

EMIEL HEIJNEN

Emiel Heijnen (NL) is een kunst/media educator en onderzoeker. Hij is geïnteresseerd in interdisciplinaire kunsteducatie, hedendaagse kunst, populaire cultuur, activisme, technologie en urban cultuur. Hij is werkzaam aan de Masteropleiding Kunsteducatie en de Academie voor Beeldende Vorming van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Daarnaast werkt hij als onderzoeker bij de faculteit Algemene Cultuurwetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Emiel Heijnen schrijft regelmatig over onderzoek en recente ontwikkelingen in de hedendaagse kunsteducatie. Hij is initiator van (inter)nationale educatieve projecten zoals *Media-Connection* (2008), *Filmen met je Mobiel* (2009 -), *MediaCultuur* (2009 -) en de summer school *Remix Culture* (2011, 2012).

DE KUNSTPRAKTIJK ALS LEERSCHOOL

Al enige tijd ontwikkelen musea en galleries speciale programma's om jongeren actief te betrekken bij hun activiteiten. Ik doel daarbij niet zozeer op rondleidingen of workshops, maar op zogenaamde peer-to-peer programma's - initiatieven waarbij jongeren gedurende langere tijd 'in dienst' zijn van de kunstorganisatie. Bekende voorbeelden zijn de programma's *Youth Insights* en *We Are All Experts* van respectievelijk het Whitney Museum en Tate Modern en in Nederland o.a. de *Blikopeners* van het Stedelijk Museum, de *Peers* van De Pont en de *Rookies* van MAMA. Al deze programma's hebben als overeenkomst dat jongeren zich gedurende een jaar of langer aan het instituut verbinden als curator, (peer)educator, kunstenaar of organisator van speciale events of exposities. Een ander overeenkomstig aspect is dat participanten toegang krijgen 'behind the scenes'; zij maken kennis met onderdelen van de kunstpraktijk die voor het gewone publiek meestal niet zichtbaar zijn.

Dit soort jongerenprojecten laten zien dat kunstinstellingen actief experimenteren met innovatieve vormen van publieksparticipatie en educatie, speciaal gericht op jongeren tussen ca. 15 en 25 jaar. Het belang voor kunstinstellingen om jongeren op actieve wijze te betrekken bij haar activiteiten is evident: jongeren vormen voor kunstinstellingen een van de moeilijkst te bereiken groepen: de kunstwereld staat relatief ver af van de overweldigende hoeveelheid toegankelijke beeld-, muziek- en modecultuur waarmee jongeren vertrouwd zijn. Hun drempelvrees wordt versterkt door het eenzijdige beeld dat veel jongeren van musea hebben: 'saai!', 'leerzaam!', 'vermoeiend!', waardoor ze er niet zomaar spontaan binnenlopen (Mason & McCarthy, 2006; Van Hamersveld, 2014). Omdat jongeren nu eenmaal het publiek van de toekomst vormen zoeken musea naar drempelverlagende en betekenisvolle activiteiten voor adolescenten. De peer-to-peer initiatieven lijken wat dat betreft een succesformule.

De deelnemende jongeren zijn belangrijke raadgevers en trendwatchers voor de kunstinstelling en zij vormen inspirerende rolmodellen voor de jonge bezoeker. Ook voor de deelnemers zelf blijkt participatie in een peer-to-peer programma aantrekkelijk omdat ze er leeftijdsgenoten met dezelfde interesse ontmoeten, serieus genomen worden en er veel ruimte is voor eigen initiatief (Zürcher, 2014). Maar wat ben je als Rookie, Blikopener of Peer nu eigenlijk?

Een leerling? Een cursist? Ik denk dat het succes van deze programma's mede bepaald wordt door het feit dat deelnemers vooral geen leerlingen zijn, maar gezien worden als collega's. Hieronder zal ik vanuit sociale leertheorie toelichten dat een programma dat niet draait om 'samen leren' maar om 'samen werken' juist een heel effectieve leerschool kan zijn.

Even terug naar 1987. De dag waarop mijn chef mij een dieselheftruck leerde besturen bij het groente- en fruit exportbedrijf waar ik vakantiewerk deed staat in mijn geheugen gegrift. Ik gloeide van trots omdat de chef de tijd nam om mij als zeventienjarige snottaap te initiëren in de edele kunst van het laden en lossen. Mijn prille carrière bij de firma Nic. Breuers kreeg plotseling een nieuwe wending omdat ik van 'dozenstapelaar' kans kreeg te promoveren naar de status van vorkheftruckchauffeur. Het meest bijzondere aan deze ervaring was dat ik merkte dat mijn collega's het doodnormaal vonden dat ik omging met –in mijn ogen– kostbaar en gevaarlijk bedrijfsmaterieel.

Ik was 'one of the guys'

Ik leerde op die dag niet alleen nieuwe vaardigheden, maar vooral ook dat ik door mijn collega's kennelijk gezien werd als volwaardig werknemer. Ik was 'one of the guys'. Het is niet toevallig dat ik me, bijna dertig jaar later, deze ervaring nog zo goed weet te herinneren. Leerervaringen die je opdoet in complexe, levensechte contexten zijn nu eenmaal betekenisvoller dan het leren voor een proef-

werk op school (Bennett, Harper, & Hedberg, 2002; Wenger, 2009). Daarnaast bevat de leerervaring die ik hierboven beschrijf alle elementen van de manier van groepsleren zoals die plaatsvindt in wat Lave en Wenger (1991) een Community of Practice hebben genoemd. Als beginneling werkte ik meteen tussen ervaren collega's, maar bestond mijn baantje vooral uit eenvoudige taken met weinig verantwoordelijkheid zoals vegen en stapelen. De verrassing kwam toen ik merkte dat mijn taken ingewikkelder werden en dat ik steeds meer verantwoordelijkheden kreeg, waardoor ik mij kon ontwikkelen tot 'full practitioner'.

Wenger definieert Communities of Practice als "[...] groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (2006). Leden van Communities of Practice zijn dus altijd praktijkbeoefenaars die over kennis en vaardigheden beschikken binnen een specifiek domein. Gezamenlijk ontwikkelen zij een gedeeld repertoire dat bestaat uit ervaringen, verhalen, gereedschappen en oplossingsstrategieën. De meeste mensen zijn lid van meerdere Communities of Practice, die zowel ontstaan in professionele contexten (collega's, netwerk van experts) als in de vrije tijd (club, vereniging, online platform, etc.). Een werkkring is alleen een Community of Practice wanneer er daadwerkelijk uitwisseling

Dit artikel bevat enkele passages uit het proefschrift van de auteur:

Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education. Unpublished doctoral dissertation*, Radboud Universiteit, Nijmegen.

plaats vindt tussen collega's. Families of buurtbewoners zijn typisch geen Communities of Practice, maar het fanatieke fietsclubje dat je met je neven of je burens hebt gevormd is dat wel. Lave en Wenger stellen dat leren niet het uitgangspunt of doel is van Community of Practice, maar dat leerprocessen het gevolg zijn van deelname aan een Community of Practice. Participatie en identificatie zijn daarbij sleutelbegrippen: wanneer nieuwkomers toegang krijgen tot de praktijk en zich ermee kunnen identificeren is leren een spontaan en onvermijdelijk 'bijproduct' van deelname aan een Community of Practice. Daarom ervaren we de vakantiebaantjes waarbij je als jongere gescheiden van de vaste werknemers werkt vaak als weinig inspirerend. Je status is laag, je krijgt geen toegang tot meer complexe taken en kan je niet identificeren met de 'full practitioners' waardoor de algehele betrokkenheid en leeropbrengst gering zal zijn.

In de peer-to-peer programma's van kunststellingen zijn de kenmerken van Communities of Practice duidelijk herkenbaar. Allereerst ademen de programma's de sfeer van een werktraject, niet zozeer van een leertraject. Uitgangspunt is dat je dingen gaat organiseren, doen of maken - dat daarbij iets te leren valt is evident. Uit de activiteiten die de jongeren verrichten blijkt bovendien dat er sprake is van wat Lave en Wenger 'legitimate peripheral participation' (1991) noemen. Deelnemers worden niet benaderd als 'cursisten', maar als nieuwe leden van de organisatie: "als Rookie ben je verbonden aan MAMA." Jongeren krijgen toegang tot de organisatie en worden uitgedaagd om op te schuiven naar de kern van de praktijkgemeenschap. Ze opereren in de fysieke omgeving van de kunstinstelling en werken in toenemende mate daadwerkelijk samen met curatoren, kunstenaars, staf en andere medewerkers in de organisatie. Daarmee worden deelnemers geïntroduceerd en betrokken bij de kernactiviteiten waar de hele kunstinstelling om draait. Lave en Wenger stellen dat het leren in een Community of Practice wordt versterkt wanneer je je kennis kunt delen met andere 'beginnelingen'. Dat aspect is prominent in de initiatieven van de kunststellingen, die hun Peers, Rookies en Blikopeners veelal als groep laten opereren. De groepsdynamiek bevordert onderlinge kennisdeling en vergroot de mogelijkheden om als jonge honden ook de bestaande praktijk te bekritisieren en te vernieuwen. Dat laatste aspect is essentieel. In een effectieve Community of Practice is onervarenheid geen nadeel maar juist 'an asset to be exploited' (Lave & Wenger, 1991, p. 117). De jongerenprogramma's zijn zo ingericht dat jongeren niet alleen de kunstpraktijk leren, maar dat de kunstpraktijk ook leert van hen. Een naam als *We Are All Experts* die Tate Modern voor haar jongerengroep gebruikt is in die zin veelbetekenend. Een onderdeel van het Rookies traject van MAMA gaat wat betreft de onderlinge groepsvorming van deelnemers nog een stap verder.

In de Rookies Junior projecten *All Girls Street Art Collective* en *Animated Youngsters* wordt een groep jongeren ondersteund om zich te ontwikkelen tot een zelfstandig kunstcollectief. Hier staat niet de aansluiting bij de bestaande praktijk centraal maar vormt de kunstinstelling de springplank voor het initiëren en verkennen van nieuwe kunstpraktijken.

Leerpraktijken buiten formele scholingscontexten hebben lange tijd weinig aandacht gekregen in de leerpsychologie. Een beproefd praktijkmodel als 'apprenticeship learning' of 'leerling-meester leren' werd lange tijd gezien als ouderwets, autoritair en gericht op imitatie in plaats van een bredere ontwikkeling (Fuller & Unwin, 1998; Guile & Young, 1998; Parker, 2006). Leren, dat doe je op school, onder leiding van een daarvoor opgeleide docent. Aan het einde van de twintigste eeuw krijgt informeel- en apprenticeship leren weer meer aandacht, als onderdeel van een hernieuwde belangstelling voor de leerprocessen die zich afspelen in authentieke contexten buiten school. De laatste jaren is met name het Communities of Practice model van Lave en Wenger populair onder onderwijskundigen en beleidsmakers in het onderwijs. Het valt daarbij op met welk gemak opleidingen innovatieve (online) leerarrangementen bombarderen tot Communities of Practice, terwijl er soms nauwelijks sprake is van een realistische werkpraktijk, maar vooral van een leerpraktijk (Potters & Poelmans, 2008). Houwers en Veltman - Van Vugt (2014) gaan zelfs zover om een Community of Practice als locatie aan te duiden op de plattegrond van hun 'campus van de 21e eeuw', alsof het een soort hippe ontmoetingsplek voor studenten betreft.

Het is interessant om te zien dat kunstinstellingen vanuit hun eigen belangen (publieksparticipatie, aansluiting bij jonge doelgroepen) een betekenisvolle productie- en leeromgeving weten te creëren voor jongeren. Zonder te willen suggereren dat deze leeromgevingen perfect zijn, denk ik dat kunstinstellingen ons wel zicht bieden op alternatieve manieren van leren in een realistische, sociale context. In die zin zouden scholen en (kunst)opleidingen iets van deze praktijken kunnen leren. Dat begint bij de erkenning dat een school per definitie geen Community of Practice is en dat ook niet krampachtig moet proberen te zijn. In plaats van deze leerpraktijken binnenschools te imiteren zouden opleidingen zich kunnen afvragen in hoeverre ze leerlingen of studenten toegang bieden tot de echte kunstwereld. Juist omdat een studio, museum of galerie geen school is zijn het uitdagende omgevingen waar iets valt te leren in de kunst in plaats van over kunst. Scholen zijn soms erg naar binnen gericht en hebben de neiging om excursies en buitenschoolse projecten als luxe extraatjes te zien. Zelfs bij veel autonome beeldende kunstopleidingen is het nog steeds ongebruikelijk dat studenten stage lopen bij kunstenaars of kunstinstellingen. Daarnaast kunnen opleidingen kijken naar wat deelnemers leren in deze programma's en welke vragen dit oplevert voor het eigen

curriculum. Een van de belangrijkste aspecten die deelnemers aan een peer-to-peer programma zullen ervaren is dat kunstproductie een collectieve onderneming is, waar naast kunstenaars allerlei andere professionals (curatoren, productie- en communicatiemedewerkers, etc.) bij betrokken zijn. Dit wijkt sterk af van het traditionele kunstonderwijs, waarin vaak de kunstenaar als geniale eenling centraal staat. De kunstpraktijk heeft meer in petto dan een beroep als kunstenaar en een kunstenaar is geen vreemde zonderling die alles in zijn eentje doet. Daarnaast laten deze projecten zien dat actuele kunst wel degelijk toegankelijk is voor jonge mensen, mits je de moeite doet hen daarin te introduceren en hun meningen serieus neemt.

In dit artikel heb ik de peer-to-peer jongerenprogramma's van hedendaagse kunstinstellingen belicht vanuit een onderwijskundig perspectief. Aan de hand van de Communities of Practice theorie van Lave en Wenger kon ik uiteenzetten aan welke voorwaarden deze programma's voldoen waardoor ze een waardevolle leeromgeving bieden aan de deelnemers.

Belangrijke succesfactoren zijn dat deelnemers gestimuleerd worden te participeren in- en zich te identificeren met de organisatie. De jongeren worden niet behandeld als leerlingen maar als collega's, werken samen met allerlei mensen in de organisatie en wisselen kennis uit met elkaar. Ofschoon deze programma's niet zijn opgezet als formele leertrajecten denk ik dat ze inspirerend zijn voor scholen en kunstopleidingen. Ze tonen hoe jongeren betekenisvolle ervaringen kunnen opdoen in de hedendaagse kunstwereld en dat leren een automatisch gevolg is wanneer je deelneemt aan een groepspraktijk waarmee je je kan identificeren.

Literatuur

- Bennett, S., Harper, B., & Hedberg, J. (2002). Designing real life cases to support authentic design activities. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1), 1-12.
- Fuller, A., & Unwin, L. (1998). Reconceptualising apprenticeship: Exploring the relationship between work and learning. *Journal of vocational education & training*, 50(2), 153-172.
- 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.
- Houwers, J., & Veltman - Van Vugt, F. (2014). De 21ste eeuwse campus. *Onderwijs Innovatie*, 12(4), 32-35.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Repr ed) (Repr ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mason, D. D. M., & McCarthy, C. (2006). 'The feeling of exclusion': Young peoples' perceptions of art galleries. *Museum Management and Curatorship*, 21(1), 20-31.
- Parker, A. (2006). Lifelong learning to labour: Apprenticeship, masculinity and communities of practice. *British Educational Research Journal*, 32(5), 687-702.
- Potters, H., & Poelmans, P. (2008). Virtuele Communities of Practice in het onderwijs: Bevindingen van 7 pilots. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Van Hamersveld, I. (2014). Een energiek aanzwellende storm. *Boekman*, 26(99), 6-12.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <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.
- Zürcher, S. (2014). Jonge gidsen spreken de juiste taal. *Boekman*, 26(99), 16-23.