

# DOE MAAR (NET NIET) NA!

## KUNSTWERKEN ALS MEDE-DOCENT

AUTEUR: EMIEL HEIJNEN

**I**k geef geen voorbeelden, want dan maken leerlingen allemaal hetzelfde.' Andere docenten bespreken liever geen voorbeelden omdat ze het spontane creatieve proces verstoren. Heijnen pleit er in dit artikel voor om leerlingen juist met kunstwerken en andere voorbeelden te overstelpen. Omdat die kunnen inspireren, confronteren, legitimeren en aansporen om hetzelfde te doen, of nét even anders.

Toen de Britse docent en kunstenaar Henry Ward onlangs in Amsterdam een lezing gaf met de titel *Teaching as artistic practice*, verblufte hij het publiek met het werk van zijn vroegere leerlingen. Deze jongeren – gewone middelbare scholieren van de Londense Welling School – bleken in staat eigenzinnig, conceptueel beeldend werk te maken dat niet zou misstaan in een hedendaagse galerie. Zo had Gemma Gibson het alter ego aangenomen van de fictieve Franse existentialistische fotograaf Jean Noir die zich vastlegt in zwart-wit zelfportretten. Kelsey Giles, een andere leerling, voerde een performance uit waarbij ze geconcentreerd een dikke make-up laag op de muur uitsmeerde tot een abstracte compositie. Ward verklaarde de hoge kwaliteit van het werk door erop te wijzen dat hij zijn leerlingen benadert als volwaardige kunstenaars vol interessante ideeën. Door hen vooral veel individuele ruimte te geven kan het artistieke potentieel tot bloei komen.

### VOORBEELDEN VERSTOREN HET CREATIEVE PROCES

Na de lezing vroeg ik Ward schalks of hij zijn eigen pedagogische rol en invloed niet wat had onderbelicht. Zouden leerlingen als Gemma en Kelsey dit werk hebben kunnen maken zonder dat er voorbeelden als, zeg, Cindy Sherman en Marina Abramovic waren besproken in de klas? Glimlachend lichtte Ward toe dat hij uit bescheidenheid wellicht het beeld van de leerling als volledig zelfsturende kunstenaar wat sterk aangezet had. Buiten de spotlights waar zijn leerlingen in schitteren, staat een gedreven docent die hen doorlopend voedt met voorbeelden uit de kunstgeschiedenis en de hedendaagse kunstpraktijk.

Ondanks dat veel (kunst)docenten vaak actief begeleiden en allerhande voorbeelden aandragen, blijft het een aanlokkelijk beeld om te suggereren

dat kinderen en jongeren hun beste werk maken als ze alles helemaal uit zichzelf halen. Het past bij het populaire dogma *Do schools kill creativity?*, de titel van de (nog steeds) meest bekeken TED Talk ooit. Ken Robinson stelt hierin dat alle kinderen talentvol en creatief zijn, maar dat het schoolsysteem en de bemoeizucht van leraren hen de creativiteit als het ware afleert: 'education dislocates people from their natural talents' (Robinson, 2006).

Robinson onderbouwt zijn aanval op het schoolsysteem echter met wiebelige, soms rondt foutieve argumenten. Zo suggereert hij dat je talent en creativiteit in 'affe vorm' meekrijgt bij je geboorte, terwijl je dit juist ontwikkelt door je kennis en ervaring te vergroten (zie o.a. Dweck, 2006 en Sawyer, 2018). Bovendien is de docent niet een soort sta-in-de-weg voor creatieve leerlingen, maar wordt creatief gedrag juist bevorderd door betrokken pedagogen die uitdagende leersituaties ontwerpen met zowel beperkingen als vrijheden (Bremmer & Heijnen, 2021). Toegepast op kunsteducatie betekent dit dat leerlingen door kennis over kunst op te doen, artistieker en creatiever kunnen worden. Een aantrekkelijke (en vanzelfsprekende) manier om die kennis te vergroten, is werk van kunstenaars, vormgevers en andere makers met hen te bespreken en te analyseren.

### VOORBEELDEN ZETTEN AAN TOT KOPIEERGEDRAG

Een andere reden waarom leraren soms liever niet met voorbeelden in de klas werken, is dat leerlingen deze zien als beoogde eindresultaten

Kelsey Giles (Welling School London) foto Henry Ward

## BRONNEN

- Anderson, Jr. H. E. (2011). No bitin' allowed: A hip-hop copying paradigm for all of us, 20 *Tex. Intell. Prop. L.J.* 115 <http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/818/>
- Biesta, G. (2021). *Door kunst onderwezen willen worden*. ArtEZ Press.
- Bremmer, M. & Heijnen, E. (2020). Bridging contradictions: The design of wicked arts assignments. In E. Heijnen & M. Bremmer (Eds.), *Wicked Arts Assignments* (pp. 23-32). Valiz.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

die ze zo goed mogelijk moeten imiteren. Een herkenbaar probleem, dat te maken kan hebben met gemakzucht, groepsdruk, faalangst, of gewoonweg de onwennigheid om dingen zelf te moeten bedenken.

Daarbij komt dat leerlingen soms (vaak op jonge leeftijd) geleerd hebben dat je bij kunst soms juist wél iets maakt dat precies lijkt op dat van iemand anders. Wie kent niet de opdracht waarbij je eerst een bekende kunstenaar uit de canon gerepresenteerd kreeg en je daarna een werk in precies die vormtaal moest maken? Het problematische aan dit soort opdrachten is dat kunst gereduceerd wordt tot een paar simpele vormkenmerken: Van Gogh = gekleurde streepjes, Mondriaan = zwarte lijnen en primaire kleuren.

Vermeersch en Elias (2015) benadrukken dat kunstonderwijs dat alleen om vorm draait de leerling alleen aanzet tot vragen over 'hoe maak ik dit?', de cruciale vraag 'waarom maak ik dit?' wordt dan echter overgeslagen. Als we jongeren kunstwerken presenteren als pure vormexperimenten en voorbijgaan aan de ideeën van de kunstenaar en de maatschappelijke context waaruit ze zijn ontstaan, kan zo'n voorbeeld-kunstwerk in de klas inderdaad

al snel gaan fungeren als een mal. Wanneer we leerlingen echter uitdagen om 'in de geest' van kunstenaars te werken in plaats van 'in de vorm', dan wordt een les over Van Gogh geen streepjes-oefening. Je leert dan wellicht dat je met materiaal ook heel direct, vanuit je gevoelens en emoties kunt werken, zonder dat het resultaat realistisch hoeft te zijn.

Dat zo'n contextrijke benadering van het bespreken van kunstenaars ook heel goed mogelijk is bij jonge kinderen laat Barbara Jonckheer zien in het speelse boek *Kunsthelden*. Naast de bespreking van vormaspecten, word de lezer voortdurend meegenomen in de (denk)wereld van de kunstenaars. Jonckheer geeft daar allerlei sappige details bij; Mondriaans abstracte werk was zo impopulair dat hij als bijbaan bloemstillevens schilderde en Van Gogh zou 10 jaar van zijn leven geven om 14 dagen lang voor Rembrandts Joodse bruidje te mogen zitten.

## EACH ONE TEACH ONE

De besproken voorbeelden maken duidelijk dat de grens tussen voorbeelden die *inspireren* of juist oproepen tot *imiteren* soms lastig te trekken is. Het werk van Gemma en Kelsey heeft een persoonlijke signatuur, ondanks (of dankzij?) dat ze overduidelijk

zijn beïnvloed door het werk van andere kunstenaars. De Mondriaan en Van Gogh-opdrachten doen eerder denken aan een vorm van klassikale massaproductie. Extra ingewikkeld is dat er hele hordes kunstenaars zijn die helemaal niet zo moeilijk doen over het kopiëren of 'hergebruiken' van andermans werk; van de vele covers van zangeres Davina Michelle tot Jon Rafmans gejatte Google Streetview-foto's. Het wordt nóg complexer wanneer we kijken naar de manier waarop leerlingen 'de kunst leren' buiten de schoolmuren. Popmuzikanten, cosplayers of graffiti-makers beginnen vaak met imiteren, maar daaruit vormt zich langzaam een eigen stijl (Freedman et al., 2013).

Het idee dat creativiteit vooral voortkomt uit geniaal individualisme is een nogal westers concept, gevormd in negentiende-eeuwse Romantiek. Een meer collectieve benadering van omgaan met voorbeelden en creativiteit zie je bijvoorbeeld terug in de hiphop community. In de hiphop is 'afkijken' van voorbeelden geen zonde, maar juist een manier waarop kennis en skills worden doorgegeven: each one teach one. In de Netflix documentaireserie *The Hip-hop Evolution* valt op hoe nauwkeurig elke beroemde rapper kan uitleggen op welke iconische voorgangers haar of zijn stijl gebaseerd is. Onderzoeker Horace Anderson Jr. (2011) onderscheidde maar liefst acht vormen van kopiëren in de hiphop.

Slechts twee van die varianten worden binnen de scene gezien als onethisch: het rappen van andermans teksten zonder bronvermelding ('biting'), of de muziek van een collega inpikken ('beat jacking'). Varianten als 'sampling' (het remixen van bestaande muziekfragmenten) en 'quoting' (citeren met bron) zijn volstrekt geaccepteerde artistieke vormen en tevens een hommage aan de originele makers. Ofschoon de hiphop-visie op *appropriatie* deels haaks staat op commerciële copyright-regels, is ze in artistieke zin verfrissend want gebaseerd op het idee dat creativiteit een sociaal proces is waarbij we beter worden door van elkaar te leren.

## KUNSTWERKEN ALS EDUCATIEVE PARTNER

Naast inspireren, kunnen voorbeelden van anderen nog veel meer educatieve functies hebben. Methodes als *Art Based Learning* (Lutters, 2012) laten zien dat kunstwerken een dialoog aangaan met de kijker en luisteraar. Omdat kunstwerken nooit neutraal zijn, kunnen ze confronteren, uitdagende vragen stellen, verhalen vertellen, nieuwe waarheden tonen of je meenemen in andere realiteiten. Omdat kunstwerken zich meestal voordoen in een gematerialiseerde vorm, herbergen ze ook ideeën en strategieën over artistieke maakprocessen, materialen en technieken. Het veelvuldig bespreken en analyseren van kunst en maakprocessen draagt bij aan wat wel *disciplined enquiry* wordt genoemd; te leren denken en werken op de manier zoals professionals in een bepaald vakgebied dat doen (Newmann, Marks & Gamoran, 1996). Het maakt dat kunstwerken en andere

voorbeelden gezien kunnen worden als een soort extra collega's bij het begeleiden van leerlingen.

Ook Gert Biesta onderstreept de grote educatieve potentie van kunst omdat die 'de leerling in alle openheid uitnodigt zijn positie in de realiteit te bepalen' (Schaareman, 2019). Hij vindt dat pedagogen daarbij niet alleen leerlingen moeten *ondersteunen*, maar dat het met het oog op bijvoorbeeld bewustwording en verdieping ook belangrijk is dat leraren leerlingen soms *onderbreken* en *vertragen* (2021). Zijn uitgangspunten betreffen weliswaar de complexiteit van het hele pedagogische proces, maar wat mij betreft zou het analyseren van kunstwerken hierbij een ondersteunende rol kunnen spelen:

- Een kunstwerk kan *ondersteunen* doordat het een leerling laat ervaren wat er allemaal mogelijk is en wat er toegestaan is ('Dit kán of mág ik doen');
- Een kunstwerk kan *onderbreken* doordat het leerlingen laat ervaren wat er eerder al gedaan is, of waar praktische of ethische grenzen liggen ('Zou ik dit wel doen?');
- Een kunstwerk kan *vertragen* doordat het leerlingen confronteert met alternatieve strategieën of ideeën ('Dit zou ik óók nog kunnen doen').

## DIDACTISCHE OVERWEGINGEN

Om het risico dat leerlingen zich blindstaren op dat ene voorbeeld te verkleinen, is het verstandig om per opdracht er vooral meerdere te bespreken. Tijdens een lesson study die wij uitvoerden op 15 basisscholen, bleek dat de verschillende voorbeelden die leerlingen voorafgaand aan hun opdracht bekeken ook verschillende functies hadden (Heijnen, Braam & Van Tongeren, 2021). Voorbeelden uit de populaire cultuur maakten het thema toegankelijk voor leerlingen, andere werken zetten aan tot kritisch denken, of fungeerden als creatieve inspiratiebronnen.

Het is voorts een vraag wanneer voorbeelden worden besproken, alleen aan het begin, of gedurende het hele leertraject? Ook dat is het overwegen waard, evenals de overweging of je voorbeelden klassikaal bespreekt of 'maatwerk' levert. Dat wil zeggen: je bespreekt voorbeelden met individuele leerlingen op het moment dat het past in hun leerproces. Ten slotte is het van belang om leerlingen te leren zelf research te doen naar andere makers. Een leerling die het belang ervaart van 'de kunst afkijken' geeft immers blij van een kritische, onderzoekende houding.

'Copying is a way of joining a tradition', zegt kunstcriticus Martin Gayford (2016, p.1). Artistiek imitatiegedrag zou ik - zeker in eerste instantie - niet te hard afstraffen. Laat leerlingen vooral meegevoerd worden door de kennis en energie van hun voorbeelden, in de wetenschap dat hun eigen werk waarschijnlijk nu of in de toekomst toch nét ietsje anders wordt dan het voorbeeld. ●

- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A., & Papp, L. (2013). Visual culture learning communities. *Studies in Art Education*, 54(2), 131-143.
- Gayford, M. & Cork, R. (2016). Debate: Is originality in art overrated? *RA Magazine*. [www.royalacademy.org.uk/article/magazine-debate-originality-overrated](http://www.royalacademy.org.uk/article/magazine-debate-originality-overrated)
- Heijnen, E., Braam, H. & Tongeren, C. van (2021). Bring fake news into the World: A lesson study based on the principles of authentic art education. *Visual Arts Research*, 47(2), 22-40.
- Jonckheer, B. (2019). *Kunsthelden*. Waanders Uitgevers.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-based learning in praktijk*. Garant. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Robinson, K. (2006). *How school kills creativity* [Video]. TED Conferences. [www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)
- Sawyer, R.K. (2018). Teaching and learning how to create in schools of art and design. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 137-181.
- Schaareman, E. (2019). Buitenblik: Gert Biesta. *Kunstzone*, (5), 42.
- Vermeersch, L., & Elias, W. (2015). The end of the 'to-do-list'. Towards a balanced arts education. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art. Teaching in times of change* (pp. 113-130). Valiz.



Gemma Gibson (Welling School London) alter ego Jean Noir foto Henry Ward