

Remix je curriculum!
Een ontwerpmodel voor kunsteducatie.

Remix je curriculum!
Een ontwerpmodel voor kunsteducatie.

Een ontwerpmodel voor kunsteducatie.

Emiel Heijnen

“I believe that the school must represent life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground.”

John Dewey (1897, p. 293)

Colofon

Remix je curriculum!
Een ontwerpmodel voor kunsteducatie

Auteur
Emiel Heijnen

Redactie
Marjo van Hoorn, Emiel Heijnen

Docenten die lessenseries
hebben ontworpen en uitgevoerd

Naomi Aardema
Petra van Beuningen
Rosemarie de Brouwer-Kock
Daniele Campagnoli
Noortje Dirks
Renske Gasper
Johan Gielen
Mijke de Haan
Astrid Hermes
Minke Kampman
Marcel van Kerkvoorde
Anne Kraaijeveld
Julianna Laczkó
Carolien Schellekens
Doran Schmaal
Cynthia Schoorl
Miranda Simon
Merit Tieman
Charlotte Vester-Rutten
Marloes de Vries

Ontwerp
Kummer & Herrman

Druk
Platform P

Uitgever
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

© 2016
ISBN 978-90-71681-23-3

Gebaseerd op
Heijnen, E. (2015) *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. (proefschrift). Radboud Universiteit Nijmegen.

Promotoren
Prof. dr. A.M. Smelik en Prof. dr. F.H. Haanstra

Het proefschrift is te downloaden via
<http://repository.uvn.nl> of via
www.emielheijnen.net

De Breitner Academie bevordert het leren van, in en met de visuele kunsten door docenten beeldende kunst en vormgeving op te leiden, door het verrichten van onderzoek en door het initiëren van innovatieve activiteiten op het snijvlak van visuele cultuur en educatie.



Breitner Academie
Overhoeksplein 2
1031 KS Amsterdam
www.breitneracademie.nl

Het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van de kunst- en cultuureducatie.



Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie
Postbus 15079
1001 MB Amsterdam
www.lectoraten.ahk.nl

De Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten heeft ernaar gestreefd de rechten van de illustraties en artikelen volgens wettelijke bepalingen te regelen. Degenen die desondanks menen zekere rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de uitgever wenden.

Voorwoord

1. <i>Remixing the Art Curriculum: context, doel en werkwijze</i>	7
Inleiding hoofdstuk 2 en 3	14
2. Informele visuele netwerken	17
3. Sociaal geëngageerde kunstenaars – Negen sociaal geëngageerde kunstenaars	27
4. Ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie	57
5. Ervaringen van docenten, leerlingen en studenten – Vijftien lessenseries	69
6. Reflectie en implicaties	85
Literatuur	117
	120

Voorwoord

Toen ik in het najaar van 2015 promoveerde op mijn proefschrift *Remixing the Art Curriculum* vond ik eigenlijk dat pas de helft van mijn missie bereikt was. Mijn motivatie om aan het promotietraject te beginnen kwam immers niet alleen voort uit een wetenschappelijke belangstelling, maar werd ook gevoed door de behoefte om iets teweeg te brengen in de kunsteducatieve praktijk.

In mijn onderzoek ontwikkelde ik een model voor innovatief curriculumontwerp waarmee de theoretische principes van authentieke kunsteducatie in de praktijk kunnen worden gebracht. Nu is een gedetailleerd Engelstalig proefschrift van meer dan 300 pagina's niet echt een bijzonder aantrekkelijk middel om de praktijk te bereiken. Vandaar de keuze om het te vertalen naar een handzaam boekje waarin het ontwerpmodel centraal staat.

De publicatie is ontworpen als een gids. Geschikt voor zowel kunstdocenten en educatoren die direct aan de slag willen met het ontwerpmodel (start bij h4), als voor degenen die een compleet overzicht willen van het onderzoek (start bij h1). Ik hoop dat deze gids tegelijkertijd inspiratiebron en richtsnoer kan zijn voor alle educatieve ontwerpers die streven naar (beeldend) kunstonderwijs dat actueel, uitdagend, verdiepend, brutaal en relevant is. Dat soort lesprogramma's bewijzen immers dat kunst in school iets anders is dan schoolse kunst. En voor wie dit verschil niet helemaal begrijpt: begin bij hoofdstuk 1.

Emiel Heijnen
Amsterdam, 2016

1. *Remixing the
Art Curriculum:*
**context, doel
en werkwijze**

Een tijdje geleden kwam de zestienjarige dochter van mijn vriend M. thuis met een opdracht van haar docent beeldende kunst en vormgeving. V. vertelde haar vader (zelf docent beeldend) dat ze niet goed wist hoe ze die opdracht uit moest voeren. Het ging om een ontwerp voor een LP-hoes en haar vraag was hoe ze nu het beste typografie en beeld kon combineren. Al pratend kwam M. erachter dat zijn dochter geen idee had wat een LP was, ze had er nog nooit een gezien. Toen M. suggereerde desktop publishing software te gebruiken, schudde ze haar hoofd. Nee, nee: dat zou ze graag hebben gedaan, maar je mocht geen computer gebruiken. V. volgde uiteindelijk bij haar ontwerp de criteria van de docent, was erg tevreden over het resultaat én met het cijfer dat ze er voor kreeg.

Dit voorval is een typisch voorbeeld van de kloof die er kan ontstaan tussen de kunsteducatiepraktijk op school en de ontwikkelingen buiten de school. Leerlingen die gewend zijn om online muziek te beluisteren en te delen krijgen een opdracht die vooral verwijst naar de muziekcultuur uit een periode die hen weinig zegt. De kloof wordt nog dieper doordat in de opdracht elke relatie met de huidige gedigitaliseerde praktijken van typografen en grafisch ontwerpers ontbreekt.

Toch kan het bijna niet anders of docenten beeldende kunst en vormgeving zien dat niet alleen de interesses van hun leerlingen razendsnel veranderen, maar ook de actuele kunst, visuele cultuur en vormgeving zelf. In de professionele kunst zien we bijvoorbeeld dat zogenoemde 'hybride' kunstenaars verschillende sociale contexten en artistieke productievormen binnen dezelfde praktijk met elkaar mengen. Door globalisering en digitalisering neemt de beschikbaarheid en omzetsnelheid van visuele cultuur toe en zijn audiovisuele technieken zijn niet langer het exclusieve domein van specialisten; iedere geïnteresseerde leek kan er mee aan de slag. Tot slot bieden wereldwijde netwerken talloze mogelijkheden om collectief creatieve producten te maken, die uit te wisselen en zo van elkaar te leren.

Al deze ontwikkelingen zetten het traditionele curriculum onder druk; de conventionele inhoud ervan volstaat niet langer meer. Een samenleving die steeds meer medialiseert vraagt immers om een andere, dynamischer, didactische aanpak en als je de wereldwijde ontwikkelingen in kunst en (visuele) cultuur serieus neemt heeft dat consequenties voor de inhoud van je curriculum. Een herziening daarvan gaat overigens niet zonder slag of stoot: er moet op scholen de vrijheid zijn om het programma aan te passen en als docent moet je in staat zijn er vervolgens een flexibel, experimenteel en eigentijds curriculum van te maken (Gude, 2004, 2007; Steers, 2007; Swift & Steers, 1999).

In de huidige kunsteducatieve praktijk blijkt dat inderdaad niet allemaal eenvoudig te zijn. Verschillende studies laten zien dat de inhoud van de huidige kunsteducatiecurricula vaak niet aansluit bij actuele ontwikkelingen in de kunsten, media en de samenleving.

In plaats daarvan worden er traditionele technieken aangeboden en staan 'dode kunstenaars' vaak centraal; niet altijd even relevant en interessant voor leerlingen (Downing, 2005; Harland, 2008; Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006; Steers, 2007; Wilson, 2003).

Authentieke kunsteducatie

Authentieke kunsteducatie bekritiseert die geïsoleerde en anachronistische aard van de traditionele kunsteducatie (Haanstra, 2001, 2011). Het stelt bovendien het gebrek aan verbinding tussen de professionele hedendaagse kunstpraktijk en de eigen interesses en behoeften van de leerling ter discussie. Het voorval waarmee dit hoofdstuk opende, is van beide een treffend voorbeeld.

Aan authentiek leren ligt een sociaal-constructivistisch leerconcept ten grondslag dat twee perspectieven uit de leerpsychologie met elkaar verbindt: constructivistisch leren en gesitueerd leren. Constructivistisch leren veronderstelt een intrinsieke motivatie van de leerling, die al doende kennis verwerft door nieuwe informatie toe te voegen aan zijn bestaande kennis. Het is een continu proces waarin leerlingen de werkelijkheid actief onderzoeken (Roelofs & Terwel, 1999). Gesitueerd leren houdt in dat leren een sociale activiteit is, bepaald door zowel de context waarin dat leren plaatsvindt als de manier waarop groepen mensen kennis delen. En in plaats van louter abstracte of academische (contextvrije) kennis, verwerven leerlingen kennis die een relatie heeft met concrete toepassingen, contexten en culturen (Lave & Wenger, 1991).

Haanstra muntte het concept authentieke kunsteducatie in 2001 en paste de vier onderwijsontwerpprincipes die Roelofs en Houtveen beschreven (1999) toe op het domein van de kunsteducatie:

- a. Leren is gericht op de leefwereld van de leerling. Het is van belang dat er aansluiting is met de voorkennis van de leerling en dat er rekening wordt gehouden met diens eigen inbreng, belangstelling en voorkeuren.
- b. Leren is relevant voor situaties buiten de school en dat wil zeggen dat leertaken afgeleid zijn van de activiteiten van professionals zoals kunstenaars, vormgevers of curatoren. Als die leertaken door de professionals als zinvol worden gezien kun je spreken van authentieke leertaken.
- c. Leren vindt plaats in leeromgevingen waarin sprake is van complexe en complete taaksituaties. Dergelijke situaties doen een beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen en geven hen ruimte voor eigen initiatief, reflectie en exploratie.

Complete en complexe taaksituaties kenmerken zich door divergente opdrachten, globale richtlijnen en criteria.

- d. Communicatie en samenwerking spelen een belangrijke rol bij het leren en daarom zijn groepstaken, onderling overleg, presentaties en (peer) evaluaties regelmatig terugkerende elementen in het onderwijs.

De kracht van authentieke kunsteducatie is dat het tracht betekenisvolle verbindingen te leggen tussen wat leerlingen in hun vrije tijd aan kunstbeoefening en kunstbeleving doen en het domein van de experts en de vakdisciplines (Haanstra, 2001). Het is niet alleen een didactisch concept, het daagt docenten ook uit realistische leeromgevingen te ontwerpen waarin zowel de professionele kunstwereld als de populaire (beeld)cultuur van de leerlingen vertegenwoordigd is.

Doel en onderzoeksvraag

Vanaf 2001 zijn er in Nederland een aantal authentieke kunsteducatie onderwijsprojecten uitgevoerd en is er op beperkte schaal onderzoek verricht naar de theoretische en empirische onderbouwing van het concept (Haanstra, 2011). De oorspronkelijke ontwerpprincipes van Haanstra werden daarbij overigens niet geactualiseerd, noch omgezet in praktische handreikingen voor docenten. In mijn onderzoek *Remixing the Art Curriculum* richtte ik me juist op deze twee aspecten. Het is een ontwerponderzoek dat uitgaat van de premisse dat kunst een intrinsieke sociaal-culturele waarde heeft en dat de relevantie van kunsteducatie toeneemt wanneer zij zowel ingaat op de leerbehoeftes en interesses van de leerling als op hedendaagse ontwikkelingen in de professionele kunsten. Deze opvatting sluit aan bij de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie. Het doel van het onderzoek was om de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie te actualiseren en een model te ontwikkelen dat docenten theoretische richtlijnen biedt voor het ontwerp en de uitvoering van authentiek (beeldend) kunst-onderwijs.

De hoofdvraag van het onderzoek was als volgt: *wat zijn de belangrijkste ontwerpprincipes voor authentieke kunsteducatie, en wat zijn de implicaties voor de kunsteducatieve praktijk en theorie?* Ik koos voor een ontwerpgerichte onderzoeksbenadering. Dat betekent dat het onderzoek is gericht op praktijkproblemen en op theorievorming, dat er wordt samengewerkt met verschillende soorten praktijkbeoefenaars en dat het bestaat uit cycli waarin het ontwerp wordt geëvalueerd en aangescherpt.

Werkwijze

Om de oorspronkelijke uitgangspunten van authentieke kunsteducatie te actualiseren en aan te vullen verrichte ik theoretisch en empirisch onderzoek naar de twee buitenschoolse 'werelden' waar authentieke kunsteducatie aansluiting bij zoekt: de alledaagse, spontane visuele praktijken van jongeren en de praktijken van hedendaagse beeldend kunstenaars en ontwerpers. De kenmerken van deze hedendaagse beeldende praktijken gebruikte ik als bouwstenen om een herzien model voor actuele kunsteducatie te ontwerpen.

In een volgende fase van het onderzoek testte en evalueerde ik het nieuwe model in de onderwijspraktijk. Op basis van het model ontwikkelde een groep docenten lessenseries, die op vijftien verschillende scholen (variërend van vmbo tot hbo) werden uitgevoerd. Observaties en interviews verschaften me inzicht in de ervaringen van de docenten met het ontwerpproces en de uitvoering van hun lessenseries. De leerervaringen van de deelnemende leerlingen en studenten bracht ik in kaart door *learner reports* af te nemen.

Leeswijzer

De inhoud van deze publicatie is weergegeven in Figuur 1, waarin de vier fases van het ontwerp onderzoek *Remixing the Art Curriculum* in beeld zijn gebracht. De identificatiefase is in dit inleidende hoofdstuk kort samengevat. In de twee volgende hoofdstukken (de research-fase) worden de buitenschoolse contexten die relevant zijn voor de herziening van de ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie onderzocht. Eerst wordt gerapporteerd over de kenmerken van visuele productie in het informele domein met de alledaagse kunstzinnige interesses en praktijken van de leerling (hoofdstuk 2); vervolgens over de kenmerken van visuele productie in het domein van de professionele kunsten (hoofdstuk 3). Hoofdstuk 4 beschrijft hoe die kenmerken in verband worden gebracht met de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie en hoe dat leidt tot een nieuw model voor authentieke beeldende kunsteducatie. In hoofdstuk 5 wordt de werking van het nieuwe model voor authentieke kunsteducatie in de educatieve praktijk onderzocht. De prototypefase belicht het proces van de docenten die beeldende lessenseries ontwerpen; de evaluatiefase gaat in op de ervaringen van docenten en leerlingen tijdens de uitvoering van de lessenseries. Het laatste hoofdstuk (6) omvat de reflectiefase met de implicaties voor de onderwijspraktijk en het academisch discours over authentieke kunsteducatie.

	Identificatiefase Achtergronden van authentieke kunsteducatie	Researchfase Onderzoek naar hedendaagse informele en professionele beeldende praktijken			Prototype en evaluatiefase Docenten ontwerpen en implementeren een lessenserie, gebaseerd op het model	Reflectiefase Nieuw model voor authentieke kunsteducatie en theoretische implicaties
Onderzoeksvragen		<ul style="list-style-type: none"> - Hoe verloopt de artistieke ontwikkeling en het leerproces van informele beeldproducenten en wat zijn hun inspiratiebronnen? - Hoe verloopt de artistieke ontwikkeling en het leerproces van professionele beeldend kunstenaars en wat zijn hun inspiratiebronnen? - Op welke manier voeden de karakteristieken van hedendaagse visuele productie een nieuw model voor authentieke kunsteducatie? 			<ul style="list-style-type: none"> - Hoe passen docenten de herziene principes van authentieke kunsteducatie toe tijdens hun educatieve ontwerpproces? - Hoe werken de door docenten ontworpen lessen in de praktijk en welke leereffecten worden door docenten en deelnemers ervaren? 	Hoofdvraag Wat zijn de belangrijkste ontwerpprincipes voor authentieke kunsteducatie, en wat zijn de implicaties voor de kunsteducatieve praktijk en theorie?
Activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> - analyse van het probleem in historische context - onderzoeksvragen en methodologie 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse van hedendaagse buitenschoolse contexten die relevant zijn voor authentieke kunsteducatie - ontwikkeling van een nieuw ontwerpmodel 			<ul style="list-style-type: none"> - docenten ontwerpen een lessenserie gebaseerd op het model en voeren die uit in hun eigen praktijk - evaluatie van het ontwerp- en implementatieproces 	<ul style="list-style-type: none"> - herziening van ontwerpprincipes en model - formulering van theoretische implicaties
Wie is de educatief ontwerper?	onderzoeker	onderzoeker			docenten	onderzoeker
Participanten		<ul style="list-style-type: none"> - deelnemers aan informele visuele netwerken - sociaal geëngageerde kunstenaars 			<ul style="list-style-type: none"> - kunsteducatie experts - docenten (20) - leerlingen / studenten (302) 	
Onderzoeks-instrumenten	literatuuronderzoek	<ul style="list-style-type: none"> - literatuuronderzoek - groepsinterviews - topic interviews 			<ul style="list-style-type: none"> - observaties - expert panel - interviews - learner reports - literatuuronderzoek 	literatuuronderzoek
Resultaten	<ul style="list-style-type: none"> - theoretisch kader - originele kenmerken van authentieke kunsteducatie 	<ul style="list-style-type: none"> - karakteristieken van informele en professionele hedendaagse beeldproductie - voorlopig nieuw model voor authentieke kunsteducatie 			<ul style="list-style-type: none"> - analyse van het educatieve ontwerpproces - analyse van de uitvoering van de lessenseries 	<ul style="list-style-type: none"> - definitieve ontwerpprincipes en nieuw model voor authentieke kunsteducatie - bijdragen aan theorievorming, praktijk en methodologie

Figuur 1: Onderzoeksfases van *Remixing the Art Curriculum*

Inleiding hoofdstuk 2 en 3

Een leeromgeving wordt levensechter en betekenisvoller wanneer de grens tussen school (de formele leeromgeving) en de wereld daarbuiten doorbroken wordt. Dat is het uitgangspunt van authentieke kunsteducatie. In het 'authentieke' kunstcurriculum worden verbindingen gelegd met twee buitenschoolse domeinen: het informele, met de alledaagse kunstzinnige interesses en praktijken van de leerling en het domein van de professionele kunsten waarin onder andere kunstenaars, curatoren en vormgevers actief zijn. Hoe zou de inhoud van een op authentieke leest geschoeid beeldend curriculum er uit kunnen zien en welke didactieken zijn dan passend? Om daar aanknopingspunten voor te vinden heb ik de kenmerken van visuele productie in de twee domeinen onderzocht, waarbij ik het communities of practice model heb gebruikt.

Jean Lave en Etienne Wenger introduceerden het begrip *community of practice*. Zij wilden meer inzicht verschaffen in het leren in levens-echte contexten buiten de school en bestudeerden daartoe een aantal alledaagse leersituaties zoals de praktijken van slaggers in de VS en die van vroedvrouwen in Afrika (1991). Leerpraktijken buiten formele scholingscontexten hebben lange tijd weinig aandacht gekregen in de leerpsychologie.

Een beproefd praktijkmodel zoals het leerling-gezel-meester model, werd gezien als ouderwets, autoritair en gericht op imitatie in plaats van op een brede ontwikkeling (Fuller & Unwin, 1998; Guile & Young, 1998; Parker, 2006). Leren, dat doe je op school, onder leiding van een daarvoor opgeleide docent! Maar aan het einde van de twintigste eeuw krijgt informeel leren weer meer aandacht onder leerpsychologen. Die belangstelling maakt deel uit van een beweging in de leertheorie waarbij leren gezien wordt als een sociale activiteit, gekleurd door de lokale context waarin dat leren plaatsvindt.

Volgens Lave en Wenger is iedereen lid van verschillende formele en informele communities of practice, en leren is daarin altijd een geïntegreerd onderdeel. De meeste mensen zijn lid van meerdere communities of practice. Deze communities ontstaan zowel in professionele contexten (collega's, netwerk van experts) als in de vrije tijd (hobby, club, vereniging, online platform). Ze delen daar hun interesses en vergroten er hun expertise door regelmatig kennis met elkaar uit te wisselen. Lave en Wenger stellen dat leren weliswaar niet het uitgangspunt of doel is van communities of practice, maar dat leerprocessen wel het gevolg zijn van deelname. Wanneer nieuwkomers toegang krijgen tot een praktijk (participatie) en zich ermee kunnen identificeren (identificatie) is leren een spontaan en onvermijdelijk 'bijproduct' van deelname aan een community of practice.

Wenger beschrijft de karakteristieken van een community of practice aan de hand van drie categorieën (2006):

- Het domein: een community of practice is gebaseerd op een gedeeld interessedomein. Lidmaatschap van de groep veronderstelt betrokkenheid van de leden bij dit domein; ze beschikken over competenties die hen onderscheiden van buitenstaanders.
- De community: groepsleden zijn betrokken bij gemeenschappelijke activiteiten en discussies, ze helpen elkaar en delen informatie. Zo bouwen ze een relatie met elkaar op die hen in staat stelt om van elkaar te leren.
- De praktijk: leden van een community of practice zijn praktijkbeoefenaars. Ze ontwikkelen een gedeeld repertoire dat bestaat uit ervaringen, verhalen, gereedschappen en oplossingsstrategieën.

Samengevat kan een community of practice gedefinieerd worden als:

Een groep die gevormd is op basis van gedeelde belangen, interesses en competenties, waarin deelnemers door praktijkervaring een collectief repertoire ontwikkelen door gemeenschappelijke activiteiten, het delen van informatie en leren van elkaar.

In de volgende twee hoofdstukken wordt het communities of practice model gebruikt om de kenmerken van informele en professionele hedendaagse kunstproductie te inventariseren en definiëren.

2. Informele visuele netwerken

Om de visuele productie in het informele domein goed te kunnen bestuderen heb ik me specifiek gericht op groepen die ik omschrijf als *informele visuele netwerken*. Een informeel visueel netwerk wordt gevormd door jongeren die een specifieke vorm van visuele productie beoefenen en die op basis daarvan elkaar regelmatig ontmoeten; hetzij fysiek, hetzij online. Aan de hand van zowel literatuurstudie als empirisch onderzoek heb ik hun drijfveren, expertise, werk en vormen van leren verkend. Het empirische onderzoek vond plaats in samenwerking met enkele buitenlandse onderzoekers, waarbij elke onderzoeker verschillende groepen jongeren interviewde: Kerry Freedman deed dat in Chicago en Hong Kong, Mira Kallio-Tavin in Helsinki, Andrea Kárpáti in Budapest, Juan Carlos Castro in Montreal en ikzelf in Amsterdam en Istanbul. Er zijn netwerken onderzocht die zich richten op negen verschillende soorten informele activiteiten: manga, Warhammer (fantasy tabletop spel), videogames, cosplay (kostuums en performances op basis van populaire personages), fan-art, graffiti en street art, beeldende kunst, videoreportages en demoscene (videoclips gemaakt met gehackte software). De interviews zijn gezamenlijk geanalyseerd en vervolgens verwerkt met de resultaten van de literatuurstudie.

Met behulp van het communities of practice model van Lave en Wenger kunnen informele netwerken als volgt worden getypeerd (Figuur 2). Deze aspecten worden hierna op basis van het onderzoek nader toegelicht.

<p>Domein: gedeelde interesses en competenties. 'Affinity spaces' binnen de populaire cultuur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complexe regels, (beeld)taal en waardes. - Leden voelen zich experts.
<p>Community: gemeenschappelijk activiteiten, delen van informatie, leren van elkaar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groepen vormen zich spontaan en hebben een gevarieerde populatie. - Leden hebben verschillende motivaties, ambities en artistieke niveaus. - Creëren en delen zijn belangrijk. - Leren door informele feedback.
<p>Praktijk: productie van een gedeeld repertoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentele, holistische, langlopende interdisciplinaire producties door: spel, simulatie, performance, kopiëren, sampling en remixen.

Figuur 2: Kenmerken van informele visuele netwerken

Domein: gedeelde interesses en competenties

Jongeren in informele visuele netwerken blijken te putten uit de culturele wereld om hen heen en dan vooral uit de populaire cultuur. De wereld van internet, tv, reclame, film, pop- en subculturen is toegankelijk, veelzijdig en aantrekkelijk en vormt daarmee een rijke inspiratiebron voor hun werk. Als jongeren zich met anderen verdiepen in een deelaspect van de populaire cultuur wordt dat door Gee (2004, 2005) omschreven als een *affinity space*. Gee zegt dat affinity spaces krachtige leermogelijkheden bieden, juist omdat het ontmoetingsplaatsen zijn voor mensen met vergelijkbare interesses en vaardigheden. Een lid van een mangagroep zegt hierover: "Ik was altijd al geïnteresseerd in anime en manga, maar toen was ik vooral een lezer. Het contact met andere mangatekenaars heeft me op een ander, dieper niveau gebracht."

Internet en nieuwe digitale technologie stimuleren het ontstaan van affinity spaces. Informatie en eigen producties kunnen sneller gedeeld worden met gelijkgestemden en de verspreiding is letterlijk grenzeloos. Voor de Amerikaanse mediatheoreticus Henry Jenkins is deze uitwisseling exemplarisch voor een nieuwe participatiecultuur waarin de grenzen tussen producent en consument, tussen makers en publiek vervagen (Jenkins, 2006a, 2006b). Volgens Jenkins is die nieuwe participatiecultuur een gevolg van drie verschillende trends. Nieuwe



Graffitischrijver tijdens festival Step in the Arena
 (© 2011, Emiel Heijnen)

technologie stelt amateurs in staat om media inhouden te bewaren, te bewerken en te verspreiden; verschillende subculturen stimuleren Do-It-Yourself productie en tenslotte is er een economische trend waarbij media-uitingen steeds meer versmelten en verspreid worden via multimediale platforms die een actievere deelname van de toeschouwer vragen (convergence).

Een van de meest opvallende karakteristieken van informele visuele netwerken is dat ze vaak complexe werelden op zich vormen met eigen regels, (beeld)taal en waarden. Het publiek buiten de community is meestal nauwelijks op de hoogte van de criteria op grond waarvan leden elkaar waarderen. Naast stijl en techniek lijken criteria als



Cosplayers tijdens Stan Lee's Comikaze conventie
(© 2014, RyC - Behind The Lens, CC BY 2.0)

'authenticiteit', 'locatie van het werk' en 'zichtbaarheid in de stad' bijvoorbeeld minstens zo belangrijk in de graffitiscene. Veel graffiti-schrijvers beschouwen andere graffitimakers als hun primaire publiek, omdat alleen zij het werk op waarde kunnen schatten (Bowen, 1999). Een graffitischrijver: *"In eerste instantie lijkt het allemaal op elkaar, maar als je beter kijkt kun je individuele stijlen herkennen."* Graffiti en street art hebben het inmiddels geschopt tot een salonfähige urban kunstvorm bij een breed publiek, maar dat geldt vooral voor werk dat duidelijk herkenbaar is als straatkunst. Een haastig gemaakte tag of throw-up zal menige buitenstaander nog vooral zien als vandalisme. Leden van de graffitiscene kunnen echter artistieke en persoonlijke waarden herkennen in alle soorten graffiti: van een viltstift-tag in de trein tot een kleurrijke muurschildering.

Het leren in affinity spaces is betekenisvol omdat ze deelnemers de mogelijkheid bieden om als experts te denken en te doen en zich te identificeren met andere experts in hun interessegebied. Een cosplayer zegt: *"Als je deze cultuur echt wil begrijpen moet je er actief induiken, iets maken, die cultuur zijn."* Populaire cultuur oogt weliswaar toegankelijk voor een breed publiek, maar de affinity spaces waarin jongeren actief zijn kunnen beschouwd worden als zeer gespecialiseerde domeinen van die populaire cultuur. Een graffitischrijver: *"Je moet weten waar graffiti vandaan komt. Als je dat niet weet neemt niemand je serieus."*

Community: gemeenschappelijke activiteiten

Informele visuele netwerken zijn informele samenwerkingsverbanden die spontaan en ad hoc ontstaan, op basis van de aantrekkingskracht van een aspect in populaire cultuur. Het zijn interessante leergemeenschappen alleen al omdat ze een diversere samenstelling hebben dan bijvoorbeeld een schoolklas: verschillende leeftijden, culturele achtergronden en opleidingsniveaus. Een fan-artist benoemt de meerwaarde van die diversiteit zo: *"Via het netwerk kom je in aanraking met mensen met een compleet andere achtergrond. Dat is op zichzelf al leerzaam."*

Ook de motivatie en artistieke ambities tussen de leden onderling verschilt sterk. Uit onderzoek van Marjorie Manifold (2009) onder fan-artists en cosplayers komt naar voren dat zij hun werk om verschillende redenen maken. Het kan gaan om identiteitsbepaling, om hun betrokkenheid bij een bepaalde film of personage te tonen, of simpelweg om zich visueel te uiten. En dat leidt weer tot een grote variëteit in de mate van betrokkenheid onder de deelnemende fans. Bij sommigen blijft de productie eenvormig en gebaseerd op het kopiëren van voorbeelden, terwijl anderen zich ontwikkelen tot vaardige beeldmakers met een eigen stijl.

Een opmerkelijke conclusie uit Manifolds onderzoek is dat zelfs fan-artists die een hoog niveau bereiken niet per se een carrière als professioneel kunstenaar ambiëren. Voor hen vervult fan-art een belangrijke rol in hun leven - los van een maatschappelijke carrière.

Ito et al. (2010) onderscheiden op grond van onderzoeken naar het mediagebruik van jongeren drie vormen van culturele participatie: participatie die sterk vriendschapsgericht is (*hanging out*), een intensievere vorm van participatie (*messing around*) en zeer gespecialiseerde, geavanceerde praktijken (*geeking out*). In de netwerken die wij interviewden blijken alle drie de vormen voor te komen. En hoewel gedeelde interesses het uitgangspunt van informele visuele netwerken vormen speelt het sociale aspect ook een belangrijke rol. Veel groepsleden beschouwen elkaar als vrienden: *“Ik heb meer online vrienden dan vrienden die ik in levende lijve ontmoet. En de meeste van mijn online vrienden zijn ook fan-artists.”*

Jenkins en collega's typeren een participatiecultuur als: *“a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices.”* (2006, p. 3). Deze aspecten zijn in hoge mate herkenbaar in de informele visuele netwerken die wij bestudeerd hebben. Door deelname aan een informeel visueel netwerk worden deelnemers uitgedaagd om nieuw werk te produceren en dat met anderen te delen. Een fan-artist: *“Als je iets maakt dat iedereen waardeert voel je je met elkaar verbonden. Die sensatie wil je elke keer opnieuw voelen, waardoor je steeds nieuwe dingen gaat maken.”*

Groepsprocessen spelen een belangrijke rol bij het leren in informele visuele netwerken. Andere groepsleden fungeren als voorbeeld, inspiratiebron of klankbord. Daar waar het in het onderwijs vaak draait om individuele prestaties, lijkt samenwerking in deze netwerken een positieve bijdrage te leveren aan de creativiteit en productiviteit van de leden. Een demoscene lid zegt: *“In mijn eentje twijfel ik vaak over mijn ideeën, maar de groep helpt me om in mezelf te geloven. Bovendien helpt de groep me om ideeën die normaal blijven liggen te realiseren.”*

Typerend voor het leren in informele communities is dat er geen formele rollen zijn van instructeurs of docenten. Uitwisseling en onderlinge feedback zijn de belangrijkste factoren die het leren bevorderen, bijvoorbeeld door samen te werken en te luisteren naar discussies van anderen. Een Warhammer speler zegt: *“Ik krijg veel nieuwe ideeën door te luisteren naar de gesprekken tussen andere spelers.”* Directere vormen van peer feedback komen in alle groepen voor, bijvoorbeeld in de vorm van commentaren en tips die men elkaar mondeling of via fora op websites geeft. Er zijn ook groepen waar feedbacksessies een meer structureel karakter hebben. Zo organiseert een demoscene groep regelmatig feedbacksessies in tweetallen of grotere groepen, waarbij

nieuwe werken getoond en bediscussieerd worden. Kritiek van buitenstaanders wordt meestal minder gewaardeerd. Een graffitimaker: *“Het hangt er helemaal vanaf van wie je kritiek krijgt. Als die afkomstig is van iemand waar je tegenop kijkt en die je respecteert, dan luister je daar zeker naar.”*

Praktijk: productie van een gedeeld repertoire

Jongeren die in informele visuele netwerken opereren maken werk vanuit een interdisciplinair en holistisch perspectief. Die aanpak contrasteert nogal met manier van werken in de schoolse kunsteducatie, waar een bepaalde discipline of techniek traditioneel het uitgangspunt is. Omdat jongeren in informele netwerken zich in eerste instantie aangetrokken voelen tot een bepaald onderwerp heeft hun productieproces een interdisciplinair karakter: de productie wordt beïnvloed door verschillende soorten bronnen en media en beperkt zich vaak niet tot één specifieke techniek. Het holistische perspectief houdt in dat jongeren hun werkproces en al deze verschillende uitingen zien als



Fan-art gebaseerd op de virtuele zangeres Hatsune Miku uit de stemsynthesizer-software van Crypton Future Media (© 2010, Kirui)

één vervlochten geheel. Cosplayers bijvoorbeeld zijn sterk gericht op de Japanse Otaku-cultuur en lezen en schrijven verhalen, verzamelen en maken beelden, ontwerpen eigen kleding, en organiseren optredens en performances.

Bij de kunstvakken op school hebben jongeren meestal te maken met kortlopende projecten en opdrachten, terwijl hun enthousiasme en inzet voor een bepaald thema in een informeel visueel netwerk vaak van veel langere duur is. Leden van de groepen die wij interviewden begonnen vaak rond hun twaalfde en bleken soms tot ver na hun twintigste trouw te blijven aan een bepaald onderwerp. Veel deelnemers beschouwen de vorm waarin zij zich verdiepen ook als een leertraject, iets waar je beter in wordt naarmate je het vaker doet. Een graffitimaker zegt: “Je stijl verandert en wordt krachtiger en beter. Maar aan de basis staat die letter die je al 1000 keer op een muur hebt getekend.”

Jenkins omschrijft het informele leren dat plaatsvindt in populaire cultuur als experimenteel, sociaal, innovatief en dynamisch. Spel, performance en simulatie worden veel gebruikt om vaardigheden als probleemoplossend denken, improviseren, en het kunnen interpreteren van complexe inhouden, te verwerven. Informele culturele producties zijn voor buitenstaanders echter vaak niet herkenbaar als ‘artistiek’, soms zelfs niet als ‘product’, laat staan als iets waarbij geleerd is. Gamers zijn daar een goed voorbeeld van. Het controversiële imago van games (simplistisch, agressief, verslavend) draagt beslist niet bij aan de herkenbaarheid van gamen als creatieve of leerzame activiteit. Maar onderzoeken naar netwerken van gamers laten zien dat het spelen van complexe populaire games spelers de mogelijkheid biedt om betekenisvolle ervaringen op te doen, waarbij ze kennis en creativiteit ontwikkelen (Prensky, 2002; Veen & Jacobs, 2008). In *massively multiplayer online roleplaying games* (MMORPG) ontmoeten duizenden spelers van over de hele wereld elkaar in realtime. Spelers nemen een andere identiteit aan en creëren hun eigen verhalen. Squire (2006) laat zien dat spelers binnen eenzelfde game verschillende betekenissen construeren, gebaseerd op hun interesses en culturele achtergrond. Dit kan ertoe leiden dat een spel een totaal andere betekenis krijgt dan de makers er ooit mee beoogden. Daarnaast zijn er gamers die de games hacken en remixen en er nieuwe programma’s, muziek en films mee maken. Dit soort netwerken worden door de entertainmentindustrie nauwlettend gevolgd, omdat ze gezien worden als broedplaatsen van nieuw talent. Kortom: bij informele visuele netwerken kan iets dat oogt als een routineus tijdverdrijf uitgroeien tot een specifieke en complexe vorm van visuele productie.

Een veelgehoorde klacht over informele beeldproductie is dat het werk aan stilistische regels gebonden lijkt en weinig origineel oogt. Het hergebruiken (sampling) en bewerken (remixen) van bestaand materiaal zijn binnen de informele visuele netwerken inderdaad veel voorkomende en volledig geaccepteerde werkmethodes. Jenkins ziet sampling en

remixing zelfs als kenmerkend voor de hedendaagse participatiecultuur. Volgens hem is het vooral het onderwijs geweest dat het beeld van artistieke productie vervormd heeft door steeds de nadruk te leggen op de autonome en individuele aspecten ervan. Jenkins ziet herinterpretatie en hergebruik als belangrijke bouwstenen van de cultuurhistorie: van de leerlingen in het atelier van een renaissanceschilder tot de improvisatiepraktijken rond standards in de jazzscene. Andere mediatheoretici zeggen dat de nadruk op copyright een typisch product is van het modernisme, opgekomen in de *slipstream* van de massamedia (Lessig, 2008; Mason, 2008; Shirky, 2010). Volgens hen is copyright een gedateerd concept dat de artistieke activiteiten van de huidige generatie (digitale) producenten veroordeelt tot de status van piraterij.



pARTI Art Production Group - Big Momma Chair door Aloë
(© Tobias Krasenberg en Anna van Lingen)

Uit de onderzoeken van onder andere Manifold (2009) en Green (2008) blijkt dat informele culturele productie vaak juist begint met het (proberen te) imiteren van voorbeelden waarmee deelnemers zich identificeren. Pas als jongeren daarin een meer gevorderd niveau bereiken, gaan zaken als persoonlijke stijl een grotere rol spelen. Originaliteit en een eigenheid worden overigens wel degelijk gewaardeerd in informele visuele netwerken, maar niet zozeer vanuit een competitief perspectief. Andere deelnemers zijn geen concurrenten, maar medemakers die elkaar positief beïnvloeden. Een demoscene maker zegt: *“Als iemand iets gemaakt heeft inspireert dat anderen om ermee verder te gaan, of zij gebruiken het als het startpunt voor iets nieuws.”* Regels en conventies binnen de verschillende netwerken lijken eerder als vertrekpunt te dienen dan als een keurslijf dat de individuele vrijheid beperkt. Ze zijn onderdeel van een gedeeld repertoire dat doorlopend bediscussieerd, geremixt en geherinterpreteerd wordt.

3. Sociaal geëngageerde kunstenaars

In het voorgaande hoofdstuk zijn de kenmerken van visuele productie in het informele domein in kaart gebracht. Dit hoofdstuk verkent het andere domein waar authentieke kunsteducatie aansluiting bij zoekt: dat van de professionele visuele producenten. Evenals bij de jongeren in het informele domein heb ik me daarbij gericht op een specifieke groep van innovatieve, beeldende professionals.

De hedendaagse professionele kunstwereld is zo breed, veelzijdig, dynamisch en geglobaliseerd (Belting, 2009; Stallabrass, 2009; Zijlmans & Van Damme, 2008) dat het vrijwel onmogelijk is om op basis van bijvoorbeeld stijl, materialen en technieken de 'typische' hedendaagse kunstenaar te definiëren. Maar vanuit sociaal-cultureel perspectief bekeken zijn er wel degelijk aspecten te noemen die karakteristiek zijn voor veel hedendaagse kunstpraktijken. Verschillende kunstenaars, curatoren, schrijvers en filosofen signaleerden in de afgelopen twee decennia veranderingen in onderwerpkeuze en de manier waarop kunstenaars omgaan met anderen, zowel binnen als buiten de kunstwereld. Men gaf daar vervolgens verschillende namen aan, zoals *Connective aesthetics* (Gablik, 1994), *New genre public art* (Lacy, 1994), *Relational aesthetics* (Bourriaud, 2002), *Dialogic art* (Kester, 2004), *The social turn* (Bishop, 2006), *Social aesthetic* (Enwezor, 2007), *The collaborative turn* (Lind, 2007), *Collectivism* (Stimson & Sholette, 2007), *The educational turn* (Rogoff, 2008) en *Altermodernism* (Bourriaud, 2009). Achter elk van deze 'bewegingen' schuilen verschillende interpretaties van de veranderende beeldende kunstpraktijk, maar aspecten als het procesmatige, het collectieve en maatschappelijk engagement komen overal in terug. Ik heb me bij mijn onderzoek dan ook specifiek gericht op sociaal geëngageerde, collaboratieve kunstpraktijken, ervan uitgaande dat deze de kenmerken van de actuele visuele kunstproductie het best weerspiegelen.

Door middel van literatuurstudie en empirisch onderzoek verkende ik de drijfveren en expertise van sociaal geëngageerde kunstenaars, evenals de manier waarop zij werken en leren. Het empirische deel bestond uit interviews met negen kunstenaars en -collectieven: Authentic Boys (NL/DE/CH), Aram Bartholl (DE), BijaRi (BR), Jeanne van Heeswijk (NL), José Antonio Vega Macotela (MX), The Propeller Group (VN/US), Evan Roth (FR), Pilvi Takala (FI/TR) en Wandschappen (NL). Alle negen hebben een internationale kunstpraktijk met tentoonstellingen, residenties en publicaties. Bij elkaar werken ze in tien verschillende landen, verdeeld over vier continenten: Europa (5), Azië (2), Noord-Amerika (2) en Zuid-Amerika (1). De praktijken van de geïnterviewde kunstenaars worden beschreven op pagina 39. De literatuurstudie en de interviews stelden me in staat kenmerken van hedendaagse sociaal geëngageerde kunstpraktijken te formuleren (Figuur 3). Deze aspecten worden op basis van het onderzoek verder toegelicht.

<p>Domein: gedeelde interesses en competenties. Menselijke omstandigheden vormen de belangrijkste bron van inspiratie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kunstenaars relateren lokale ervaringen aan globale processen. – Conceptuele kunst die voortkomt uit kritische maatschappelijke reflectie en activisme. – Professioneel opgeleide kunstenaars die artistieke, sociale, en organisatorische vaardigheden belangrijker vinden dan technische skills.
<p>Community: gemeenschappelijk activiteiten, delen van informatie, leren van elkaar.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kunstenaars zijn onderdeel van een interactieve, coöperatieve praktijk. – Samenwerking wordt ingezet als productiemiddel, als strategisch middel en/of als artistiek thema. – Kritische reflectie en gezamenlijke productie zijn belangrijke methodes om informatie te delen en van elkaar te leren.
<p>Praktijk: productie van een gedeeld repertoire. De kunstpraktijk is interdisciplinair en procesgericht:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interdisciplinaire kunstwerken fungeren als betekenisgevers aan artistieke en sociale processen. – De praktijk is hybride: kunstenaars werken op verschillende sociale terreinen en maken zowel autonoom als toegepast werk.

Figuur 3: Kenmerken van sociaal geëngageerde kunstpraktijken

Domein: gedeelde interesses en competenties

Lokale ervaringen en globale processen

Hedendaagse kunst gaat vaak in op lokale en mondiale ontwikkelingen en lijkt minder te draaien om zaken als abstractie, het fantastische en particuliere symboliek (Bishop, 2012; Esche, 2005). Dat is ook te zien in mijn onderzoek: veel van de geïnterviewde kunstenaars maken werk rond maatschappelijke thema's, op basis van reële problemen en lokale ontmoetingen. Ze trekken zich niet terug in hun ateliers en studio's

maar gebruiken die juist om verbinding te leggen met de stedelijke omgeving. Ivo van Baar van Wandschappen: *“De tijd is voorbij dat kunstenaars werken in isolement. Ik wil best eens in mijn eentje schilderen maar als dat het enige zou zijn zou ik gek worden.”* Dit soort uitspraken bevestigen dat kunstenaars er niet zozeer op uit zijn om een kritische afstand te bewaren, maar juist te zoeken naar wat Cruz ‘kritische nabijheid’ noemt (2012, p. 60). Veel van de geïnterviewde kunstenaars gaan te werk als artistieke antropologen; ze dompelen zich gedurende een bepaalde tijd onder in een lokale gemeenschap waarin - of waarmee - zij werk produceren. Inspiratiebronnen worden weliswaar in de kunst gevonden, maar vooral ook in de wereld daarbuiten. De Propeller Group: *“Wij zijn geïnteresseerd in de openbare ruimte, propaganda, popcultuur, televisie, internet. Hoe al deze verschillende gebieden elkaar overlappen en hoe ze verschillende culturele groepen beïnvloeden.”*

Kritische maatschappelijke reflectie en activisme

De geïnterviewde kunstenaars worden niet alleen geïnspireerd door het echte leven; ze willen dat hun werk daar ook effect op heeft: *“Een belangrijke reden waarom ik kunst maak is het idee dat kunst je dagelijkse omgeving kan veranderen. Het idee dat je meer mensen kunt bereiken dan het publiek dat kaas eet en wijn drinkt in de white cube”* (Evan Roth). Kunst wordt gezien als een specifiek systeem waarmee de wereld onderzocht kan worden. Het maken van ‘goede’ kunst is het belangrijkste doel en dat gaat vaak gepaard met het idee dat goede kunst instrumentele effecten kan hebben. Van Baar van Wandschappen: *“Ik heb niet de ambitie om sociale problemen op te lossen, maar het zou mooi zijn er iets aan bij te dragen.”* Men benadrukt dat het werk in de eerste plaats moet worden opgevat als kunst, hoewel die kunst niet puur introspectief is. Het is een veld dat verbindingen kan aangaan met andere maatschappelijke domeinen en die domeinen ook kan beïnvloeden. Jeanne van Heeswijk: *“Ik ben van mening dat naast economie en politiek ook cultuur een belangrijke pijler van onze samenleving is. De samenwerking tussen deze drie pijlers is erg belangrijk.”* De kunstenaars erkennen dat kunst niet altijd toegankelijk is voor buitenstaanders, maar leggen zich niet neer bij het idee dat kunst alleen bestaat om de kunst.

Kunstproductie biedt hen de mogelijkheid om te experimenteren met onconventionele, speelse vormen van activisme. In de praktijken van Evan Roth, Aram Bartholl en Authentic Boys is dat duidelijk herkenbaar. Roth: *“Een deel van onze aanpak bestaat uit activisme dat afwijkt van het geijkte spandoek op straat. Ik was op een conferentie in Barcelona waar ze dit ‘radicaal entertainment’ noemen.”* Boris van Hoof van Authentic Boys ziet het als een vorm van spel om het publiek te betrekken: *“Ik neem ook graag een heel radicaal standpunt in, bijvoorbeeld ‘een dictatuur is beter’, om te kijken wat er gebeurt.”* Het Braziliaanse collectief BijaRi lijkt het meest op de confrontatie gericht: *“We zijn zeer kritisch, we gaan altijd voor*

de halsslagader. Ons doel is om een conflict te identificeren, zichtbaar te maken en de publieke opinie daarover te beïnvloeden” (Eduardo Fernandes). Die drang naar kritische maatschappelijke reflectie en (speels) activisme is trouwens herkenbaar onder alle geïnterviewde kunstenaars: niet alleen reageren en reflecteren, maar alternatieve ideeën en vormen in de samenleving mede vormgeven.

Vaardigheden

Het merendeel van de kunstenaars is opgeleid aan kunstacademies of kunstfaculteiten van universiteiten. Op de vraag naar de belangrijkste vaardigheden en competenties die nodig zijn voor een succesvolle kunstpraktijk geven de kunstenaars verrassende antwoorden. Een enkeling vindt kunnen tekenen (Macotela), video-editten (BijaRi) of programmeren (Roth) belangrijk, maar vrijwel niemand lijkt technische vaardigheden of specialisatie in een artistiek medium essentieel te vinden. Ivo van den Baar van Wandschappen is de enige die (fysiek) materiaal noemt als een belangrijke artistieke bron: *“Ik ben erg gevoelig voor materiaal. Het gebruik van materiaal is dat wat ons onderscheidt van anderen.”*

Vaardigheden op het gebied van organisatie en communicatie zoals het werken met deadlines, multitasking, het bijhouden van een administratie en benutten van sociale vaardigheden worden wel door vrijwel alle kunstenaars genoemd. Evan Roth: *“Kunstenaar zijn betekent dat je de helft van de tijd kunst maakt en de andere helft bezig bent met het runnen van een klein bedrijf.”* Daarnaast blijken belangrijke competenties gerelateerd te zijn aan persoonlijke attitude: *“niet opgeven, zelfs als je kritiek krijgt”, “een sterke urgentie voelen om kunst te willen maken”, of simpelweg “boos zijn.”* Een ander belangrijk houdingsaspect heeft te maken met wat Antonio Macotela artistieke gevoeligheid noemt: *“Ik denk dat sensibiliteit het allerbelangrijkste is; je moet in staat zijn om te kunnen werken met vele betekenislagen.”* Matt Lucero van de Propeller Group voegt hier een sociale dimensie aan toe: *“Je moet in staat zijn om verbindingen met mensen te maken, te luisteren naar hun ideeën, dat zijn voor mij essentiële vaardigheden die ik elke dag gebruik.”*

Community: gemeenschappelijke activiteiten

Samenwerken als productiemiddel

Theoretici als Lind (2007) Gielen and De Bruyne (2009) hebben betoogd dat de hedendaagse kunstpraktijk model staat voor de manier van werken in een post-fordistische economie. Flexibiliteit, kunnen innoveren, netwerken en samenwerken in steeds nieuwe verbanden komen ook duidelijk naar voren in de kunstpraktijken die ik onderzocht. Alle geïnterviewden werken regelmatig samen met andere professionals,

zowel kunstenaars als niet-kunstenaars, en ook de kunstenaars die individueel werken onderstrepen dat zij regelmatig de hulp van anderen inroepen. Die samenwerking stelt hen in staat om projecten te realiseren waarbij extra vaardigheden, kennis of gewoon aanvullende menskracht nodig zijn.

Samenwerken met anderen lijkt vooral van belang naarmate kunstenaars meer interdisciplinair gaan werken, omdat er dan verschillende expertises gecombineerd kunnen worden. Jeanne van Heeswijk zegt daarover: *“Ik geloof niet in de kunstenaar als homo universalis, maar ik geloof dat de samenwerking tussen disciplines kan leiden tot een rijkere vormen van kennis.”* Samenwerking is dus niet alleen een middel om de klus te klaren, maar draagt bij aan het creatieve proces. Evan Roth legt uit dat die samenwerking in de kunst weliswaar niet nieuw is, maar dat ideeën over gezamenlijk werk en collectief auteurschap wel in een stroomversnelling zijn gekomen door de opkomst van digitale technologie en online netwerken. Dat kunstenaars (in tegenstelling tot bijvoorbeeld filmmakers) nog vaak voorgesteld worden als eenzame genieën, wijst hij aan de werking van de commerciële kunstmarkt. Roth: *“Het maakt ons niet uit dat er aan een project wel 30 namen verbonden kunnen zijn. Maar je zult dat soort werken niet zo snel terugzien op een veiling bij Sotheby's.”*

Samenwerken als strategisch middel

Omdat kunstenaars niet in loondienst zijn, moeten ze zelf hun zakelijke omgeving opbouwen. Het creëren van professionele sociale netwerken is een belangrijke strategie om dat doel te bereiken. Ivo van den Baar van Wandschappen vertelt dat hij netwerken beschouwt als een overlevingsstrategie: *“Dat is de reden waarom je anderen opzoekt, dat je tot informatie komt, tot kansen komt in plaats van dat je alles inhuurt of koopt, dat is te kostbaar. Ik denk ook dat je daardoor mogelijkheden krijgt die je vooraf niet had kunnen bedenken.”* Briljant werk maken en vervolgens afwachten tot je ontdekt wordt, is niet voldoende. *“Je moet een eigen scene creëren”,* zegt Eduardo Fernandes van BijaRi, *“het is de enige manier, niemand zal je zomaar een kans geven.”* De kunstenaars kiezen er bewust voor te werken in artistieke ‘hotspots’; waar ze vele andere cultuurprofessionals kunnen ontmoeten. Een aantal van hen beschouwt hun praktijk zelf als platform: een netwerkstructuur of (virtuele) plaats die uitnodigt nieuwe verbindingen te leggen. Een kunstpraktijk functioneert dan als een intermediair tussen bijvoorbeeld kunstenaars, theoretici, ondernemers en lokale overheden. De drang om dit soort collaboratieve platforms te bouwen is echter geen altruïstische daad; het versterkt de positie van de individuele kunstenaar. Evan Roth en Aram Bartholl van F.A.T. Lab bevestigen dit: *“Onze F.A.T. Lab website heeft veel meer online bezoekers dan de websites van de kunstenaars die erin participeren. Door ons te presenteren als team hebben we meer invloed.”*

Samenwerken als artistiek thema

Voor veel van de geïnterviewden is samenwerking ook een artistiek thema binnen hun werk. Samenwerking wordt een artistiek thema wanneer sociale processen een grote rol spelen in het creatieve proces, waarbij de grenzen tussen maker, participant en toeschouwer vaak vervagen. De praktijk van José Antonio Vega Macotela is daar een goed voorbeeld van. Macotela maakt werk waarin uitwisselingsprocessen binnen lokale gemeenschappen (o.a. gevangenen, mijnwerkers) worden onderzocht. Zijn installaties bestaan vaak uit artefacten of residuen van deze samenwerkingen. In zijn projecten zijn samenwerking en interactie niet alleen een middel, ze reflecteren sociale thema's als werkgelegenheid en de omgang met waardesystemen.

Wanneer samenwerking een artistiek thema wordt, is het onderscheid tussen de rol van maker en publiek vaak diffuus. Veel van de geïnterviewde kunstenaars bevestigen dat ze participanten of publiek beschouwen als co-auteurs. Aram Bartholl draagt met zijn interactieve projecten bij aan discussies over open source en auteurschap in de digitale netwerkmaatschappij. *“Een deel van mijn werk bestaan uit downloadbare tutorials. Ik vind het boeiend om te zien hoe mensen die op verschillende manieren gebruiken.”* Macotela en Takala onderscheiden daarbij twee soorten doelgroepen: zij die direct betrokken zijn bij het productieproces en degenen die alleen het tentoongestelde eindresultaat zien. Takala: *“Omdat ik vooraf geen script heb, heeft het eerste publiek een enorme invloed op mijn werk, het ontstaat samen met hen.”* Jeanne Van Heeswijk ziet zichzelf als een participant in veel van haar kunstprojecten: *“Ik ben deelnemer, maar ik heb wel een grote mond. Als een project goed werkt zijn er meerdere auteurs. Het gaat niet om eenwording, maar je een voelen, samen verantwoordelijkheid nemen.”*

In sommige projecten dragen kunstenaars de regie zelfs helemaal over aan de deelnemer. *Vergunningvolle zone (2013)*, door Pilvi Takala gerealiseerd in winkelcentrum Hoog Catharijne, is zo'n project. Omdat dit winkelgebied in private handen is, gelden er zeer strenge gedragsregels. Takala wist voor een stukje Hoog Catharijne vergunningen te bemachtigen, zodat bezoekers er tijdelijk mogen optreden, rolschaatsen, of er zelfgemaakte goederen mogen verkopen. De kunstenaar faciliteert hier vooral, de installatie werkt als een leeg canvas dat het publiek zelf tot leven kan brengen.

Collectief leren

Lave en Wenger (1991) benadrukten al dat een werkpraktijk ook vaak een leerpraktijk is. In deze kunstpraktijken is dat ook het geval. Pilvi Takala zet haar leerproces zelfs centraal in haar werk: *“Ik doe mijn interventies en performances om iets te leren. De dingen die ik heb geleerd, dat is eigenlijk wat ik laat zien.”* Alle kunstenaars geven te kennen dat samenwerking en interactie een grote rol spelen bij het opdoen van kennis

en vaardigheden. Vaak gaat het daarbij om kritische uitwisseling: alle vormen van leren die plaatsvinden *buiten* de kunstproductie zelf. Collega's zijn belangrijk voor het leren: indirect door het werk dat ze produceren, direct via onderlinge discussie en feedback. Pilvi Takala: *"Mijn belangrijkste leermeesters zijn andere kunstenaars die me feedback geven. Het helpt om te zien hoe anderen werken, wat voor soort strategieën die ze gebruiken."* Onderlinge feedback en discussie vindt meestal spontaan plaats. Kunstenaars in een collectief hebben het voordeel dat kritische uitwisseling een vast onderdeel is van hun dagelijkse werkrou tine. Boris van Hoof van Authentic Boys laat echter zien hoe complex deze processen zijn: *"Als je een concept ontwikkelt met vier mensen moet je open minded zijn. Dat kon ik eerst niet goed. Nu accepteer ik dat twee derde van mijn ideeën van tafel worden geveegd, dat was een groot leerproces."*

Een tweede type groepsleren is het leren dat plaatsvindt *tijdens* het productieproces. Al eerder bleek dat de relaties die kunstenaars ontwikkelen tijdens coöperatieve productieprocessen vaak wederkerig zijn: medewerkers leveren een bijdrage aan de betekenis van het werk. Het gaat daarbij niet zozeer over het uitvoeren van een vooropgezet plan, maar om gezamenlijk ideeën, strategieën en vormen te ontwikkelen. *"Betere ideeën ontstaan met andere mensen"*, zegt Antonio Macotela. Het proces van het maken van kunst wordt gezien als een lerende onderneming, geïnitieerd op basis van de uitgangspunten en vragen van de kunstenaars. Jeanne van Heeswijk: *"Om samen werkelijk te kunnen leren moet je een individu zijn, je moet een eigen positie hebben en een eigen visie uitdragen, maar je moet ook bereid zijn om dat in confrontatie met de ander te blijven vormen."* Gedurende de interviews werd ook duidelijk dat collectieve (productie) processen het leren ook kunnen intensiveren. Veel kunstenaars vertelden dat groepswork meer energie, discipline en uithoudingsvermogen genereert dan individueel werk.

Praktijk: productie van een gedeeld repertoire

Proces en object

Bij veel hedendaagse kunst draait het om de ideeën die ermee gecommuniceerd worden en minder om de esthetische vorm. Ook de geïnterviewde kunstenaars omschrijven hun artistieke werkwijze als een proces dat primair gericht is op het ontwikkelen van ideeën in plaats van het experimenteren met vooraf gekozen materialen en technieken. Pilvi Takala: *"In het begin van mijn proces denk ik nooit na over hoe het eruit zal zien als kunstwerk. Natuurlijk heb ik een gevoel over wat zou kunnen werken, maar de vorm waarin ik het presenteer beslis ik pas op het laatst."* Evan Roth merkt op dat er wat dat betreft een groot contrast is tussen zijn eigen werkwijze en het kunstonderwijs dat hij kreeg: *"Ik kan me niet herinneren dat ik toen ben uitgedaagd om na te denken over kunst als iets dat om ideeën draait, terwijl dit nu centraal staat in mijn praktijk."*

De grens tussen proces en kunstwerk is vaak niet scherp te trekken omdat de documentatie van het proces uit kan groeien tot het uiteindelijke kunstwerk. Zo'n procesmatige aanpak sluit aan bij Bourriaud's (2009) benadering van hedendaagse kunst als dynamisch 'reisverslag': het kunstwerk is niet het einde van een proces, maar een 'gestold moment' in een doorlopend proces. De geïnterviewden geven aan dat galeries en musea met name gericht zijn op visuele eindproducten; open platforms als festivals, de openbare ruimte en het internet bieden volgens hen meer ruimte voor een experimentele, procesmatige benadering van kunst.

Dit betekent echter niet dat de vorm van het kunstwerk er niet meer toe doet. Het onderzoeksproces stuurt weliswaar de artistieke praktijk, maar kunstwerken moeten dit wel overtuigend visualiseren en communiceren. Kunstenaars blijken verschillende criteria te gebruiken om de kwaliteit van hun werk te beoordelen: *"het werk moet toegankelijk en visueel intrigerend zijn"* (Roth); *"het moet rocken"* (BijaRi); *"het moet een goed verhaal zijn"* (Takala); *"het moet helder en to the point zijn, maar niet versimpeld"* (Van Heeswijk). Criteria rond vakmanschap worden zelden genoemd, maar lijken zwaarder te wegen bij toegepast werk dan bij autonoom werk. BijaRi en Wandschappen benadrukken dat zowel een hoge esthetische als een hoge technische kwaliteit belangrijk is bij hun commerciële werk.

Interdisciplinair en hybride

In sociaal geëngageerde kunstpraktijken zijn vorm en medium geen vertrekpunt, daarom wordt er ook binnen één praktijk vaak met verschillende media en technieken gewerkt. Kunstcriticus Rosalind Krauss (1999) noemt dit 'de post-medium condition': het artistieke medium wordt opgevat als een ondersteunend systeem dat bijdraagt aan de betekenis van het werk. Interdisciplinaire kunstproductie is een logisch gevolg van een conceptuele en procesgestuurde kunstpraktijk waarin kunstenaars meer generalisten dan specialisten zijn.

'Interdisciplinaire kunstproductie' kan bovendien betrekking hebben op de maatschappelijke domeinen waarin een kunstenaar (tegelijkertijd) opereert: binnen en buiten de kunsten, autonoom en toegepast. Wanneer kunstenaars zo'n gemengde praktijk als een geheel ervaren noemen Van Winkel, Gielen en Zwaan (2012) dit een hybride kunstpraktijk. Uit hun onderzoek blijkt dat een groeiende groep kunstenaars in Nederland en Vlaanderen een dergelijke hybride praktijk heeft.

Van Winkel en collega's maken een onderscheid tussen *sociale* en *artistieke hybriditeit*. In dat opzicht hebben alle door mij geïnterviewde kunstenaars een *sociale hybride praktijk*, ze begeven zich immers in verschillende sociale groepen en domeinen. Evan Roth: *"Ik beschouw mijn praktijk als interdisciplinair zowel wat betreft de groepen mensen waardoor*

ik geïnspireerd wordt, de mensen waarmee ik samenwerk, als de verschillende soorten publiek waar ik me op richt.” Sociaal geëngageerde kunstenaars zijn vaak juist op zoek naar de verbanden tussen verschillende maatschappelijke domeinen. Jeanne van Heeswijk: *“Vormgeven aan de samenleving, als dat al kan, is een interdisciplinaire opgave. De complexiteit van de vraagstukken in de maatschappij heeft een breder denkkader nodig.”* Sommige kunstenaars pleiten ook voor een nieuwe, sociale rol voor de kunstenaar waarbij hij zich niet beperkt tot zijn eigen discipline, maar opereert tussen verschillende disciplines en sociale domeinen. Wandschappen: *“Vroeger hadden kunstenaars meer een rol in de maatschappij, en dat missen we nu. Kunst wordt gezien als iets dat geïsoleerd is, dat er niet toe doet en vooral geld verspillend is, terwijl overal waar je kunstenaars bij betreft nieuwe ideeën ontstaan.”*

Kunstpraktijken zijn artistiek hybride wanneer daarbinnen autonome en toegepaste producties elkaar versterken of met elkaar versmelten. Artistieke hybriditeit is ook herkenbaar in de praktijken die ik onderzocht, al zijn er wel verschillen. BijaRi en Wandschappen maken zowel autonoom werk als producties in opdracht. Deze collectieven benaderen kunst en design als twee gescheiden, elkaar voedende activiteiten. Het toegepaste werk genereert inkomsten en brengt hen in contact met veel verschillende partijen, en dat kan weer leiden tot nieuw autonoom werk. Eduardo Fernandes van BijaRi beschrijft hoe het andersom ook werkt: *“Onze activistische kunstpraktijk fungeert als onze afdeling research & development. Het is ook een marketing tool zodat klanten kunnen zeggen ‘ik heb niet zomaar iemand ingehuurd, maar een echte kunstenaar’.”*

De meest artistiek hybride praktijken zijn die van de Authentic Boys, de The Propeller Group en Jeanne van Heeswijk. Hierin zijn autonome kunst en werk in opdracht nauwelijks meer van elkaar te scheiden en raken kunstzinnige, educatieve, sociale, communicatieve en economische doelen met elkaar verweven. The Propeller Group: *“We proberen twee dingen tegelijk te doen. Veel curatoren vinden die ambiguïteit interessant, maar ze vinden ons ook ingewikkeld omdat we weigeren positie te nemen als ofwel kunstenaars ofwel als mediaproductenten.”* Juist omdat hybride kunstpraktijken zich dwars door disciplines bewegen bevragen ze ook de maatschappelijk rol van de kunst zelf.

– Negen sociaal geëngageerde kunstenaars



Authentic Boys - Rehearsing Revolution (2012)



Filmmaker Boris van Hoof (1979, woont in Rotterdam) vormt samen met de performers Gregory Stauffer (Genève), Johannes Dullin (Berlijn) en filmmaker Aaike Stuart (Berlijn) het collectief Authentic Boys. Hun praktijk bevindt zich op het snijvlak van visuele kunst, film en performance en omvat korte films, performances, happenings, video-installaties en foto's. De Authentic Boys experimenteren met thema's en beelden uit het dagelijks leven. Met hun intuïtieve aanpak stellen ze vragen bij wat wij nog als 'authentiek' of 'echt' kunnen ervaren.

Het twee maanden durende project *Rehearsing Revolution* (2012) werd met meer dan 500 middelbare scholieren uitgevoerd in het TENT instituut in Rotterdam. *Rehearsing Revolution* bestaat uit een serie van interactieve performances van 100 minuten waarin de scholieren semi-wetenschappelijk worden getest op hun 'revolutie-potentie'. Met behulp van enquêtes, speelse oefeningen en de productie van een eigen 'revolutie-outfit' worden de scholieren aangemoedigd hun grenzen te verleggen en gewoontes te doorbreken. De portretfoto's van de deelnemers, genomen tijdens de voorstellingen, worden door de Authentic Boys als autonoom werk gepresenteerd (Authentic Boys, 2013).



Aram Bartholl - Dead Drops
(2010)

Aram Bartholl (1972, woont in Berlijn) werk als zelfstandig beeldend kunstenaar en maakt deel uit van het online F.A.T. Lab collectief. Bartholl houdt zich in zijn publieke interventie, installaties, web-art en video's bezig met vragen over de invloed van de digitale wereld op het alledaagse leven, en vice versa. Terugkerende thema's in zijn werk zijn de spanningen tussen begrippen als online/offline, openbaar/privé en origineel/kopie. Zijn werk gaat vaak samen met vormen van publieksinteractie via workshops, handleidingen en interactieve installaties.

Dead Drops (2010) is Bartholl's offlineversie van een peer-to-peer netwerk zoals die op internet gebruikt worden voor het uitwisselen van bestanden, films en muziek. Het werk bestaat uit verschillende USB-sticks die zijn aangebracht in muren in de openbare ruimte. Voorbijgangers kunnen met hun laptop content downloaden van of uploaden naar de USB-sticks. Op de originele USB-stick staat niet meer dan een tekstbestand met een uitleg over het project. Op de website deaddrops.com staat informatie over de locatie van de verschillende 'dead drops' en instructies waarmee bezoekers hun eigen dead drops kunnen maken (Bartholl, 2012).



BijaRi - Recounting On Us
(2011)

Eduardo Fernandes (1974) maakt deel uit van Grupo BijaRi, een kunst- en ontwerpcollectief in São Paulo dat hij in 1996 oprichtte met vijf andere architecten en kunstenaars: Geandre Tomazone, Gustavo Godoy, Maurício Brandão, Olavo Ekman en Rodrigo Araújo. Op dit moment bestaat BijaRi uit zo'n vijftien leden die afwisselend design- en kunstprojecten maken. Naast lokale projecten heeft BijaRi ook kunstprojecten uitgevoerd in het buitenland, zoals in Colombia, Costa Rica, de Verenigde Staten en Frankrijk. Het leven in de stad, lokale politiek en kritiek op ruimtelijke ordening zijn terugkerende onderwerpen in de praktijk van BijaRi. Daarbij worden technieken gebruikt als video mapping, grafisch ontwerp, performance- en installatiekunst.

Het project *Recounting on Us* (2011) vond plaats in Comuna 1 in Medellín (Colombia), een gebied dat wordt bevolkt door de vroegere bewoners van het gegentrificeerde centrum van Medellín. Aan de hand van gesprekken met de bewoners onderzocht BijaRi de spanningen tussen de lokale gemeenschap en de vele pogingen die in dit gebied zijn gedaan om de leefbaarheid te verbeteren. De uitkomsten van dit onderzoek worden gepresenteerd met citaten die op grote stukken doek zijn geschilderd en aangebracht op de daken van huizen in Comuna 1. Vanuit de futuristische kabelmetro die de gemeente ooit aanlegde kunnen de teksten gelezen worden: een doorlopend verhaal van persoonlijke geschiedenissen, conflicten en wensen (BijaRi, 2012).



Jeanne van Heeswijk - Freehouse: Radicalizing the Local (2008 - doorlopend)

Jeanne van Heeswijk (1965, woont in Rotterdam) is een beeldend kunstenaar die projecten in de openbare ruimte realiseert, vaak in samenwerking met anderen. Ze behandelt thema's die te maken hebben met stedelijke vernieuwing, identiteit en eigenaarschap, waarbij bewoners een participatieve rol krijgen in samenwerking met ontwerpers en de lokale overheden. Haar projecten lopen vaak voor langere tijd, van een aantal maanden tot meerdere jaren. Van Heeswijk ziet zichzelf als een tussenpersoon tussen verschillende locaties, plaatselijke problemen en gemeenschappen, waarvoor zij de term 'urban curating' heeft bedacht (Westen, 2003).

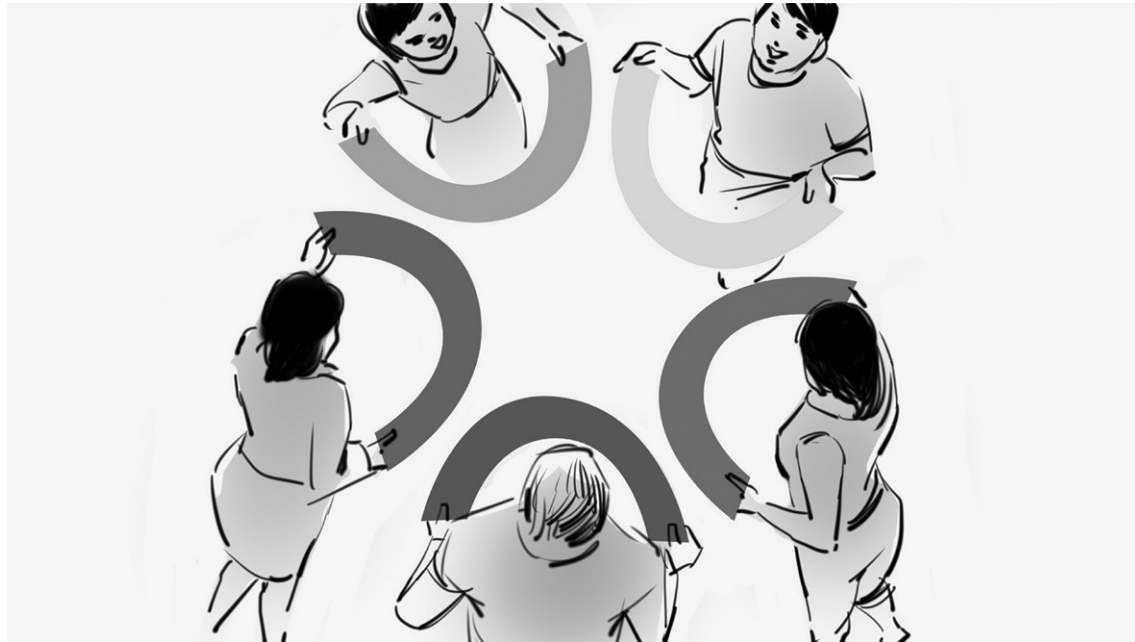
Freehouse: radicalizing the local (2008 - doorlopend) is een project in de Afrikaanderwijk, een multiculturele buurt in beweging in het zuiden van Rotterdam. Freehouse is een interventie op de Afrikaanderplein Markt, een van de grootste markten van Nederland. Samen met architect Dennis Kaspuri heeft Van Heeswijk nieuwe diensten en producten voor de Afrikaanderplein Markt geïntroduceerd. Daarbij wordt samengewerkt met lokale ondernemers, burgers, marktkooplui, ontwerpers en kunstenaars. *Freehouse* is een doorlopend project dat leidt tot nieuwe streekproducten, workshops, modeshows, voorstellingen en ontwerpen voor winkels en marktkramen (Van Heeswijk, 2012).



José Antonio Vega Macotela - Intercambio 55. Uit: Time Divisa (2006-2010)

Uitwisseling is het belangrijkste onderzoeksobject in de artistieke praktijk van José Antonio Vega Macotela (1980, woont in Mexico City). In zijn werk onderzoekt hij hoe onderlinge uitwisseling de interactie tussen mensen vormgeeft en beïnvloedt. Hij visualiseert dit in objecten en kunstvoorwerpen die verschillende informele ruilsystemen thematiseren. Zijn installaties bevatten objecten, tekeningen, video's en confectiekleding. Wat ze gemeen hebben is een reflectie op vormen van menselijke interactie in de verschillende gemeenschappen en milieus waarin de kunstenaar zich heeft ondergedompeld. De kunstprojecten van Vega Macotela zijn onderzoeksmatig en lopen vaak langere tijd door.

Time Divisa (2006-2010) is het uitwisselingsproject dat José Antonio Vega Macotela tot stand bracht in samenwerking met de mannelijke gedetineerden van de overbevolkte Santa Martha gevangenis in Mexico City. Gedurende vier jaar bracht Vega Macotela elke week een bezoek aan de gevangenis en moedigde de gedetineerden aan mee te doen aan een experiment waarbij tijd wordt geruild. De kunstenaar bood de gedetineerden aan voor hen taken buiten de gevangenis uit te voeren en in ruil daarvoor voerden zij kleine opdrachten uit voor Vega Macotela. De uitwisseling moest op precies hetzelfde tijdstip plaatsvinden en de taken moest evenveel tijd in beslag nemen. Vega Macotela won het vertrouwen van de gedetineerden en ze voerden 300 uitwisselingen uit. Met behulp van deze methode kon Vega Macotela een alternatieve economie creëren binnen de muren van de gevangenis, gebaseerd op het basisprincipe van 'tijd voor tijd' (Messer, 2013). De documentatie van de uitwisselingen: tekeningen, objecten en materiaal gevonden door de gedetineerden, vormen het hart van de installatie *Time Divisa*. *Intercambio 55* (2006) laat een gevangene zien die in opdracht van Macotela bij elk litteken op zijn lichaam schreef over de geschiedenis ervan. In ruil daarvoor ging Macotela op hetzelfde moment op verjaardagsbezoek bij de moeder van de gedetineerde.



The Propeller Group - Television Commercial for Communism (2011)

Phunam Thúk Hà (1974), Matt Lucero (1976) en Tuan Andrew Nguyen (1976) richtten in 2006 The Propeller Group op. De drie leden hebben een achtergrond in film, video en beeldende kunst en werken veelvuldig samen met bedrijven en andere kunstenaars. The Propeller Group presenteert zich als een wereldwijd multimedialbedrijf, met vestigingen in Ho Chi Minh City (Vietnam) en Los Angeles (USA), maar het grootste deel van hun activiteiten vindt plaats op het gebied van hedendaagse kunst. The Propeller Group weigert zichzelf neer te zetten als uitsluitend een media-bedrijf of een autonoom kunstcollectief. Deze hybride 'corporate identity' is terug te zien in de werken van The Propeller Group, waarin de visuele taal van de populaire cultuur en reclamewereld wordt vermengd met thema's als politiek en propaganda.

De titel *Television Commercial for Communism* (2011) laat onmiddellijk de ideologische tegenstrijdigheid waarom dit kunstproject draait zien. The Propeller Group heeft haar interesse in politieke ideologie en massamedia vertaald in een opdracht voor verschillende reclamebureaus om het communisme te 're-branden': "Hoe zal het meest invloedrijke neveneffect van het kapitalisme, de reclame-industrie, omgaan met haar vroegere politieke tegenstander van na de koude oorlog, in een tijd die nog steeds volop kenmerken vertoont van de koude oorlog?" (The Propeller Group, 2011). Het is de ambitie van The Propeller Group om verschillende reclamecampagnes te creëren via film, tv, internet en gedrukte media. TWBA, een Vietnamees bedrijf dat voor Apple, Adidas en Nissan heeft gewerkt, is het eerste reclamebureau dat een voorstel heeft gemaakt voor een reclamecampagne voor het communisme. *Television Commercial for Communism* wordt gepresenteerd in een multimedia-installatie en wordt gedocumenteerd op de site www.everyoneisequal.com met achtergrondinformatie, opnames van brainstormsessies bij TWBA en verschillende versies van de commercial.



F.A.T. Lab - How To Build A Google Street View Car (2010)

Evan Roth (1978, woont in Paris) is een Amerikaanse kunstenaar die video's, prints, beeldende kunst en websites maakt. Zijn werk wordt beïnvloed door ontwikkelingen in subculturen die gericht zijn op o.a. graffiti, hiphop, online technologie en hacken. In een speelse, vaak humoristische stijl weet Roth twee soorten publiek tegelijk aan te spreken. Zijn werk is populair in de wereld van (media)kunst en wordt steeds populairder bij een breder publiek op het internet. Het werk van Roth ziet er toegankelijk en speels uit maar behandelt vaak grote onderwerpen als bedrijfsstrategieën en censuur in een steeds technologisch wordende maatschappij. Roth is medeoprichter van de Free Art and Technology Lab (F.A.T. Lab), een online collectief van ongeveer 25 kunstenaars, engineers en hackers "die als doel hebben open source en vrije idealen in de populaire cultuur te verspreiden" (F.A.T. Lab, 2013).

Het kunstproject *How To Build A Google Street View Car* (2010) werd tijdens het Transmediale festival in Berlijn ontwikkeld en uitgevoerd door Evan Roth en F.A.T. Lab collega's Aram Bartholl, James Powderly, Randy Sarafan, Geraldine Juarez, Greg Leuch, Jamie Wilkinson, Magnuss Eriksson en Tobias Leingruber. Als een kritische reactie op de invloed van Google bouwden de kunstenaars een nep Google Street View auto en filmde de reacties van het publiek tijdens hun ritten door Berlijn. Ervan uitgaande dat Google een bedrijf is waar iedereen sympathie voor heeft, kozen de kunstenaars ervoor dit te testen met hufterig rijgedrag, stoppen om de weg te vragen en te doen alsof de bestuurder had gedronken. De reacties van het publiek varieerden van desinteresse tot enthousiasme en boosheid. Het project werd gedocumenteerd op een website waar ook een handleiding kan worden gedownload waarmee je zelf een Google Street View auto kunt bouwen (F.A.T. Lab, 2010).



Pilvi Takala - The Trainee
(2008)

Pilvi Takala (1981, woont in Berlijn) is een Finse kunstenaar die de ongeschreven regels voor sociale omgang in de moderne maatschappij onderzoekt. Haar projecten, video's, installaties en teksten fungeren als rapportages van onderzoeksprojecten waarin de kunstenaar bewust de gedragscodes in bepaalde gemeenschappen en sociale omgevingen verstoort. Takala dompelt zich voor haar werk regelmatig voor een bepaalde tijd onder in een gemeenschap en gebruikt daarbij verborgen camera's en andere 'spyware' om haar handelingen vast te leggen. De interventies van Takala zijn subtiel maar effectief; door sociale patronen en gewoontes te verstoren kan ze reacties oproepen die de verborgen gedragscodes in de openbare ruimte, overheidsinstellingen en bedrijven laten zien (Timmer, 2011).

De multimedia-installatie *The Trainee* (2008) documenteert de periode van een maand waarin Pilvi Takala als stagiair op de marketingafdeling van accountantskantoor Deloitte werkte. Takala prikkelt haar collega's door de hele dag met haar handen op schoot achter haar bureau zogenaamd "denkwerk" te verrichten. Takala's passieve en openlijk onproductieve gedrag begint haar collega's langzaam te irriteren wat leidt tot allerlei reacties aan het adres van Takala of haar leidinggevenden. Met behulp van films met de verborgen camera, foto's en e-mails laat Takala het pijnlijke proces van sociale uitsluiting binnen een groep kantoormedewerkers zien. Verborgen vormen van onproductief gedrag (Facebook, chatten) worden over het algemeen geaccepteerd op kantoor. Maar het beeld van een medewerker die geen enkele zichtbare activiteit vertoont, verstoort de gedragscode en roept onmiddellijk reacties en irritatie op (Takala, 2008).



Wandschappen - Viltplanten
(2009 - doorlopend)

Nicole Driessens (1964) en haar man Ivo van den Baar (1965) vormen samen het ontwerp- en kunstcollectief Wandschappen, gevestigd in de wijk Charlois in Rotterdam. Driessens en Van der Baar ontwerpen en maken meubels en objecten, verkopen autonoom werk in hun galerie Hommes en zijn initiatiefnemer van kunstprojecten waaraan burgers, kunstenaars, ontwerpers, lokale overheden en non-profitorganisaties deelnemen. Een verbindend element in de eclectische praktijk van Wandschappen is dat zij vaak traditionele ambachten en vaardigheden in een nieuwe context plaatsen. De werken van Wandschappen zijn vaak geïnspireerd op het lokale erfgoed van Charlois en de 'vergeten' ambachten van de inwoners. *"De combinatie van ambachtslieden en kunstenaars leidt tot innovatie"* aldus Van den Baar (Wandschappen, 2012). Wandschappen is mede-initiator van DNA Charlois, een atelier en design-label dat als doel heeft om het kunstzinnige potentieel van de 160 verschillende culturen in de wijk Charlois te exploreren.

Viltplanten (2009 - doorlopend) is een serie van eenkleurige planten in potten die gemaakt zijn van 100% wolvilt. We zien de typische planten die van oudsher te vinden zijn op vensterbanken van Nederlandse huizen, zoals sanseveria's, bamboe en alopecia's. Net als kamerplanten hebben deze viltplanten een soort hybride status, ergens tussen design, kunst en decoratie. De inspiratie voor de viltplanten was de observatie van Wandschappen dat planten op de vensterbank vaak de eerste tekenen zijn van nieuwe bewoners in de wijk. Deze viltplanten zijn de design-versie van de gewone kamerplant: een symbool van de menselijke mobiliteit en de behoefte aan een huiselijke omgeving.

4. **Ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie**

De twee vorige hoofdstukken toonden de actuele informele visuele praktijken van jongeren, evenals de professionele praktijken van hedendaagse kunstenaars en vormgevers. Met de karakteristieken van die beide praktijken vulde ik de oorspronkelijke uitgangspunten van authentieke kunsteducatie aan en actualiseerde ze. Dat levert een nieuw model voor beeldend authentiek onderwijs op. Het nieuwe model heeft twee functies: de hedendaagse praktijk van kunst en visuele productie wordt ermee vertaald naar een theorie van onderwijskundige ontwerpprincipes, tegelijkertijd biedt het handvatten om de ontwerpprincipes toe te passen in de (beeldende) onderwijspraktijk.

De ontwerpprincipes zijn geformuleerd als *heuristische uitspraken* (Van den Akker, 1999). Dat betekent dat het ontwerpgerichte werkhypothesen zijn, die getest en onderzocht kunnen worden in de educatieve praktijk. Het zijn geen 'regels' die opgevolgd moeten worden, maar gefundeerde richtlijnen die de mogelijkheid bieden tot innovatie en vervolgonderzoek. Daarover wordt gerapporteerd in hoofdstuk 5.

Bij de toelichting van het model wordt gemakshalve gesproken over 'leerlingen' in plaats van 'studenten' of 'deelnemers'. Dat wil echter niet zeggen dat de theorie en het model ongeschikt zou zijn voor andere educatieve contexten zoals het beroepsonderwijs, buitenschoolse cursussen of projecten.

Karakteristieken vergeleken

Eerst zijn de belangrijkste karakteristieken van informele en professionele hedendaagse visuele productie met elkaar vergeleken. In Tabel 1 is te zien dat informele en professionele makers weliswaar vaak vanuit andere interesses en doelen werken, maar ook dat er verrassend veel overeenkomsten te zien zijn in de wijze waarop beide groepen inspiratiebronnen vinden en expertise verwerven.

De - vaak in kunstcurricula gebruikelijke - disciplinegerichte aanpak is vrijwel afwezig bij informele en professionele makers. Ze blijken hun ideeën en onderwerpen vooral buiten de gevestigde kunstwereld te vinden: jongeren in de massamedia en populaire cultuur; kunstprofessionals in actuele, sociale thema's. Door zich in een specifiek thema te verdiepen ontwikkelen zij expertise, een eigen (beeld) taal en een persoonlijke wijze van betekenisgeving. De praktijken van kunstenaars zijn sterk geworteld in conceptuele kunst, politiek en activisme en zij houden een kritischer afstand tot hun onderwerp dan informele beeldmakers, die werk maken dat vaak nauw verbonden is met identiteitsvorming en de sociale omgeving.

Verschillende vormen van samenwerking zoals coöperatie, interactie en netwerken komen prominent naar voren in beide domeinen. Deze groepsprocessen zijn sterk verbonden met de manier waarop

	Het informele domein: Informele visuele netwerken	Gedeelde karakteristieken	Het professionele domein: Sociaal geëngageerde kunstpraktijken
Domein	<ul style="list-style-type: none"> – persoonlijk werk op basis van 'affinity spaces' in de populaire cultuur 	<ul style="list-style-type: none"> – hedendaagse culturele omgeving vormt een belangrijke inspiratiebron – leden zijn experts in bepaalde onderwerpen en competenties. Zij construeren complexe (visuele) talen en ideeën 	<ul style="list-style-type: none"> – conceptuele kunst die voortkomt uit kritische maatschappelijke reflectie en activisme
Community		<ul style="list-style-type: none"> – deelnemers zijn onderdeel van een interactieve, coöperatieve praktijk – onderlinge discussie en samenwerking zijn belangrijke methodes om kennis te delen en van elkaar te leren 	
Praktijk		<ul style="list-style-type: none"> – productieprocessen zijn holistisch, interdisciplinair en procesgericht – imitatie, hergebruik en remixing worden beschouwd als onderdeel van het artistieke proces 	

Tabel 1: vergelijking karakteristieken van informele en professionele beeldmakers

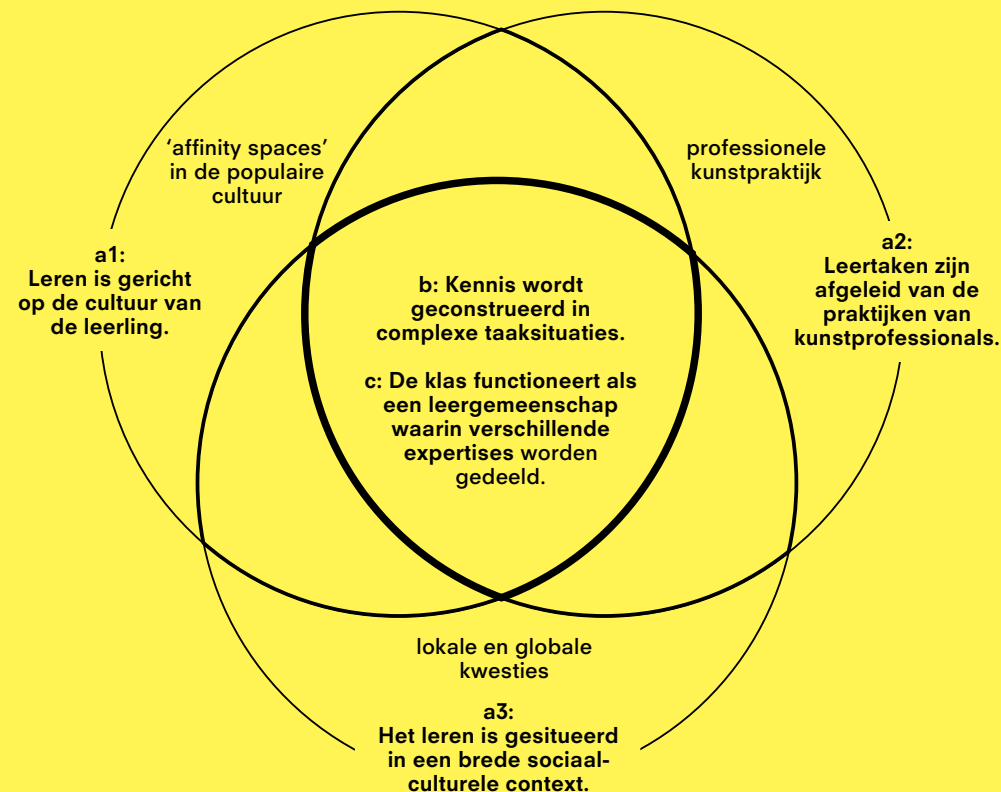
er geleerd wordt: collectieve productie en peer-reflectie vormen de belangrijkste leermethodes van informele en professionele beeldmakers.

Er zijn ook opvallende gelijkenissen te zien tussen de visuele praktijken van informele en professionele makers. Het zijn holistische praktijken met een grotendeels parallelle ontwikkeling van ideeën, stijl en ambachtelijke vaardigheden. De productiemethoden zijn interdisciplinair, en kopiëren of remixen zijn volledig acceptabele werkmethodes. Professionele kunstenaars gaan vaak procesmatig te werk. Documenteren is een belangrijk onderdeel van hun praktijk. Hun documentatie kan soms zelfs uitgroeien tot een eindproduct. Informele makers daarentegen zijn meer gericht op het eindresultaat. Eindproducten worden getoond en bewaard, maar het (onderzoeks) proces zelf blijft vaak onzichtbaar. Toch heeft die praktijk vaak wel een procesmatig karakter: veel informele makers blijven lang trouw aan eenzelfde thema en hun ideeën en persoonlijke stijl ontwikkelen zich in een reeks van 'eindproducten' binnen zo'n thema, gemaakt gedurende een langere periode.

Van karakteristieken naar model

De oorspronkelijke ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie zijn op grond van de karakteristieken in Tabel 1 herzien. Dat was het werkmateriaal waarmee ik een nieuw model heb ontworpen, in beeld gebracht als venndiagram (Figuur 4). Het model bevat drie domeinen van ontwerpprincipes, elk weer ondersteund met drie richtlijnen voor de inrichting en uitvoering van authentiek beeldend kunstonderwijs.

Door de vorm van het venndiagram lijkt het alsof de drie domeinen altijd in gelijke mate vertegenwoordigd moeten zijn, maar dat is weinig realistisch en soms zelfs niet wenselijk. In de onderwijspraktijk zal een van de drie vaak dominant zijn, afhankelijk van thema, bronnen en opdracht. Ik pleit ervoor om de wisselwerking tussen de drie domeinen te beschouwen als een continuüm, waarbij het accent de ene keer ligt op populaire cultuur, en de andere keer op professionele kunst of een maatschappelijk thema. De bedoeling van het model is dat kunstdocenten streven naar verbindingen in het centrale gebied: de Renaissance kan voor leerlingen tot leven komen aan de hand van een scene uit de historische game *Assassins Creed*; een remix-opdracht wint aan diepgang wanneer leerlingen bestuderen hoe kunstenaars appropriatie toepassen.



Ontwerp-principes	a: Leertaken zijn gericht op de cultuur van de leerling, afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en gesitueerd in een sociaal-culturele context.	b: Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties.	c: De klas functioneert als een leergemeenschap waarin verschillende expertises worden gedeeld.
Richtlijnen	<ul style="list-style-type: none"> – Er worden betekenisvolle verbindingen gelegd tussen populaire cultuur, hedendaagse kunst en sociaal-culturele thema's. – Contextrijke bronnen uit kunst en visuele cultuur functioneren als stimuli voor het educatieve ontwerpproces. – Kritische en artistieke interactie met levens-echte contexten wordt gestimuleerd. 	<ul style="list-style-type: none"> – Opdrachten bieden ruimte aan eigen initiatief, interesses en meningen van de leerling. – Interdisciplinaire kunstproductie en langdurig artistiek onderzoek worden gestimuleerd. – Het beheersen van analoge en digitale technieken is instrumenteel, het is geen doel op zichzelf. 	<ul style="list-style-type: none"> – Collectieve kunstproductie en (online) interactie met mensen buiten de school wordt aangemoedigd. – Imitatie, hergebruik en remixing worden beschouwd als onderdelen van het artistieke proces. – Onderling overleg, presentaties en (peer) evaluaties zijn regelmatig terugkerende elementen in het onderwijs.

Figuur 4: Ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie

Ontwerpprincipe A: Leertaken zijn gericht op de cultuur van de leerling, zijn afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en gesitueerd in een sociaal-culturele context

Authentieke kunsteducatie legt een relatie tussen het schoolcurriculum en de wereld daarbuiten. Die (levensechte) buitenschoolse context wordt voorgesteld als een samenspel tussen drie domeinen. In die driedeling zijn de uitgangspunten van pioniers als Dewey (1902) en Tyler (1949) herkenbaar. Zij betoogden dat onderwijsdoelen gebaseerd moeten zijn op: de leerling, gespecialiseerde kennis en de samenleving.

De dimensies *de cultuur van de leerling (a1)*, *de praktijken van kunstprofessionals (a2)* en *sociaal-culturele contexten (a3)* staan met elkaar in verband. De eerste twee dimensies maakten al deel uit van de oorspronkelijke ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie, de sociaal-culturele context is nieuw toegevoegd.

Er worden betekenisvolle verbanden gelegd tussen populaire cultuur, hedendaagse kunst en sociaal-culturele thema's

Deze richtlijn heeft vooral betrekking op de inhoud van het authentieke curriculum. Het centrale gebied in het venndiagram is de (ideale) ruimte waarin betekenisvolle verbanden tussen sociaal-culturele thema's, professionele kunst en populaire cultuur worden gelegd. Betekenisvol is een sleutelbegrip: het impliceert namelijk dat de verbanden tussen de drie domeinen een logische samenhang moeten hebben.

De cirkel links (a1) symboliseert het domein van de leerling: de kennis en interessegebieden (affinity spaces), die meestal uit de populaire cultuur voortkomen. De cirkel rechts (a2) symboliseert de wereld van de professionele kunst, waarin conceptuele kunstproductie, politiek en activisme een belangrijke rol spelen. Om een verbinding tussen de cultuur van de leerling en discipline-specifieke kennis uit de professionele kunstwereld te leggen zou een authentieke kunstcurriculum zowel voorbeelden uit de populaire cultuur als uit de kunstwereld moeten bevatten. Professionele kunstwerken die zijn beïnvloed door, of reflecteren op de populaire cultuur kunnen goed als intermediair dienen. Het werk van conceptuele kunstenaars zoals The Propeller Group, Aram Bartholl en Evan Roth (h3) bijvoorbeeld is sterk beïnvloed door games, internet, popmuziek en reclame. Hoewel de meeste leerlingen dit werk niet zullen kennen, is het toegankelijk voor ze omdat het verwijst naar een wereld waarmee ze vertrouwd zijn.

De cirkel aan de onderkant van het diagram (c) symboliseert de brede maatschappelijke context waaruit populaire cultuur en professionele kunst ontstaan. De toevoeging van dit derde domein komt voort uit mijn onderzoeksresultaten die lieten zien dat visuele productie beïnvloed wordt door hedendaagse lokale en mondiale thema's.

Met de toevoeging van dit domein ligt het voor de hand om een authentiek kunstcurriculum te ontwerpen als een thematisch curriculum. Waar een traditioneel beeldend curriculum doorgaans wordt vormgegeven aan de hand van bepaalde genres (model, portret) of materialen (hout, keramiek, textiel), zou de leerstof van een authentiek curriculum geordend zijn op grond van de sociaal-culturele thema's zoals die weerspiegeld worden in kunst en visuele cultuur. Dat betekent overigens niet dat kunst louter een *middel* is om maatschappelijke thema's te bestuderen; de thema's bieden juist een conceptueel en contextueel kader dat creatieve productie stimuleert: "*Thema's sturen, maar kunst is de motor*" (Anderson & Milbrandt, 2005, p. 171).

Contextrijke bronnen uit kunst en visuele cultuur functioneren als stimuli voor het educatieve ontwerpproces

Deze richtlijn heeft vooral betrekking op het educatieve ontwerpproces. Door de alsmatig veranderende visuele cultuur is een actueel kunstcurriculum nauwelijks meer vast te stellen op grond van canonieke werken, stromingen en 'basistechnieken'. Authentieke kunsteducatie vraagt om inventieve docenten die in staat zijn om steeds nieuwe relaties te leggen tussen kunstonderwijs op school en de actuele informele en professionele vormen van visuele productie in de 'echte wereld'.

Gulikers (2011) stelt dat het ontwerpen van authentiek onderwijs *outcomegericht* zou moeten zijn. Een docent volgt daarbij een lineaire aanpak die begint bij het vaststellen van de beoogde leerresultaten en de toets, en redeneert van daaruit terug naar wat de inhoud van zijn onderwijs dan zou moeten zijn. Echter, omdat kunstdocenten te maken hebben met dynamische leerstof die bovendien nauwelijks vanuit de overheid is omschreven, biedt de outputgerichte benadering weinig houvast bij het vaststellen van de *inhoud* van het onderwijs.

Mijn voorstel is om het ontwerpen van authentieke kunsteducatie te benaderen als een cyclisch proces waarbij het denken over lesstof (input) en beoogde leerresultaten (outcome) elkaar afwisselen. Dit betekent ook een afwisseling tussen intuïtief, creatief en systematisch denken. Kunstwerken en andere visuele bronnen kunnen daarbij functioneren als stimuli voor het educatieve ontwerpproces. Earl noemt dit soort bronnen 'responsive environment organizers': "*bijzondere stukjes informatie die het ontwerpproces aanjagen en zorgen voor een 'mentale klik'*" (Earl, 1987, p. 102). Een kunstwerk is meer dan een vorm; het belichaamt ideeën, theorieën, processen, meningen en contexten die de verbeelding van de educatief ontwerper kunnen prikkelen. Een goed gekozen werk kan de ontwerper helpen zich een mentaal beeld te vormen van de centrale opdracht, doelen en beoogde resultaten en kan bovendien tijdens het werken fungeren als een stimulus en referentiepunt voor de leerling.

Omdat authentieke kunsteducatie relaties wil leggen met de echte wereld, zou het onderwijs leerlingen de ruimte moeten bieden om die wereld kritisch tegemoet te treden, of die zelfs te 'verstoren'. David Darts noemt dit 'creatief verzet': "Wanneer leerlingen aangemoedigd worden om de visuele symbolen uit hun dagelijkse omgeving te interpreteren, evalueren, en te 'herschrijven' begint er een rolverandering van passief toeschouwer naar iemand die actief en expressief communiceert met de wereld om zich heen" (Darts, 2004, p. 317). Creatief verzet houdt in dat leerlingen via hun kunstzinnige productie sociale kwesties en bestaande machtsverhoudingen aan de orde stellen. Dat kan de vorm krijgen van een visueel commentaar, of een remix van een bestaand beeld. Dit sluit aan bij de ideeën van Biesta (2010), die meent dat funderend onderwijs niet alleen gericht moet zijn op kwalificatie en socialisatie, maar ook ruimte moet bieden voor *subjectificatie*. Subjectificatie betreft de persoonlijke vorming tot een autonoom, verantwoordelijk en kritisch individu.

Een kunstintrinsiek argument voor creatief verzet in een schoolcurriculum is dat kritisch commentaar en artistieke interventies gangbare praktijken zijn van de hedendaagse kunst, zie bijvoorbeeld het werk van Jonas Staal of Banksy. Door dit zelf te ervaren krijgen leerlingen meer inzicht in dergelijke kunstpraktijken. De echte wereld komt nog dichterbij wanneer leerlingen hun kritiek daadwerkelijk vormgeven in een levensechte context. Zo'n artistieke interventie in de publieke ruimte is betekenisvol voor deelnemers omdat het werk zichtbare reacties oproept bij anderen.

Kritiek en creatief verzet brengen, welbeschouwd, ook risico's met zich mee, omdat leerlingen hiermee de grenzen van wat acceptabel is in de onderwijsomgeving opzoeken. Docenten moeten dan in staat zijn een balans te vinden tussen het scheppen van een veilig leerklimaat en de confrontatie met levensechte contexten. Leerlingen aanmoedigen om hun kritiek of interventies op een *speelse* manier te benaderen (Duncum, 2011) kan bijvoorbeeld een bruikbare strategie zijn. Door kritiek en activisme in de kunst te beschouwen als een spel met ideeën ontstaat er ruimte voor discussie en wordt benadrukt dat zaken als haat en vernieling niet aan de orde zijn.

Ontwerpprincipe B: Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties

Authentieke taaksituaties zijn compleet (*ill-structured*) en complex (*ill-defined*). Compleet wanneer taken niet worden verdeeld in kleine deeltaken; complex wanneer ze - via uiteenlopende opdrachten, globale richtlijnen en criteria - ruimte bieden voor eigen initiatief en

exploratie (Haanstra, 2001; Roelofs & Houtveen, 1999). Dit ontwerpprincipe wordt ondersteund door de empirische data die ik verzameld heb: informele en professionele beeldmakers leren holistisch omdat hun motivatie is gericht op productie, niet op het leerproces zelf. Zaken als theorievorming, artistiek onderzoek, planning, samenwerking en reflectie worden niet geïsoleerd aangeleerd maar zijn ingebed in het productieproces.

Complexe taaksituaties zijn authentiek wanneer ze zijn afgeleid van de praktijken in het professionele werkveld. Dit wordt ook wel *disciplined enquiry* wordt genoemd; onderwijs dat is afgeleid van de succesvolle praktijken van onder andere wetenschappers, politici, advocaten en schrijvers (Gardner, 1991; Newmann, Marks, & Gamoran, 1996). In het beeldend onderwijs betekent dit dat leerlingen leren te denken en handelen als kunstenaars, vormgevers en kunstcritici.

Disciplined enquiry betekent niet dat je opgeleid wordt tot kunstenaar, maar dat je leert hoe kunst werkt *in* de kunstpraktijk in plaats van te leren *over* de kunstpraktijk. We zagen dat kunstenaars kunst en samenleving meer vanuit een meer conceptuele, kritische houding benaderen dan de jonge, informele makers. Dit betekent dat docenten in staat moeten zijn leerarrangementen te ontwerpen die ruimte bieden aan de eigen interesses van de leerling en die hen tegelijkertijd uitdagen te denken en te handelen als conceptuele, kritische makers.

Opdrachten bieden ruimte aan eigen initiatief,
interesses en meningen van de leerling

Jongeren ontwikkelen artistieke voorkeuren en expertise op basis van (specifieke) interesses in de populaire cultuur. Hun drijfveer is niet uitsluitend om zich in artistiek opzicht te ontwikkelen, maar komt ook voort uit behoefte aan amusement, communicatie, identiteitsbepaling of om betrokkenheid bij een bepaald onderwerp te tonen. Door een verbinding te leggen met deze informele productievormen, krijgen leerlingen de kans om hun visuele interesses vanuit een ander perspectief te onderzoeken. Dat opent mogelijkheden voor het kritisch beschouwen van de alledaagse visuele omgeving en te zoeken naar raakvlakken met onbekende kunstvormen en culturen. Deze benadering sluit aan bij het antropologische principe om het onbekende met verwondering te aanschouwen en dat wat vertrouwd lijkt kritisch te bevragen (Buckingham, 2003; Groenendijk, Hoekstra, & Klatser, 2012).

Interdisciplinaire kunstproductie en langdurig artistiek
onderzoek worden gestimuleerd

Zowel jongeren als professionele kunstenaars gebruiken verschillende media en kunstdisciplines om werk te produceren. De digitale multimediatechnologie levert hieraan een grote bijdrage omdat dit het vermengen en integreren van taal, beeld en geluid toegankelijker maakt (Manovich, 2006). Bovendien is het zo dat hedendaagse beeldende

kunstproductie vaak gebaseerd is op concepten die aan de hand van langlopend onderzoek in uiteenlopende media worden ontwikkeld. We zagen al dat ook de informele beeldproductie van jongeren vaak gebaseerd is op een langdurige voorkeur voor één bepaald onderwerp. Dit betekent dat het curriculum ruimte biedt voor interdisciplinariteit en onderzoek en voor uitwisseling en experiment met andere (kunst)disciplines. Eindproducten worden beschouwd als tijdelijke fasen in een doorlopend werk- en leerproces. Een traditioneel schoolcurriculum met een absolute scheiding tussen vakken in een gefragmenteerd 50-minutenrooster is daarom minder geschikt voor authentieke kunsteducatie.

Het beheersen van analoge en digitale technieken is instrumenteel, het is geen doel op zichzelf

Zowel informele als professionele makers leren ambachtelijke vaardigheden tijdens het creatieve proces, vanuit de behoefte om betekenisvolle beelden te maken. Materiaalkennis en technische vaardigheden verhogen de kwaliteit van het werk, maar zonder connectie met de ontwikkeling van ideeën is het leren minder betekenisvol. Traditioneel kunstonderwijs begint vaak vanuit de opvatting dat jongeren *eerst* technieken moeten leren om zich pas op latere leeftijd bezig te houden met de inhoud en betekenisgeving (Gude, 2013). Zo'n aanpak reduceert het maken van kunst in eerste instantie tot een puur esthetische exercitie, waarbij leerlingen nauwelijks mogelijkheden krijgen om hun werk te verbinden met hun eigen leven. Ik deel de aanpak van Freedman (2003), die voorstelt het beeldende curriculum op zijn kop te zetten: besteed bij leerlingen veel aandacht aan kunst als een manier om ideeën en culturen te verkennen en bied geleidelijk meer ondersteuning bij de ontwikkeling van technische vaardigheden. Specialistische artistieke technieken worden relevanter voor leerlingen die begrijpen wat kunst inhoudt en die weten hoe ze technieken willen inzetten om hun artistieke ideeën vorm te geven.

Ontwerpprincipe C: De klas functioneert als een leergemeenschap waarin verschillende expertises worden gedeeld

Omdat authentieke kunsteducatie het binnenschoolse leren wil verbinden met praktijken daarbuiten betekent dit dat de ideeën, kennis en vaardigheden die leerlingen 'meenemen' belangrijke bronnen zijn voor het collectieve leerproces. Een schoolklas is weliswaar geen community of practice, maar aspecten daarvan kunnen wel toegepast worden in een onderwijsomgeving, zodat er een *community of learners* (leergemeenschap) ontstaat. Uitgangspunt daarbij is dat het leren in de klas gezien wordt als een groepsproces waarbij leerlingen onderling kennis en expertises die zij buiten school opdoen, uitwisselen (Wenger, 2009).

Een klas die functioneert als een productieve leergemeenschap waarin kennis onderling wordt gedeeld vraagt om flexibiliteit van zowel leraren als leerlingen. Dat wil zeggen dat leerlingen diverse rollen hebben: niet alleen die van kunstenaar of criticus, maar ook die van teamlid. En ook de docent heeft variërende rollen: van educatief ontwerper, expert en coach tot lerende. Een docent in een leergemeenschap staat immers, net als alle andere deelnemers open voor de kennis, interesses en meningen van de leerlingen en leert zo van en over hen. Volgens Wenger (1998) wordt de rol van de docent in een leergemeenschap versterkt als hij zijn relevante buitenschoolse praktijken deelt met de klas. Docenten die daarnaast bijvoorbeeld kunstenaar, fanatiek gamer of lid van een filmclub zijn, zouden die identiteiten niet moeten verbergen, maar juist moeten delen met hun leerlingen.

Collectieve kunstproductie en (online) interactie met mensen buiten de school wordt aangemoedigd

Uit de sociaal-constructivistische leertheorie blijkt dat samenwerkend leren bijdraagt aan de motivatie, sociale vaardigheden, creatieve processen en diepere vormen van kennis (Johnson, Johnson, & Smith, 2007; Teurlings, Van Wolput, & Vermeulen, 2006; Williams & Sheridan, 2010). Haanstra (2011) heeft betoogd dat groepswork meer van toepassing is op onderwijs in de podiumkunsten dan op het gebied van de beeldende vakken. Mijn gegevens over informele en professionele makers laten echter zien dat hedendaagse beeldende productie helemaal niet zo individualistisch is als vaak wordt gedacht. Informele makers gebruiken netwerken en gezamenlijke producties om ervaringen en expertise uit te wisselen. Professionele kunstenaars geven te kennen dat samenwerking hun werkproces intensiveert, interdisciplinariteit bevordert en bijdraagt aan de kwaliteit van hun werk.

De mogelijkheden om betekenisvolle verbanden te leggen tussen de leergemeenschap en de realistische contexten daarbuiten worden vergroot door interactie met mensen buiten het klaslokaal te stimuleren. Leerlingen komen op die manier in contact met mensen met andere achtergronden, leeftijden en deskundigheden. Interactie met 'buitenstaanders' maakt het onderwijs levensechter en vergroot – ook letterlijk – de culturele diversiteit van de leergemeenschap.

Kopiëren, samplen en remixen worden beschouwd als onderdelen van het artistieke proces

Authentiek onderwijs erkent het werken met bestaande beelden op school als een wezenlijke artistieke methode die gangbaar is in zowel de professionele als in de informele praktijk. *Selectie* wordt gezien als een van de belangrijkste activiteiten in de hedendaagse beeldproductie (Bishop, 2012b). Het onderzoeken en hergebruiken van bestaande audiovisuele bronnen speelt een belangrijke rol in de praktijk van

hedendaagse kunstenaars en is ook prominent in de informele artistieke praktijken van jongeren. Dit wordt gestimuleerd door de beschikbaarheid van het internet (een digitaal archief) en het gebruiken digitale technologie (sample- en remixtools).

Het uitgangspunt dat beeldend werk op school 'zelfbedacht' moet zijn is relatief als je kijkt naar de enorme hoeveelheid visuele voorbeelden waarmee jongeren opgroeien (Haanstra, 2008). Onderzoek onder kinderen en andere informele makers heeft aangetoond dat imitatie een leerzame opstap kan zijn naar een innovatieve of persoonlijke artistieke productie (Duncum, 1988; Green, 2008; Manifold, 2009; Smith, 1985). Appropriatie is een beproefde artistieke methode en sluit bovendien aan bij de gedachte dat culturele productie in historisch perspectief altijd een collectief karakter heeft: we staan immers op de schouders van reuzen.

Onderling overleg, presentaties en (peer)evaluaties zijn regelmatig terugkerende elementen in het onderwijs

Communicatie en reflectie zijn leerstrategieën die gangbaar zijn in zowel de informele als de professionele praktijk waar makers informatie delen, samenwerken en elkaar feedback geven. Door samen te werken ontstaan er dialogen bij het brainstormen, plannen en de uitvoering van het werk. Daarnaast analyseren en bespreken makers regelmatig het werk van anderen en dat kan één op één zijn, of in grotere groepen. Dat deze vormen van reflectie gebruikelijk zijn in de buitenschoolse praktijk betekent zeker niet dat ze ook spontaan zullen ontstaan in het klaslokaal. Als organisator, coach en assessor initieert de docent die verschillende vormen van kritische (peer)reflectie. Authentiek kunstonderwijs benadrukt dat kritische onderlinge interactie de leergemeenschap versterkt en dat daardoor het leerrendement hoger is, omdat leerlingen hun leerinzichten moeten concretiseren en verwoorden.

5. Ervaringen van docenten, leerlingen en studenten

Doel en vragen

In het vorige hoofdstuk werd het nieuwe model voor authentieke kunsteducatie gepresenteerd. De ontwerpprincipes die het model schragen bieden docenten houvast bij het ontwikkelen van hun kunst- onderwijscurriculum. Hoe de ontwerpprincipes in de praktijk van het onderwijs ‘werken’, onderzocht ik in twee opeenvolgende fasen. In de eerste, de prototype fase, ontwierp een groep kunstdocenten een blauwdruk voor een beeldende lessenserie. In de evaluatiefase werden deze lessenseries uitgevoerd en geëvalueerd.

De vragen bij de prototypefase luiden: hoe hebben de kunstdocenten de herziene ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie omgezet in lessenseries en hoe hebben ze het ontwerpproces ervaren? De vragen bij de evaluatiefasen waren: wat is de invloed van de authentieke beeldende lessenseries op de schoolpraktijk en wat zijn de leereffecten ervan volgens de docenten en de leerlingen? Met de gegevens uit beide fasen kon ik vervolgens zowel de ontwerpprincipes als het model voor authentieke kunsteducatie evalueren.

Onderzoeksinstrumenten

De data uit beide fasen zijn verzameld via observaties, interviews en learner reports. De lessenseries en de geselecteerde eindwerkstukken van de leerlingen vormden het ondersteunend materiaal. Alle door docenten ontwikkelde lessenseries leidden tot een eindwerkstuk of presentatie die beoordeeld werd.

In de prototypefase had ik de rol van ‘deelnemer-als-waarnemer’ (Gill & Johnson, 2002) en observeerde de deelnemende kunstdocenten tijdens hun ontwerpproces. Na de uitvoering van de lessenseries op de scholen interviewde ik hen uitvoerig over hun (leer)ervaringen. In het eerste deel van het interview ging het om het ontwerpproces en hoe zij het model authentieke kunsteducatie hadden toegepast in hun lessenserie. Het tweede deel bevatte vragen over de uitvoering van de lessenserie en in het derde deel lag het accent op de invloed van het model op de didactische aanpak en het leerproces van de leerlingen.

De leerlingen die deelnamen aan de lessenseries vulden na afloop een zogenoemd *learner report* in. Een learner report bevat de zelfevaluatie van een leerling; het is een eigen oordeel over wat hij of zij van de lessen heeft geleerd. Het idee daarbij is dat leerlingen in staat zijn zelf te rapporteren over wat zij aan kennis, inzichten, cognitieve en affectieve vaardigheden hebben opgedaan. Dit stemt overeen met sociaal-constructivistische benaderingen van leren, zoals in authentieke kunsteducatie. De Groot (1980) introduceerde het learner

report dat daarna door verschillende onderzoekers in het kunstonderwijs is toegepast, o.a. Groenendijk (2012); Janssen (1998); Van der Kamp (1980); Van Meurs (2008).

De volgende paragrafen beschrijven kort de opzet van de prototypefase, gevolgd door de (gecombineerde) resultaten van mijn observaties en de weergave van de ervaringen van de deelnemende docenten met het ontwerpproces.

De prototypefase

De prototypefase speelde zich af tijdens de zesdaagse summerschool *Remix Culture*, die ik organiseerde in samenwerking met de master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. De naam *Remix Culture* verwees zowel naar de organisatie van het programma als naar de inhoudelijke oriëntatie ervan: op het kruispunt van actuele kunst en populaire cultuur.

De summerschool functioneerde als ontwerp- en onderzoeksomgeving voor een gevarieerde groep internationale kunstdocenten. Educatieve ontwerp sessies werden afgewisseld met lezingen, excursies en praktische workshops. Kunstenaars, theoretici en werkveldexperts ondersteunden de docenten tijdens het ontwerpproces met hun input en feedback. Het iteratieve karakter van het ontwerpproces van de lessenseries werd nog versterkt door ‘peer review’ sessies en de inzet van een panel deskundigen dat de blauwdrukken voorzag van gedetailleerd commentaar. Deze specifieke aanpak is ontleend aan Nieveen (2009). Nieveen pleit er voor voorlopige versies van educatieve interventies in de vorm van prototypes te ontwikkelen, die vervolgens cyclisch (formatief) worden geëvalueerd en dan (waar gewenst en nodig) bijgesteld of aangepast worden.

Het ontwerpproces

De deelnemende docenten bleken goed met het model voor authentieke kunsteducatie uit de voeten te kunnen. Het daagde hen uit om het didactische ontwerpproces op een creatieve en holistische manier te benaderen en het bood hen de mogelijkheid om betekenisvolle leerinhouden te selecteren op het snijvlak van populaire cultuur, actuele kunst en maatschappelijke kwesties. Naar eigen zeggen dachten ze veel meer dan gebruikelijk over einddoelen en een brede competentieontwikkeling, en het model bood hen een structuur om het ontwerpproces systematischer, in samenwerking met collega’s vorm te geven.

Gender in (online) visuele cultuur



Kunstenaars die gender onderzoeken of ermee spelen



Complexe opdracht:
Gebruik remix-technologie als
onderzoeksinstrument om
genderstereotypen te hacken.

Theorie over gender

- Jhally, Sut: The Codes of Gender.
- Kilbourne, Jane: Killing Us Softly 3: Advertising's Image of Women.
- Berger, John: Ways of Seeing.

Figuur 5: Blauwdruk voor de lessenserie *Hack gender stereotypes*

De inhoud van de lessenseries

De thema's voor de lessenseries ontstonden in de meeste gevallen uit een samenhangend geheel van actuele kunstwerken, afbeeldingen en teksten (zie Figuur 5). Veel deelnemers gebruikten het model als een checklist: "Okay, welke kunstenaars zijn te verbinden in dit thema? En welke kunst- en cultuurvormen die mijn leerlingen kennen zijn daar dan mee te verbinden? Hoe verhoudt het zich eigenlijk tot de maatschappelijke context of bijvoorbeeld op kleinere schaal: tot wat gebeurt in onze stad?" Verschillende docenten vonden dat er in hun lessenseries meer dan gewoonlijk verbandingen werden gelegd tussen kunst en samenleving. Maar er waren er ook die juist worstelden om maatschappelijke thema's te integreren: "Ik vond het niet makkelijk om kunst te contextualiseren. Op welke manier wil ik dat met de klas bespreken? Hoe groot moet het accent op het maatschappelijke zijn, wanneer wordt het teveel maatschappijleer?" Het panel van deskundigen bleek soms kritisch over de breedte van de gekozen thema's en benadrukte dat de maatschappelijke contexten ervan veel specifieker beschreven dienden te worden. Voorbeelden van hun feedback: "Houd er rekening mee dat iets als sekse niet zo'n bekend onderwerp is voor leerlingen", of: "Veel van je voorbeelden zijn parodieën, je zou wat theorie over parodie en parodiëren kunnen toevoegen", en: "Hoe denk je vormen van politiek incorrect activisme te gaan behandelen?"

Vaak gebruikten docenten één belangrijke bron (hetzij uit de kunsten, hetzij uit de populaire cultuur) als *organizer* voor het ontwerp van hun lessenserie. Zo'n 'responsive environment organizer' (Earl, 1987) stelt de ontwerper in staat zich een beeld te vormen van de inhoud en uitvoering van een lessenserie (zie hoofdstuk 4). Een goed voorbeeld van het gebruik van zo'n organizer is de lessenserie *Remix de videoclip*. Hierin onderzoeken leerlingen de conventies in muziekvideo's waarbij de video *I am a boyband* (2002) de inspiratiebron vormde. In dit videowerk speelt kunstenaar Benny Nemerofsky gelijktijdig alle vier de leden van een boyband, die een elektronische versie van een Elizabethaanse madrigaal zingen.

Didactiek: opdrachten, groepsprocessen en interactie

De opdrachten die de docenten voor hun leerlingen formuleerden bestonden meestal uit een enkele zin, zoals: 'gebruik remix-technologie als onderzoeksinstrument om genderstereotypen te hacken' of: 'maak een Youtube tutorial over iets waar je goed in bent'. Docenten vertelden dat zij tijdens het ontwerpen meer vanuit het leerling-perspectief gingen denken en tegelijkertijd ook meer over de relevantie, coherentie en gevarieerdheid van de opdrachten. Een docent: "In het

begin dacht ik dat het model alleen bevestigde wat ik al deed. Maar ik merkte gaandeweg dat het me dwong om meer vraaggericht te denken: hoe kan ik leerlingen er meer bij betrekken en welke werkvormen zijn er dan beslist nodig?" Een dergelijke holistische aanpak bleek niet altijd gebruikelijk in de dagelijkse praktijk van de docenten. Een docent: "Normaal gesproken begin ik mijn lessen met de opdracht, gaandeweg voeg ik wat nieuwe dingen toe." En een ander: "Meestal bedenk ik enkele leuke activiteiten en kijk hoe ze uitpakken. Nu wilde ik eerst formuleren wat van de leerlingen werd verwacht om vervolgens van daaruit te denken over relevante, samenhangende inhoud."

Hoewel veel docenten benadrukten dat interactie zowel binnen als buiten de klas een belangrijk kenmerk van hun lessenserie was, bleef in hun blauwdruk zelf vaak onduidelijk hoe die interactie dan vorm zou krijgen. Er was relatief minder aandacht voor groepsprocessen of mogelijkheden tot interactie dan voor de beschrijving van het thema en de opdrachten. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat docenten nog zo intensief bezig waren met de inhoud van lessenserie dat ze de uitwerking van de didactische methoden uitstelden. Dit sluit aan bij (Nieveen, 2009), die stelt dat de vroege fase van het educatieve ontwerpen zich aanvankelijk vooral richt op de relevantie en de samenhang van de lesstof. Pas wanneer dat duidelijker is geworden, verschuift de focus naar bruikbaarheid en effectiviteit.

Authentieke kunsteducatie pleit voor vormen van samenwerkend leren. Dat gezamenlijke leren weerspiegelde zich ook tijdens het educatieve ontwerpproces zelf. Het model voor authentieke kunsteducatie fungeerde als een collectief kader van waaruit de deelnemende docenten naar eigen zeggen veel systematischer werkten aan lessenseries dan in hun dagelijkse praktijk. Het gaf hen bovendien de gelegenheid om ideeën over bijvoorbeeld de relevantie en consistentie ervan met elkaar te bespreken. Verschillende deelnemers benadrukten dat een dergelijke, collectieve wijze van lessen ontwerpen voor hen ongewoon is. Meestal is educatief ontwerp een relatief eenzame bezigheid onder grote tijdsdruk, die niet vanuit de school wordt gecoördineerd. Een docent bekende: "Om eerlijk te zijn, ik besteed nauwelijks tijd aan het ontwerpen van lessen. Ik weet dat ik dat wel zou moeten doen, maar de meeste tijd gaat in het lesgeven zelf zitten."

De evaluatiefase

In de evaluatiefase testten docenten hun lessenseries (en daarmee het model) in de praktijk. Deelnemers aan de summerschool werd gevraagd of ze de lessen die ze tijdens het 6-daagse programma hadden ontwikkeld op hun eigen school wilden uitvoeren. Twintig docenten die meededen aan de summerschool gaven hier gehoor aan. Op vijftien verschillende opleidingen voerden zij hun authentieke

beeldende lessenserie uit: drie in het hbo en de andere twaalf in het voortgezet onderwijs, van vwo tot en met vmbo (zie Tabel 2).

In de volgende paragrafen komen de ervaringen van docenten en leerlingen met de lessenseries aan de orde. Deze (leer)ervaringen zijn verzameld via interviews met de twintig docenten die hun lessen hebben uitgevoerd en de 302 learner reports van leerlingen en studenten die eraan deelnamen.

Thema's, bronnen en methodes uit de kunsten, populaire cultuur en maatschappelijke context

Uit Tabel 2 wordt duidelijk dat de meeste leerlingen en studenten tijdens de lessenreeks thema's, bronnen en artistieke methodes uit zowel de kunsten en populaire cultuur als uit de brede maatschappelijke context bestudeerden. Regelmatig werden ze daarbij uitgedaagd zich ook letterlijk *in* die werelden te begeven. De meeste lessen vonden plaats in scholen maar boden leerlingen tevens de ruimte de school te verlaten, bijvoorbeeld om mensen te interviewen, te filmen in een museum of om een interventie in de publieke ruimte te verrichten. Maar het werken in deze levensechte leeromgevingen bleek zeker geen garantie te zijn voor authentieke leerervaringen onder de leerlingen. Dit bevestigt de inzichten van Newmann and Wehlage (1993) die al eerder schreven dat buitenschoolse settingen niet *per definitie* zinvolle leerervaringen opleveren. Een galeriebezoek kan nog steeds als een 'schoolse'-activiteit ervaren worden en het plukken van foto's van het internet betekent niet dat er sprake is van betekenisvolle interactie met de wereld buiten de school. Verschillende docenten benadrukten bovendien dat de 'echtheid' van de leeromgeving aan moet sluiten bij de capaciteiten van de betrokken leerlingen, een aspect van authentiek leren dat ook door Gulikers (2011) wordt benadrukt. Voor een leerling met weinig ervaring en expertise kan een leeromgeving ook 'te echt' zijn. Desondanks rapporteerden de meeste docenten dat de interactie met buitenschoolse contexten in het algemeen positieve effecten had op de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen.

In alle lessenseries werd veel aandacht geschonken aan de verbinding met de leefwereld van de deelnemers, middels bronnen en thema's uit de massacultuur en door het aanbieden van populaire audiovisuele technieken. Docenten gaven aan dat het werken met alledaagse beelden de leerlingen helpt om het concept 'kunst' breder te definiëren en het verlaagt de drempel naar onbekendere kunstvormen. Een aantal docenten was daar terughoudend over; ze merkten dat hun leerlingen beslist niet altijd de experts van populaire en digitale cultuur zijn waar ze voor worden aangezien.

	Titel lessenserie	Complexe opdracht		School	In	Partners	Gemiddelde leeftijd leerlingen /studenten	Niveau
1	Teach me how to Dougie	Maak een Youtube tutorial over iets waar je goed in bent.		Nova College	Amsterdam (NL)		14	onderbouw vmbo
2	Mediacultuur in de picture	Gebruik artistieke en theoretische onderzoeksmethodes om je mening te vormen over een thema in onze gemedialiseerde samenleving en presenteer de resultaten in een audiovisuele vorm.		Calsbeek College	Woerden (NL)	Stedelijk Museum Amsterdam	14	
3	Remix de videoclip	Maak een videoclip waarin de beeldtaal van een muziekgenre is vermengd met de muziek van een ander genre.		Etty Hillesum Lyceum	Deventer (NL)		16	havo
4	Advertism	Geef een nieuwe betekenis aan een bestaande plek door een ruimtelijke interventie.		Theater Havo	Rotterdam (NL)		15	
5	A matter of time and space	Maak een nieuw ruimtelijk ontwerp voor een plek die je dagelijks passeert.		Spinoza Lyceum, Fons Vitae Lyceum, Haarlemmer Lyceum	Amsterdam en Haarlem (NL)	W193 Art Space	16	
6	Redesign your hub	Ontwerp een speelse interventie die je buurt tot een betere, positievere omgeving maakt. Presenteer je voorstel in de vorm van een mediacampagne.		Katholieke Scholengemeenschap Hoofddorp	Hoofddorp (NL)		16	
7	Hack your hood	Creëer een alter ego door het transformeren van je fotografische portret.		Zöld Kakas Liceum	Budapest (HU)		17	havo/vwo gemengd
8	Transformatie	Maak een kunstwerk dat een hedendaags onderwerp ter discussie stelt door bestaande elementen in een nieuwe context te plaatsen.		Damstede	Amsterdam (NL)		13	
9	Kritisign	Hercontextualiseer het iconische beeld van een populair persoon.		Haags Montessori Lyceum	Den Haag (NL)	Filmhuis Den Haag	15	
10	Re:icon	Maak een korte documentaire over een bijzonder verhaal of persoon uit je omgeving.		Farel College	Amersfoort (NL)		17	vwo
11	Bijzondere gevallen	Becommentarieer conventies in de popmuziek door het remixen van bestaande videoclips.		Lyceum aan Zee	Den Helder (NL)		17	
12	Kraak de code	Hergebruik een kunstwerk uit de collectie van het MAMbo om een educatieve film te maken voor een vooraf gekozen doelgroep.		Christelijk College De Populier	Den Haag (NL)		17	
13	Kunsteducatief media ontwerp	Gebruik remix-technologie als onderzoeksinstrument om genderstereotypen te hacken.		Accademia di Belle Arti di Bologna	Bologna (IT)	Museo d'Arte Moderna di Bologna	23	hoger beroeps-onderswijs
14	Hack gender stereotypes	Gebruik remix-technologie als onderzoeksinstrument om genderstereotypen te hacken.		Willem de Kooning Academie	Rotterdam (NL)		21	
15	The stolen moment	Hergebruik beelden uit het publieke domein om betekenisvolle beelden te maken die ingaan op het thema 'the stolen moment'.		Hogeschool voor de Kunsten Utrecht	Utrecht (NL)		21	

Tabel 2: Lessenseries die uitgevoerd en geëvalueerd zijn, gesorteerd naar onderwijsniveau

Veel van de populaire thema's en digitale technieken die in de lessen aan de orde kwamen bleken onbekend bij hun leerlingen. Een docent: *"Het viel me op dat veel leerlingen de beelden niet kenden, terwijl we juist dachten voorbeelden te hebben gekozen die zo typerend zijn voor deze tijd en de omgeving waarin ze leven."* Sommige docenten kwamen er achter dat hun leerlingen weliswaar handig waren met digitale media, maar weinig echte ervaring hadden met foto- of videobewerking. Studenten in het hoger kunstonderwijs bleken lang niet altijd niet bekend met appropriatie en remixen als een theoretisch discours of als een manier om kritische of conceptuele vormen van kunst te maken. Een docent: *"Mijn studenten archiveren altijd allerlei afbeeldingen - als bron van inspiratie - maar het toe-eigenen van beelden als artistieke methode was voor hen volkomen nieuw."* Het blijkt dus dat zowel leerlingen als docenten deskundig kunnen zijn op het gebied van populaire cultuur. En het is dan ook een simplificatie om jongeren die opgroeien met digitale media per definitie als digitale experts te typeren (Selwyn, 2009).

De hedendaagse kunstvormen die in de lessen aan bod kwamen werden volgens de docenten meestal vrij positief ontvangen. Leerlingen vonden actuele kunst wel eens 'vreemd' of 'moeilijk', maar hedendaagse kunst kon ook juist verrassend toegankelijk en herkenbaar zijn voor ze. Het viel hen wel op dat leerlingen het soms moeilijk vonden om die nieuwe 'kunstkennis' toe te passen in hun eigen werk, en dat ze geleidelijk aan toch terugvielen op de hun bekende werkwijzen of methoden.

In de meeste lessenseries werd de relatie tussen kunst en visuele cultuur en de sociaal-culturele context besproken met het doel leerlingen kritisch te leren denken of hun maatschappelijk engagement te stimuleren. Leerlingen kregen bijvoorbeeld de opdracht voorgelegd een bepaald bedrijf eens kritisch onder de loep te nemen door het publiciteitsmateriaal ervan te veranderen of te remixen (*Advertism*). Sommige leerlingen maakten digitaal materiaal, anderen deden een interventie in de publieke ruimte door hun geremixte logo in een winkel op te hangen en de reactie van het publiek te filmen met een verborgen camera. Hoewel die activiteiten misschien wel als illegaal kunnen worden bestempeld, merkte de docent op dat die levensechte leeromgeving een positief leereffect had: *"Wat deze lessen anders maakte dan mijn gebruikelijke, is dat de leerlingen werden uitgedaagd om hun werk in het openbaar te tonen. Ik denk dan ook dat iedere leerling nu heeft ervaren hoe het is om kunstenaar te zijn of iemand die een statement maakt in de publieke ruimte."*

Op een school voor drop outs in Boedapest ontstonden ernstige ethische vragen over het gebruik van de publieke ruimte (*Hack your hood*). De docent besloot de opdracht aan te passen omdat leerlingen besloten hadden om op gevaarlijke plaatsen te filmen, zoals een gemeenschap van drugsverslaafden. Anderen wilden werk met een racistische inhoud publiceren. De docent: *"Ik wilde dat ze nadachten*

over lokale problemen die hen bezighielden en waar ze oplossingen voor konden bedenken. Maar omdat ze zich zo fanatiek op loodzware problemen richtten zoals hun eigen drugsverslaving, raakten ze eerder geblokkeerd dan dat ze met mogelijke oplossingen kwamen."

Sociale kritiek en engagement werd ook zichtbaar in de talloze activiteiten die werden georganiseerd door docenten en leerlingen, zoals debatten en bepaalde vormen van theoretisch en artistiek onderzoek. Het viel veel docenten op dat deze lessen een bredere groep leerlingen aansprak dan normaal. De thematische lessen bleken de toegang tot kunst te vergroten voor leerlingen die normaal minder in kunst geïnteresseerd zijn of zichzelf niet als talentvol beschouwen.

Complete en complexe taken

De meeste taken of opdrachten waren zodanig geformuleerd dat leerlingen of studenten verschillende soorten kennis en vaardigheden moesten integreren, zoals plannen, artistiek onderzoek verrichten, met initiatieven komen of besluiten nemen. Docenten voor wie deze aanpak nieuw was, meldten over het algemeen positieve ervaringen. Een docent merkte dat haar project nu veel meer samenhang vertoonde: *"Normaal gesproken bestaan mijn projecten uit verschillende lessen, onderwerpen en opdrachtjes. Nu merkte ik dat alle leerlingen op hun eindpresentaties gericht waren, waardoor het hele programma als het ware samenviel."*

Er waren ook minder positieve ervaringen van docenten die zagen dat hun leerlingen moeite hadden met dit soort taken en niet wisten hoe ze verschillende soorten kennis en vaardigheden toe moesten passen. Net als de kwestie over de mate van 'echtheid' van de leeromgeving was het voor de docenten de vraag *in welke mate* opdrachten open of complex konden zijn. Het bleek dat de complexiteit van een opdracht niet een objectieve norm is, maar altijd gerelateerd moet zijn aan niveau en ervaring: sommige leerlingen vonden opdrachten die redelijk gestructureerd waren al heel complex. Andersom merkten docenten ook dat opdrachten die te ingewikkeld of open waren niet effectief bleken. Leerlingen moesten teveel problemen oplossen en bereikten de oorspronkelijke leerdoelen daardoor niet. Een docent: *"Soms kreeg ik het idee dat ik voortdurend vrijheid en mogelijkheden creëerde die de leerlingen helemaal niet gebruikten."* Deze ervaringen kunnen in verband worden gebracht met Davis en Sumara (2002). Zij bekritisieren de populaire opvatting over constructivistische leertheorie waarin docenten getypeerd worden als louter begeleiders, die elke vorm van instructie of interventie vermijden. Davis en Sumara betogen dat er wel degelijk beperkingen en regels nodig zijn om leren en experimenteren te stimuleren. Volgens hen is een van de meest uitdagende taken voor de docent om een set beperkende voorwaarden voor hun leerlingen op

te stellen die hen tegelijk uitdagen. Zulke *enabling constrains* zijn een beetje te vergelijken met de regels van een spel. Beperkingen zijn in hun visie niet prescriptief maar expansief en ze omschrijven de werking ervan als volgt: *“het definiëren van wat niet kan worden gedaan opent juist de deuren naar eindeloze andere mogelijkheden”* (Davis & Sumara, 2010, p. 895).

In veel gevallen vormde de persoonlijke interesse van de leerlingen de basis voor onderzoek en artistieke productie, wat in de praktijk tot een grote verscheidenheid aan problemen, onderwerpen en opvattingen leidde. Een docent: *“De leerlingen vonden het geweldig om mensen die hen interesseerden te interviewen. Ik denk ook dat die belangstelling hun onderzoek rijker maakte.”* Toch werd in enkele gevallen ook duidelijk dat inspelen op de persoonlijke interesse van leerlingen niet altijd betrokkenheid en motivatie oplevert. *“Sommige leerlingen dachten niet echt na toen ik hen vroeg waar ze goed in waren. Ze gaven me wat clichématige antwoorden, zoals: ‘Ik ben goed in koken’, of: ‘Dit zijn mijn hobby’s.’”* Enkele docenten merkten ook dat een verbinding leggen met het privéleven van leerlingen soms ongewenst is. Een docent moedigde leerlingen aan thuis te filmen, maar ze gaven er de voorkeur aan opnamen te maken in en rond school.

Leergemeenschappen waarin verschillende expertises worden gedeeld

Docenten bleken het implementatieproces deels te gebruiken om te experimenteren met de vorming van leergemeenschappen. Om tot een productieve leergemeenschap te komen moet er tussen de leden een relatie zijn, die gebaseerd is op vertrouwen en verantwoordelijkheid. Een docent legt uit: *“Een van de leukste kanten van dit experiment was dat leerlingen zelfstandig dingen gingen organiseren. Als je laat zien dat je ze vertrouwt, blijkt dat ze geneigd zijn meer verantwoordelijkheid te nemen.”* Sommige docenten gaven toe dat ze het wel gewaagd vonden om hun leerlingen meer verantwoordelijkheden te geven: *“Het heeft veel te maken met controle afstaan aan leerlingen. Dat is soms wel riskant.”* Vooral de docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs gaven te kennen dat ze het moeilijk vonden een evenwicht te vinden tussen een docent- en een leerling-gecentreerde benadering, vooral in een context die eist dat zij de baas zijn.

Collectieve productie was een prominent aspect in de lessenseries; sommige docenten benadrukten dat samenwerking ook een van de belangrijkste doelen was. Over het algemeen vonden ze dat samenwerking ook had bijgedragen aan het werkproces van de leerlingen. Een docent merkte dat samenwerking interdisciplinaire vormen van artistieke productie stimuleerde: *“Alle groepjes hadden een ontwerper en een filmmaker en ik zag dat deze duo’s vaak onderling kennis en ervaringen*

uitwisselden.” Er werd niettemin ook gezegd dat samenwerking specifieke pedagogische problemen met zich meebrengt, gerelateerd aan machtsverhoudingen, verschillen in motivatie of kwalitatieve verschillen tussen de leden van een groep.

Kritische interactie en peer-leren waren weliswaar geen nieuwe fenomenen, toch probeerden een aantal docenten daar extra nadruk op te leggen. De gegevens bevestigen dat peers kunnen zorgen voor nuttige feedback en die ook kunnen ontvangen, als de docent maar de juiste pedagogische voorwaarden schept. *“Dergelijke discussies zijn vaak effectiever dan één docent die het werk van een leerling individueel bespreekt. Ik merkte dat leerlingen het geen probleem vinden om kritisch te zijn over het werk van hun medeleerlingen. Ze leren daardoor zowel feedback te geven als die te ontvangen.”*

Docenten die peer feedbacksessies in hun klas planden, benadrukten dat zo iets tijdrovend is en een systematische aanpak vraagt. Ze kozen dan ook specifieke momenten en werkwijzen om wederzijdse discussies tussen leerlingen over hun artistieke onderzoeken of werkprocessen te stimuleren. De introductie van blogs en sociale netwerken was een van de innovatiefste manieren om peer feedback te stimuleren. Soms kregen leerlingen ook specifieke instructies over de vorm en de mate van feedback die ze konden geven op het werk dat medeleerlingen op de groepsblog zetten. Een docent: *“De groepsblog dwong hen kritische reacties op elkaars onderzoeksproces goed te articuleren.”* Toch waren ook hier kanttekeningen, want andere docenten merkten dat online platforms alleen succesvol zijn als de docent als ‘webmaster’ fungeert en leerlingen actief aanmoedigt deel te nemen aan de online peer discussies. Zij zagen in hun praktijk dat die rol niet moet worden onderschat omdat deelnemers minder gemotiveerd raakten als dat niet gebeurde.

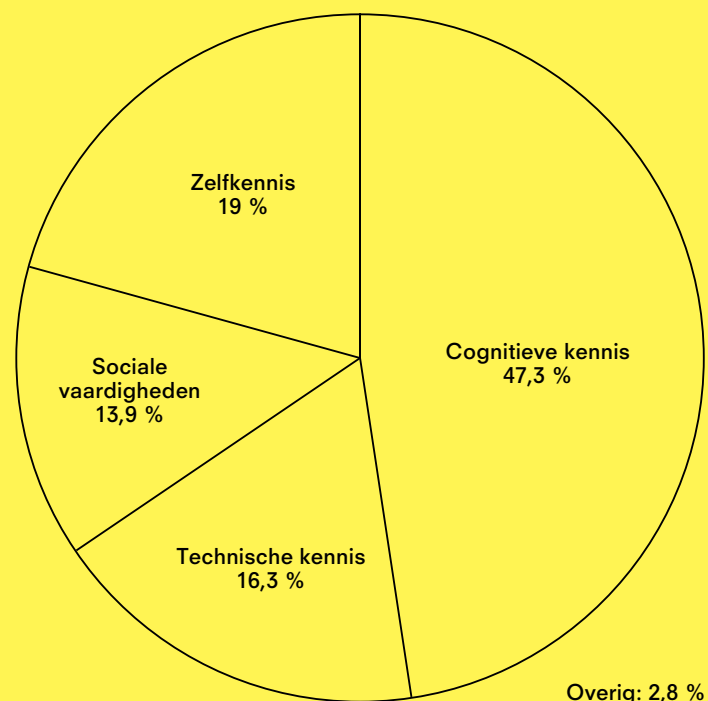
De rol die eindpresentaties en authentieke vormen van beoordeling speelden in de lessenseries was zeer gevarieerd. Er waren lessenseries die eindigden met vakkundig georganiseerde presentaties en didactische werkvormen, met een cruciale rol voor zowel leerlingen, studenten als docenten. Er was een lessenserie waarin een authentieke context voor de beoordeling was gecreëerd door de eindpresentaties in een filmhuis te houden (*Kritisign*). De leerlingen werden daar beoordeeld door een panel van docenten en (film)experts. Maar er waren ook lessenseries die eindigden zonder eindpresentaties of groepeerbeoordelingen. Deze docenten beseften achteraf dat ze niet genoeg aandacht aan de presentatie en de beoordeling hadden besteed, anderen zeiden dat ze tijd tekort waren gekomen en daarom de presentaties of evaluaties hadden geannuleerd.

Ondanks het feit dat verschillende docenten ervaring hadden met groeps- of peerbeoordeling – was het evaluatieproces over de hele linie een kwetsbaar onderdeel. Niet in de laatste plaats omdat het

door sommige docenten uitgelegd werd als een louter administratieve taak, in plaats van een integraal onderdeel van het leerproces van de leerlingen of studenten.

Resultaten learner reports: de ervaringen van leerlingen en studenten

Uit het voorgaande blijkt dat de lessenseries, naast innovatief en samenhangend, ook bruikbaar waren. Het innovatieve karakter van de lessenseries wordt onderstreept door de learner reports. Meer dan twee derde van de leerlingen geeft daarin aan dat de lessen 'anders dan anders' waren. Van die groep vindt 23,5% dat de lessen een andere pedagogische/didactische aanpak hadden; 21,4% vindt dat ze meer vrijheid kregen; 14,9% geeft te kennen dat ze andere creatieve technieken leerden; 8,3% vindt dat ze meer buitenschools leerden en 7,8% heeft ervaren dat ze meer hebben samengewerkt met anderen.



Figuur 6: Soorten leeropbrengsten die leerlingen en studenten hebben gerapporteerd na afloop van de lessenserie

De meeste docenten waren ook tevreden over de effectiviteit van hun lessen. Zij vonden dat leerlingen de meeste van de vooraf gestelde leerdoelen behaald hebben en ook qua artistieke productie hebben voldaan aan de verwachting. De learner reports bevestigen die rijke leeropbrengst. De 302 deelnemende leerlingen en studenten rapporteerden bij elkaar 2034 leerervaringen, die vervolgens gerubriceerd zijn in kennisdomeinen. De diversiteit van de leeropbrengsten valt op. Leerlingen en studenten melden leerervaringen in alle soorten kennisdomeinen: cognitieve kennis, technisch vaardigheden, sociale vaardigheden en zelfkennis. Deze lessen leverden de deelnemers dus een breed spectrum aan kennis en vaardigheden op. Wellicht nog opvallender is dat meer dan de helft van de leerervaringen tot het cognitieve domein behoren; ze hebben te maken met logisch en kritisch denken. Deelnemers hebben dus niet alleen met hun handen gewerkt, maar ook met hun hoofd. Enkele uitspraken van leerlingen die dat illustreren: "Ik heb geleerd dat dingen niet altijd zijn wat ze lijken" en "Ik heb geleerd dat je met kunst dingen duidelijker kunt zeggen."

De meeste van alle leerervaringen (12,8%) zijn gerelateerd aan creativiteit en artistiek onderzoek. Docenten bevestigen die prominente rol van creatief onderzoek in de lessenseries, zelfs wanneer ze geïmplementeerd werden in een traditioneel 'versnipperd' lesrooster. De lessenseries weerspiegelen de interdisciplinaire en conceptuele benadering zoals die gebruikelijk is onder hedendaagse kunstenaars: de opdrachten zijn gericht op het ontwikkelen van een idee waarbij leerlingen door onderzoek en experiment de meest geschikte materialen en technieken selecteren. Opmerkelijk is dat leerlingen bij de opdrachten vaak audiovisuele en digitale beeldende technieken gebruikten, wat niet altijd gangbaar is in het beeldend onderwijs.

Een ander opvallend resultaat is dat de learner reports wijzen op een positief verband tussen leerervaringen die te maken hebben met ideevorming, leren van anderen en het bestuderen van kunst, visuele cultuur en maatschappelijke thema's. Mijn interpretatie van dit resultaat is dat het creatieve proces wordt bevorderd wanneer leerlingen samenhangende bronnen bestuderen uit het domein van de kunsten, de populaire cultuur en de sociaal-culturele contexten.

Terugblik

Al met al zijn de data uit de prototype- en evaluatiefase coherent met de door mij ontwikkelde ontwerpprincipes voor authentieke kunst-educatie. De ontworpen lessenseries weerspiegelen de belangrijkste ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie, die bovendien als samenhangend werden ervaren door de deelnemers aan de lessen. De ontwerpprincipes *'leertaken zijn gericht op de cultuur van de leerling, afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en gesitueerd in een sociaal-culturele context'* en *'kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties'* komen terug in alle lessenseries. Het ontwerpprincipe dat betrekking heeft op het *'creëren van een leergemeenschap waarin verschillende expertises worden gedeeld'* was prominent aanwezig als het gaat om gezamenlijke kunstproductie en onderlinge interactie, zowel buiten als binnen het klaslokaal. Maar met name onderdelen die samenhangen met authenticiteit beoordelen zoals presentaties en peer-assessments kwamen niet bij alle lessenseries uit de verf.

– Vijftien lessenseries

Deze beschrijvingen geven een beeld van de lessenseries die zijn ontworpen en uitgevoerd. Elke lessenserie bevat een beschrijving van de lokale context en hoofdkenmerken.



Leerlingwerk: Haren vlechten
(video stills)

Opdracht
Maak een YouTube-tutorial
over iets waar je goed in bent.

Duur van de lessenserie
12 uur (8 lessen van 90
minuten)

Niveau
Schakelklas jaar 2, vmbo

Reactie van de docent die de lessenserie
heeft ontwikkeld en gegeven
*“De studenten vonden het erg span-
nend dat hun films op YouTube te zien
waren. Ze bleven maar vragen hoeveel
hits ze al hadden en hoeveel mensen
hun film hadden gezien.”*

De deelnemers aan deze lessen-
serie zijn immigranten en vluchte-
lingen die zo’n twee jaar eerder
in Nederland zijn aangekomen.
De meesten spreken Nederlands
op een laag niveau en hebben
weinig ervaring met audiovisu-
ele technieken en computers. De
centrale opdracht van deze les-
senserie houdt in dat de deelne-
mers een persoonlijke expertise
gaan delen met anderen via een
online video tutorial, geïnspireerd
op het werk van de kunstenaar
Hennessy Youngman en amateur
YouTube-tutorials. De ‘dougie’ uit
de titel van de lessenserie is een
populaire hiphopdans waarvoor
op internet vele amateur-instruc-
tievideo’s te vinden zijn. Het
voornaamste doel van de lessen-
serie is dat de deelnemers leren
hun interesses op een begrijpe-
lijke en creatieve manier te visu-
aliseren en te delen. Omdat de
school niet beschikt over speciale
audiovisuele apparatuur, gebrui-
ken de deelnemers de camera op
hun mobiele telefoon en gratis
software voor het bewerken van
video’s voor de productie van hun
werk.



Leerlingwerk: Identity
(verschillende media)

Opdracht

Gebruik artistieke en theoretische onderzoeksmethodes om je mening te vormen over een thema in onze gemedialiseerde samenleving en presenteer de resultaten in een audiovisuele vorm.

Duur van de lessenserie
30 uur (10 lessen van 3 uur)

Niveau
jaar 2, vmbo

Reactie van de docent die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

“Normaal gesproken bestaan projectweken uit verschillende workshops en excursies die niet veel met elkaar te maken hebben. Ik heb dit keer geprobeerd alle activiteiten bij een centraal thema onder te brengen. Toen ik het centrale leerdoel in één zin kon beschrijven wist ik dat het project een succes zou worden.”

Deze lessenserie is ontwikkeld als een media-educatieproject van een week waaraan verschillende schoolvakken, kunstenaars en kunstinstellingen een bijdrage leveren. Het belangrijkste doel van het project is dat scholieren de invloed van populaire media op hun dagelijks leven leren analyseren en laten zien hoe zij hier op een kritische en artistieke manier op kunnen ingaan. De leerlingen werken in groepjes en kiezen een thema dat met de media te maken heeft (media & identiteit, media & privacy, media & macht, media & lichaam, media & games, media & productie) en formuleren vervolgens een centrale onderzoeksvraag. Gedurende het project voeren de leerlingen hun onderzoek uit, afgewisseld met theorielessen, kunstworkshops en museumlessen in het Stedelijk Museum. Er wordt gewerkt volgens het BYOD-principe (bring your own device); leerlingen gebruiken het gehele project hun eigen laptop, tablet en smartphone voor het onderzoek en het maken van kunstwerken. De laatste dag presenteren de leerlingen de resultaten in de vorm van een pecha kucha (20 digitale dia's van 20 seconden) en worden ze beoordeeld door een jury met vakdocenten.



Leerlingwerk: Techno cowboy
(video still)

Opdracht

Maak een videoclip waarin de beeldtaal van een muziekgenre is vermengd met de muziek van een ander genre.

Duur van de lessenserie
± 7 uur (8 lessen van 50 minuten)

Niveau
jaar 4, havo

Reactie van de docent die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

“Aan het begin van de lessenserie liet ik populaire videoclips zien en besprak ik vervolgens verwante moderne kunstwerken. Normaal gesproken voel ik wat weerstand in de klas als ik het over kunst heb, maar dit keer voelde ik een positievere houding en kreeg ik reacties als “Oh, dus dit is ook kunst?” Ze leken een meer open houding ten opzichte van kunst aan te nemen, wat ik een prettig effect vond.”

Het voornaamste doel van deze lessenserie is dat scholieren leren hoe ze een audiovisuele productie kunnen maken waarin genres en stereotypen van videoclips in een kritische context worden geplaatst. De leerlingen bespreken belangrijke werken zoals *I am a Boyband* van Benny Nemerofski en *Dani California* van de Red Hot Chili Peppers en analyseren verschillende populaire videoclipgenres. In kleine groepen bedenken de leerlingen een script voor een korte videoclip waarin ten minste twee ‘onverenigbare’ muziekgenres worden gecombineerd. Zodra het definitieve script is besproken en de rollen in de groep zijn verdeeld, gaan de leerlingen aan de slag met het maken van opnames op locatie. Vervolgens monteren ze hun materiaal met videobewerkingsssoftware tot een videoclip. De gemonteerde videoclips worden op internet gepubliceerd en in de klas gepresenteerd en beoordeeld door de andere leerlingen.



Leerlingwerk: C&A = Child Abuse
(digitale print)

Opdracht
Kies een billboard uit de publieke
ruimte en verander het zodanig
dat het je kritiek op het product
verbeeldt.

Duur van de lessenserie
± 23 uur (7 lessen van 200
minuten)

Niveau
jaar 4, havo

Reactie van de docent die de lessenserie
heeft ontwikkeld en gegeven
*“Het verschil tussen deze lessenserie
en de lessen die ik normaal gespro-
ken geef is dat de leerlingen hun werk
in het openbaar moesten laten zien.
Daardoor denk ik dat elke leerling nu
min of meer heeft ervaren hoe het is om
een kunstenaar te zijn, of iemand die
een statement maakt in het openbaar.”*

De Theater Havo biedt algemeen
onderwijs met extra aandacht
voor theater, film en ontwerpen.
De meeste leerlingen op deze
school hebben meer interesse en
ervaring in de kunstvakken dan
gemiddeld op middelbare scho-
len. De lessenserie *Advertism* heeft
als doel de analytische, kritische
en creatieve vaardigheden van
leerlingen met betrekking tot visu-
ele ‘branding’ en commerciële
uitingen in de openbare ruimte
te verbeteren. De context van de
centrale opdracht wordt geleverd
door voorbeelden van activis-
tische kunst en visuele cultuur,
zichtbaar in het werk van Jonas
Staal, The Yes Men en verschil-
lende street artists. Kleine groe-
pen leerlingen kiezen een bedrijf
dat reclame maakt in de open-
bare ruimte en proberen erachter
te komen welke aspecten van de
bedrijfsvoering doorgaans wor-
den weggelaten uit hun publieke
imago. Vervolgens ontwerpen de
leerlingen een visuele interventie
op een bestaand reclamebord die
de nadruk legt op een aspect van
de bedrijfsvoering dat de onder-
neming liever verborgen houdt.
De leerlingen presenteren het
gehele proces van onderzoek,
ontwerp en uitvoering in de vorm
van een gemonteerde film.



Leerlingwerk: Totem
(karton, plakband)

Opdracht
Geef een nieuwe betekenis aan
een bestaande plek door een
ruimtelijke interventie.

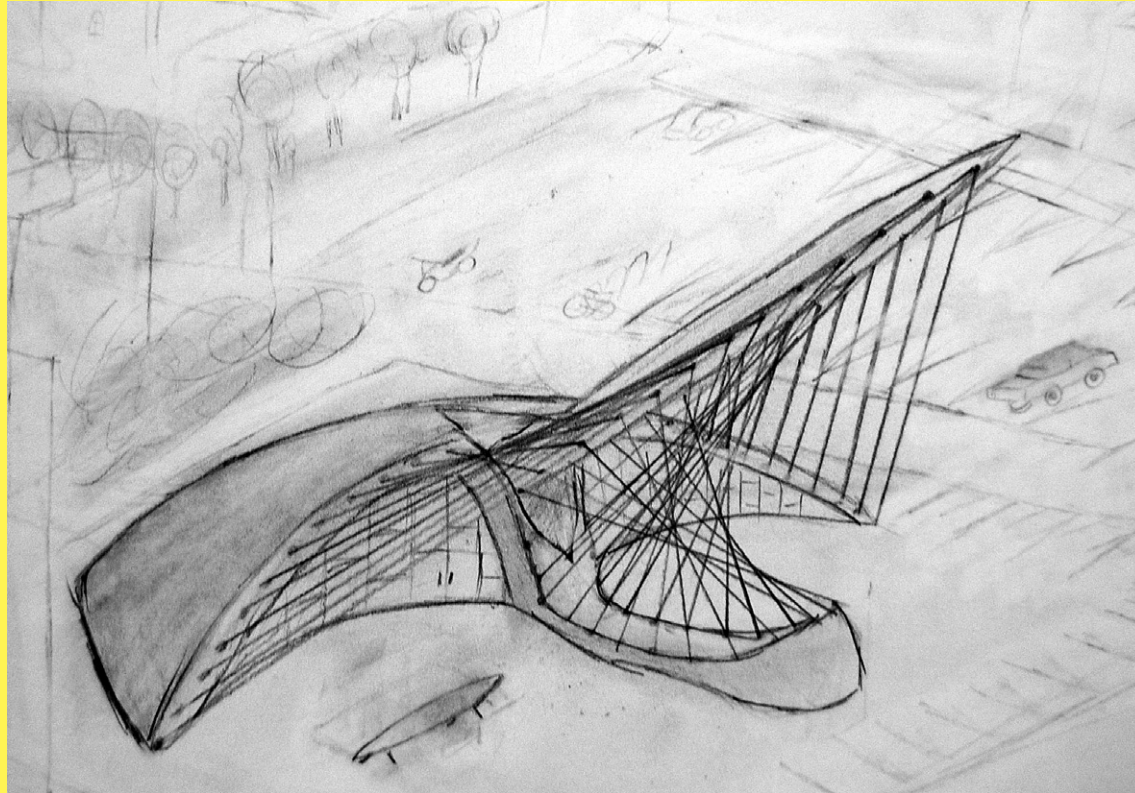
Duur van de lessenserie
1 dag

Niveau
jaar 4, havo

Reactie van de docent die de lessenserie
heeft ontwikkeld en gegeven

*“Omdat er alleen plakband en karton
voorhanden was, begrepen de leerlin-
gen dat het onmogelijk zou zijn om iets
realistisch of moois te maken. Hierdoor
werden ze gedwongen tot een concep-
tuele aanpak. Voor ons was dat heel
belangrijk.”*

Deze lessenserie is ontwikkeld
door drie docenten in samenwer-
king met W193, een kunstruimte
in Amsterdam. Het belangrijkste
doel van de lessenserie is dat
scholieren leren hoe ze verschil-
lende soorten van ‘site-specific’
kunst kunnen herkennen en analy-
seren en hoe ze deze kennis kun-
nen toepassen bij het ontwerpen
van een eigen werk op locatie.
Tijdens de lessen formuleren de
leerlingen kwaliteitscriteria voor
locatie gebonden kunst, op basis
van een bezoek aan de tentoon-
stelling *A matter of time and space*
in W139 en de analyse van wer-
ken van kunstenaars als Banksy,
Slinkachu, Christo en Elmgreen &
Dragset. Op school ontwerpen de
leerlingen vervolgens een lokale
interventie en voeren deze uit met
verschillende materialen, zoals
karton, plakband, touw, markeer-
stiften en gevonden voorwerpen.



Leerlingwerk: Interventie
(potlood op papier)

Opdracht
Maak een nieuw ruimtelijk
ontwerp voor een plek die je
dagelijks passeert.

Duur van de lessenserie
15 uur (10 lessen van 90 minuten)

Niveau
jaar 5, havo

Reactie van een van de docenten die de
lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
*“Ze vinden het moeilijk iets te visualise-
ren en raken daardoor gefrustreerd. De
volgende keer wil ik meer technieken
aanbieden die ze kunnen gebruiken bij
het ontwikkelen van hun ideeën.”*

Op deze school zitten leerlingen
uit de Haarlemmermeerpolder.
Het doel van deze lessenserie
is scholieren na te laten denken
over de knooppunten waar ze
elke dag langs fietsen en deze
een nieuw ontwerp te geven. In
de eerste fase spelen leerlingen
het GPS-spel ‘De planning’, waar-
mee ze de verborgen geschie-
denis van de Haarlemmermeer
ontdekken. In de tweede fase
tekenen leerlingen hun dagelijkse
route op kaarten die digitaal zijn
samengevoegd om zo de druk-
stbezochte punten in kaart te
brengen. Aan de hand van kun-
stenaars als Georg Schneider,
James Turrell en Claes Oldenburg
worden verschillende methodes
voor bouwkundige interventies in
de klas besproken. In de derde
fase ontwikkelt elke groep een
tweedimensionaal ontwerp voor
een object, een gebouw of een
voorziening waarvan de leer-
lingen vinden dat dit een ver-
betering van het knooppunt is.
De gehele lessenserie werken
de leerlingen in groepen en ze
mogen hun ontwerpen zowel met
conventionele als met nieuwe
media presenteren.



Leerlingwerk: Headshot just for you
(digitale print)

Opdracht

Ontwerp een speelse interventie die je buurt tot een betere, positievere omgeving maakt. Presenteer je voorstel in de vorm van een media-campagne.

Duur van de lessenserie

12 uur (4 lessen van 3 uur)

Niveau

vergelijkbaar met jaar 5, havo/
vwo

Reactie van een van de docenten die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

“Ik heb de opdracht op een gegeven moment minder open moeten maken. Leerlingen zagen door de bomen het bos niet meer en konden geen beslissingen nemen. Deze leerlingen zijn helemaal niet gewend zelfkeuzes te maken in hun leven.”

Deze lessenserie wordt gegeven op een speciale school voor leerlingen die zijn uitgevallen op reguliere scholen, meestal door sociale of psychische problemen. Het belangrijkste doel van de lessenserie is om leerlingen media in te laten zetten voor een sociaal doel, als antwoord op de commerciële en de politieke mainstream media. Nadat het thema van context is voorzien met behulp van theorieën van Eric Kluitenberg en David Garcia en visuele producties van John Körmeling, Shepard Fairey en Adbusters, bestuderen groepjes van 3-5 leerlingen problemen in hun directe omgeving. Als een groepje een alternatieve oplossing heeft bedacht, kiezen ze een methode voor het maken van een mediacampagne. Leerlingen worden aangemoedigd toegankelijke methodes en goedkope materialen te gebruiken om hun campagne, lokaal of online, te ontwerpen en te publiceren.



Leerlingwerk: Lord of the rings remixed
(digitale print)

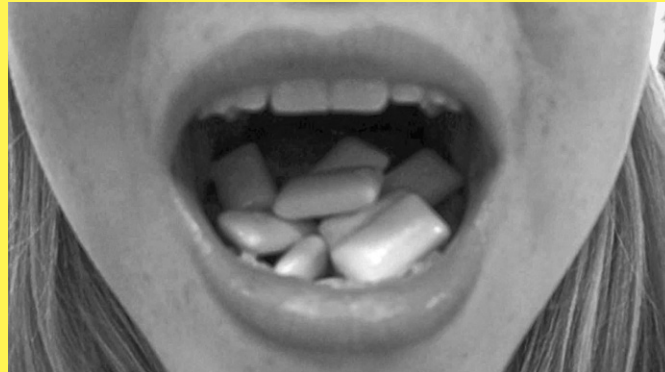
Opdracht
Creëer een alter ego door het transformeren van je fotografische portret.

Duur van de lessenserie
15 uur (10 lessen van 90 minuten)

Niveau
jaar 1 en 2, havo/vwo

Reactie van een van de docenten die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
“Veel leerlingen vertelden ons dat ze deze digitale technieken nu ook thuis gaan gebruiken. Thuis vrijwillig verder leren... dat vonden wij een positieve ontwikkeling.”

Deze lessenserie wordt als keuzevak aangeboden aan leerlingen die geïnteresseerd zijn in extra kunst- en medialessen. De meeste leerlingen hebben weinig tot geen ervaring met het gebruik van computers bij het maken van kunst. Het belangrijkste doel van deze lessenserie is leerlingen bekend te maken met digitale fotobewerking als een middel om je persoonlijk en artistiek te uiten. Het onderwerp van de lessenserie wordt ingeleid door voorbeelden van online foto ‘mash-ups’ en remixen, en door het conceptuele werk van kunstenaars als Paolo Cirio, Robert Arnold en Eugenio Merino. Leerlingen kiezen hun alter ego en transformeren zichzelf vervolgens met behulp van make-up en accessoires. Deze transformaties worden gefotografeerd en vervolgens veranderen leerlingen hun portret nog verder met behulp van fotobewerkingssoftware.



Leerlingwerk: Het kauwgom project
(video stills)

Opdracht

Maak een kunstwerk dat een hedendaags onderwerp ter discussie stelt door bestaande elementen in een nieuwe context te plaatsen.

Duur van de lessenserie
± 13 uur (6 lessen van 90 minuten,
1 museumbezoek)

Niveau
jaar 3, havo/vwo

Reactie van een van de docenten die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
“Wat ik erg leuk vond was dat leerlingen zich bewust werden van hoe ze naar dingen kijken. We merkten dat veel leerlingen zich realiseerden dat ze hun mening meestal erg snel klaar hebben.”

De naam *Kritisign* is een combinatie van ‘kritisch zijn’, en ‘design’. Deze lessenserie is een samenwerking tussen het Haags Montessori College en de afdeling educatie van het Haags Filmhuis. De lessen worden op beide locaties gegeven. Het doel van de lessenserie is leerlingen vertrouwd te maken met visuele toe-eigening en maatschappijkritische kunstvormen. In kleine groepjes bestuderen leerlingen een aantal bronnen, waaronder kunstwerken (Ai Wei Wei, James O’Keefe), films (Ridley Scott, Christopher Nolan), streetart (Poster Boy, Banksy) en theorie (Henri Jenkins, Lawrence Lessig). Daarnaast bezoeken studenten een moderne tentoonstelling (*Dwarsdesign* in NAI in 2011, *Ja Natuurlijk* in GEM in 2012) om te helpen bij het afbakenen van hun onderwerp of thema. Leerlingen mogen zelf beslissen welke technieken en materialen ze gebruiken voor de kunstproductie van hun groep. Het product wordt in het Haags Filmhuis gepresenteerd aan een vakjury.



Leerlingwerk: Sneeuwwitje
(digitale print)

Opdracht
Hercontextualiseer het iconische
beeld van een populair persoon.

Duur van de lessenserie
± 9,5 uur (8 lessen van 70
minuten)

Niveau
jaar 5, vwo

Reactie van een van de docenten die de
lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
*“Normaal gesproken kost het me twee
lessen om vijf minuten met elke student
te kunnen praten, omdat de klassen zo
groot zijn. Nu kon ik veel kostbare tijd
besparen omdat de studenten elkaar
feedback gaven op internet.”*

Deze lessenserie wordt gebracht
als CKV-project met zowel theoretisch als creatief onderzoek. Het
centrale doel is dat leerlingen een
bekend persoon bestuderen en
een visueel commentaar maken
op de manier waarop deze door
media wordt gerepresenteerd.
Leerlingen krijgen een aantal
theoretische richtlijnen voor het
onderzoek maar zijn verder vrij
de materialen en methodes te
kiezen waarmee ze hun ideeën
visualiseren. Leerlingen mogen
ook zelf kiezen of ze alleen of in
kleine groepjes werken. In de klas
worden kunstwerken besproken
van hedendaagse kunstenaars
die met herkenbare persoonlijk-
heden of stereotypes werken,
zoals Cindy Sherman, Oliver Laric
en Alison Jackson. Aan het einde
van de lessenserie presenteren
de leerlingen het gedocumen-
teerde onderzoeksproces en het
eindwerk.



Leerlingwerk: De zwaardenman
(video still)

Opdracht

Maak een korte documentaire
over een bijzonder verhaal of
persoon uit je omgeving

Duur van de lessenserie

8 uur (6 lessen van 60 minuten +
filmen op locatie)

Niveau

jaar 5, vwo

Reactie van een van de docenten die de
lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

*“Deze films zijn... ik was verbaasd
dat leerlingen zo iets oprechts konden
maken. Ze zijn heel goed in het bena-
deren van mensen, helemaal niet zo
onhandig of verlegen als ze zich soms
voordoet.”*

Het doel van deze lessenserie
is dat leerlingen zich verdiepen
in mensen in hun directe omge-
ving om zo bijzondere verhalen
te ontdekken en te verfilmen in
de vorm van een korte documen-
taire. Als inleiding op het thema
analyseren de studenten repor-
tages uit ‘human interest’ tv-pro-
gramma’s als Metropolis en Man
bijt hond. In groepjes van twee of
drie maken de leerlingen mind-
maps om hun eerste ideeën te
verzamelen, die vervolgens in een
plenaire feedback-sessie worden
besproken. Als elk groepje een
onderwerp heeft uitgekozen en
een script heeft gemaakt nemen
het al het materiaal buiten op.
De gemonteerde documentaires
worden in de klas gepresenteerd,
besproken en beoordeeld door
medeleerlingen.



Leerlingwerk: Schlager / Disco
(video stills)

Opdracht
Becommentarieer conventies in
de popmuziek door het remixen
van bestaande videoclip.

Duur van de lessenserie
6 uur (8 lessen van 45 minuten)

Niveau
jaar 5, vwo

Reactie van een van de docenten die de
lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
*“Het was niet mijn belangrijkste doel
de studenten te leren perfect een film
te monteren. Ze moesten montage kun-
nen gebruiken om hun idee te commu-
niceren. Een groep vond de op school
gebruikte software vervelend om mee
te werken. Zij verzamelden het mate-
riaal op school en monteerden de film
thuis.”*

Deze lessenserie heeft raakvlak-
ken met de lessenserie *Remix de
videoclip* die eerder is beschreven.
Beide lessenseries gaan over
conventies in videoclips, maar
voor *Kraak de code* moeten leerlin-
gen bestaand materiaal remixen
in plaats van nieuw materiaal
op te nemen. Ze doen dit door
videoclips te ‘knippen, plakken,
vergroten, herhalen, versnel-
len, vertragen en bewerken’, met
behulp van digitale sample- en
bewerkingstechnieken. Het doel
van deze lessenserie is dat scho-
lieren leren een discussie te voe-
ren over genres en conventies in
de muziekcultuur door de crea-
tieve bewerking van bestaand
audiovisueel materiaal. Leerlingen
werken in kleine groepjes aan de
ontwikkeling en uitvoering van
deze opdracht. Tijdens de les-
senserie worden populaire video-
clips zoals *Rock this party* van Bob
Sinclair en ‘remix-art’ van Eboman
en Eddy D besproken. Nadat
leerlingen hun concept hebben
gepresenteerd en feedback van
hun medeleerlingen hebben
gekregen, gaan ze verder met het
verzamelen en samplen van mate-
riaal van internet. De gemonteer-
de videoclips worden in de klas
besproken en beoordeeld door
medeleerlingen.



Studentwerk: My Limit, My Border
(video stills)

Opdracht

Hergebruik een kunstwerk uit de collectie van het MAMbo om een educatieve film te maken voor een vooraf gekozen doelgroep.

Duur van de lessenserie

100 uur (25 lessen van 4 uur)

Niveau

derdejaars studenten van de studierichting Kunst, communicatie en didactiek

Reactie van een van de docenten die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

“Het centrale idee in deze lessenserie is het maken van een ‘cross-over’ tussen kunst, media en educatie. In Italië is het een raar idee om deze verschillende velden met elkaar te combineren. Voor mij was het de perfecte combinatie omdat ik lesgeef over communicatie, museumdocent ben en graag met video werk.”

Deze uitgebreide lessenserie is ontwikkeld door een docent die zowel werkt aan een kunstacademie als bij het MAMbo, Museo d’Arte Moderna di Bologna.

Tijdens dit project fungeert het museum als opdrachtgever voor studenten die worden opgeleid tot communicatie- en educatie-professionals in de kunstwereld. Het belangrijkste doel van de lessenserie is dat studenten in teams de esthetische voorkeuren van een bepaalde doelgroep in kaart brengen en analyseren. Vervolgens gebruiken ze deze informatie om een filmische teaser rond een kunstwerk te maken. De lessenserie wordt ingeleid met hedendaagse kunstwerken (Jenny Holzer, Matt Stokes), verschillende trailers en YouTube ‘mash-ups’. Studenten werken de gehele lessenserie in groepen van 4 tot 7 personen. Hun activiteiten bestaan o.a. uit het bestuderen van theoretische bronnen over audiovisuele communicatie, een analyse van mogelijke doelgroepen en het ontwerpen van een concept en een storyboard. Het eindresultaat moet een film zijn waarin een kunstwerk uit de MAMbo-collectie op een aantrekkelijke manier bij de doelgroep wordt aangeprezen.



Studentwerk: Children in fashion ads
(digitale print)

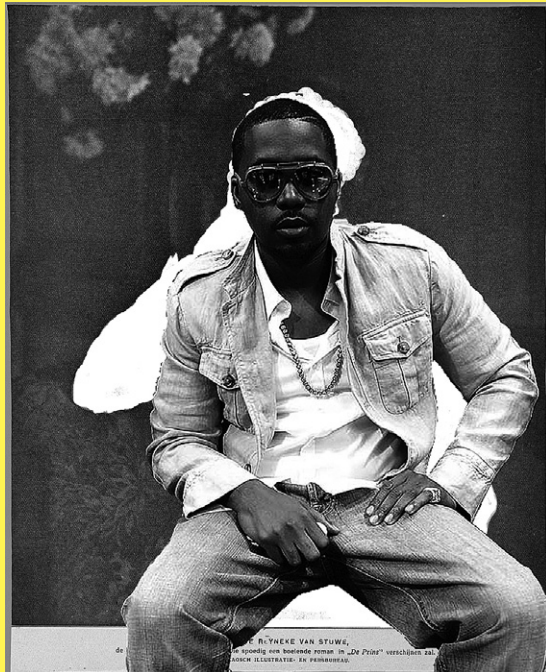
Opdracht
Gebruik remix-technologie
als onderzoeksinstrument om
genderstereotypen te hacken.

Duur van de lessenserie
16 uur (8 lessen van 2 uur)

Niveau
eerstejaars studenten van de stu-
dierichtingen Animatie, Illustratie
en Grafisch Ontwerp

Reactie van een van de docenten die de
lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven
*“Ik vond het een hele uitdaging om
voorbeelden van de professionele
kunstwereld in deze lessenserie op te
nemen. Als docent met een achtergrond
in mediastudies ben ik gewend studen-
ten bronnen te geven die ze al kennen.
Dat voelt natuurlijker en vertrouwder.”*

Deze lessenserie wordt uitge-
voerd in het kader van het vak
Praktijkonderzoek voor studen-
ten van de afdelingen Animatie,
Illustratie en Grafisch Ontwerp
van de Willem de Kooning
Academie. Het doel van de les-
senserie is de kennis van de
studenten op het gebied van
gendertheorie uit te breiden en
hun analytische vaardigheden te
vergroten door de integratie van
theoretisch en creatief onder-
zoek. Dit houdt in dat de deelne-
mende studenten hun creatieve
werk moeten kunnen onderbou-
wen met relevante theoretische
en visuele bronnen. Studenten
documenteren hun onderzoeks-
proces in een blog. Zij verzamelen
teksten die te maken hebben met
gender en toe-eigening, moderne
kunstwerken en verschillende
beelden uit strips, games, recla-
mes en films. Hun eindwerk is
een persoonlijk (audio)visueel
statement dat een specifiek
aspect van genderstereotypen
behandelt, ondersteund door
documentatie en een geschreven
toelichting.



Studentwerk: Different Time, Different Life
(digitale print)

Opdracht

Hergebruik beelden uit het publieke domein om betekenisvolle beelden te maken die ingaan op het thema 'the stolen moment'.

Duur van de lessenserie

24 uur (8 lessen van 3 uur)

Niveau

tweedejaars studenten van de afdeling Docent Beeldende Kunst en Vormgeving

Reactie van een van de docenten die de lessenserie heeft ontwikkeld en gegeven

"Omdat we een online blog gebruikten waar studenten op elkaars werk konden reageren, hielden ze meer tijd over om te werken tijdens de lessen terwijl ik met ieder persoonlijk zijn of haar proces kon bespreken."

The Stolen Moment maakt deel uit van het fotografie-curriculum voor toekomstige beeldende kunstdocenten op de HKU. De titel van de lessenserie verwijst naar de praktijken van 'pro-surfers'. Dit zijn kunstenaars als Michael Wolf en Mishka Henner, die 'fotograferen' zonder camera, puur en door zich beelden die ze op internet vinden toe te eigenen. Het doel van de lessenserie is om studenten digitale visuele cultuur te laten onderzoeken, om vandaaruit eigen beeldend werk te maken. Omdat studenten hun werk maken met behulp van sampling- en remix-technieken is toe-eigening zowel het onderwerp als de artistieke methode van deze lessenserie. Tijdens de lessen fungeert een online blog als centraal instrument waarmee studenten hun individuele onderzoeksproces kunnen documenteren. De blog dient ook als platform voor het uitwisselen van bronnen en voor het geven en krijgen van peer-feedback. Studenten presenteren hun eindwerk in de vorm van een tentoonstelling die tegelijk met hun mondelinge toelichting en de documentatie in de blog wordt beoordeeld.

6. Reflectie en implicaties

Uit de ervaringen van docenten en leerlingen tijdens dit onderzoek blijkt dat de door mij ontwikkelde ontwerpprincipes voor authentieke kunsteducatie en het daarvan afgeleide model effectief is in verschillende soorten van beeldend kunstonderwijs. Uit de verzamelde data komt naar voren dat het model kunstdocenten in staat stelt om samenhangende, bruikbare en effectieve lessenseries te ontwikkelen en te implementeren, die relevante ontwikkelingen in de hedendaagse informele en professionele visuele praktijk weerspiegelen. Naast de bevestiging dat het model voor authentieke kunsteducatie in de praktijk 'werkt', levert het onderzoek ook een aantal praktische en theoretische implicaties op voor het kunsteducatieve veld. De belangrijkste implicaties worden hier puntsgewijs besproken.

Het onderzoek biedt inzicht in de manier waarop de kloof tussen theorievorming en de (kunst)educatieve praktijk kan worden overbrugd middels ontwerpgerichte methodieken waarbij onderzoekers samenwerken met docenten en andere experts. In die zin levert het onderzoek drie soorten resultaten op: bijdragen aan het theoretische discours rond kunsteducatie, een praktische ontwerptool voor authentieke kunsteducatie met voorbeelden van lesmateriaal en een bijdrage aan de ontwikkeling en scholing van docenten die deelnamen aan het onderzoek.

De onderzoeken onder hedendaagse informele en professionele visuele producenten wijzen erop dat curricula voor beeldend onderwijs die zich richten op gecanoniseerde kunstwerken, formele beeldaspecten en traditionele materialen en technieken op twee manieren anachronistisch zijn: ze bieden weinig mogelijkheden voor leerlingen om kunst te ervaren als iets dat relevant is in relatie tot hun dagelijks leven en leerlingen worden niet geïntroduceerd in de discourses en methodieken van de hedendaagse beeld- en kunstproductie.

Deze studie laat zien dat de ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie het ontwerp en de implementatie van innovatieve curricula voor beeldende kunst en vormgeving stimuleren, waarbij leerlingen leren in interactie met elkaar en hun omgeving en uitgedaagd worden om te denken en handelen als hedendaagse beeldend kunstenaars en ontwerpers.

Authentieke kunsteducatie huist in een thematisch, opiniërend en reflectief curriculum, waarin beeldende productie gepaard gaat met persoonlijke en theoretische reflectie in breed sociaal-cultureel verband. Op grond van mijn onderzoek kan ik concluderen dat zo'n brede culturele oriëntatie op kunst en visuele cultuur de intrinsieke waarde van het kunstonderwijs versterkt omdat er een betere aansluiting is met de actuele kunstpraktijk buiten school en het onderwijs relevanter en toegankelijker wordt voor verschillende soorten leerlingen.

Omdat een actueel kunstcurriculum niet meer is vast te stellen op grond van canonieke werken, stromingen en basistechnieken, is er

behoefte aan docenten die in staat zijn om betekenisvolle verbindingen te leggen tussen het kunstonderwijs op school en de informele en professionele vormen van visuele productie buiten de schoolse context. Naast pedagogische kwaliteiten hebben docenten hiervoor kennis nodig van actuele ontwikkelingen in de kunsten en de visuele cultuur, wat vaak niet gestimuleerd wordt in de huidige schoolcultuur. Mijn onderzoek laat zien dat de inhoud en didactisch ontwerp van kunsteducatie niet los van elkaar gezien kunnen worden omdat kunstwerken en beelden fungeren als ontwerp-organizers: zij roepen betekenisvolle leerarrangementen op in plaats van ze te illustreren. Een hoogwaardig, vernieuwend kunstcurriculum kan in mijn ogen alleen gerealiseerd worden wanneer scholen erkennen dat het ontwerp ervan een creatief proces is en wanneer zij kunstdocenten de ruimte bieden voor collectieve vormen van educatief ontwerp.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat lessenseries die gebaseerd zijn op authentieke kunsteducatie succesvol geïmplementeerd kunnen worden in een traditionele onderwijsomgeving. Dit resultaat staat tegenover de populaire perceptie dat leren en doceren op basis van sociaal-constructivistische principes alleen mogelijk is als de hele schoolorganisatie meedoet. Mijn studie bevestigt daarmee dat authentiek (kunst) onderwijs een flexibel sociaal-constructivistisch leerconcept is dat kan worden afgestemd op de beperkingen en mogelijkheden van lokale educatieve omgevingen.

Een politieke implicatie van *Remix je curriculum!* is dat maatschappelijke onderwerpen in combinatie met hedendaagse artistieke methodieken zoals remixen en sociale interventies leerlingen kansen bieden om bestaande machtsstructuren te bekritisieren of zelfs speels te verstoren. Mijn onderzoek bevestigt dat deze vormen van kritische kunstproductie realiseerbaar zijn in het algemeen vormend onderwijs. Ik denk dat ze daar ook het meest gewenst zijn, omdat het onderwijs leerlingen niet alleen zou moeten kwalificeren en socialiseren, maar ook ruimte moet bieden voor persoonlijke vorming of *subjectivering*. De resultaten van mijn onderzoek benadrukken dat authentieke kunsteducatie gedijt in een klimaat waarin docenten en leerlingen de risico's die voortvloeien uit een kritische interactie met de echte wereld tot op zekere hoogte omarmen.

Literatuur

A

Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2005). New York, NY: McGraw-Hill.

Authentic Boys. (2013). <http://www.authentic-boys.com>

B

Bartholl, A. (2012). *Datenform*. <http://datenform.de>

Belting, H. (2009). Contemporary art as global art. In H. Belting & A. Buddensieg (Eds.), *The global art world: Audiences, markets, and museums*. Ostfildern, Germany: Hatje Cantz Verlag.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London, UK: Paradigm Publishers.

BijaRi. (2012). *Arte + Design + Attitude*. <http://www.bijari.com.br/en>

Bishop, C. (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183.

Bishop, C. (2012a). *Artificial Hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. London, UK: Verso.

Bishop, C. (2012b). Digital divide. *Artforum*, 51(1), 434-441. Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon, France: Les Presses du Réel.

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern manifesto. Postmodernism is dead*. <http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtm>

Bowen, T. E. (1999). Graffiti art: A contemporary study of Toronto artists. *Studies in Art Education*, 41(1), 22-39. doi:10.2307/1320248

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.

C

Cruz, T. (2012). Democratizing urbanization and the search for a new civic imagination. In N. Thompson (Ed.), *Living as form: Socially engaged art from 1991-2011* (pp. 56-63). Cambridge, MA: MIT Press.

D

Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313-327

Davis, B., & Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409-428. doi:10.1111/j.1741-5446.2002.00409.x

Davis, B., & Sumara, D. (2010). 'If things were simple . . .': Complexity in education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 16(4), 856-860. doi:10.1111/j.1741-5446.2002.00409.x

De Groot, A. D. (1980). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? In *Handboek voor de onderwijspraktijk: deel 2* (pp. 2.3 Gro. A1-24). Deventer: Van Loghum Slaterus.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Downing, D. (2005). School art — What's in it? *International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 269-276. doi:10.1111/j.1476-8070.2005.00450.x

Duncum, P. (1988). To copy or not to copy: A review. *Studies in Art Education*, 29(4), 203-210. doi:10.2307/1320922

Duncum, P. (2011). Engaging public space: Art education pedagogies for social justice. *Equity and Excellence in Education*, 44(3), 348-363. doi:10.1080/10665684.2011.590400

E

Earl, T. (1987). *The art and craft of course design*. London, UK: Kogan Page Ltd.

Enwezor, O. (2007). The production of social space as artwork. In B. Stimson & G. Sholette (Eds.), *Collectivism after modernism* (pp. 223-551). Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.

Esche, C. (Ed.). (2005). *Modest proposals*. Istanbul, Turkije: Baglan Press.

F

F.A.T. Lab. (2010). *How to build a fake Google Street View car*. <http://fffff.at/google-street-view-car/>

F.A.T. Lab. (2013). *Free Art and Technology Lab*. <http://fffff.at/about/>

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York, NY: Teachers College Press.

Fuller, A., & Unwin, L. (1998). Reconceptualising apprenticeship: Exploring the relationship between work and learning. *Journal of vocational education & training*, 50(2), 153-172. doi :10.1080/13636829800200043

G

Gablik, S. (1994). Connective aesthetics. In S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle, WA: Bay Press.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York, NY: Basic Books.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York, NY: Routledge.

Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond*

communities of practice: Language, power and social context (pp. 214 - 232). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gielen, P., & De Bruyne, P. (2009). *Being an artist in post-fordist times*. Rotterdam: NAI Publishers.

Gill, J., & Johnson, P. (2002). *Research methods for managers* (3 ed.). London, UK: SAGE Publications.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Farnham, UK: Ashgate Publishing Limited.

Groenendijk, T. (2012). *Observe and explore: Empirical studies about learning in creative writing and the visual arts* (Doctoral dissertation). University of Amsterdam, Amsterdam.

Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14. doi:10.2307/3194078

Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17.

Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.

Guile, D., & Young, M. (1998). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning. *Journal of vocational education & training*, 50(2), 173-192. doi:10.1080/13636829800200044

Gulikers, J. (2011). Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs. *Cultuur + Educatie*, 11(31), 37-61.

H

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F. (2011). Authentieke Kunsteducatie: Een Stand van Zaken. *Cultuur + Educatie*, 11(31), 8-31.

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. *Cultuur + Educatie*, 8(23), 12-52.

I

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr, B., . . . Tripp, L. (Eds.). (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press.

J

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO*. (Doctoral dissertation). University of Amsterdam, Thesis Publishers, Amsterdam.

Jenkins, H. (2006a). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.

Jenkins, H. (2006b). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture* ((Library of Congress) 2006008890; (British National Bibliography) GBA651060). New York, NY: New York University Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: MacArthur.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. doi:10.1007/s10648-006-9038-8

K

Kester, G. H. (2004). *Converstation pieces*. Berkeley, CA: University of California Press.

Krauss, R. (1999). *A voyage on the North Sea: Art in the age of the post-medium condition*. New York, NY: Thames & Hudson.

L

Lacy, S. (Ed.). (1994). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle, WA: Bay Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation (Repr ed)* (Repr ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511815355

Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London, UK: Bloomsbury Academic. doi:10.5040/9781849662505

Lind, M. (2007). The collaborative turn. In J. Billing, M. Lind, & L. Nilsson (Eds.), *Taking the matter into common hands* (pp. 15-31). London, UK: Black Dog.

M

Manifold, M. C. (2009). What art educators can learn from the fan-based artmaking of adolescents and young adults. *Studies in Art Education*, 50(3), 257-271.

Manovich, L. (2006). *Deep remixability*. <http://remixtheory.net/?p=6>.

Mason, M. J. (2008). *The pirate's dilemma: How hackers, punk capitalists, graffiti millionaires and other youth movements are remixing our culture and changing our world*. London, UK: Allen Lane.

Messer, Y. (2013). *Mom, am I barbarian? 13th Istanbul Biennial*. <http://13b.iksv.org/en>

N

Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312. doi:10.1086/444136

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.

Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.

P

Parker, A. (2006). Lifelong learning to labour: Apprenticeship, masculinity and communities of practice. *British Educational Research Journal*, 32(5), 687-702. doi:10.1080/01411920600895734

Prensky, M. (2002). *What kids learn that's positive from playing video games*. <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>

Roelofs, E. C., & Houtveen, A. A. (1999). Didactiek van authentiek leren in de basisvorming. Stand van zaken bij docenten Nederlands en wiskunde. *Pedagogische Studiën*, 76(4), 237-257

Roelofs, E. C., & Terwel, J. (1999). Constructivism and authentic pedagogy: State of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Journal of curriculum studies*, 31, 201-227. doi:10.1080/002202799183232

R

Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux Journal*, 1(0).

S

Selwyn, N. (2009). The digital native: Myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364 - 379. doi:10.1108/00012530910973776

Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age* ((Library of Congress) 2009053882; (British National Bibliography) GBB079842). New York, NY: Penguin Press.

Smith, N. R. (1985). Copying and artistic behaviors: Children and comic strips. *Studies in Art Education*, 26(3), 147-156. doi:10.2307/1320320

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29. doi:10.3102/0013189X035008019

Stallabrass, J. (2009). Het uiteenvallen van de globalisering. In C. Vesters (Ed.), *Now is the time*. Rotterdam: Now Is the Time / NAI Uitgevers.

Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3(2), 141-153. doi:10.1386/etar.3.2.141_1

Stimson, B., & Sholette, G. (Eds.). (2007). *Collectivism after modernism*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.

Swift, J., & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 7-13. doi:10.1111/1468-5949.00147

T

Takala, P. (2008). *The Trainee*. <http://www.pilvitakala.com/thetrainee01.html>

Teurlings, C., Van Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarden: een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.

The Propeller Group. (2011). *Television commercial for communism*. <http://www.the-propeller-group.com/tvcc>

Timmer, N. (2011). *PrixdeRome.NL 2011*. Rotterdam: nai010 Publishers.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

V

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van der Kamp, M. (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Den Haag: Staatsuitgeverij.

Van Heeswijk, J. (2012). *Jeanne Works*. <http://www.jeanneworks.net>

Van Meurs, R. H. (2008). *De Odyssee van klassieke culturele vorming: De implementatie van KCV nader beschouwd*. (Doctoral dissertation). University of Groningen, Groningen.

Van Winkel, C., Gielen, P., & Zwaan, K. (2012). *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*. Breda: Expertisecentrum Kunst en Vormgeving AKV-St.Joost.

Veen, W., & Jacobs, F. (2008). *Leren van jongeren: Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Utrecht: Stichting Surf.

W

Wandschappen. (2012). *Wandschappen: Driessens & Van Den Baar, kunst en design*. <http://www.wandschappen.nl>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1007/s11217-008-9105-3

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. <http://www.ewenger.com/theory/>

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 209-218). Abingdon: Routledge.

Westen, M. (2003). The Artist as Versatile Infiltrator of Public Space. *n.paradoxa international feminist art journal*, 12, 24-32.

Williams, P., & Sheridan, S. (2010). Conditions for collaborative learning and constructive competition in school. *Educational Research*, 52(4), 335-350. doi:10.1080/00131881.2010.524748

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Z

Zijlmans, K., & Van Damme, W. (Eds.). (2008). *World art studies*. Amsterdam: Valiz.

Remix je curriculum! exploreert de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie, een leerconcept dat streeft naar een dynamisch kunstcurriculum dat aansluit bij de ontwikkelingen in de wereld buiten de school. Onderzoeker Emiel Heijnen vertrekt vanuit de premisse dat kunst een intrinsieke maatschappelijke waarde heeft en dat relevantie van kunstonderwijs toeneemt wanneer kunstzinnige productie van leerlingen gepaard gaat met persoonlijke en theoretische reflectie in breed sociaal-cultureel verband.

Centraal in deze publicatie staat een theoretisch onderbouwd ontwerpmodel dat kunstdocenten richtlijnen biedt voor het ontwerp van innovatief (beeldend) kunstonderwijs. Heijnen verzamelde de bouwstenen voor het model onder hedendaagse beeldmakers. Hij interviewde jongeren die actief zijn in o.a. graffiti, *fanart* of *cosplay* communities. Daarnaast bestudeerde hij de leer- en werkprocessen van professionele kunstenaars door interviews met o.a. Pilvi Takala, Jeanne van Heeswijk en Evan Roth. Het didactisch model dat hieruit ontstond werd vervolgens in de praktijk onderzocht. Een groep docenten ontwikkelde vernieuwende lessenseries, gebaseerd op het ontwerpmodel. Die lessen werden vervolgens uitgevoerd en geëvalueerd op 15 verschillende scholen, variërend van VMBO tot HBO.

Remix je curriculum! is ontworpen als een gids. Geschikt voor zowel kunstdocenten en educatoren die direct aan de slag willen met het ontwerpmodel als voor degenen die een compleet overzicht willen van Emiel Heijnen's onderzoek.



Breitner Academie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

**Lectoraat Kunst-
en Cultuureducatie**



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten