Schiedam

Wenger, Etienne (2009) *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. in *Social Learning Systems and Communities of Practice*, Blackmore, Chris (Ed.) 1st Edition., 2010 (<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf>)

Wild, Carol (2011) *Making Creative Spaces: 423 The Art and Design Classroom as a Site of Performativity International*. in *Journal of Art & Design Education* Volume 30, Issue 3, pages 423–432, October 2011