



Informeel leren in
de kunsten: theorie
en praktijken

30

JAARGANG 11

Cultuur+ Educatie

CULTUUR+EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. *Cultuur+Educatie* is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

HOOFDREDACTIE

Marjo van Hoorn

EINDREDACTIE

Zunneberg & Ros Tekstproducties

GASTREDACTEUR

Vincent de Waal

REDACTIE

Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Vera Meewis, Melissa de Vreede en Teunis Ildens

PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT

Miriam Schout

OPMAAK EN FOTOGRAFIE

www.taluut.nl

DRUKWERK

Drukkerij Libertas Bunnik

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken

Evert Bisschop Boele

Emiel Heijnen

Jana Kerremans

Vera Meewis

Judith Metz

Vincent de Waal

Cultuur+Educatie 30 2011

Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken

Auteurs: Evert Bisschop Boele, Emiel Heijnen, Jana Kerremans, Vera Meewis, Judith Metz en Vincent de Waal

ISBN 978-90-6997-134-6

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

| | |
|--|----|
| Redactioneel <i>Vincent de Waal</i> | 4 |
| Leren in de vrije tijd: een antropologisch perspectief <i>Vera Meewis</i> | 18 |
| Informele visuele netwerken <i>Emiel Heijnen</i> | 32 |
| Leren musiceren als sociale praktijk <i>Evert Bisschop Boele</i> | 56 |
| Molensteen of groeidiament: over de waarde van talentontwikkeling voor het jongerenwerk <i>Judith Metz</i> | 74 |
| Informeel leren in sociaal-artistieke projecten <i>Jana Kerremans</i> | 90 |

Redactioneel

Wat is de waarde en betekenis van de vele informele groepen binnen de kunsten en op welke wijze ontwikkelen mensen zich hierbinnen? Die vraag ligt ten grondslag aan dit themanummer van *Cultuur+Educatie*. Bij de samenstelling van dit themanummer waren we vooral benieuwd naar theoretische verkenningen én praktijkbeschrijvingen van sociale praktijken van informeel leren in de kunsten.

Er bestaat in vele landen een rijke, zeer gevarieerde praktijk van informeel leren in de kunsten. Onder het zichtbare bouwwerk van musea, muziekscholen, educatieve instellingen en diensten, podia, cursussen et cetera gaat een veelvormig en dynamisch fundament schuil van vele individuen en groepen die zich – vaak buiten de georganiseerde kaders – bekwamen in een of meer kunstvormen. Ze putten inspiratie uit de professionele kunstenpraktijk en vormen eigen (leer)contexten waarin ze zich verder kunnen ontwikkelen.

Dit themanummer komt uit midden in een jaar waarin het kabinet Rutte-Verhagen besloten heeft om 200 miljoen euro (op een totaal van nu nog 900 miljoen) te gaan bezuinigen op de cultuurbegroting. Er is vanzelfsprekend veel debat over deze ingrijpende maatregel en zijn gevolgen. Onderbelicht blijft in het debat dat vooral de vele individuele kunstliefhebbers en de informele groepen (zoals popbands, zangkoren, dansgroepen, beeldhouwgroepen en lees- of schrijfgroepen) geraakt worden. Door de verschraling in de kunsten worden hen belangrijke inspiratiebronnen ontnomen of krijgen ze te maken met hogere drempels. Er bestaat nu nog een zorgvuldig opgebouwde culturele infrastructuur waarin professionele kunst en amateurkunst sterk met elkaar zijn verweven. Ook zijn er vele verbindingen tussen formele leeractiviteiten in de kunsten en de vele informele, door mensen zelf georganiseerde activiteiten in lokale sociale netwerken, waarin plezier in de kunsten samen gaat met de eigen ontwikkeling of die van hun groep. Door dit rijke informele veld voor het voetlicht te brengen hopen we duidelijk te maken dat de bezuinigingen in de culturele sector meer overhoop halen dan

alleen de professionele praktijk.

In deze inleiding ga ik eerst in op de term informeel leren. Vervolgens verbind ik de aandacht voor informele leerprocessen en het bestaan van informele groepen met processen van informalisering binnen de kunstensector. Daarbij besteed ik apart aandacht aan de burgerschapsaspecten van informele groepen binnen de kunsten. Tot slot introduceer ik kort de vijf artikelen in dit themanummer.

INFORMEEL LEREN

—
Onder informeel leren wordt gewoonlijk het proces verstaan van leren in alledaagse situaties. Het is het ongeorganiseerde, levenslange proces van verwerving van kennis, attitudes en vaardigheden via ervaring. Dit leren is meestal verbonden met betekenisvolle sociale contexten (vriendengroep, de directe woonomgeving, het gezin en de rol van ouders en grootouders daarbinnen) en met processen van identiteitsontwikkeling. Er valt zowel individueel leren in de vrije tijd onder, bijvoorbeeld hobby's die zelfstandig worden beoefend, maar ook allerlei vormen van groepsleren in verenigingen en meer informele verbanden, (zoals wijkactiviteiten en jongerenwerk).

Kenmerkend voor informele leerprocessen in groepsverband is dat de participatie en inbreng van de deelnemers cruciaal zijn en dat zij via interactie en dialoog een belangrijke stem hebben in de inhoudelijke vormgeving van het programma.

Gewoonlijk wordt informeel leren onderscheiden van het *formele leren* (onderwijs, cursussen) en van het *niet-formele of non-formele leren*. De laatste term duidt op het georganiseerde leren in buitenschoolse contexten, zoals in sportverenigingen, centra voor de kunsten en politieke vorming. Dit niet-formele leren laat zich wat lastiger onderscheiden van zowel het formele als het informele leren, omdat het vaak aspecten van beide in zich draagt. Het onderscheid tussen het informele leren met het formele onderwijs, met zijn gestructureerde leercontexten, diploma's en herkenbare gebouwen, is weer wel helder te maken.

De drie vormen van leren kunnen elkaar versterken en aanvullen. Simons spreekt over een schaal:

'(...) deze schaal loopt van het volledig ongeorganiseerde leren dat als bijproduct en als vanzelf ontstaat, via het door mensen zelf georganiseerde leren, naar het leren dat in samenspraak tussen een formele instantie en mensen zelf georganiseerd wordt en uiteindelijk het volledig door formele instanties georganiseerde leren.' (Simons 1995, 8)

In benaderingen over de samenleving als een learning society wordt al vanaf de jaren zeventig het belang van informele en niet-formele leercontexten benadrukt, zowel in varianten waarin het tegenover het schoolse leren wordt geplaatst (als tegenpool), als waarin het als een belangrijke en noodzakelijke aanvulling hierop wordt gezien. Coombs en Ahmad kwamen indertijd met de volgende omschrijving van 'informal education' die nog steeds als bruikbaar wordt gezien:

'The life-long process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experience and exposure to the environment – at home, at work, at play; from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally, informal education is unorganized, unsystematic and even unintentional at times, yet it accounts for the great bulk of any person's total lifetime learning – including that of a highly 'schooled' person.' (Coombs and Ahmad 1974, p. 8)

Kern van dit type leren is dat het behalve op cognitieve aspecten ook de nadruk legt op leren als een emotioneel en sociaal proces. De lerende is actief betrokken bij het eigen leerproces. Die verbinding van cognitieve, emotionele en sociale processen maakt, zo is de opvatting, deze manier van leren effectiever en doelgerichter. Bovendien komt het vormgeven van leeromgevingen in de directe sociale context van lerenden tegemoet aan doelstellingen voor sociaal burgerschap (Brooks en Holford, 2009, 96). Dit informele leren heet ook wel *situated learning* (Lave en Wenger 1991), waarbij de cognitieve ontwikkeling van mensen sterk verbonden is met sociale interactie en leren met *real life* activiteiten waarvoor mensen intrinsiek gemotiveerd zijn. In dit verband wordt ook wel gesproken over 'krachtige leeromgevingen' of over 'de kracht van informaliteit' (de Waal, 2008).

De mate waarin de lerende bewust aandacht heeft voor het leren is eveneens een belangrijk kenmerk. Bolhuis (2001) maakt onderscheid tussen *leren uit eigen beweging* (intentioneel, doelgericht) en *alledaags leren* (het min of meer toevallige leren voortvloeiend uit activiteiten in het dagelijkse leven). Onderzoek laat zien dat mensen niet in het wilde weg en zonder belang leren, maar dat ze welbewust en weloverwogen betekenis verlenen aan hun activiteiten en daarin rekening houden met bepaalde uitgangspunten en doelen die ze wensen te verwezenlijken (Squires 1993). Interessant is dat mensen vooral vrienden, bekenden en anderen uit hun sociale omgeving benutten als informatiebronnen en dat ze andere vormen van ondersteuning (boeken bijvoorbeeld) minder gebruiken. Dit bewuste leren vindt grotendeels plaats buiten de reguliere

educatieve instellingen. Het 'leren uit eigen beweging' is krachtig, omdat het voortkomt uit een intrinsieke motivatie en ingebed is in de sociale context van betrokkenen. Zo lopen er in de wereld van de kunsten veel autodidacten (*self directed learners*) rond, waarvan diversen met een verrassend hoog niveau. De *passion to learn* (Solomon 2003) van autodidacten is een spiegel voor het meer formele leren (onderwijs, cursussen), dat volgens critici losgezongen is van authentieke, situatiegebonden, interactieve en betekenisvolle leeractiviteiten. Je culturele talenten ontwikkelen doet een appèl op vermogens die in formele leersettingen lang niet altijd aangesproken worden (Solomon 2003). Mensen zijn betrokken bij allerlei *leerprojecten* die ze al dan niet samen met anderen vormgeven. Hun motivatie is meestal gelegen in de directe toepassing. Vanuit deze activiteiten maken sommigen de overstap naar professionele ondersteuning of formele educatieve kaders. Tough sprak al in 1983 over een *learning iceberg*, waarvan slechts het topje zichtbaar is voor formele instituties.

INFORMALISERING IN DE KUNSTENSECTOR

—
Vanzelfsprekend is deze ijsbergmetafoor ook voor de kunsteducatiesector van belang. Naast de zichtbare institutionele context van kunsteducatieorganisaties is er een zeer divers veld van individuele en sociale praktijken, meer of minder georganiseerd, zowel in informele als niet-formele contexten, waarin mensen gepassioneerd bezig zijn met kunstbeoefening in brede zin. Lang niet altijd ontmoeten deze beide werelden elkaar, al is daar de laatste jaren wel meer oog voor. Om een recent voorbeeld te noemen: het Fonds voor Cultuurparticipatie kent in 2011 ruim 2,6 miljoen euro subsidie toe aan de samenwerking tussen professionele kunstinstellingen en amateurs in het kader van het programma *Het beste van twee werelden*:

'Het fonds streeft met dit programma verschillende doelen na, zoals de inhoudelijke ontwikkeling van de amateursector en het creëren van gelijkwaardiger, meer vanzelfsprekende en duurzame samenwerking tussen de professionele cultuursector en de amateurwereld. Daarnaast stelt het fonds zich met dit programma ten doel de zichtbaarheid te verbeteren van de bijdrage die burgers leveren aan het culturele leven. Om dit te bereiken ondersteunt het fonds innovatieve voorbeeldprojecten waaruit een duurzame betrokkenheid van professionele cultuurinstellingen bij de amateursector spreekt. Binnen het programma is nadrukkelijk aandacht voor diversiteit.'

(www.cultuurparticipatie.nl)

Aan dit programma nemen instellingen deel als Toneelgroep Amsterdam, Holland Dance Festival, Het Concertgebouw Fonds, Jeugdtheaterhuis Zuid-Holland en de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam. Zo biedt Toneelgroep Amsterdam amateurgezelschappen de mogelijkheid een productie te maken in de Amsterdamse Stadsschouwburg. De amateurgroepen werken aan een eigen versie van een stuk uit het repertoire van het hoofdstedelijke gezelschap en krijgen begeleiding van regisseurs van de toneelgroep. En Theatergezelschap PeerGroup uit Drenthe betreft bewonersgroepen bij hun projecten gericht op maatschappelijke ontwikkelingen (NRC 11-01-2011).

In de *Toekomstverkenning kunstbeoefening* (SCP 2010) wordt gesproken over het proces van *informalisering*: de opmars van lossere smaakvoorkeuren en van informele verbanden binnen de vrijetijdsbesteding. Gewezen wordt op 'een verminderde aantrekkingskracht van lidmaatschap voor kunstbeoefening in de vrije tijd onder de recente cohorten kunstbeoefenaars' (SCP 2010: 27). De voorkeuren voor lossere genres, omgangsvormen en organisatievormen vereisen in de ogen van de SCP-onderzoeker een antwoord van lesaanbieders en verenigingen binnen de kunsteducatie, want anders 'leidt dit tot meer peer education en meer kunstbeoefening in informele verbanden' (SCP 2010: 30). Nu lijkt me dat laatste niet zozeer het probleem. De kwestie is dat het veld van de meer georganiseerde kunstbeoefening dringend vernieuwing behoeft. Kunsteducatieorganisaties moeten aansluiting zien te vinden bij deze tendens tot informalisering en – nog intensiever dan tot nu toe – een brug moeten zien te slaan naar deze informele verbanden en praktijken. Deels vanuit inhoudelijke overwegingen, deels om te overleven, want 'het stimuleren van het sociaal-culturele leven verschijnt als een van de weinige manieren waarop participatie aan de meer kunstzinnige vormen van cultuur kan worden bevorderd' (Claes e.a 2005). Het is een opdracht tot meer vraaggestuurde vernieuwing zoals ook sportverenigingen (sportstimulering, sportbuurtwerk) en scholen (naschoolse en buitenschoolse programma's, bredeschoolactiviteiten) deze oppakken.

Bij deze vernieuwing speelt niet alleen het in stand houden of vergroten van de participatie in de meer georganiseerde kunstbeoefening als motief een belangrijke rol, het draait vooral ook om aansluiting bij bepaalde sociaal-maatschappelijke kwesties en bij groepen kunstbeoefenaars die, al dan niet bewust, buiten de georganiseerde kaders actief zijn. Het kan leiden tot wederzijdse inspiratie en tot vernieuwingen in kunsteducatiepraktijken en in de kunsten zelf. Dat maakt de brug tussen de georganiseerde (formele) en ongeorganiseerde (informele) kunstbeoefening zo interessant.

INFORMELE GROEPEN IN ALPHEN AAN DEN RIJN

In een recent onderzoek (SCP 2011) naar kunstbeoefening in de vrije tijd in Alphen aan

den Rijn (71.000 inwoners) spoorden onderzoekers in vrij korte tijd zeventig groepen op die zich informeel met kunst en cultuur bezighielden. Gedacht moet dan worden aan een huiskamerkoor, een dansgroep, een beeldhouwgroep, popbands, hiphopgroepen, een groep die verhalen of columns schrijft of mensen die in informeel verband met tekenen of schilderen bezig zijn. Het zijn autonome groepen zonder officiële organisatiestructuur en vrij los van instituties. Vaak betreft het hecht functionerende groepen die lang bestaan, elkaar veel steun geven en waarbij plezier en ontspanning een belangrijke drijfveer is. Deze elementen gaan samen met het op een hoger plan tillen van de kunstbeoefening en de gedeelde ambitie om nog beter te worden op een bepaald terrein. Informele groepen kunnen op beginnersniveau of op zeer hoog niveau actief zijn. Ook komen informele groepen voor waarin gevorderde en beginnende kunstbeoefenaars met elkaar optrekken en plezier beleven aan juist deze combinatie. Uit interviews met leden van deze groepen kwam naar voren dat het deel uitmaken van zo'n informele groep voort kan komen uit of juist kan leiden tot formele scholing in de kunsten. Ook kunnen individuele zang- of beeldhouwlessen weer goed samengaan met het deel uitmaken van zo'n informele groep. Deze informele groepen staan dus niet helemaal buiten de georganiseerde kunsteducatie, maar zijn er in meer of mindere mate toch mee vervlochten. Het is geen 'contracircuit of tegenbeweging van het formele aanbod', maar 'de meeste respondenten hebben het formele circuit gebruikt voor hun ontwikkeling (...) en doen dat nog steeds' (SCP 2011: 83).

De groepsleden melden dat ze veel leren van en in deze informele groepen. Niet alleen worden ze vaardiger op een specifiek terrein van kunstbeoefening, ze leren hun vaardigheden ook breder in te zetten (bijvoorbeeld anderen kunnen instrueren). Tevens doen ze organisatorische vaardigheden op (de groep draaiend houden, naar buiten treden, optredens, publiciteit), leren ze in een groep te functioneren (mensenkennis, leren samenwerken) en maken ze – mede door de vertrouwenwekkende setting – vaak ook een persoonlijke groei door. Dit zijn allemaal aspecten die passen bij de contexten van *situated learning*.

SOCIAAL BURGERSCHAP EN CULTURELE ACTIVITEITEN

—
De informele context van een groep vertrouwelingen die zowel kunstzinnige als sociale en individuele doelen nastreven, heeft een betekenis die verder reikt en die laat zien dat deze informele groepen beslist niet vrijblijvend of vluchtig van karakter zijn. Behalve ingebed in de privélevens van mensen zijn ze ook verbonden met het maatschappelijke middenveld van lokale initiatieven en organisaties. De groepen functioneren als scha-

kels tussen het persoonlijke en het publieke leven:

'Voor veel mensen is de groep een belangrijk deel van hun sociale netwerk, al is dat netwerk voor de meesten van hen groter dan de informele groep. In een meerderheid van de groepen staan de leden elkaar met raad en daad bij. Zo bieden ze elkaar praktische hulp, zoals klussen rond het huis of gereedschap uitlenen. In verschillende groepen zijn leden te vinden die elkaar ook in andere situaties regelmatig treffen, zoals een (sport) vereniging, vrijwilligerswerk of verjaardagen van gezamenlijke vrienden. Overigens doen veel groepen ook andere dingen gezamenlijk, zoals reizen, theater- of museumbezoek, etentjes. Verschillende groepen hebben een regelmatige 'nazit' met borrel en in een aantal groepen nodigen deelnemers elkaar uit voor verjaardagen en andere privéfestiviteiten. In veel groepen worden politieke en maatschappelijke onderwerpen besproken. In bijna alle groepen komen persoonlijke onderwerpen aan bod. Verschillende respondenten ervaren dat de groep een anker is in barre tijden, zoals bij ziekte, scheiding of overlijden van dierbaren. Overigens noemt men niet alleen het belang van hulp ontvangen, maar ook dat van ondersteuning bieden en iets voor een ander kunnen betekenen (wederkerigheid).'
(SCP 2011: 81)

Deze informele groepen binnen de kunstbeoefening zijn voor de leden ook een leer- school voor sociale competenties, kunnen bijdragen aan vormen van onderling contact en sociale cohesie en drukken in de praktijk een vorm van actief burgerschap uit. Dit laatste doordat groepsleden een bepaalde verantwoordelijkheid naar elkaar en naar de ruimere sociale context nemen. Vaak zetten ze zich belangeloos in en dienen ze op vrijwillige basis ook het ruimere, algemene belang. Voornoemd SCP-rapport spreekt dan ook over 'makers in de kunst' (SCP 2011: 71) en kwalificeert deze informele groepen in de ondertitel van het rapport als 'eigentijdse bronnen van sociale cohesie'. Het bestaan van dit type informele groepen laat zien dat mensen graag in groepen verkeren en deze ook zelf vormgeven rondom smaakvoorkeuren, oriëntaties of eigenschappen. Het zijn 'lichte gemeenschappen' (Duyvendak en Hurenkamp 2004), waarin mensen niet meer de zware knellende banden van een religie, stand of zuil wensen te ervaren, maar wel onderlinge bindingen aangaan. Naar eigen keuze kunnen deze bindingen meer of minder vluchtig of vergaand zijn. Over het algemeen zijn de banden die mensen met elkaar aangaan wat lossere, wat niet wil zeggen dat ze vrijblijvend zijn:

'Weak ties nemen de plaats in van strong ties die mensen verbonden in verzuilde tijden. Zwakke of losse banden, lidmaatschappen die je op kunt zeggen in plaats van verwantschappen voor het leven krijgen met enige regelmaat de voorkeur boven sterke bindingen. En dit minder 'collectieve' karakter van de nieuwe netwerken maakt het ook mogelijk om je te verbinden met meer netwerken tegelijkertijd.' (Duyvendak en Hurenkamp 2004, 219)

In plaats van de vergezichten over 'de ideale burger' komen geleidelijk de meer alledaagse praktijken van burgerschap in beeld waarbij de focus meer en meer ligt op de wijze waarop mensen zelf betekenis verlenen aan hun eigen burgerschap. In beeld zijn dan niet alleen de meer zichtbare, formele vormen van burgerschap (politieke participatie, vrijwilligerswerk, mantelzorg), maar steeds meer ook de informele, 'ondergrondse' uitdrukkingsvormen ervan (Hermes en Dahlgren 2006). Het is een ontwikkeling die past in de verdere individualisering en onthiërarchisering van de samenleving:

'(...) informalisering past daarbij, maar is toch veel meer dan alleen het lossen worden van de omgangsvormen. Informalisering wordt maatschappelijk vooral zichtbaar in de vorm van deinstitutionalisering van organisaties en organisatievormen, zoals die zich vooral in de 19e en de eerste helft van de 20e eeuw hebben ontwikkeld. Organisaties krijgen in de 21e eeuw het karakter van netwerken, die in veel opzichten virtueel van aard zullen zijn. Niet lidmaatschap of fysieke aanwezigheid zullen de belangrijke criteria van participatie zijn, maar 'entree' (inloggen) en communicatie.' (Schnabel 2000: 23)

De invulling van burgerschap zal ook steeds meer contextueel plaatsvinden. Burgerschap zal meer gedefinieerd worden 'as a social process through which individuals and social groups engage in claiming, expanding or losing rights' (Isin en Turner 2002, 4) en met minder aandacht voor wettelijke rechten en meer voor praktijken, betekenissen en identiteiten.

In toenemende mate zorgen sociale media voor de verbindingen tussen gelijkgestemde mensen en leveren televisie en internet de inspiratie voor cultuuractiviteiten. Dit zorgt voor dynamiek en voor de ontwikkeling van allerhande netwerken, wat dit proces van informalisering weer verder stimuleert. Bovendien gebruiken mensen programma's van internet om de kunstbeoefening op een hoger plan te tillen, maken ze een profiel aan van de groep of ontwerpen ze een eigen website. Dit alles met de bedoeling om geïnteresseerden te bereiken, maar ook om zichzelf te etaleren. Ook hier weer geldt de vraag of de bestaande kunsteducatieve praktijken voldoende aansluiten bij en deel uitmaken van deze toegenomen dynamiek en veelkleurigheid.

IN DIT NUMMER

—
De auteurs van de eerste twee bijdragen van dit themanummer gaan in op theorieën over informeel leren. Beide sluiten aan bij het gedachtegoed van Lave en Wenger (1991) om de wijze waarop in informele contexten geleerd wordt en de bijzondere opbrengsten daarvan in beeld te brengen.

Vera Meewis beklemtoont het leren als een collectieve activiteit die geworteld is in sociale praktijken en beschrijft vier onderzoeken naar kunstpraktijken om te laten zien hoe de theorie van Lave en Wenger in te zetten is in empirisch onderzoek. Onderzoeken naar muziekfestivals, het leren in musea, podiumkunsten en buitenschoolse ‘kunstgroepen’ van jongeren passeren zo de revue. De resultaten tonen dat informeel leren verdere ‘vorming in de kunsten’ stimuleert en mensen motiveert om zichzelf ook in bredere zin verder te ontwikkelen.

Emiel Heijnen gaat in op leerpraktijken van spontaan gevormde netwerken rondom visuele productie. Hij definieert de kenmerken van deze informele netwerken en vergelijkt ze met de karakteristieken van de traditionele beeldende praktijk. Hij geeft een boeiende beschrijving van hoe jongeren die opgroeien in de hedendaagse media- en beeldcultuur, een nieuwe participatiecultuur creëren waarin ze vaardigheden voor culturele productie ontwikkelen en gebruiken. Scholen hebben nogal eens moeite om hier adequaat op te reageren. De auteur combineert de karakteristieken van communities of practice en participatieculturen (bijvoorbeeld in blogs, videogames en informele muziekgroepen) met de kenmerken van informele visuele netwerken om zodoende te komen tot een meeromvattende definitie. Hij concludeert onder meer dat informele visuele netwerken sterk afwijken van het traditionele schoolcurriculum in zowel de inspiratiebronnen als de wijze waarop het leren plaatsvindt. Leerlingen wensen een betere aansluiting tussen de lessen op school en hun informele beeldende praktijken, blijkt uit onderzoek volgens Heijnen. Van docenten wordt veel evenwichtskunst verlangd om een balans te vinden tussen aansluiten bij de visuele cultuur van leerlingen en hen prikkelen met onverwachte en ongekende kunstzinnige uitingen.

Evert Bisschop Boele verkent eveneens het onderscheid tussen het schoolse leren en het leren binnen meer informele contexten. Zijn invalshoek is het leren musiceren als sociale praktijk. Hij geeft een interessante inkijk in hoe je onderzoek kunt doen naar de manier waarop mensen zich muzikaal ontwikkelen en welke factoren en contexten daarin doorslaggevend zijn. Hij stelt dat het onderscheid tussen formele en informele leersituaties voor musicerenden minder hard is dan gedacht en dat er veeleer sprake is van een meervoudig continuüm. Ook informele leercontexten hebben soms aan for-

meel leren toegeschreven kenmerken. De auteur benadrukt dat musiceren als sociale praktijk erg veelvormig is en dat er vele variabelen zijn die samen bepalen hoe en wat er geleerd wordt.

De laatste twee bijdragen gaan in op informeel leren binnen het Nederlandse jongerenwerk en in sociaal-artistieke projecten in Vlaanderen. *Judith Metz* neemt talentontwikkelingsprojecten binnen het Nederlandse jongerenwerk onder de loep. Ze vraagt zich af of de sterke inzet op talentontwikkeling wel voldoende tegemoet komt aan jongeren uit lagere sociaaleconomische klassen en of dit type projecten geen te hoge eisen stelt aan hun motivatie en leerbereidheid. Aan de ene kant impliceren deze projecten een positieve benadering van jongeren en bieden ze hen ruimte om hun eigen netwerken te vormen en zich verder te ontwikkelen. Aan de andere kant richt het Nederlandse jongerenwerk zich sterk op zogenoemde risicjongeren en het is de vraag of de doelstellingen van de talentontwikkelingsprojecten wel te verbinden zijn met de doelen van het jongerenwerk.

Waar Metz vanuit de Nederlandse praktijk van het lokale jongerenwerk vooral fundamentele vragen opwerpt bij allerlei talentontwikkelingsprojecten, tracht *Jana Kerremans* vanuit de Vlaamse praktijk in beeld te brengen wat de bijzondere waarde dan wel maatschappelijke bijdrage is van sociaal-artistieke projecten. Opvallend is dat Metz spreekt van 'risicjongeren' en over de opkomst van meer georganiseerde leercontexten en Kerremans over 'kansgroepen' in verbinding met meer open, informele leercontexten waar jongeren zelf een stem in hebben. Bij de een staan vooral de doelstellingen voorop die vanuit lokaal sociaal beleid voor jongeren zijn geformuleerd, bij de ander gaat het om het uitgangspunt dat sociaal-artistiek werk expliciet geen welzijns-werk is, omdat het de problemen van mensen niet tot vertrekpunt zou (moeten) maken. Kerremans beschrijft het leren in de sociaal-artistieke projecten vanuit vier functies, te weten de verbeeldende, de participatieve, de relationele functie en de publieksverdiepende functie. Ze wenst de probleembenadering te overstijgen door de informele ontmoeting voorop te stellen als startpunt voor sociaal-artistieke verdieping.

Met deze artikelen hopen we meer inzicht te bieden in de bijzondere waarde en betekenis van informele leeromgevingen binnen de kunsten. Bovendien informeren we de lezer over een veelheid van relevante publicaties (onderzoeken, praktijkbeschrijvingen, theoretische verkenningen) over dit onderwerp. Alle auteurs putten ruimschoots uit het vele onderzoeksmateriaal uit binnen- en buitenland. We wensen u een leerzaam nummer toe.

Vincent de Waal (gastredacteur)

Vincent de Waal is docent aan het Instituut Social Work van de Hogeschool Utrecht. Sinds 2002 is hij tevens onderzoeker bij het Kenniscentrum Sociale Innovatie van Hogeschool Utrecht. In 2008 startte hij een promotieonderzoek naar de positie van (buurt)professionals binnen lokaal sociaal beleid. In 2008-2009 was hij betrokken bij de totstandkoming van het landelijke opleidingsprofiel van de hbo-opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming. Hij publiceerde *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving* (Coutinho 2008, derde geactualiseerde druk) en was eindredacteur van *Samenspel in de buurt. Burgers, sociale professionals en beleidsmakers aan zet* (SWP, 2008). vincent.dewaal@hu.nl

LITERATUUR

- Bolhuis, S.** (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho
- Brooks, R. en Holford, J.** (2009). *Citizenship, learning and education: themes and issues*. In: *Citizenship Studies* Vol. 13, no. 2, april 2009, 85-103
- Claeys, J., Elchardus, M. en Vandebroek, D.** (2005). *De smalle toegang tot cultuur. Een empirische analyse van cultuurparticipatie en van de samenhang tussen sociale participatie en cultuurparticipatie*. In Vlaanderen gepeild, 7-35. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Coombs, P. en M. Ahmad** (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press
- Duyvendak, J.W. en M. Hurenkamp (red.)**. *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*. Amsterdam: van Genneep
- Hermes, J. and P. Dahlgren,** (2006). *Cultural studies and citizenship*. In: *European Journal of Cultural Studies* 9 (3) 259-267. Special issue: Cultural studies and Citizenship.
- Isin, E. en B. Turner** (2002). *Citizenship studies: an introduction*. In: Isin, E. en B. Turner (ed.) (2002), *Handbook of citizenship studies*. Londen: Sage pp. 1-10
- Lave, J. en E. Wenger** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schnabel, P.** (2000). *Een sociale en culturele verkenning voor de langere termijn*. In: scp/cpb (red.), *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op de langere termijn* (p. 11-27). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Centraal Planbureau.
- Simons, P** (1995). *Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten?* In: *Opleiden & Ontwikkelen*, 4, 5-10.
- Sociaal en Cultureel Planbureau** (2010). *Toekomstverkenning kunstbeoefening*. Den Haag: SCP

Sociaal en Cultureel Planbureau (2011). *Informele groepen. Verkenningen van eigentijdse bronnen van sociale cohesie*. Den Haag: SCP

Solomon, J. (2003). *The passion to learn. An inquiry into autodidacticism*. Londen: Routledge

Squires, G. (1993). *Education for adults*. In: M.Thorpe e.a. (red.), *Culture and processes of adult learning*. London: Routledge, 87-108

Staatscourant (03 05 2010). *Regeling Het beste van twee werelden*

Tough, A. (1983). *Self-planned learning and major personal change*. In: M. Tight (ed.) *Education for adults*. London: Croom Helm/Open University

Waal, V. de (2008). *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Coutinho



100. 1000. 1000. 1000.

Leren in de vrije tijd: een antropologisch perspectief

Mensen leren, bewust of onbewust, van elkaar in allerlei vrijetijdsactiviteiten. Ook op cultureel gebied, bijvoorbeeld wanneer ze samen aan een uitvoering werken, een festival of museum bezoeken, meedoen aan een community-artproject of cultureel jongerenwerk. Maar hoe werkt dit leren van elkaar en wat levert het op? Antwoorden daarop zijn te vinden in een antropologisch perspectief op leren. Na een uiteenzetting van theoretische concepten over gesitueerd leren beschrijft Vera Meewis vier voorbeelden van onderzoek, toegespitst op kunst en cultuur, waarin deze concepten worden toegepast.

K: How do you learn it when you're learning a new one?

Claire: It's like you watch them do it...

Lauren: You just get into it...

Penny: And your hands just glide into it.

K: Your hands just sort of go into it?

Francesca: Yes.

K: So you're watchin what's going on...

Francesca: You watch it and you pick it up.

Dit korte vraaggesprek tussen musicologe Kathryn Marsh (2008, p. 141) en vier meisjes die op het schoolplein samen klapspelletjes doen, geeft goed weer hoe kinderen in spel informeel leren van elkaar. De meisjes dragen het spelletje aan elkaar over en leren de onderdelen uit te voeren door elkaar te observeren en het onthouden van bewegingen. Bij het samen actief (be)oefenen en produceren van kunst of het gezamenlijk bezoeken en bespreken van exposities, voorstellingen en evenementen speelt een vergelijkbaar proces, waarbij kennis en ervaring informeel aan elkaar worden overgedragen.

Sociaal-culturele activiteiten in de vrije tijd zijn voor deelnemers van grote waarde. Ze bieden mensen een zinvolle tijdsbesteding waar ze veel plezier aan beleven. Daarnaast hebben deze activiteiten volgens De Waal (2004) een belangrijke maatschappelijke uitstraling. De maatschappelijke impact van gezamenlijk actief bezig zijn, ook zonder dat hier een organisatie of vereniging aan te pas komt, blijkt ook duidelijk uit de recente publicatie van het Sociaal en Cultureel Planbureau over informele groepen (Van den Berg, Van Houwelingen & De Hart 2011), met als ondertitel 'verkenningen van eigentijdse bronnen van sociale cohesie'.

In dit artikel ligt de focus op het leren in dit type activiteiten: hoe en wat leren mensen exact van elkaar? Mensen leren uiteindelijk een groot deel van hun leven van en in hun sociale omgeving, die bestaat uit peers (leeftijd- en soortgenoten) en 'experts' (mensen met meer ervaring). Maatschappelijk wordt de opvatting breed gedeeld dat meedoen aan sociale activiteiten in de vrije tijd bepaalde manieren van leren en een type kennis opleveren waar mensen veel aan hebben in hun verdere academische, beroeps- en sociale leven. Deelname aan buitenschoolse 'extra' activiteiten doet bijvoorbeeld bij jongeren een beroep op hun vermogen om te plannen en biedt hen de mogelijkheid om 'echte' rollen te oefenen. Toch geniet leren van anderen in de vrije tijd in onze samenleving (nog) niet dezelfde status als het leren in formele onderwijs- en trainingssituaties.

Om het belang van buitenschools informeel en non-formeel leren voor deelnemers beter voor het voetlicht te brengen pleit Brice Heath (2001) ervoor het leren via sociaal-culturele activiteiten in de vrije tijd een duidelijk eigenstandige positie te geven. Ze spreekt daarbij van een 'derde arena' van leren, naast het leren thuis en op school. Bij dit type activiteiten moet leren dan niet zozeer individueel gezien worden als wel als uitkomst van een sociaal en cultureel proces.

SOCIAAL-CULTURELE LEERTHEORIE: ANTROPOLOGISCH PERSPECTIEF

—
Sociaal-culturele theorievorming over leren is volgens Van Oers (2004) een steeds belangrijker en invloedrijker paradigma geworden in de wetenschap. Maar verschillende interessante ideeën en deeltheorieën over voorwaarden, uitkomsten en processen hebben nog niet één gedeelde opvatting over leren opgeleverd. Ik zoom daarom in op het door Van Oers beschreven perspectief dat naar mijn idee de meeste meerwaarde biedt voor het bestuderen van leren in sociaal-culturele activiteiten: het antropologisch perspectief. Dit perspectief heeft een sterke relatie met de linguïstiek en heeft als kernbegrippen cultuur, culturele betekenis en context, sociale interactie

en communities.

Het antropologisch perspectief is terug te vinden in de theorie van gesitueerd leren van Jean Lave en Etienne Wenger. Deze onderzoekers zien geen heil in het conventionele concept van leren als het individueel internaliseren van abstracte en gedecontextualiseerde kennis, overgedragen door een docent. Leren is voor hen een collectieve activiteit die geworteld is in sociale praktijken. Zij beschouwen leren als een toenemende mate van participatie in zogenoemde *communities of practice*.

Om erachter te komen hoe leren plaatsvindt bij mensen die deelnemen aan sociaal-culturele activiteiten in de vrije tijd, waar pedagogische bedoelingen veelal weinig of niet aan de orde zijn, biedt het antropologisch perspectief naar mijn idee dan ook goede aanknopingspunten.

Iedereen neemt onvermijdelijk deel aan diverse 'lerende' *communities of practice*; op het werk, op school en ook in de vrije tijd. Het gaat om groepen mensen die iets met elkaar delen (bijvoorbeeld een hobby) en dat beter proberen te doen door regelmatig bij elkaar te komen. Leren maakt in deze visie altijd integraal onderdeel uit van deelname aan een sociaal proces dat geleidelijk overgaat in een grotere mate van toewijding en complexiteit. Het doel in deze communities in de vrije tijd is niet meteen om iets te leren, maar om plezier te hebben, gelijkgestemden te ontmoeten en gezamenlijk aan iets te werken. Niet iedereen is echter meteen even goed en daarom moet er ruimte zijn voor nieuwkomers om te leren van meer ervaren leden.

Lave en Wenger geven in hun boek *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1991) geen definitie van leren, maar bieden inzicht in de contexten die leren bevorderen. Ze situeren leren in praktijksituaties. In de sociale praktijk verlenen mensen volgens hen pas betekenis aan het leren. Omdat *communities of practice* georganiseerd zijn rondom een bepaald domein of activiteit, bieden ze leden een gezamenlijke identiteit. Via toegenomen kennis, vaardigheden en beheersing van de taal die in de groep gesproken wordt, ontwikkelt een persoon die identiteit van lid/beoefenaar. Hij haalt tevens motivatie uit het feit dat hij leert in een context waarin het geleerde ook meteen toepasbaar is.

Met een aantal etnografische studies naar informeel leerlingschap in verschillende culturele tradities laten Lave en Wenger zien hoe leren in de praktijk in zijn werk gaat. Via een proces van informele instructie – veelal van 'leermeesters' die de praktijk beheersen - en onderlinge relaties ontwikkelen leerlingen zich. De sociale praktijk vormt als het ware het curriculum. Leren is in deze visie onderdeel van een inwijdingsproces in een *community of practice* – de transitie van nieuwkomer naar volwaardig lid - en is een uitkomst van sociale participatie en interactie. Mensen moe-

ten wel toegang hebben of krijgen tot een community om zich daarbinnen te kunnen ontwikkelen. Problemen kunnen ontstaan wanneer nieuwkomers die toegang wordt ontzegd.

VIER ONDERZOEKEN TER ILLUSTRATIE VAN HET ANTROPOLOGISCH PERSPECTIEF

—
Om te laten zien hoe de theorie van gesitueerd leren ingezet kan worden bij empirisch onderzoek naar leren in sociaal-culturele activiteiten beschrijf ik vier onderzoeken. Deze vier illustreren op welk type activiteiten de theorie toegepast kan worden, met welke aanvullende theoretische noties gewerkt wordt en met welke onderzoeksmethoden de verschillende onderzoekers aan de slag zijn gegaan. Bovendien laten ze zien wat de onderzoeken concreet aan resultaten opleveren en welke inzichten de theorie te bieden heeft over het leerproces binnen sociaal-culturele groepsactiviteiten in non-formele en informele leeromgevingen.

LEREN OP EEN MUZIEKFESTIVAL

Sidsel Karlsen, hoogleraar muziekeducatie aan Hedmark University College, heeft de theorie van gesitueerd leren gebruikt om onderzoek te doen naar muziekfestivals als bron van muzikaal leren (2009). Bezoekers aan het muziekfestival *Festspel i Pite Älvdal* in Zweden (folk, pop en rock) vat ze op als een lerende *community of practice* van festivalgangers. Binnen een theoretisch kader van identiteitsconstructie in een laatmoderne samenleving heeft Karlsen via observatie, een survey, diepte-interviews met publiek en organisatoren, documentatie en archiefonderzoek gekeken naar leerstrategieën, leerervaringen en leeruitkomsten van het publiek. Ze vond dat het publiek leerde in drie categorieën: muziek, over muziek en via muziek.

De eerste categorie, muziek, houdt in dat mensen op het festival leerden hoe ze konden genieten van andere muziekstijlen dan ze gewend waren te beluisteren, en hiermee vertrouwd raakten. Mensen leerden door zichzelf toe te staan een nieuwe muzikale identiteit uit te proberen. Wanneer de muzikale identiteit van degene die leerde sterk overeenkwam met de muziek die gespeeld werd, werd een werkelijk diepe manier van muziek leren bereikt. Een van de respondenten van Karlsen sprak in dit kader over het bouwen aan een 'live music experience library'. Dit stelde hem in staat om optredens die hij op het festival hoorde, te relateren aan live uitvoeringen die hij eerder had meegemaakt. Een activiteit die geavanceerde luistervaardigheid vereist. Een andere leeruitkomst was dat mensen leerden om onderscheid te maken

tussen het geluid van verschillende muziekinstrumenten door de interactie ermee. In de categorie over muziek bleek dat het publiek op het festival in de gelegenheid werd gesteld te leren over de geschiedenis van de aangeboden muziek of over componisten, bijvoorbeeld via het programmaboekje of gesproken informatie voorafgaand aan een optreden. Kennis over de muziek had invloed op hoe de muziek vervolgens beleefd werd.

In de categorie via muziek ging het over non-muzikale leeruitkomsten: via het bijwonen van een festival leren over wie je zelf bent, leren hoe je te gedragen binnen een bepaalde gemeenschap en leren over de samenleving en haar culturele idealen. Voor Karlsen werd duidelijk dat mensen op een festival muzikaal hetzelfde leren als in andere informele omgevingen, maar ook hetzelfde als wat ze meekrijgen in een intentionele, formele onderwijssetting. Karlsen constateert dat iemands muzikale educatie in feite grotendeels informeel van aard is en dat hier meer aandacht voor moet zijn in muziekeducatie.

LEREN IN EEN MUSEUM

Gaea Leinhardt en Karen Knutson doen aan de University of Pittsburgh onderzoek naar leren in de informele omgeving van het museum. Via sociaal-culturele theorievorming over leren in musea komen ze tot een model om gesprekken van museumbezoekers te analyseren en zo antwoord te krijgen op de vragen wie wat leert en hoe wordt geleerd in de informele museumsetting. Leinhardt en Knutson (2004) beschouwen de conversatie binnen groepjes museumbezoekers (op te vatten als een *community of practice*) als middel om te leren.

Ze verdelen conversatie onder in: het luisteraspect, het vergelijken van kenmerken van objecten, het koppelen van het object aan voorkennis, het maken van persoonlijke connecties en het construeren van een verklaring van het object (specifiek voor een kunstmuseum onderscheiden Knutson en Kevin Crowley in later werk (2010) vier categorieën: persoonlijke connecties, kritiek, creatie en context. De inhoud en focus van een conversatie worden sterk beïnvloed door de omgeving, de objecten en de identiteit (bestaande uit voorkennis en motivatie) van de groep. Leren in een museum is voor Leinhardt en Knutson een sociaal proces dat bepaald wordt door eerdere ervaringen van mensen, door de interactie met artefacten en materiaal van curatoren en door hoe die twee zaken met elkaar samengaan of botsen. Onder leren verstaan ze: de vooruitgang op korte termijn van een groepje in de zin dat het meer uitgebreide en betrokken conversaties heeft over wat ze in het museum zien en, op lange(re) termijn, het kunnen voortzetten van die conversatie nadat de groep het

museum verlaten heeft.

De onderzoekers hebben hun data verzameld bij zes exposities van verschillende musea (kunst, wetenschap, historisch, natuur). Per expositie zijn dertig groepjes gevolgd en 'afgeluisterd' (en op audio opgenomen) en geïnterviewd. Vooraf spraken de onderzoekers met elk groepje over het doel van het bezoek en de verwachtingen. Elke expositie clusterden ze voorts in vijf thema's. Ze analyseerden of de gesprekken die de groepsleden tijdens de rondgang met elkaar hadden over bepaalde thema's overeenkwamen met een door de onderzoekers opgezette discussie na de tour. Ze vonden 80% overeenkomst tussen wat er tijdens en na de tour besproken werd. De groepjes bouwden voort op de taal en interesse voor thema's die al besproken waren. Conclusie luidt dat tijdens een museumbezoek bezoekers in kleine groepjes hun culturele en intellectuele bagage delen en samen tot nieuwe kennis en inzichten komen. Gecombineerde kennis leidt tot uitgebreidere discussie en uitleg. Door conversatie worden doelen van een bezoek verder ontwikkeld of aangepast. Onderwerpen waar groepjes betrokken over praten - de gedeelde betekenissen en ideeën - worden herinnerd, en wat herinnerd wordt, wordt geleerd.

LEREN IN BUITENSCHOOLSE PODIUMKUNSTPROJECTEN

In het Europese crossculturele onderzoeksproject *Communities of Youth* (2002, Groot-Brittannië, Duitsland en Portugal) wordt het belang van informeel leren in de podiumkunsten geuid in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen. In een veranderende samenleving wordt de overgang van jeugd naar volwassenheid volgens het onderzoeksteam steeds langer en minder standaard. Jongeren hebben behoefte aan de ontwikkeling van strategieën om te kunnen omgaan met een veelheid aan zowel mogelijkheden als risico's (zoals werkloosheid), om zelf vorm te geven aan hun leven en aan het ideaal van een leven lang leren. De onderzoekers stellen dat in deze context de leereffecten uit meer impliciete leerprocessen in non-formele settings, als een community-artproject of cultureel jongerenwerk, gelijkwaardig of zelfs meer van belang zijn dan vaardigheden die jongeren opdoen via formeel onderwijs. Zij noemen dit dan ook geen secundaire leereffecten, zoals gebruikelijk is. Hun hypothese is dat het werken aan een uitvoering in een van de podiumkunsten een middel is voor empowerment van jongeren, omdat dit een ander soort leren faciliteert dan meer conventioneel onderwijs. Juist de podiumkunsten zouden veel ruimte bieden voor informeel leren. Maar welke leerprocessen vinden er plaats in dit type sociaal-culturele projecten? En welke betekenis geven jongeren hier zelf aan?

Dit is onderzocht in een kwalitatieve, vergelijkende casestudy waarin gebruik

gemaakt is van een combinatie aan methoden; interviews met experts, biografische interviews met individuele deelnemers, focusgroepen met deelnemers, observatie, documentanalyse en analyse van optredens. De drie onderzochte projecten worden elk opgevat als een *community of practice*, waarbij sprake is van een wisselwerking tussen ervaringen en competenties. De belangrijkste resultaten zijn dat de projecten leerervaringen bieden waarbij persoonlijke interesses, ervaringen en kwaliteiten van ieder individu een plek krijgen. De motivatie om te leren in dit type sociaal-culturele projecten is groot, omdat jongeren, vanuit identificatie met een bepaalde leefstijl, zeggenschap hebben over het project. Jongeren voelen zich eigenaar van hun leeromgeving en hiermee van hun leerproces. De sociale context van samen werken aan een theateruitvoering zorgt voor een veilige basis van waaruit jongeren hun eigen identiteit kunnen vormgeven. Artistieke expressie in de podiumkunsten helpt bij het actief verwerven van een competentie als creativiteit. Net als optreden voor publiek sterkt expressie hen in hun zelfvertrouwen en zelfbewustzijn. De emotionele kwaliteit van informele en intergenerationale relaties tussen docenten en leerlingen blijkt van groot belang voor het succes van de leerervaring. Datzelfde geldt voor de sociale interactie met peers: er wordt veel geleerd van elkaar. De projecten bieden jongeren een sociale context waar ze zich thuis voelen. Al met al blijkt de empowermentaanpak met de inzet van podiumkunsten jongeren – vooral diegenen die buiten het formele systeem vallen – te helpen bij het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om hun eigen weg te vinden in de lastige overgangperiode van school naar werk.

LEREN IN BUITENSCHOOLSE COMMUNITY-ORGANISATIES

De Amerikaanse emeritus taalantropoloog Shirley Brice Heath heeft onderzoek gedaan naar wat er gebeurt tijdens leren in de naschoolse uren, in sportteams, kunstclubjes of vrijwilligerswerk. Met haar onderzoek naar deze activiteiten laat zij de belangrijkste kenmerken van dit type omgeving zien, alsmede de positieve mogelijkheden voor leren en de kracht van jongerenwerk in de kunst. Jongeren overschrijden via kunst allerlei grenzen, experimenteren met vorm en leveren met hun werk sociale kritiek en commentaar. Vooral de creatieve talenten van jongeren worden erkend en aangesproken en er is een belangrijk positief effect op de taalontwikkeling. Ze leren vaardigheden als geduld, observatie, het identificeren van problemen, strategisch inzicht en zich uitdrukken via andere middelen dan taal (Brice Heath 2001). Brice Heath rapporteerde eerder al over longitudinaal (een decennium lang) onderzoek dat zij en haar team aan Stanford University hebben uitgevoerd naar leeromgevingen die jongeren zelf kiezen na schooltijd (Brice Heath & Roach 1999). Een groep

van jonge antropologen observeerde en noteerde (ook in audio) het alledaagse leven in jongerenorganisaties (op te vatten als een *community of practice*). Ook trainden zij lokale jeugd om als junior etnograaf aan de slag te gaan. Buitenstaanders werden geïnterviewd en jongeren zelf hielden dagboeken bij. Onderzoekers volgden de interactie tussen jongeren, hun werkpatronen en analyseerden hun spraak. Voor alle groepen (kunst, sport, ecologisch, religieus) bleek het van belang dat de diverse talenten en energie van jongeren het uitgangspunt vormden. Jongeren blijken behoefte te hebben aan rollen (verantwoordelijkheid), regels (en deze zelf helpen opstellen) en risico (iets nieuws proberen).

Het bleek dat jongeren die deelnamen aan groepen voor de productie en uitvoering van kunst een fundamenteel andere houding en gedrag aannamen dan jongeren in de andere clubjes. In 'kunstgroepen' laten de begeleiders de jongeren – binnen limieten van budget en locatie – veel ruimte om verbeeldingskracht te gebruiken en scenario's en ideeën te opperen. Hierover praten en debatteren en elkaar advies geven, ook peer-to-peer, gebeurt veel en is een intensief proces. Ook vaardigheden die belangrijk zijn voor volwassenen, zoals plannen, besluiten nemen, vooruitdenken en feedback geven, praktiseren jongeren in een veilige context. Deelname biedt ook mogelijkheden voor een betekenisvolle en gelijkwaardige interactie met volwassenen (begeleiders en professionele kunstenaars), iets wat anders weinig zou gebeuren. Jongeren leren na te denken over 'wat wil ik nou eigenlijk zeggen?' en formuleren hier antwoorden op. Door het vele lezen, schrijven, praten en luisteren verbetert het taalgebruik en wordt de syntaxis ook complexer (meer 'als-dan'-uitspraken). En het zelfvertrouwen neemt toe, onder meer door op te treden voor een kritisch publiek en door werk met anderen te delen. De kwaliteit van het artistieke product neemt door continue innerlijke afwegingen, overleg en het durven nemen van risico's ook nog eens toe.

DE LESSEN UIT HET ANTROPOLOGISCH PERSPECTIEF OP LEREN

—
Wat leren deze vier voorbeelden ons over de betekenis van het antropologisch perspectief op leren voor kunsteducatie? De gepresenteerde onderzoeken proberen in kaart te brengen hoe leren plaatsvindt in groepen mensen die zich met kunst en cultuur bezighouden en wat ze dan van elkaar leren. Alle onderzoekers maken gebruik van het werk van Lave en Wenger, maar de wijze waarop ze naar de theorie van gesitueerd leren verwijzen, wisselt. Soms zijn er diverse expliciete verwijzingen naar de theorie. Een andere keer wordt de theorie enkel genoemd en moet de lezer zelf

het gedachtegoed als het ware uit het empirisch verslag destilleren; er wordt niet op de theorie teruggekomen, de concepten worden niet verhelderd voor de specifieke context en er wordt niet meer op gereflecteerd.

De theorie van Lave en Wenger is sterk gericht op het begrijpen van de vraag hoe mensen leren, de menselijke ervaring van leren. Op basis van hun theoretisch kader is het mogelijk om het sociale leerproces, het leren via participatie en interactie, gedetailleerd te onderzoeken en te beschrijven, toegespitst op een bepaalde praktijk. Maar in alle vier onderzoeken wordt het antropologisch perspectief op leren niet voldoende geacht. De onderzoekers maken, naast het schetsen van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen, gebruik van aanvullende theoretische modellen en concepten uit de eigen onderzoeksdisciplines (muziekeducatie, museumstudies, sociologie en linguïstiek). Uit deze impliciet blijvende combinatie wordt vervolgens wel de zeggingskracht geput om te verklaren wát van elkaar geleerd wordt. Dit levert in sommige gevallen een nogal complex geheel aan theoretische noties op om een relatief eenvoudig, bijna intuïtief te begrijpen fenomeen, namelijk het leren van elkaar, te duiden.

Lave en Wenger zijn hier ook deels zelf schuldig aan door hun concepten relatief open te laten. Het concept van identiteit bijvoorbeeld vullen ze niet expliciet in, waardoor anderen die hun begrippenapparaat hanteren, het op een veelvoud aan manieren in kunnen zetten zonder duidelijk te maken wat ze ermee bedoelen. Zelf vat ik het in relatie tot gesitueerd leren bijvoorbeeld puur op als de steeds verdergaande identificatie met de *communities of practice* en het ontwikkelen van een identiteit als lid van die community. Maar in de onderzoeken wordt het ook gebruikt om de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit, en de bijdrage van kunst daaraan, in het algemeen te verklaren. Dit kan zeker ook aan de orde zijn, maar beide betekenissen zouden scherper van elkaar onderscheiden moeten worden. Dit merkt Wenger in zijn latere werk *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1998) zelf ook op en hij maakt daarin dan ook een onderscheid tussen individuele en collectieve identiteit, en de wisselwerking daartussen.

De vier onderzoeken kenmerken zich door de vele en diverse manieren van informatieverzameling: observeren, analyseren van opnames (woord, beeld en geluid), dagboeken, documenten en optredens, diepte-interviews met deelnemers, biografische interviews, focusgroepen, gesprekken, interviews met experts en betrokkenen, surveys, kleine experimenten en archiefonderzoek. Ook gaat het vaak om meer onderzoekers die aan één onderzoek werken. Het antropologisch perspectief laat ons zien dat het via langdurig dan wel arbeidsintensief onderzoek mogelijk is om het

leerproces en de leeropbrengsten van deelnemers aan sociaal-culturele activiteiten in de vrije tijd inzichtelijk te maken.

Natuurlijk is er, naast de vier uitgelichte voorbeelden, nog veel meer onderzoek vanuit een antropologisch perspectief op leren, waar de kunsteducatieve praktijk haar voordeel mee kan doen. Zo is het interessant om te kijken naar antropologische studies van niet-westerse praktijken van leren, omdat het schoolse leren hier niet als prototypisch gezien wordt voor alle leren. Bijvoorbeeld onderzoek van Ruth Paradise en Mariëtte de Haan (2009) naar de leerinteractie tussen Mexicaanse Mazahua-kinderen die samenwerken bij het uitvoeren van (aldaar) dagelijkse activiteiten als zaaien, timmeren en (ver)kopen. Verantwoordelijkheid voor het succesvol uitvoeren van een taak in de Mazahua-cultuur wordt horizontaal gedeeld door alle betrokkenen. Dit stelt kinderen in staat om van rol te wisselen tussen observator en uitvoerder. Ze leren via een continu proces van kijken en doen. Op dit proces is heel de Mazahua-samenleving gebaseerd en dit sijpelt ook door in hun onderwijssysteem. Antropologen bestuderen ook een hedendaags fenomeen als nieuwe mediageletterdheid en de creatieve productie van jongeren. Patricia Lange en Mizuko Ito (2010) laten via casestudies diverse vormen zien van nieuwe mediaproductie waar jongeren zich in hun vrije tijd mee bezighouden. Ze analyseren deze in relatie tot leren en de ontwikkeling van vaardigheden en een identiteit als mediaproductent. Het blijkt moeilijk om de recreatieve omgang van jongeren met media te vertalen naar vormen die werken op school. Ze laten zien dat er spanning bestaat tussen de dynamiek van het leren van peers en formele educatie.

Over onderwijs en educatie wordt vaak gezegd dat ze meer zouden moeten aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Dit omdat intrinsieke motivatie om iets te leren en betrokkenheid bij wat je leert steeds belangrijker worden geacht voor het leerproces. Voor effectieve overdracht, ook in de kunsteducatie, zou men kunnen en moeten profiteren van de kennis over de manier waarop mensen vrijwillig leren, zoals ze dat doen in hun vrije tijd.

De door Brice Heath onderscheiden 'derde arena' van leren verdient het om verder empirisch onderzocht te worden, voor verschillende doelgroepen en op specifieke deelterreinen, zoals de buitenschoolse kunsteducatie. Hierbij moeten ook de implicaties voor docenten en educatoren een plek krijgen. Omdat educatie, ook op het gebied van kunst en cultuur, te boek staat als de activiteit van een organisatie dan wel persoon die doelbewust het leren van anderen wil bevorderen, kunnen vanuit

een antropologisch perspectief op leren nieuwe ideeën opgedaan worden over hoe die bevordering van leren het beste kan plaatsvinden en over factoren die daarop een positieve invloed hebben.

Vera Meewis

Vera Meewis (1981) is projectmedewerker advies en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland en redacteur van Cultuur + Educatie.

LITERATUUR

Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho

Berg, E. van den, Houweligen, P. van & Hart, J. de (2011). *Informele groepen. Verkenningen van eigentijdse bronnen van sociale cohesie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Brice Heath, S. (2001). *Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts*. *Educational Researcher*, 30(7), 10-17.

Brice Heath, S. & Roach, A. (1999). *Imaginative Actuality. Learning in the Arts During the Nonschool Hours*. In E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 19-34). Washington, DC: Arts Education Partnership/President's Committee on the Arts and the Humanities.

Karlsen, S. (2009). *Learning through music festivals*. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 129-141.

Knutson, K. & Crowley, K. (2010). *Connecting with Art: How Families Talk about Art in a Museum Setting*. In M.K. Stein & L. Kucan (Eds), *Instructional Explanations in the Disciplines* (pp. 189-206). New York: Springer.

Lange, P.G. & Ito, M. (2010). *Creative Production*. In: M. Ito (Ed.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-294). Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leinhardt, G. & Knutson, K. (2004). *Listening in on Museum Conversations*. Walnut Creek: Altamira Press.

Marsh, K. (2008). *The Musical Playground. Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. New York: Oxford University Press.

Miles, S. (Ed.) (2002). *Communities of Youth. Cultural practice and informal learning*. Hampshire: Ashgate.

Oers, B. (2004). *Steps towards a sociocultural theory of learning*. Lezing aan de Universiteit van Jyväskylä, 10 december 2004.

Paradise, R. & Haan, M. de (2009). *Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices*. *Antropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.

Waal, V. de (2004). *Uitdagend leren: culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Coutinho.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.



Informele visuele netwerken

In dit artikel verkent Emiel Heijnen de kenmerken van informele visuele netwerken. Hij gaat daarvoor te rade bij leerpsychologen en onderzoekers naar media- en kunsteducatie. Hij zet de aldus vergaarde kenmerken af tegen die van de traditionele beeldende lessen op school. Zijn conclusie: beeldende docenten die een relevant en hedendaags curriculum willen bieden, kunnen de werkpraktijk en expertise van deze netwerken niet negeren.

Informele leerpraktijken buiten formele scholingscontexten hebben lange tijd weinig aandacht gekregen in de leerpsychologie. Een beproefd praktijkmodel als leerling-meesterleren of *apprenticeship learning* werd aan het begin van de twintigste eeuw gezien als een gedateerd concept dat niet meer aansloot bij de psychologische en maatschappelijke inzichten. *Apprenticeship learning* werd destijds vaak gekarakteriseerd als conservatief, autoritair en gericht op vakmanschap in plaats van op de ontwikkeling van theoretische kennis (Fuller & Unwin 1998; Gulle & Young 1998; Lave & Wenger 1991; Parker 2006). Aan het einde van de twintigste eeuw krijgt informeel leren weer meer aandacht in de leertheorie, als onderdeel van een hernieuwde belangstelling voor de leerprocessen die zich afspelen in authentieke contexten buiten school.

Ook in het beeldend onderwijs is de belangstelling voor beeldende productie buiten school sterk toegenomen, mede door de laagdrempelige mogelijkheden die nieuwe technologie biedt voor *Do-It-Yourself*-beeldbewerking en verspreiding via internet. Leerlingen zouden wel eens meer kunnen leren door informele productie en uitwisseling van hun favoriete vormen van populaire cultuur dan docenten zich realiseren (Freedman 2010).

Het doel van dit artikel is om meer inzicht te krijgen in de leerpraktijken van spontaan gevormde netwerken die zich bezighouden met visuele productie buiten het schoolcurriculum en verschillen te benoemen met de beeldende lespraktijk. Ik gebruik lite-

ratuur uit de leerpsychologie en uit onderzoeken in de media- en kunsteducatie om de kenmerken van informele visuele netwerken te definiëren en te vergelijken met de karakteristieken van de traditionele beeldende lespraktijk. Omdat veel van de gebruikte literatuur uit het Angelsaksische taalgebied komt, heb ik ervoor gekozen om sommige termen niet te vertalen om daarmee zoveel mogelijk recht te doen aan hun oorspronkelijke betekenis.

DRIE PERSPECTIEVEN OP LEREN

—
De recente (her)waardering van informeel leren past in brede traditie van het leerpsychologische veld die Greeno, Collins en Resnick (1996) beschrijven, gebaseerd op variaties in het perspectief van waaruit educatoren, onderzoekers en psychologen het menselijke leren bestuderen en verklaren. Zij onderscheiden drie algemene perspectieven op kennis en leren: het behavioristische perspectief, het cognitieve perspectief en het gesitueerde perspectief. Al deze perspectieven bestaan uit verschillende leertheorieën die op verschillende momenten ontstaan zijn en deels met elkaar vermengd zijn geraakt.

Het behavioristische perspectief op leren ontstond aan het begin van de twintigste eeuw en heeft een sterke invloed gehad op de manier waarop scholen en klassen tot op de dag van vandaag zijn georganiseerd. Dit perspectief kan getypeerd worden als docentgeoriënteerd. Het gaat uit van de gedachte dat mensen geconditioneerd zijn om te reageren op stimuli, waarbij er relatief weinig aandacht is voor motivatie en de mentale processen van de lerende. De focus in het behaviorisme ligt vooral op instructie (stimulus) en de waarneembare gedragsveranderingen bij de lerende (respons).

Rond 1970 werd het cognitieve perspectief het dominante paradigma in de leertheorie. Het cognitieve perspectief is vooral gericht op de mentale activiteiten van de individuele lerende en bestudeert de vormen en modellen van cognitieve informatieverwerking. Dit perspectief wordt ook wel getypeerd als leerlinggeoriënteerd.

Het situatieve perspectief ten slotte komt aan het einde van de twintigste eeuw op en geldt als een sociaal georiënteerd leerperspectief (Greeno et al. 1996). Vanuit dit perspectief is leren een sociale activiteit die sterk bepaald wordt door de context waarin het leren plaatsvindt en de manier waarop groepen mensen kennis uitwisselen. Kennis is niet neutraal, maar is gesitueerd in de specifieke, levensechte contexten waarin zij geleerd en toegepast wordt (Brown, Collins & Duguid 1989).

Deze drie perspectieven karakteriseren in brede zin de theoretische en methodolo-

gische veranderingen in het onderzoeksveld van de leerpsychologie in de afgelopen eeuw: van docent- naar leerlinggericht; van een individuele oriëntatie op leren naar een sociale benadering van leren; van 'laboratorium'-studies naar onderzoeken in levensechte leersituaties binnen en buiten het klaslokaal (Hakkarainen 2010).

Binnen de leerpsychologie biedt onderzoek vanuit het gesitueerde perspectief op kennis en leren de meeste aanknopingspunten voor het definiëren van karakteristieken van informeel groepsleren. Onderzoekers als Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon en Campione (1983), Lave en Wenger (1991), Bereiter en Scardamalia (1997) en Engeström (1999) hebben hieraan belangrijke bijdragen geleverd door het bestuderen van alledaagse leer- en werkprocessen en het formuleren van methodische modellen voor samenwerkend, contextrijk leren. Browns *distributed expertise communities*, Lave en Wengers *communities of practice*, Bereitners *knowledge building communities* en Engeströms *expansive learning communities* zijn leerconcepten waarin het gesitueerde perspectief blijkt uit een aantal gedeelde kenmerken: het leren is gebaseerd op complexe taken, groepsleden produceren zelf kennis en delen die met elkaar, en er worden verbindingen gelegd tussen leren op school en leer- en werkprijken daarbuiten (Hakkarainen 2010).

Om dichter bij de kenmerken van informele groepsleerpraktijken te geraken wil ik hier Lave en Wengers theorie van *communities of practice* (CoP) verder analyseren. Deze keuze is gebaseerd op twee argumenten: van de vier communitytheorieën die hierboven genoemd zijn, is CoP het minst gevormd vanuit de schoolpraktijk. Deze theorie is grotendeels gebaseerd op antropologisch onderzoek in informele groepen en levensechte werksituaties. Een tweede reden is dat de CoP-theorie vooral gericht is op het in kaart brengen van de sociale processen die het leren in groepen buiten de school kenmerken. Dat uitgangspunt is hier zeer bruikbaar, omdat ik niet zo zeer zoek ben naar een direct implementeerbaar onderwijsmodel, maar naar onderscheidende kenmerken en processen van informeel groepsleren en 'schools' leren.

COMMUNITIES OF PRACTICE

—
Volgens Lave en Wenger is iedereen lid van verschillende formele en informele CoP's, waarvan leren altijd een geïntegreerd onderdeel uitmaakt. Door het bestuderen van verschillende van die communities willen Lave en Wenger meer inzicht verschaffen in het leren in levensechte contexten buiten de school – intentioneel of spontaan (Lave & Wenger 1991). Participatie is volgens hen het sleutelkenmerk voor het ontstaan van spontane leerprocessen. Wanneer iemand toegang krijgt om actief deel te

nemen aan een community, dan is een CoP ook een leercommunity, waarin zowel de nieuwkomers als ervaren communityleden van elkaar leren.

Identiteitsontwikkeling is een ander centraal begrip in de CoP-theorie. Volgens Lave en Wenger kan de deelname aan een groepspraktijk (en dus leren) niet los gezien worden van de identiteitsontwikkeling die daarmee gepaard gaat.

Wenger definieert een CoP 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' (Wenger 2006, par. 1). Niet elke groep is een *community of practice*. Wenger beschrijft de karakteristieken van CoP's met drie categorieën (2006):

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

Samengevat kan een CoP 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.*

Met bovenstaande kenmerken is een basis gelegd voor het definiëren van de kenmerken van de praktijk van informele productiegroepen, gebaseerd op leerpsychologische theorie. Voor specifiek visuele groepen scherp ik deze karakteristieken verder aan met theorie uit het veld van media- en kunsteducatie. Alvorens dat te doen is het belangrijk om nauwkeuriger af te bakenen welke groepen het betreft. Lave en Wenger maken in hun theorie geen onderscheid tussen informele en non-formele groepen. Informele groepen ontstaan spontaan en hebben geen verbinding met een formeel opleidingstraject. Een non-formele leersituatie is een tussenvorm tussen informeel en formeel leren (Vadeboncoeur 2006), eentje die zich buiten een formeel scholingsinstituut afspeelt, maar waarbij er meestal wel sprake is van een vooropgezet leerdoel en een formele rolverdeling tussen begeleiders en deelnemers.

Voorbeelden zijn werkstages, buitenschoolse cursussen en museumeducatie. Hier richt ik me op informele groepen: groepen die spontaan ontstaan en waar leren niet het uitgangspunt is, maar een 'bijproduct' van collectieve visuele productie rond een gedeeld interessegebied. Omdat deze groepen vaak een vrij losse samenhang hebben, zeker wanneer ze in het digitale domein ontstaan, spreek ik voortaan liever van netwerken.

Informeel leren geniet binnen de media- en kunsteducatie ook al geruime tijd aandacht, mede veroorzaakt door de opkomst van computers en digitale netwerken die visuele productie en grootschalige uitwisseling toegankelijker hebben gemaakt (Sefton-Green & Soep 2007). Hierna zal ik eerst de kenmerken van informele visuele netwerken definiëren door Lave en Wengers CoP's te kruisen met Jenkins' *participatory cultures* (Jenkins 2006b, 2007). Vervolgens verfijn ik deze meer specifieke kenmerken door te putten uit studies van onderzoekers die specifieke visuele netwerken van nabij hebben geanalyseerd.

PARTICIPATIECULTUREN

—
De term *participatory culture* is gemunt door de Amerikaanse mediatheoreticus Henry Jenkins, die uitgebreid onderzoek deed onder fangroepen rond populaire cultuur zoals *Star Trek*, *Buffy the Vampire Slayer*, Hong Kong actiefilms of Japanse animatie (Jenkins 1990, 2006a, 2006b). Volgens Jenkins kunnen deze fancommunities worden gezien als *early adaptors* van de huidige participatiecultuur via online sociale netwerken. Lang voor computers een alledaags apparaat werden in elk westers huishouden, deelden de leden van fancommunities hun kennis al met elkaar via fanzines, mailings via de post en op fanconferenties. Deze fans delen niet alleen informatie, ze produceren ook nieuwe verhalen, beeldend werk en kostuums, gebaseerd op hun geliefde bronnen. De opkomst van internet en nieuwe digitale technologie biedt fangroepen nieuwe mogelijkheden. Informatie en eigen producties kunnen sneller gedeeld worden met een internationaal publiek van gelijkgestemden. Die wereldwijde oriëntatie levert ook weer nieuwe bronnen op uit de buitenlandse populaire cultuur.

Jenkins ziet de activiteiten van fancommunities als exemplarisch voor een nieuwe participatiecultuur; een brede culturele verandering waarbij de grenzen tussen producent en consument en tussen makers en publiek vervagen. Hij definieert 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. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another.' (Jenkins 2007, p. 3).

De participatiecultuur is een gevolg van drie verschillende trends. Allereerst stelt nieuwe technologie consumenten in staat om mediainhouden te bewaren, te bewerken en te verspreiden. Daarnaast stimuleren verschillende subculturen *Do-It-Yourself*-productie. Ten slotte is er een economische trend waarbij verschillende commerciële mediabedrijven integreren en hun producten verspreiden via multimediale platforms (convergence), die een actievere deelname van de toeschouwer vragen (Jenkins 2006b).

Volgens Jenkins vormen deze trends de basis voor een participatiecultuur waarin nieuwe vaardigheden voor culturele productie gebruikt worden, vaak nauw verbonden aan technologische ontwikkelingen op het digitale vlak. Spel, performance en simulatie zijn veelgebruikte methodes voor het verwerven van vaardigheden als probleemoplossend denken, improvisatie bij en interpretatie van complexe inhouden en levensechte processen. Appropriatie (ofwel sampling en remixing) is een andere veelvoorkomende methode in de participatiecultuur. Jenkins betoogt dat sampling en remixing altijd belangrijke methodes zijn geweest onder kunstenaars om culturele tradities en conventies te verkennen: van de leerlingen in het atelier van een renaissanceschilder tot de improvisatiepraktijken rond standards in de jazzscene. Deze visie delen ook andere mediatheoretici, die stellen dat copyright een typisch product is van het modernisme, opgekomen in de slipstream van de massamedia (Lessig 2008; Mason 2008; Shirky 2010). In hun visie is copyright een gedateerd concept dat de artistieke activiteiten van de huidige generatie (digitale) producenten veroordeelt tot de status van piraterij. Jenkins ziet de samplende en remixende activiteiten in fancommunities en onder techno- en hiphopmusici 'who are taking culture apart and putting it back together' (Jenkins 2007, p. 32) als kenmerkend voor de participatiecultuur. Volgens hem zijn het vooral de scholen geweest die het beeld van artistieke productie vervormd hebben door steeds de nadruk te leggen op de autonome en individuele aspecten van creatieve productie en het afwijzen van appropriatie als een belangrijke bouwsteen van de cultuurhistorie.

Scholen hebben volgens Jenkins in het algemeen traag gereageerd op de opkomst van de participatiecultuur. Ook andere onderzoekers hebben betoogd dat scholen hun curriculum en didactiek meer moeten aanpassen aan leerlingen die opgroeien

en in de hedendaagse media- en beeldcultuur (Buckingham 2003; Duncum 2009a; Freedman 2003). Desondanks is er vaak nog steeds een groot spanningsveld tussen het kunstcurriculum op school en de spontane culturele productie daarbuiten (Heijnen 2009).

Een belangrijk aspect van informele cultuurproductie dat afwijkt van de schoolcultuur is volgens Jenkins gelegen in haar ontstaan vanuit zogeheten *affinity spaces*. Dit begrip is afkomstig van Gee (2003) die het omschrijft als informele leerculturen die spontaan en ad hoc ontstaan op basis van de aantrekkingskracht van populaire cultuur. Gee betoogt dat *affinity spaces* krachtige leer mogelijkheden bieden, omdat het ontmoetingsplaatsen zijn voor mensen van verschillende sociale klassen, leeftijden, culturele achtergronden en opleidingsniveaus die deelnemen op basis van persoonlijke interesses en vaardigheden. Het leren rond *affinity spaces* is betekenisvol, omdat ze deelnemers de mogelijkheid bieden om te denken en te handelen als experts, waarbij ze hun kennis delen met andere experts in hun specifieke interessegebied. Volgens Jenkins zijn *affinity spaces* en informeel leren rond populaire cultuuruitingen uitwisselbare concepten die contrasteren met formele educatie. Hij omschrijft informeel leren rond populaire cultuur als experimenteel, sociaal, innovatief en dynamisch, schoolsystemen daarentegen als conservatief, individualistisch, bureaucratisch en statisch (Jenkins 2007).

In de context van kunsteducatie sluit dit aan bij Wilson die stelt dat 'art teachers are typically stuck in the past' (Wilson 2003, p. 216). Wilson legt uit dat docenten beeldende vakken vaak moeite hebben om aan te sluiten bij actuele kunst en bij trends onder hun leerlingen. Volgens hem biedt de spontane kunstproductie van leerlingen rond populaire cultuur de docent de mogelijkheid om de inhoud van zijn kunstlessen te verbreden met steeds nieuwe en onverwachte input. Hij ziet een nieuwe rol voor de docent als bemiddelaar tussen kunstgeschiedenis, actuele kunst en vanuit de leerlingen geïnitieerde onderwerpen uit de visuele cultuur (Wilson 2003). Jenkins en Wilson beargumenteren beiden dat de participatieculturen waarvan jongeren deel uitmaken, relevante educatieve 'hotspots' kunnen zijn; niet alleen voor de leden van die netwerken, maar ook als voedingsbronnen voor het schoolcurriculum.

Veel kenmerken van Jenkins' participatieculturen komen overeen met de eerder benoemde karakteristieken van Wengers CoP's: Wenger en Jenkins benoemen beiden een gedeeld interessedomein als basis om samen activiteiten uit te voeren, informatie te delen en van elkaar te leren. Net zoals Wenger omschrijft Jenkins de leden van netwerken als praktijkbeoefenaars die samen een gedeeld repertoire opbouwen. Enkele karakteristieken van participatieculturen kunnen echter geïnterpreteerd

worden als specifiek voor informele netwerken voor kunst- en mediaproductie. Termen als 'artistieke expressie' en 'creëren' zijn typisch voor deze communities. Participatieculturen onderscheiden zich van andere communities, omdat creatieve productie een centraal aspect is. Ook de manier waardoor ze gevormd worden, is specifiek, namelijk ad hoc en bottom-up en met een grote diversiteit onder hun leden wat betreft leeftijd, sociale en culturele achtergrond en opleidingsniveau. Leren vindt plaats door werk en ideeën te delen en door elkaar informeel feedback te geven. Ook het domein waarin participatieculturen worden gevormd, benoemt Jenkins meer specifiek: ze ontstaan in de context van *affinity spaces* in de populaire cultuur, waarin de deelnemers denken en handelen als experts. Een laatste karakteristiek die participatieculturen onderscheidt binnen de brede definitie van CoP's heeft te maken met de methodiek van productie en leren. Jenkins beschrijft specifieke experimentele productiemethodes, die vaak gevoed zijn door technologische ontwikkelingen, als spel, simulatie, performance, sampling en remixing. Door de karakteristieken van CoP's te combineren met de specifieke eigenschappen van participatieculturen zijn de kenmerken van informele visuele netwerken verder te definiëren, zoals te zien is in Figuur 1.

FIGUUR 1_KARAKTERISTIEKEN VAN COMMUNITIES OF PRACTICE GECOMBINEERD MET PARTICIPATIECULTUREN

Domein: gedeelde interesses en competenties:

Affinity spaces binnen de populaire cultuur

- Leden zijn experts

Community: gemeenschappelijk activiteiten, delen van informatie, leren van elkaar:

- Groepen worden bottom-up en ad hoc gevormd
- Gevarieerde populatie
- Creëren en delen zijn belangrijk
- Informeel feedback geven en ontvangen

Praktijk: productie van een gedeeld repertoire:

Experimentele productie door:

spel, simulatie, performance, sampling en remixing

SPECIFIEKE INFORMELE VISUELE NETWERKEN

Het combineren van kenmerken van CoP's en participatieculturen brengt ons dichterbij een definitie van informele visuele netwerken. Om tot een finale definitie te komen vul ik deze kenmerken aan met karakteristieken van dit soort groepen uit onderzoeken naar media- en kunsteducatie, uitgevoerd onder deelnemers van relevante informele netwerken. Het doel van deze laatste stap is om meer gedetailleerde kenmerken van deze groepen te verzamelen, mede door ze te vergelijken met visuele educatie op school.

Lastig is dat onderzoek naar informele visuele netwerken vanuit kunsteducatief perspectief vrij beperkt is in vergelijking met onderzoek gericht op media- en kunsteducatie op school. Er zijn genoeg studies naar subculturen en informele communities in de sociale wetenschap, maar dat soort onderzoek gaat meestal nauwelijks in op artistieke productiemethodes en leren. De onderzoeken die ik hieronder bespreek, zijn vrijwel alle gedaan vanuit media- of kunsteducatief perspectief, maar zijn nogal divers van aard, wat een onderlinge vergelijking bemoeilijkt. Ik bespreek deze onderzoeken dan ook vrij globaal en richt me op die aspecten van informele visuele netwerken die aanvullend zijn voor de definitie tot nu toe.

Als eerste zal ik de informele netwerken bespreken die meer traditionele technieken gebruiken als tekenen, schilderen en kostuumontwerp. Daarna ga ik in op netwerken die zich spontaan gevormd hebben rond digitale media als blogs en videogames. Ten slotte ga ik nog in op enkele onderzoeken onder musicerende jongeren. Hoewel deze laatste groepen niet zozeer gericht zijn op visuele productie zijn ze toch relevant, omdat hun inspiratiebronnen, productiemethodes en leerstijlen vergelijkbaar zijn met de visuele netwerken.

'TRADITIONELE' GROEPEN: FAN-ARTISTS EN GRAFFITISCHRIJVERS

Een van de meest opvallende karakteristieken van informele visuele netwerken rond populaire cultuur is dat ze vaak complexe werelden op zich vormen met eigen regels, (beeld)taal en waarden. Dit maakt het lastig om deze groepsactiviteiten onder algemene noemers te vangen als 'hobby', 'volkskunst' of simpelweg 'kunst'. Studies van Manifold (2009), Bowen (1999) en Valle en Weiss (2010) tonen aan dat een ogenschijnlijk routineus tijdverdrijf kan uitgroeien tot een specifieke vorm van artistieke productie, waarvan de artistieke en persoonlijke waarde moeilijk is vast te stellen voor niet-leden. Manifold onderzocht circa driehonderd fan-artists en cosplayers (beoefenaars van

'costume play': kostuums maken en scènes spelen die gebaseerd zijn op animaties, films, manga en videogames) tussen 14 en 24 jaar die hun zelfgemaakte beeldend werk en kostuums online publiceren via deviantArt.com, Elfwood en Cosplay.com (2009). Manifold toont aan dat deze fans om verschillende redenen eigen werk maken, zoals de behoefte om de betrokkenheid bij een bepaalde film of personage te uiten, maar ook de behoefte aan expressie of identiteitsbepaling. Dit uitgangspunt leidt tot een grote variëteit in de mate van betrokkenheid onder de deelnemende fans. Bij sommigen blijft de beeldproductie instinctief en gebaseerd op het kopiëren van voorbeelden, terwijl anderen zich ontwikkelen tot creatieve beeldmakers met een eigen stijl die herkend wordt door andere netwerkliden. Een opmerkelijke conclusie uit Manifolds onderzoek is dat zelfs fan-artists die een hoog niveau bereiken, niet noodzakelijk een carrière als professioneel kunstenaar ambiëren. Sommige fan-artists stromen weliswaar door naar de kunstwereld, maar voor velen van hen vervult fan-art een belangrijke rol in hun leven los van hun maatschappelijke carrière. Het maken van fan-art of meedoen aan cosplay is voor veel netwerkliden betekenisvol, omdat 'mundane experiences were balanced by excursions into fantasy' (Manifold 2009, p. 68). De mate van professionaliteit van fan-artists bepaalt dus niet noodzakelijkerwijze de kwaliteit van het werk noch de betekenis ervan in het leven van de maker. De kloof tussen leden en niet-leden van informele netwerken rond populaire cultuur wordt ook veroorzaakt door de specifieke regels en (visuele) taal die elke community kenmerken. Voor toeschouwers van buiten de community is het vaak moeilijk om de artistieke criteria waarmee leden elkaar waarderen te achterhalen. Dit is heel herkenbaar bij de werkpraktijken van graffitischrijvers en street artists. Bowen (1999) ontdekt dat veel graffitischrijvers andere graffitimakers beschouwen als hun primaire publiek, omdat zij het beste in staat zijn om het werk op waarde te schatten. Veel mensen op straat zullen zich nauwelijks bewust zijn van de manier waarop leden van de graffitiscene elkaar telkens de maat nemen (Valle & Weiss 2010). Het is een open, competitieve scene waarin criteria als authenticiteit, individuele stijl en techniek aan de orde komen via onderlinge feedback en op graffitifora. Street art heeft het inmiddels geschopt tot een salonfähige urban kunstvorm bij een breed publiek (Mason 2008; Mathieson & Tàpies 2009; Stahl 2009), maar dat geldt vooral voor werk dat duidelijk herkenbaar is als straatkunst. Een haastig gemaakte tag (grafische handtekening) of *throw-up* (meer uitgewerkte tag, nog steeds snel gemaakt, maar meestal meerkleurig) blijft voor velen louter vandalisme, terwijl leden van de graffitiscene artistieke en persoonlijke waardes herkennen in alle soorten graffiti; van een viltstift-tag in de trein tot een kleurrijke muurschildering.

'DIGITALE' GROEPEN: SOCIALE NETWERKERS EN GAMERS

De opkomst van digitale-mediатеchnologie en online netwerken heeft de mogelijkheden voor iedereen die zich spontaan kunstzinnig wil uiten en dit wil delen met anderen enorm vergroot. Computers en digitale netwerken bieden nieuwe bronnen en methoden voor hun toe-eigening, productie en verspreiding. De door Jenkins en Wilson beschreven aansluitingsproblemen tussen traditioneel kunstonderwijs en informele netwerken rond populaire cultuur doen zich nog sterker voor in het digitale domein, omdat hier de culturele productie vanuit een traditioneel perspectief nog minder duidelijk herkenbaar is als 'artistiek' of 'leerzaam', soms zelfs niet als 'product'. Communicatie, spel, creatieve productie en leren zijn volledig met elkaar verstrengeld in digitale netwerken, die ook nog eens snel veranderen door de voortrazende technologische ontwikkelingen.

Jongeren hebben verschillende motivaties om te gaan gamen, bloggen of te gaan werken met digitaal geluid en beeld. Ze willen communiceren met anderen, ze zoeken entertainment, ze zoeken oplossingen voor persoonlijke problemen of volgen hun interesses (Drotner 2008). Weber en Mitchell merken op dat de sociale netwerken waarin jonge meisjes actief zijn, fungeren als een verlengstuk van hun lichaam in cyberspace (2008). Ze volgden de activiteiten van meisjes tussen 11 en 16 jaar op Myspace en concluderen dat hun blogs gezien kunnen worden als het visuele bewijs van hun bestaan in de vorm van teksten, typografie, grafische elementen en hergebruikt of zelfgemaakt beeldmateriaal. Deze jongeren maken hun blogs persoonlijk met allerlei materiaal, waarbij zelfgemaakt werk even waardevol lijkt als directe citaten uit de populaire cultuur. Weber en Mitchell wijzen erop dat deze 'posted identities' niet homogeen en voorspelbaar zijn, al 'eten de makers allemaal van hetzelfde populaire buffet' (2008, p. 32). Hoewel de activiteiten van deze bloggers veel minder gespecialiseerd zijn dan die van fan-artists en graffitischrijvers, vertonen ze toch kenmerken van individuele expressie.

De culturele productie binnen online gamenetwerken staat mogelijk het verst af van het traditionele kunstonderwijs. Een blog refereert nog aan bekende vormen van individuele expressie als schetsboeken, dagboeken of fotoalbums, terwijl een videogame nauwelijks analoge voorgangers kent. Het controversiële imago van games (simplistisch, agressief, verslavend) draagt ook niet echt bij aan de herkenbaarheid van gamen als creatieve of leerzame activiteit. Onderzoeken naar netwerken van gamers laten echter 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; Squire 2006; Veen & Jacobs 2008). 'Games are

not a static code; rather, they are sociotechnical networks', stelt Squire (2006, p. 19). Volgens hem worden de vormen van sociaal leren het duidelijkst zichtbaar in online multiplayer games zoals *Worlds of Warcraft*, *Toontown* en *Star Wars Galaxies*. In deze 'massively multiplayer online roleplaying games' (MMORPG) ontmoeten duizenden spelers van over de hele wereld elkaar in realtime (2006). Spelers creëren eigen verhalen door een andere identiteit aan te nemen, veelal een alter ego van hun offline persoonlijkheid. Squire toont aan dat spelers binnen eenzelfde game verschillende betekenissen construeren, die gebaseerd zijn 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.

Het 'misbruiken' van gametechnologie is het uitgangspunt van gespecialiseerde groepen gamers en hackers die nieuwe vormen van artistieke expressie ontdekken door het decoderen en remixen van games (Lowood 2008; Schäfer 2011). De *demoscene* (subcultuur die niet-interactieve audiovisuele clips maakt die realtime worden afgespeeld op een computer) en groepen voor *machinima* (animatiefilms op basis van opgenomen gamesequenties) gebruiken programmeercodes, geluiden en beelden om nieuwe programma's, muziek en animatiefilms te maken. Dit soort netwerken worden door de professionele entertainmentindustrie nauwlettend gevolgd, omdat ze gezien worden als broedplaatsen van nieuw talent. Deelname in demoscene- en machinimagroepen veronderstelt natuurlijk een hoog technisch niveau, maar zelfs deze gespecialiseerde groepen van 'nerds' bevestigen het beeld dat jonge producenten van digitale cultuur in eerste instantie gefascineerd raken door de manier waarop ze technologie kunnen gebruiken en niet door de techniek zelf (Drotner 2008).

MUZIEKGROEPEN: POPMUZIKANTEN

Popmuzikanten worden niet zozeer geïnspireerd door visuele uitingen, maar toch wil ik hier graag enkele onderzoeken onder communities van popmusicici bespreken. Ten eerste zijn populaire beelden, teksten, geluid en muziek nauwelijks van elkaar te scheiden als invloedrijke bronnen voor groepen jongeren (Duncum 2004). Veel van de hiervoor besproken informele netwerken hebben een relatie met muziekgenres of popculturen: bloggers publiceren en delen hun favoriete tracks online, veel cosplayers luisteren naar Japanse J-pop (*cosplay.com*, 2009) en de graffitiscene heeft een historische band met hiphop. Muziekcommunities versterken hun karakter vaak door specifieke visuele uitingen als kleding, logo's, hoesontwerp en videoclips. Een tweede reden om muziekgroepen hier te vermelden zijn de sterke overeenkomsten in de wijze van culturele productie in informele visuele en muzikale netwerken. De trends

die ten grondslag liggen aan de participatiecultuur (nieuwe technologie, *Do-It-Yourself*, convergence) stimuleren eigen mediaproductie op een interdisciplinaire, holistische manier. Die interdisciplinaire aanpak werd al zichtbaar bij de bespreking van de machinima- en demoscenegroepen die computercode, beeld, geluid en muziek in samenhang met elkaar bewerken tot nieuwe producties.

Een van de meest invloedrijke onderzoekers naar het leren in informele popcommunities is Lucy Green (Welch et al. 2004). Met haar onderzoek onder musici in gitaarbands toonde ze aan dat de leerstijl van popmusici fundamenteel afwijkt van de manier waarop musiceren op de meeste scholen wordt aangeleerd (Green 2001). Ze formuleerde vijf fundamentele principes of kenmerken van het informeel leren van popmuzikanten (2008). Een eerste principe is dat het leren in informele muziekgroepen vertrekt vanuit muziek die de deelnemers zelf kiezen, die ze begrijpen en waar ze zich mee identificeren. Op school komt vaak muziek aan de orde die de leerling niet kent en die de docent heeft gekozen. Ten tweede is de belangrijkste leer methode van informele muziekgroepen het naspelen van muziekopnames; op school wordt muziek aangeleerd via notatie, instructie of oefeningen. Als derde geldt dat het leren in informele muziekgroepen plaatsvindt door zelfsturing en groepsleren: luisteren en kijken naar elkaar, imitatie en praten met vrienden. Er is geen formele meester-leerlingrelatie zoals in de klassieke muziek, of begeleiding van een expert zoals op school. Een vierde kenmerk is dat informele muziekgroepen op holistische wijze leren, omdat ze bronnen uit de muziekwereld bestuderen in hun volle complexiteit. De lespraktijk op school staat daar vaak lijnrecht tegenover: docenten ontwerpen leertrajecten van eenvoudig naar complex, waarbij ze vaak speciaal gecomponeerde 'schoolmuziek' en oefeningen gebruiken. Ten slotte integreren informele muziekgroepen activiteiten als luisteren, spelen, improviseren en componeren, terwijl deze activiteiten op school vaak afzonderlijk aan bod komen.

Het lijkt erop dat muziekdocenten net zozeer 'stuck in the past' zijn als de docenten beeldend die Wilson noemde. Muziekdocenten op school staan voor eenzelfde uitdaging om hun educatieve praktijk up-to-date te houden met een informele muziekcultuur die zich alsmaar vertakt, vermengt en vernieuwt (Kahn-Harris 2007; Prins 2007). Net zoals in de visuele cultuur heeft de digitale technologie ook een grote invloed op de manier waarop muziek geconsumeerd, geproduceerd en verspreid kan worden. Väkevä verklaart hierover dat 'the rock-based practice of learning songs by ear from records and rehearsing them together to perform live or to record is just one way to practice popular music artistry today' (Väkevä 2010, p. 59). Volgens Väkevä zijn Greens principes van informeel muziek leren te beperkt, omdat ze voor-

bijgaan aan muziekszenes die gebruikmaken van draaitafels, samplers, computers en muziekgames. Deelnemers in deze communities maken muziek via methodes als turntablism, sampling, remixing, collectief online songschrijven en de productie van videoclips (Väkevä 2010). Zij hanteren regels en leermethodieken die afwijken van de werkwijze van gitaarbands, maar die waarschijnlijk nog meer afwijken van de traditionele muziekles op school. De kloof tussen formeel en informeel leren rond popmuziek die Green schetst, wordt nog breder en dieper als je de creatieve mogelijkheden van nieuwe technologieën in overweging neemt.

DEFINITIE VAN INFORMELE VISUELE NETWERKEN

—
Op basis van de zojuist besproken onderzoeken kan ik nu relevante aanvullende karakteristieken toevoegen aan de definitie van informele visuele netwerken.

Allereerst hanteren informele visuele netwerken *specifieke regels, (beeld)taal en waarden* die het niet-leden moeilijk maken om de creatieve of educatieve waarde van activiteiten in het netwerk te herkennen. Jenkins benoemde al de expertise die leden van participatieculturen hebben, maar de complexiteit van die expertise wordt goed zichtbaar in de praktijken van bijvoorbeeld fan-artists en graffitischrijvers. Populaire cultuur lijkt toegankelijk voor een breed publiek, maar de populaire subculturen waarin deze groepen actief zijn, kunnen beschouwd worden als gespecialiseerde domeinen met specifieke kennis.

Ten tweede liggen er uiteenlopende *motieven* en *ambities* ten grondslag aan de deelname in informele visuele netwerken. Sommige groepsleden groeien via het netwerk uit tot professioneel kunstenaar, terwijl andere op een beginnersniveau blijven. Er is geen vanzelfsprekende correlatie tussen iemands betrokkenheid bij de community en zijn professionele ambitie. Voor veel leden speelt de community een belangrijke rol in hun leven als uitlaatklep naast hun professionele carrière.

Ten slotte kunnen de productiemethodes in visuele netwerken aangevuld worden. Jenkins noemde sampling en remixing al als belangrijke methodes in participatieculturen. Deze begrippen lijken vooral van toepassing op digitale activiteiten. Uit de onderzoeken onder 'analoge' fan-artists, cosplayers en popmusici komt de term kopiëren naar voren als een belangrijke methode die vaak aan het begin staat van creatieve processen in informele netwerken. Ook blijkt het *interdisciplinaire* aspect van artistieke productie in deze groepen. Leden van informele visuele netwerken laten zich inspireren door verschillende soorten media (film, strips, animaties, muziek, games) en nieuwe technologie stelt hen in staat om deze in samenhang te bewerken,

te remixen en te verspreiden.

Deze aanvullende karakteristieken vormen met de gecombineerde kenmerken van Wenger en Jenkins een definitie van informele visuele netwerken (zie Figuur 2).

FIGUUR 2_ DEFINITIE VAN INFORMELE VISUELE NETWERKEN

Domein: gedeelde interesses en competenties:

Affinity spaces binnen de populaire cultuur

- Complexe regels, (beeld)taal en waardes
 - Leden zijn experts
-

Community: gemeenschappelijk activiteiten, delen van informatie, leren van elkaar:

- Groepen worden bottom-up en ad hoc gevormd
 - Gevarieerde populatie, motivatie, ambities en artistieke niveaus
 - Creëren en delen zijn belangrijk
 - Informeel feedback geven en ontvangen
-

Praktijk: productie van een gedeeld repertoire:

Experimentele, holistische, interdisciplinaire productie door: kopieëren, spel, simulatie, performance, *sampling en remixing*

INFORMELE VISUELE NETWERKEN EN BEELDEND ONDERWIJS OP SCHOOL

De bronnen waaruit informele visuele netwerken putten en de wijze waarop ze werk produceren en leren, verschillen substantieel van beeldende lessen op school. Dit verschil wordt inzichtelijk als we de karakteristieken van informele visuele netwerken vergelijken met de kenmerken van zijn formele tegenhanger op school (zie Figuur 3). Daarbij geldt wel de kanttekening dat deze formele kenmerken zijn afgeleid van de hier besproken onderzoeken. Aangezien dit alle onderzoeken naar het informele leren zijn, geven ze een niet erg genuanceerd beeld van hedendaagse schoolpraktijken en gaan ze voorbij aan beeldende schoolcurricula waarin wel verbindingen worden gemaakt met populaire cultuur, nieuwe media en groepsleren. De genoemde karakteristieken van beeldende lessen op school moeten dan ook beschouwd worden als generieke kenmerken van *traditionele* beeldende lessen, in de wetenschap dat dit geen recht doet aan de vernieuwing van de beeldende vakken die wel degelijk op veel scholen gaande is.

FIGUUR 3_DE KENMERKEN VAN INFORMELE VISUELE NETWERKEN VERGELEKEN MET KENMERKEN VAN TRADITIONELE BEELDENDE LESSEN OP SCHOOL

| informele visuele netwerken | traditionele beeldende lessen op school |
|--|---|
| <p>Domein: gedeelde interesses en competenties: Affinity spaces binnen de populaire cultuur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexe regels, (beeld)taal en waarden • Leden zijn experts | <p>Domein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorgescreven curriculum met voorbeelden en opdrachten die afgeleid zijn van de kunstgeschiedenis en de schoolpraktijk • Docent is de expert • Leerling heeft weinig ruimte voor het volgen van persoonlijke beeldende fascinaties en identiteitsvorming |
| <p>Community: gemeenschappelijk activiteiten, delen van informatie, leren van elkaar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Groepen worden bottom-up en ad hoc gevormd • Gevarieerde populatie, motivatie, ambities en artistieke niveaus • Creëren en delen zijn belangrijk • Informeel feedback geven en ontvangen | <p>Community:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatief homogene klassen die moeten voldoen aan uniforme eisen en artistieke criteria • Visuele productie wordt gezien als een individueel en autonoom proces • Leren is docentgestuurd |
| <p>Praktijk: productie van een gedeeld repertoire: Experimentele, holistische, interdisciplinaire productie door: kopieëren, spel, simulatie, performance, sampling en remixing</p> | <p>Praktijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Productie vindt plaats in monodisciplinaire beeldende deelvakken • Traditionele materialen en technieken • Kopieëren en remixen worden ontmoedigd |

Leden van informele visuele netwerken zijn actief in een domein dat ze zelf kiezen, gebaseerd op een affiniteit met een specifieke populaire cultuuruiting waarin ze een bepaalde expertise hebben ontwikkeld. Dit verschilt van het traditionele beeldende curriculum dat meestal vooraf is ontworpen en waarin de docent de expert is die voorbeelden en opdrachten vaststelt. De bron waar de docent uit put, is meestal niet de populaire cultuur, maar de kunstgeschiedenis of de schoolpraktijk (schoolboeken, speciaal gemaakte lesvoorbeelden, leerlingwerk).

Een informeel visueel netwerk wordt spontaan gevormd van onderaf en bestaat uit een heterogene groep deelnemers met verschillende ambities en niveaus. Een klassengroep op school is top-down gevormd en veel homogener van aard, omdat leerlingen dezelfde leeftijd en hetzelfde niveau hebben en aan dezelfde eisen en artistieke criteria moeten voldoen. Leden van informele netwerken leren vooral door gemeenschappelijke productie en het delen van informatie en kennis, terwijl leerlingen in traditionele klassen individueel werken, waarbij de docent fungeert als begeleider en beoordelaar.

Ten slotte zijn informele visuele netwerken erop gericht om werk te produceren dat past in een collectief repertoire dat zich ontwikkelt door experimentele, interdisciplinaire methodes en technieken en met gebruikmaking van moderne technologie. Kopiëren en remixen zijn belangrijke visuele productiemethodes, vooral voor onervaren communityleden. De werkpraktijk in de beeldende les wijkt hier aanzienlijk van af, omdat het hoofddoel van de schoolcommunity leren is; visuele productie is slechts een instrument om dat doel te bereiken en heeft weinig betekenis buiten de schoolcontext. De visuele productie zelf vindt plaats in monodisciplinaire vakken als handvaardigheid en tekenen, waarbij de leerling werkt met traditionele materialen en technieken en waarbij kopiëren en hergebruik van bestaande beelden gezien worden als weinig creatief.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

—
We kunnen concluderen dat informele visuele netwerken sterk afwijken van het traditionele curriculum, zowel wat betreft de bronnen waaruit geput wordt als de manier waarop creatieve productie en leren plaatsvindt. Onderzoekers als Jenkins, Wilson, Manifold, Squire en Green betogen dat docenten op school meer zouden moeten aansluiten bij informele cultuurproductie van hun leerlingen om hun curriculum actueel en relevant te houden. Ik onderschrijf dat: het is belangrijk dat docenten zich realiseren dat de school niet (meer) het centrum van de wereld is voor een leerling en dat juist een beeldend vak de mogelijkheid biedt om relaties te leggen tussen de professionele kunstwereld en de visuele cultuur die de leerling dagelijks omringt.

Deze aansluiting kan gerealiseerd worden wanneer docenten leerlingen erkennen als experts in specifieke *affinity spaces* rond populaire cultuur en hen de gelegenheid bieden om persoonlijk en betekenisvol werk te maken dat mede gebaseerd is op deze expertise. Ook zouden docenten leerlingen meer ruimte kunnen geven om samenwerkend te leren, waarbij leerlingen informatie delen, gezamenlijk producties maken en elkaar feedback geven. De aansluiting wordt bovendien bevorderd door methodes als kopiëren en remixen toe te staan en leerlingen gebruik te laten maken van zowel analoge als digitale media, bij voorkeur vanuit een holistisch, interdisciplinair perspectief. Dat laatste kan alleen als kunstvakken op school niet verkaveld worden tot kleine deelvakken in een 45-minutenrooster, maar ruimte bieden aan langlopende, complexe projecten en interdisciplinair onderzoek, ook bij de jongste leerlingen.

Ten slotte wil ik benadrukken dat ik met dit artikel geenszins de praktijken van infor-

mele visuele netwerken wil verheerlijken of wil suggereren dat het beeldend onderwijs op school deze praktijken kritiekloos moet kopiëren. Een visueel netwerk biedt spannende mogelijkheden voor beeldende ontwikkeling, maar tevens ontspanning en gemeenschapszin aan leden die zich maar heel beperkt beeldend willen ontwikkelen. Uit onderzoek komt naar voren dat veel leerlingen meer aansluiting willen tussen hun informele beeldende activiteiten en de les op school, maar dat ze ook verwachten om op school juist andere dingen te leren (Groenendijk, Huizenga & Toorenaar 2010; Haanstra 2008). Een traditioneel beeldend curriculum verliest zijn relevantie voor leerlingen als het op geen enkele manier raakt aan hun eigen inspiratiebronnen en spontane beeldende productie. Maar zo'n curriculum verliest ook zijn relevantie wanneer leerlingen op school precies hetzelfde doen als in hun vrije tijd. Daarbij komt dat sommige informele communities ethische uitgangspunten hebben die haaks staan op de schoolcultuur. Activiteiten als hacken, graffiti spuiten en het gebruik van gewelddadige, racistische of obscene beelden kunnen niet zonder meer worden opgenomen in het schoolcurriculum, terwijl dit wel gangbare praktijken zijn het informele domein.

Uiteraard biedt de kunstles juist een uitgelezen platform voor kritische reflectie op alle beeldculturen, ook de ethisch discutabele (Duncum 2009b). Maar dat werkt vooral wanneer er mensen uit verschillende communities in dezelfde klas zitten. We moeten niet denken dat elke klas bestaat uit een kleurrijke mix van (sub)culturen en experts in uiteenlopende *affinity spaces*. Sommige klassen worden bevolkt door groepen jongeren die allemaal putten uit dezelfde culturele bron. Hadioui brengt dit probleem doeltreffend in beeld met de macho straatcultuur die dominant is onder allochtone jongeren in Rotterdam, maar die in vrijwel al haar facetten haaks staat op de schoolcultuur (Hadioui 2010). Desondanks stelt hij dat het *negeren* of kritiekloos *cultiveren* van informele (straat)culturen op school pedagogisch onverantwoord is. Dit alles maakt duidelijk dat de beeldende docent de informele netwerken waarin jongeren actief zijn, niet kan negeren binnen een relevant, hedendaags curriculum. Jongeren ontwikkelen betekenisvolle kennis en vaardigheden buiten school die ze in de beeldende les kunnen verdiepen, verbreden en bediscussiëren. Indien dat gebeurt, wordt de beeldende les een leercommunity waarin expertises uit kunst en populaire cultuur uitgewisseld en bediscussieerd worden en waarin de docent voor de leerlingen zowel coach, leermeester als collega-expert kan zijn.

Emiel Heijnen

Emiel Heijnen is senior docent aan de Academie voor Beeldende Vorming en de masteropleiding Kunsteducatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK). Vanuit het Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de AHK doet hij onderzoek naar en initieert hij projecten over media- en kunsteducatie, zoals Media Connection (2007) en Mediacultuur.net (2008). Dit artikel maakt deel uit van zijn promotieonderzoek dat hij in 2010 startte bij de Radboud Universiteit Nijmegen, met de titel Authentic Art Education Remix – Participatory hybrid media cultures as fuel for interdisciplinary art education.

LITERATUUR

- **Bereiter, C. & Scardamalia, M.** (1997). *Postmodernism, Knowledge Building, and Elementary Science*. *The Elementary School Journal*, 97(4), 329-340.
- Bowen, T.E.** (1999). *Graffiti Art: A Contemporary Study of Toronto Artists*. [Journal Articles Reports - Research]. *Studies in Art Education*, 41(1), 22-39.
- Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J.C.** (1983). *Distributed Expertise in the Classroom*. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognition* (pp. 188-228). New York: Cambridge University Press.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buckingham, D.D.** (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- cosplay.com.** (2009). *forum thread started by St@rla*. Retrieved 4 March, 2011, from www.cosplay.com/showthread.php?t=196007
- Drotner, K.** (2008). *Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies*. In D. D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 167-184). Cambridge, MA: MIT Press.
- Duncum, P.** (2004). *Visual Culture Isn't Just Visual : Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Duncum, P.** (2009a). *Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression*. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244.
- Duncum, P.** (2009b). *Visuele cultuur in de Amerikaanse kunst- en media-educatie*. In M. van Hoorn (Ed.), *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie* (pp. 82-95). (Cultuur + Educatie 26). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Engeström, Y.** (1999). *Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective*. *Computer Supported Cooperative Work*, 8(1/2), 63-93.

- Freedman, K.** (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press Reston VA: National Art Education Association.
- Freedman, K.** (2010). *Rethinking creativity: a definition to support contemporary practice*. *Art Education*, 63(2), 8-14.
- Fuller, A. & Unwin, L.** (1998). *Reconceptualising Apprenticeship: Exploring the relationship between work and learning*. *Journal of vocational education & training*, 50(2), 153-172.
- Gee, J.P.** (2003). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Green, L.** (2001). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L.** (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L.B.** (1996). *Cognition and Learning*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: Simon & Schuster.
- Groenendijk, T., Huizenga, J. & Toorenaar, A.** (2010). *Lessen in mediawijsheid*. In F. Haanstra (Ed.), *Project Mediacultuur onderzocht* (pp. 9-96). Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Gulle, D. & Young, M.** (1998). *Apprenticeship as a Conceptual Basis for a Social Theory of Learning*. *Journal of vocational education & training*, 50(2), 173-192.
- Haanstra, F.** (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hadioui, I.E.** (2010). *De Straten-Generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch perspectief op jeugd-culturen*. *Pedagogiek*, 30(1), 26-43.
- Hakkarainen, K.** (2010). *Learning Communities in the Classroom*. In K. Littleton, C.P. Wood & J.K. Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 177-222). Bingley: Emerald.
- Heijnen, E.** (2009). *Media-educatie als verrijking van beeldend onderwijs*. In M. van Hoorn (Ed.), *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie* (pp. 10-31). (Cultuur + Educatie 26). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Jenkins, H.** (1990). *'If I Could Speak With Your Sound': Fan Music, Textual Proximity, and Liminal Identification*. *Camera Obscura*, 8(2), 148-175.
- Jenkins, H.** (2006a). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H.** (2006b). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H.** (2007). *Confronting The Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Kahn-Harris, K.** (2007). *Exploring Scenes*. In T. Palmaerts (Ed.), *Talkie Walkie* (pp. 94- 105). Leuven: Acco.
- Lave, J. & Wenger, E. C.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Repr ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessig, L.** (2008). *Remix. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Bloomsbury Academic.
- Lowood, H.** (2008). *Found Technology: Players as Innovators in the Making of Machinima*. In D. D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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.
- 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: Allen Lane.
- Mathieson, E. & Tàpies, X.A.** (2009). *Street Artists: The Complete Guide*. London: Graffiti Books.
- Parker, A.** (2006). *Lifelong learning to labour : apprenticeship, masculinity and communities of practice*. *British educational research journal*, 32(5), 687-702.
- Prensky, M.** (2002). *What Kids Learn That's positive From Playing Video Games*. Retrieved 23 March, 2011, from www.marcprensky.com/writing/default.asp
- Prins, M.** (2007). *Jeugdculturen Binnenstebuiten: Identificatie en Distictie in de Homologie van Jeugdculturen*. In T. Palmaerts (Ed.), *Talkie Walkie* (pp. 78-92). Leuven: Acco.
- Schäfer, M.T.** (2011). *Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sefton-Green, J. & Soep, E.** (2007). *Creative Media Cultures: Making and Learning Beyond the School*. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 835-856). Dordrecht: Springer.
- Shirky, C.** (2010). *Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age*. New York/London: Penguin Press.
- Squire, K.** (2006). *From Content to Context: Videogames as Designed Experience*. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29.
- Stahl, J.** (2009). *Street Art*. Köln: Tandem Verlag.
- Vadeboncoeur, J. A.** (2006). *Engaging Young People: Learning in Informal Contexts*. *Review of Research in Education*, 30(special edition), 239-278.
- Väkevää, L.** (2010). *Garage Band or GarageBand®? Remixing Musical Futures*. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59-70.

Valle, I. & Weiss, E. (2010). *Participation in the Figured World of Graffiti*. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 128-135.

Veen, W. & Jacobs, F. (2008). *Leren van Jongeren: Een Literatuuronderzoek naar Nieuwe Geletterdheid*. Utrecht: Stichting Surf.

Weber, S. & Mitchell, C. (2008). *Imagining, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies*. In D.D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 25-48). Cambridge, MA: MIT Press.

Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S. & Farrell, G. (2004). *Mapping Music Education Research in the UK*. *Psychology of music*, 32(3), 239-290.

Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: a Brief Introduction*. Retrieved 12 January, 2011, from www.ewenger.com/theory

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.



Leren musiceren als sociale praktijk

Leren is niet alleen een psychologisch proces, maar ook een tijd- en plaatsgebonden proces. Om zicht te krijgen op dit proces zijn kwalitatieve onderzoeksmethodes nodig, betoogt Evert Bisschop Boele. In dit artikel laat hij zien wat het narratief biografisch interview als onderzoeksinstrument ons vertelt over het leren musiceren. Zijn conclusie is dat de scheidslijnen tussen formeel en informeel leren minder hard zijn dan gedacht en dat het zinvoller is te denken in termen van een meervoudig continuüm.

Leren is

'(...) any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing.' (Illeris 2009, p. 7)

Tegenwoordig wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren. De mens heeft in de loop van de geschiedenis een aantal leerprocessen geïnstitutionaliseerd. Dat geïnstitutionaliseerde leren wordt aangeduid met formeel leren en in de literatuur wordt daaraan een aantal specifieke kenmerken toegeschreven (zie Mak 2009). Daartegenover staat dan informeel leren, dat buiten institutionele contexten plaatsvindt.

Ons begrip van leren is vaak impliciet gebaseerd op onze ervaringen met formeel leren (Bolhuis & Simons 2001, p. 37). Etienne Wenger vraagt zich af wat er zou gebeuren

'(...) if we adopted a different perspective, one that placed learning in the context of our lived experience of participation in the world? (...) And what if, in addition, we assumed that learning is, in its essence, a fundamentally social phenomenon, reflecting our own deeply social nature as human beings capable of knowing?' (Wenger 2009, p. 209-210)

In dit artikel bespreek ik de onderzoeksmethodologische consequenties van een 'Wengeriaanse' visie op leren als sociale praktijk. Ik illustreer die met een verkennend

onderzoek op basis van tien biografische interviews over de waarde van het onderscheid tussen formeel en informeel leren musiceren. Ik sluit af met een conclusie die zowel methodologisch als inhoudelijk van aard is: door in onderzoek het leren musiceren als sociale praktijk op microniveau te benaderen ontstaat een genuanceerd beeld van het leren musiceren dat zich moeizaam verhoudt tot de gangbare noties rond (in)formeel leren.

METHODES OM LEREN ALS SOCIALE PRAKTIJK TE ONDERZOEKEN

—
Leren is niet uitsluitend een abstract psychologisch proces, maar is tegelijkertijd ook concreet en gesitueerd. Het is die context die bepaalt hoe en wat er geleerd wordt. Leren vindt plaats in alledaagse en institutionele situaties, waarin mensen handelen op basis van processen van betekenisverlening. En juist omdat elke situatie en elke interpretatie daarvan anders is, dient onderzoek naar leren als sociale praktijk zo dicht mogelijk op de huid te zitten van de lerende in concrete sociale situaties.

Zo'n interpretatieve benadering van de sociale werkelijkheid (zie Gomm 2004, p.7) vinden we in de meer kwalitatief gerichte stromingen van de sociologie en de culturele antropologie. De basisvraag voor de bestudering van alledaagse situaties is daar de, dikwijls aan Clifford Geertz toegeschreven, simpele vraag: 'What the hell is going on here?'

Voor de beantwoording van die vraag gebruikt de kwalitatieve sociale wetenschapper drie verschillende databronnen (zie bijvoorbeeld Hammersley & Atkinson 2007, p. 3 en Ten Have 2004, p. 5-7):

- observaties van alledaagse situaties, dikwijls het product van participerende observatie over een langere periode of gevat in video-opnames
- documenten en andere artefacten
- uitspraken van informanten over de alledaagse werkelijkheid, vaak het resultaat van interviews

Het doel is zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid te komen en daarom wordt over het algemeen (quasi)experimenteel onderzoek zoals dat in de psychologie gebruikelijk is met enig wantrouwen bekeken: wat gewonnen wordt aan betrouwbare generalisaties, verliest men aan gedetailleerd begrip (Gomm 2004, p. 5).

Ten Have (2004, p. 7) omschrijft participerende observatie als 'the most demanding way of performing qualitative research', maar ook 'in some ways, the royal way'. Participerende observatie van formeel leren is niet ongewoon (zie voor een overzicht Gordon, Holland & Lahelma 2007), maar van informeel leren is dit lastiger, omdat

de onderzoeker niet altijd weet wanneer en waar hij moet gaan observeren. Behalve niet altijd makkelijk toegankelijk is informeel leren vaak ongepland, soms niet intentioneel maar 'toevallig', en soms ook onbewust en pas achteraf traceerbaar voor de lerende.

Het verzamelen van documenten over informeel leren is eveneens lastig, al zouden (auto)biografieën van musici bijvoorbeeld zinvolle data kunnen genereren. Het is dan ook niet voor niets dat onderzoekers vaak voor interviews kiezen, zoals Green in haar op interviews gebaseerde studie (2002) naar informeel leren van popmusici. Daarbij komen open vormen van interviews het dichtst bij de door de geïnterviewde ervaren werkelijkheid. Er zijn verschillende soorten open interviews (zie Kvale 2007, p. 67-77 voor een overzicht). Ik richt mij hier op een van de meest open vormen, het narratieve interview, en meer specifiek het biografisch interview (zie Flick 2006, p. 173-181 voor een goede beknopte uiteenzetting; een uitgebreidere beschrijving in Riemann 2006).

Het idee achter een narratief interview is dat uitspraken over de (beleving van de) werkelijkheid het dichtst bij (de beleving van) die werkelijkheid komen als geïnterviewden hun eigen verhaal daarover kunnen vertellen, zo min mogelijk beïnvloed en gestuurd door vragen van de interviewer. In het narratieve interview wordt er daarom naar gestreefd de geïnterviewde 'in de vertelstand' te krijgen. Hij wordt dan vooral gestuurd door de inhoud van wat hij te vertellen heeft en door datgene wat, in navolging van een van de ontwikkelaars van het narratief-biografische interview, Fritz Schütze, de 'Zugzwänge des Erzählens' wordt genoemd (Schütze 1976, p. 224-225): wie een verhaal begint te vertellen, maakt dat ook af ('Gestaltschliessungszwang'), met herkenbare details ('Detaillierungszwang') en tegelijkertijd zonder eindeloze uitweidingen over futiliteiten ('Kondensierungszwang').

Het narratieve interview kent een eigen structuur (zie voor een heldere beschrijving Rosenthal 2008, p. 143-160). Begonnen wordt met een zeer open 'generatieve narratieve vraag'. Een voorbeeld dat ik zelf gebruik:

'Kunt u mij uw levensverhaal vertellen en daarbij focussen op de rol van muziek in uw leven? Zowel het luisteren naar muziek als het spelen van muziek zijn voor mij interessant. Begint u bij uw eerste herinneringen aan muziek en vertelt u vervolgens wat u wilt en hoe lang u wilt. Alles is voor mij interessant. Ik zal u zo weinig mogelijk onderbreken en pas na afloop van uw eigen verhaal vragen stellen.'

De geïnterviewde vertelt dan zijn verhaal - in dit geval zijn muzikale biografie, zonder

dat de interviewer interrumpeert. De interviewer stelt geen verdere vragen, ook niet om bij stiltes het verhaal weer op gang te brengen. Pas als de geïnterviewde zelf te kennen geeft dat zijn verhaal afgelopen is (soms is er sprake van een 'Trugschluss' – de geïnterviewde zegt dat het einde van zijn verhaal is bereikt, maar na een korte stilte komt hij zelf toch weer met aanvullingen) begint de tweede fase.

In die fase, het 'navraagdeel', is de interviewer meer aan zet, maar nog steeds past terughoudendheid. Deze fase bestaat uit twee onderdelen. In het interne navraagdeel stelt de interviewer vragen om onderdelen van het verhaal die weinig uitgewerkt waren opnieuw aan de orde te stellen of om gaten daarin door de geïnterviewde zelf te laten dichtten. Dan volgt nog een extern navraagdeel, waarin de interviewer thema's aan de orde kan stellen die niet direct uit de verhalen van de geïnterviewde komen, maar die voor de onderzoeker interessant zijn.

Na het narratieve interview gaat de onderzoeker het verhaal geheel of gedeeltelijk uitschrijven en analyseren. De analyse kan gericht zijn op de door de geïnterviewde beschreven realiteit (thema-georiënteerd), op de manier waarop de geïnterviewde betekenis verleent aan de wereld en zichzelf (casusgeoriënteerd; Boeije 2010, p. 94) of op de manier waarop interviewer en geïnterviewde samen een concrete sociale realiteit vormgeven (specimengeoriënteerd; Ten Have 2004, p. 8).

In de hier beschreven interviews gaat het om een thematische analyse. Daarbij moeten we ons realiseren dat er sprake is van op zijn minst een dubbele interpretatieve slag: eerst geeft geïnterviewde zijn interpretatie van die werkelijkheid en vervolgens legt de interviewer daar weer zijn interpretatie overheen. Het gaat dus om een gemedieerde toegang tot de werkelijkheid (cf. Hammersley & Atkinson 2007, p. 10-19), die dan ook bij voorkeur gecombineerd wordt met kennis verkregen uit andere bronnen zoals directe observaties of documentstudie.

Om het gebruik van kwalitatieve interviews te illustreren beschrijf ik in de volgende paragrafen mijn onderzoek naar (in)formeel leren musiceren.

(IN)FORMEEL LEREN VAN MUZIEK

—
Leren musiceren is een sociale praktijk. Een belangrijk deel van dat leren musiceren is informeel van aard:

'In fact the great majority of music learning takes place outside school, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or to be together with music.' (Mak 2009, p. 31)

Van den Broek (2010, p. 29-30) zegt in zijn *Toekomstverkenning kunstbeoefening* dat onze samenleving informaliseert en dat aanbieders van muzieklessen daar op in zouden moeten spelen door meer aandacht te besteden aan informeel leren musiceren, op straffe van terreinverlies. Eenzelfde redenering vinden we bijvoorbeeld in Green (2002, p. 203-205), die constateert dat schoolse leersituaties traditioneel weinig oog hebben voor samenwerkend leren, terwijl dat in het zelfstandig leren musiceren van popmusici juist de norm is en motiverend werkt – een motivatie die in het binnen-schoolse muziekonderwijs ontbreekt.

Wat kan formeel muziekonderwijs zoal leren van informeel leren musiceren? In een recent, op uitgebreide literatuurstudie gebaseerd overzichtsartikel (Mak 2009) worden formeel en informeel leren gezien als twee extremen van een continuüm. De beide ideaaltypes voldoen aan een set van twaalf kenmerken (idem, p. 32-36) die echter in de praktijk in die precieze samenstelling niet vaak voorkomen – mengvormen zijn de norm.

 TABEL 1_EIGENSCHAPPEN VAN (IN)FORMEEL LEREN VOLGENS MAK (2009)

| Eigenschappen van formeel leren | Eigenschappen van informeel leren |
|--|--|
| 1 Verbonden aan scholen en instituties | 1 Vindt plaats in een <i>real life</i> context |
| 2 Curriculumgebonden | 2 Is zelfgekozen en vrijwillig |
| 3 Op voorhand gepland en geordend, vaak van eenvoudig naar complex | 3 Is zelfbepaald en met een open einde (de lerende bepaalt wat, wanneer en hoeveel hij wil leren) |
| 4 Verwacht dat lerenden leerdoelen nastreven de die door de docent zijn gedefinieerd en geïnitieerd. | 4 Weerspiegelt de persoonlijke interesses van leerling (en doet daarmee een beroep op zijn intrinsieke motivatie) |
| 5 Het resultaat van instructie door gekwalificeerde docenten | 5 Is niet gesuperviseerd, leren vindt plaats door interactie met anderen zoals <i>peers</i> , familie, of experts die niet als docent optreden |
| 6 Ziet de docent als alwetend en de leerlingen als nietswetend | 6 Vertrekt vanuit het standpunt dat niet iedereen alles weet en dat verschillende deelnemers verschillende ideeën en hulpbronnen meenemen naar de leersituatie |
| 7 Is intentioneel (de lerende weet wat en hoe te leren en wanneer dat voldoende is) | 7 Kan intentioneel (zelfgestuurd, <i>peergestuurd</i> , groepsgestuurd) en incidenteel (leren als een toevallig bijproduct van iets anders) zijn |
| 8 Meer analytisch dan holistisch | 8 Is meestal holistisch en gedreven door <i>flow</i> |
| 9 Focust op individueel leren | 9 Focust meestal op leren in groepen: coöperatieve leeractiviteiten |
| 10 Leidt tot leeruitkomsten die formeel beoordeeld kunnen worden | 10 Is gebaseerd op een collectieve, informele vorm van beoordeling of op zelfbeoordeling, gebaseerd op feedback |
| 11 Leidt tot een certificaat | 11 Leidt niet tot een certificaat |
| 12 Vraagt specifieke ingangskompetenties van de lerende | 12 Vraagt geen specifieke ingangskompetenties van de lerende; in groepsituaties is het delen van interesse voldoende |

De door Mak genoemde eigenschappen van (in)formeel leren (zie tabel 1) zijn afkomstig uit verschillende bronnen. Sommige ervan zijn samengesteld uit twee of meer eigenschappen, tussen sommige zit ook overlap. Een nadere analyse leert dat de tabel terug te brengen is tot een set van zeven wat meer abstracte kenmerken van (in)formeel leren (zie tabel 2). Formele vormen van leren musiceren spelen zich meer af aan de linkerkant van het continuüm, terwijl informele vormen van leren musiceren zich meer aan de rechterkant afspelen.

TABEL 2_KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN – VERDICHTTE VERSIE

| Kenmerken | Formeel | Informeel | Eigenschappen Mak (2009) |
|----------------------------|----------------------|------------------------------|--------------------------|
| Setting | Institutioneel | <i>Real life</i> | 1 |
| Sturing van leren | Externe sturing | Zelfsturing | 2, 3, 4, 10 |
| Relatie tussen betrokkenen | Hiërarchisch | Gelijkwaardig | 5, 6, 10 |
| Intentionaliteit van leren | Intentioneel | Intentioneel/ Incidenteel | 7 |
| Inhoudelijke aanpak | Analytisch | Holistisch | 3, 8 |
| Focus op aantal lerenden | Individu | Groep | 9, 10 |
| Kwalificatiegerichtheid | Formele kwalificatie | Geen kwalificatie | 11, 12 |

Is op basis van concrete sociale situaties van (leren) musiceren met dit model te bepalen wat formeel leren musiceren van informeel leren musiceren kan leren? Om dat te onderzoeken analyseerde ik tien narratief-biografische interviews over muziek. In mijn analyse stelde ik de volgende vragen:

- Welke typen sociale situaties worden in de interviews genoemd als het gaat om het (leren) musiceren?
- Hoe vinden we in die sociale situaties de zeven kenmerken van (in)formeel leren terug?
- Hoe kan informeel leren musiceren een inspiratiebron zijn voor formeel leren musiceren?

De gebruikte interviews zijn afkomstig uit mijn eigen onderzoek, een kwalitatief empirisch onderzoek naar luisteraars van muziek in de hedendaagse, laatmoderne westerse samenleving. Daarvoor heb ik inmiddels dertig open, narratieve interviews gehouden. Voor dit artikel selecteerde ik hieruit willekeurig tien muzikaal actieve geïnterviewden. Het gaat om een zeer gevarieerde groep geïnterviewden: vijf mannen en vijf vrouwen, in leeftijd uiteenlopend van eind twintig tot in de zeventig,

woonachtig in diverse plaatsen in de provincie Groningen, met een opleidingsniveau variërend van vmbo tot universitair. Onder de geïnterviewden bevonden zich vier professionele musici.

De interviews zijn deels letterlijk getranscribeerd, deels in een uitgebreid verloopprotocol samengevat en vervolgens globaal gecodeerd in twee fasen (Charmaz 2006, p. 47-60): een fase van initieel (open) coderen van de getranscribeerde interviews gevolgd door een fase van gefocust coderen van alle interviews. Mijn focus lag daarbij op de passages waarin de geïnterviewden spraken over leren musiceren en over musiceren. Dat laatste is ook van belang, omdat niet elke geïnterviewde een strikt onderscheid maakt tussen musiceren en leren musiceren. Bovendien is uit de literatuur bekend dat *learning by doing* en incidenteel leren tijdens het musiceren vanzelfsprekend zijn (Smilde 2009, p. 193-199).

SOCIALE SITUATIES WAARIN MENSEN (LEREN) MUSICEREN

—
‘Wij deden thuis eigenlijk nooit zo heel veel aan muziek. Wel veel voetbal en cowboytje en indiaantje spelen buiten, maar niet echt muziek.’

Zo begint een van de geïnterviewden zijn vertelling van zijn muzikale biografie. ‘Doen aan muziek’ is een mooie, vage omschrijving die nog van alles kan inhouden. In de interviews wordt dit ‘doen aan muziek’ gaandeweg ingevuld: een onderscheid in luisteren naar muziek en (leren) musiceren is gewoonlijk de eerste stap.

In de interviews worden vier typen sociale situaties benoemd of geïmpliceerd waarin (leren) musiceren aan de orde is. Het eerste type is *de muziekles*: iemand werkt, meestal in een een-op-eensituatie, over het algemeen tegen betaling, in een speciaal voor dat doel geschapen setting (de muziekschool dan wel de privépraktijk), onder leiding van een deskundige en dikwijls formeel gekwalificeerde docent met regelmaat aan de vooruitgang op het instrument. Een subvorm zijn lessen algemene muzikale vorming (AMV), de vroeger verplichte blokfluitklasjes voor beginners of lessen instrumentale oriëntatie.

Het tweede type is *zelf leren*, in de interviews vaak gepresenteerd als het tegenovergestelde van de muziekles. Het leren van en met vrienden en kennissen valt hieronder, maar ook het alleen oefenen.

Een derde, en prominent, type sociale situatie is *samen spelen* - het spelen in een orkest, ensemble of band of zingen in een koor. Hoewel niet vaak expliciet als een leersituatie benoemd noemen acht van de tien geïnterviewden het belang van

samenspelen voor zowel het leren als blijven musiceren.

Het vierde type ten slotte is *muziek op school*: muzieklessen en andere muzikale activiteiten in de basisschool, het voortgezet onderwijs en soms ook in het hbo. Bij de professionele musici hoort ook het conservatorium in deze categorie. Uitspraken over het hoger onderwijs laat ik in dit artikel verder buiten beschouwing.

DE ZEVEN KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN

–
Wat zeggen de geïnterviewden over de zeven kenmerken van (in)formeel leren in de vier gevonden typen sociale situaties?

DE MUZIEKLES

De muziekles wordt in de interviews grotendeels gekenschetst als een extern gestuurde leersituatie. Vaak wordt die positief beoordeeld. Een professionele musicus over haar eerste blokfluitlessen:

‘Toen mocht ik op blokfluitles, dat vond ik heel erg leuk. Toen kwam ik bij (...) een hele leuke blokfluitjuf, die heeft me eigenlijk het muziekp pad op geholpen zeg maar.’

En een oudere geïnterviewde die op latere leeftijd haar droom verwezenlijkte en pianolessen nam, onderwierp zich bewust aan deze externe sturing zonder negatieve gevolgen voor haar motivatie: ‘Het was een soort thuiskomen, geweldig was dat.’

Maar muziekles kan ook leiden tot negatieve ervaringen, zoals bij een Elvis Presley-imitator die vertelt dat hij ooit zanglessen volgde, maar daar na tien lessen mee stopte. Een van de redenen was dat zijn zanglerares vond dat zijn stem niet per se voor Presley-imitaties geschikt was. De geïnterviewde:

‘Ik dacht: jij wil mij van mijn Elvis afhebben. Toen dacht ik: ja, dat wil ik niet.’

De relatie tussen docent en lerende is gewoonlijk hiërarchisch, overigens zonder dat dit als problematisch wordt gekenschetst. De intentionaliteit van leren is in de muziekles over het algemeen groot, al is dat bij kinderen lastig te bepalen. Soms sturen hun ouders hen naar muziekles, omdat dat nu eenmaal gewoonte is:

‘Mijn ouders waren wel zo van: je mag een instrument gaan spelen en dan sturen we je op les. (...) Dus van mijn tiende tot mijn twaalfde heb ik klassieke gitaarles gehad. (...) Dat is

een goede basis, als je daarmee begint, zeker weten. Ook niet echt dwang of zo.'

Over de inhoudelijke aanpak van de les zeggen mensen niet veel, maar wat er gezegd wordt, duidt op een overwegend analytische benadering. De focus ligt in de muzikles gewoonlijk op het individu als lerende, ook in groepslessen als de AMV-les. Gerichtheid op formele kwalificaties (diploma's bijvoorbeeld) op muziekscholen noemen geïnterviewden niet, het speelt in hun perceptie blijkbaar geen rol.

ZELF LEREN

Bij zelf leren musiceren gaat het om zelfgestuurd en intentioneel leren, dat (vanzelfsprekend) niet gericht is op formele kwalificaties.

Het zelf leren musiceren gebeurt zowel individueel als in duo's. Een selfmade gitarist beschrijft hoe hij toen hij een jaar of achttien was op zijn studentenkamer ging oefenen:

'Toen heb ik eigenlijk die hele zomervakantie op mijn versterker gezeten met de metronoom ernaast en ben ik toonladders en akkoorden gaan oefenen, steeds met de metronoom, en dan ietsje sneller, ietsje langzamer, ietsje sneller, ietsje langzamer.'

Eenzelfde verhaal vertelt een bassist van een punkband:

'Toen ik 16 of 17 was, dacht ik dat ik misschien hardrock op de bas zou kunnen spelen, dus ik was uren bezig om uit te vinden hoe de baslijntjes liepen om ze mee te spelen.'

Het eerste citaat is een voorbeeld van meer analytisch leren, de tweede van een meer holistische benadering; beide komen dus voor bij zelf leren.

Behalve individueel komt het samen met en van anderen leren veel voor. Daarbij kan het gaan om een gelijkwaardige of een meer hiërarchische, meester-gezelachtige verhouding. Een rockgitarist vertelt:

'We hebben een nieuw bandje bij elkaar gezocht. Daar is toen ook een gitarist bijgekomen en dat is mijn gitaarbroertje. Daar heb ik alles van geleerd wat ik op gitaargebied wilde leren. Onder andere improviseren en eh, ja gewoon dóen in plaats van keurig in de toonladdertjes vast blijven zitten.'

SAMEN SPELEN

Het spelen in een orkest, ensemble of band of het zingen in een koor noemen veel geïnterviewden als een motiverende sociale situatie waarin ze, intentioneel dan wel incidenteel, veel leren. Zo zegt een geïnterviewde die altijd te horen had gekregen dat ze niet kon zingen over haar koorlidmaatschap:

‘Dat was een enorme doorbraak, [eerst] zeiden die mannen ook: vreselijk, maar langzaam-aan zeggen ze: jemig, wat ga jij vooruit. En mijn zelfvertrouwen ging vooruit. Dus dat is een doorbraak.’

Een andere geïnterviewde beschrijft wat hij leerde door het spelen in een band, in een gelijkwaardige verhouding tot zijn medelerenden:

‘Eerst is het hartstikke leuk om met zijn vijftjes te leren samenspelen. Vervolgens maak je voor het eerst je eigen nummers; hoe doe je dat en wat is nou een leuk nummer? Je leert op een gegeven moment, als je eens eenmaal hebt geschreven, dan ga je meer optreden, als je een paar keer opgetreden hebt, dan kun je dingen gaan opnemen. En zo hebben we uiteindelijk zo’n beetje alles er wel mee gedaan.’

Een fluitiste geeft een voorbeeld van een veel hiërarchischer – maar voor haar zeer motiverende - vorm van samenspelen: het meespelen in een regionaal jeugdorkest, geleid door een professionele dirigent en met professionele solisten:

‘Heel veel kennismemaakt met grote mensen die daar bij kwamen soleren. Dan ga je op een ander niveau denken, je gaat ook andere eisen aan jezelf en je spelen stellen. Het maakt heel veel indruk. Het was echt het gevoel dat je daaraan mee mócht doen, zo voelde het ook echt voor mij, dat ik daar bij mag zijn. Dan moest ik ook zorgen dat ik er bij kon blijven. Dat heeft mij veel meer gemotiveerd dan welke docent dan ook. Daar wilde ik gewoon heel graag bij horen. (...) Dat je echt de puntjes op de i moet zetten, dat het minder vrijblijvend is, dat je dat echt wilt, maar dat het ook moet.’

Dat in samenspelsituaties zowel externe als zelfsturing kan voorkomen, in dit geval zelfs gelijktijdig, wordt duidelijk uit de woorden ‘dat je dat echt wilt, maar dat het ook moet’.

Samen spelen is overigens niet alleen maar motiverend. Voor sommigen leidt het tot stress, bijvoorbeeld voor de zanger die vertelt bang te zijn niet de juiste toonsoort te

kunnen vinden als hij met andere musici samen speelt, of daar waar samen spelen gekoppeld wordt aan optreden in het openbaar.

MUZIEK OP SCHOOL

Opvallend is de marginale rol die muziek op school speelt in de verhalen. Het muziekonderwijs op de basisschool noemen sommige geïnterviewden wel, maar eigenlijk alleen als er een vakdocent of een gemotiveerde groepsleraar voor de klas stond. Zoals de man die vertelt over zijn lagere schooltijd ten tijde van de Tweede Wereldoorlog:

'Elke klas had zijn zanguurtje en dan ook nog niet tegelijk. (...) Je hoorde toen in die jaren op een bepaalde dag altijd wel ergens een klas zingen. (...) [De muzieklessen] waren wel de toppers van de week, de meester met de viool erbij.'

Daarnaast komen vooral activiteiten als kerstvieringen, musicals en weekopeningen en -sluitingen in positieve zin naar voren; allemaal voorbeelden van situaties waarin niet zozeer individueel leren, maar meer de groepsprestatie centraal staat.

Over het algemeen komt de muzikles op school in de interviews naar voren als hiërarchisch en meestal analytisch van karakter. Maar er zijn ook voorbeelden van meer holistische benaderingen waarin meer zelfsturing lijkt plaats te vinden, vooral in creatieve opdrachten gekoppeld aan presentaties:

'Op de basisschool hadden we een vakdocent muziek en daar hebben we heel veel mee gedaan. (...) Dat vond ik eigenlijk veel interessanter dan dat notenklasje op de muziek-school, want je ging veel meer dingen echt maken en laten horen, dat was veel meer muziek dan theorie, zeg maar. En dat was wel heel erg inspirerend. We deden altijd musicals ook, (...) dan ging je zelf liedjes maken, meestal was die muziekdocent wel die erbij hielp en er piano bij speelde (...). En we hadden elke week een spreekwoord uitbeelden (...), dan was je de hele ochtend bezig met een toneelstukje verzinnen en een liedje erbij maken, want er was ook altijd muziek bij, en dan na de pauze kwam de klas daarnaar kijken en die moest dan raden wat voor spreekwoord het was. Dus we waren wel heel erg met muziek... dat werd door school ook heel erg gevoed.'

Het muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs is vrijwel onzichtbaar in de interviews en wordt zeker in de eerste, narratieve fase nauwelijks spontaan genoemd. Een van de geïnterviewden zegt:

'Ik heb eigenlijk aan de middelbare school alleen maar sportherinneringen, helemaal geen muziekherinneringen.'

De centrale sturing van de muziekdocent in het voortgezet onderwijs beschrijven geïnterviewden vaak als demotiverend. Wel noemen ze incidenteel extra-curriculaire activiteiten (het schoolorkest, de talentenjacht, de toneelclub) als min of meer inspirerend.

In schema zien de bevindingen uit de analyse van de tien interviews er als volgt uit.

 TABEL 3_KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN IN VIER TYPEN SOCIALE SITUATIES OP BASIS VAN TIEN NARRATIEVE INTERVIEWS

| | De muziekles | Zelf leren | Samen spelen | Muziek op school |
|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--|------------------------------|
| Setting | - institutioneel | - <i>real life</i> | - institutioneel - <i>real life</i> | - institutioneel |
| Sturing van leren | - extern | - zelf | - extern - zelf | - extern - zelf |
| Relatie tussen betrokkenen | - hiërarchisch | - gelijkwaardig - hiërarchisch | - gelijkwaardig - hiërarchisch | - hiërarchisch |
| Intentionaliteit van leren | - intentioneel | - intentioneel | - intentioneel - incidenteel | - intentioneel |
| Inhoudelijke aanpak | - analytisch - holistisch | - analytisch - holistisch | - analytisch - holistisch | - analytisch - holistisch |
| Focus op aantal lerenden | - individu | - individu | - individu - groep | - individu - groep |
| Kwalificatie-gerichtheid | - ontbreekt | - ontbreekt | - ontbreekt | - ontbreekt |

Wanneer we een onderscheid maken tussen meer institutionele settings (school, muziekschool, samenspelsituaties in koren en orkesten) en alledaagse of *real life* settings (zelf leren en samenspelen in bands), dan is het opvallend dat in de interviews kwalificatiegerichtheid, intentionaliteit en inhoudelijke aanpak geen onderscheidende kenmerken blijken te zijn.

In lichte mate geldt dat wel voor sturing van leren, focus op aantal lerenden en de relatie tussen betrokkenen. In lichte mate, omdat het beeld niet eenduidig is. In de uitspraken over de muziekles is de sturing extern, ligt de focus op het individu en is de relatie tussen betrokkenen hiërarchisch. In de uitspraken over muziek op school is de relatie eveneens hiërarchisch, maar komt naast externe sturing en individuele focus

ook, vooral in het basisonderwijs, zelfsturing en groepsfocus voor. Samenspelsituaties ten slotte vallen in het schema op door de grootste mate van flexibiliteit: ze kunnen 'formele' eigenschappen hebben, maar ook zeer 'informele'. Dit kan het belang ervan voor de geïnterviewden verklaren: samenspelsituaties kunnen zo gekozen of ingevuld worden dat ze passen bij de leerwensen van de geïnterviewden.

CONCLUSIE: EEN MEERVOUDIG CONTINUÛM

—
Uit tabel 3 zou men kunnen concluderen dat formele en informele leersituaties slechts in twee van de zeven in tabel 2 onderscheiden kenmerken van elkaar verschillen: formeel leren gebeurt in institutionele situaties waarin externe sturing prevaleert, informeel leren in *real life* situaties waarin zelfsturing prevaleert. In de eerste categorie vallen dan regulier onderwijs, muziekschool (inclusief privépraktijken) en samenspeelsituaties als orkesten en koren, in de tweede categorie het zelf leren en samenspeelsituaties als bands.

Het aantal geanalyseerde interviews is in dit artikel echter beperkt tot tien. Ik verwacht dat bij een groter aantal interviews de verschillen tussen de vier sociale situaties nog kleiner zullen worden. Uit lopend onderzoek naar de praktijk van instrumentale muziekles aan ouderen weet ik dat daar wel degelijk vormen van zelfsturing van de leerling optreden en relaties meer gelijkwaardig kunnen zijn. In muziekscholen vinden ook vormen van ensemblecoaching plaats, waar de focus niet zozeer ligt op individueel leren van het individu, maar op het leren van het ensemble als groep. En zo zal, naarmate het zicht op de werkelijkheid rijker wordt, het beeld diffuser worden. Ik tender daarom naar een andere conclusie: het onderscheid tussen formeel en informeel muziek leren zou wel eens, zelfs als continuüm gedacht, in de praktijk niet goed te hanteren kunnen zijn, omdat musiceren als sociale praktijk te veelvormig is. Het is wellicht vruchtbaarder de zeven continua niet op te vatten als kenmerken van (in)formeel leren, maar als aspecten van concrete muzikale leersituaties zonder a priori uit te gaan van een verband tussen die zeven. Indien deze conclusie, ook na analyse van een groter aantal interviews, stand houdt, zou iedere leersituatie gekarakteriseerd kunnen worden met het schema uit tabel 4, zonder in onnodig abstracte karakterisering als 'formeel', 'informeel' of 'non-formeel' te hoeven vervallen.

 TABEL 4_EEN MEERVOUDIG CONTINUÛM VOOR HET BESCHRIJVEN VAN SOCIALE PRAKTIJKEN
 WAARIN LEREN MUSICEREN PLAATSVINDT

| Aspect van de leersituatie | Continuüm |
|----------------------------|--|
| Setting | Institutioneel – <i>Real life</i> |
| Sturing van leren | Externe sturing – Zelfsturing |
| Relatie tussen betrokkenen | Hiërarchisch – Gelijkwaardig |
| Intentionaliteit van leren | Intentioneel – Incidenteel |
| Inhoudelijke aanpak | Analytisch – Holistisch |
| Focus op aantal lerenden | Individueel – Groep |
| Kwalificatiegerichtheid | Formele kwalificatie – Geen kwalificatie |

In zo'n model wordt het idee losgelaten van een continuüm van formeel en informeel leren. Vele variabelen samen bepalen hoe en wat er geleerd wordt en die variabelen variëren min of meer onafhankelijk van elkaar. Om een voorbeeld te geven: het leren in een popgroep, door Green (2002) gekarakteriseerd als een voorbeeld van informeel leren, vindt plaats in een *real life* context, is zelfgestuurd, dikwijls gericht op individu en groep, vaak gelijkwaardig, intentioneel en kan bij vlagen zeer analytisch zijn. En wat kwalificatiegerichtheid betreft: formele kwalificaties zijn er niet, maar bandleden moeten zich wel degelijk 'informeel kwalificeren' - de drummer die dat niet doet, wordt te zijner tijd gewoon uit de band gezet.

Op basis van dit model lijkt de vraag hoe bijvoorbeeld de muziekschool terrein kan behouden door elementen van informeel (leren) musiceren in te bouwen, feitelijk een verkeerde vraag. De vraag moet misschien anders geformuleerd worden: hoe kan een muziekschool zelf sociale situaties inrichten of gebruikmaken van bestaande sociale situaties elders zodanig dat ze de motivatie om te leren musiceren bevordert. Een van de opties is te kijken naar de manier waarop samenspelsituaties (in bestaande koren en orkesten, in de muziekschool, in basisschool en voortgezet onderwijs, of door leerlingen zelf georganiseerd) het leren musiceren kunnen versterken.

Daarbij moet overigens bedacht worden dat het idee dat formeel leren motiverender kan worden door informele elementen in te bouwen ten onrechte de lerende zelf buiten beschouwing laat. Uit de interviews blijkt dat niet elke lerende gedemotiveerd wordt door institutionele leersituaties en dat niet elke leerling prijs stelt op 'informatisering'. De belangrijkste methodologische les die uit dit beknopte verkennende onderzoek kan worden getrokken, is dat we op moeten passen te snel theoretische concepten op de sociale werkelijkheid los te laten. Die werkelijkheid is complex, niet herhaalbaar en vol (schijnbare) tegenstrijdigheden.

Open interviews bieden, zoals ik al uiteenzette, een blik op die veelvormige sociale werkelijkheid. Overigens onderschrijf ik dat (participerende) observatie van concrete situaties waarin sociale praktijken worden vormgegeven de ‘koninklijke weg’ is. Idealiter zou de tentatieve conclusie van dit onderzoek niet alleen aan kracht winnen door het aantal geïnterviewden te verhogen en de variëteit nog verder uit te breiden, maar ook door de interviewdata te vergelijken met data verkregen uit participerende observatie. Het resultaat zou een stevig empirisch gegronde etnografie van het leren musiceren zijn – iets om na te streven.

Evert Bisschop Boele

Evert Bisschop Boele is etnomusicoloog. Hij is als docent en onderzoeker verbonden aan het Prins Claus Conservatorium/Lectoraat Lifelong Learning in Music & the Arts van de Hanzehogeschool Groningen. Email: e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl.

LITERATUUR

—
Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.

Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (2001). *Naar een breder begrip van leren*. In J.W.M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Human resource development: organiseren van het leren* (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samson.

Broek, A. van den (2010). *Toekomstverkenning kunstbeoefening*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Third edition. London: Sage.

Gomm, R. (2004). *Social research methodology: a critical introduction*. New York: Palgrave MacMillan.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007). *Ethnographic research in educational settings*. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). London: Sage.

Green, L. (2002). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. (Ashgate popular and folk music series). Aldershot: Ashgate.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Third edition. London: Routledge.

- Have, P. ten** (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.
- Illeris, K.** (2009). *A comprehensive understanding of human learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 7-20). London: Routledge.
- Kvale, S.** (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Mak, P.** (2009). *Formal, non-formal and informal learning in music: a conceptual analysis*. In P. Röbbke & N. Ardila-Mantilla (Eds.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen - auch ausserhalb von Schule und Unterricht* (pp. 31-44). Mainz: Schott Music.
- Riemann, G.** (2006). *An introduction to 'doing biographical research'*. *Historical social research*, 31(3), 6-28.
- Rosenthal, G.** (2008). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa.
- Schütze, F.** (1976). *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung* (pp. 159-260). München: Fink.
- Smilde, R.** (2009). *Musicians as lifelong learners: discovery through biography*. Delft: Eburon.
- 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). London: Routledge.



Molensteen of groeidiamant?

Over de waarde van talentontwikkeling voor het jongerenwerk

De lokale overheden roepen talentontwikkeling uit tot de centrale opdracht voor het jongerenwerk. Het is echter onduidelijk wat de betekenis van talentontwikkeling is voor jongeren en hun toekomst. In dit artikel verkent Judith Metz het begrip en gaat ze op zoek naar de waarde van talentontwikkeling.

Het jongerenwerk is een basisvoorziening in de vrije tijd (buiten gezin, school en werk) die primair bedoeld is voor jongeren uit de lagere sociaaleconomische klasse en voor jongeren met sociale, psychische of fysieke beperkingen (de zogeheten kwetsbare jongeren). Steeds vaker wordt talentontwikkeling benoemd tot nieuwe opdracht voor het jongerenwerk. Talentontwikkeling omvat de interventies die jongerenwerkers inzetten om jongeren te stimuleren hun talent(en) te ontwikkelen en te gebruiken, met als doel bij te dragen aan de empowerment van jongeren (Youth Spot 2009). Daartoe worden jongerencentra omgebouwd tot productiehuzen waar jongeren onder leiding van vakdocenten werken aan hun persoonlijke ontwikkeling. Het aanbod varieert van techniek en zorg tot sport, media, cultuur en kunst (Abdallah, De Boer, Bos, Hamersma & Spierts 2007; Abdallah, De Boer & Bos 2008; Houwerzijl 2006a; Houwerzijl 2006b; Houwerzijl 2006c). Het jongerenwerk voor kwetsbare jongeren benut talentontwikkeling om deze jongeren toe te leiden naar school, werk en huisvesting. Het krijgt vorm in (individuele) trajecten waarin een positieve benadering en aansluiting bij de leefwereld van jongeren voorop staat (Idema, Krooneman & Rigter 2010).

Maar wat betekent talentontwikkeling voor de mogelijkheden van jongeren om zelfstandig deel te leren nemen aan de maatschappij? Is het, net als alle talentenshows op tv, de zoveelste bevestiging van het beeld dat de bomen tot in de hemel groeien en dat alleen prestaties tellen of steunt talentontwikkeling jongeren daadwerkelijk met het verwerven van een eigen plekje in de volwassenenmaatschappij? In dit artikel ga ik na hoe talentontwikkeling zich verhoudt tot de pedagogische en maatschappelijke opdracht voor het jongerenwerk. Om te begrijpen wat de eigenlijke verwachtingen van

talentontwikkeling voor jongeren zijn schets ik eerst de opkomst van talentontwikkeling als centrale opdracht voor het jongerenwerk. Vervolgens onderzoek ik hoe talentontwikkeling zich verhoudt tot de legitimatie, doelgroepen, doelen en werkwijzen van het jongerenwerk. Ten slotte verken ik theorieën die aanknopingspunten bieden voor het begrijpen van de werking van talentontwikkeling.

OPKOMST TALENTONTWIKKELING IN HET JONGERENWERK

—
Onder de economische hoogconjunctuur ontstaat er midden jaren negentig van de vorige eeuw weer ruimte voor sociale vraagstukken. Welzijnswerkers worden van links tot rechts hergewaardeerd vanwege hun mogelijke rol in de sterk geïndividualiseerde, weinig samenhangende en bovendien zeer snel veranderende samenleving (Haan & Duyvendak 2002). Achterstand bestrijden, activeren en verbinden wordt hun nieuwe opdracht.

Vanaf de millenniumwisseling wordt bovendien van hen gevraagd om zich te richten op risicobestrijding (Metz 2011a). Dankzij nieuwe wetenschappelijke technologie en kennis kunnen er relaties gelegd worden tussen gevaar en menselijke activiteit. Het gevolg is dat overheden verplicht worden om zich bezig te houden met risicomanagement en veiligheidsbeleid (Beck 1992; Boutellier 2002). Daarmee verschuift het zwaartepunt binnen welzijn van het aanpakken van daadwerkelijke problemen naar het voorkomen van mogelijke problemen (Baillergeau & Hoijtink 2010). De inzet van het jeugdbeleid is om kansen van jongeren te bevorderen en uitval te voorkomen (Gilsing 2005). In het coalitieakkoord Balkenende-IV staat daarover: 'Ieder kind moet de kans krijgen om gezond en veilig op te groeien, zijn talenten te ontwikkelen en plezier te hebben en zich goed voor te bereiden op zijn toekomst, waarbij van jongeren een positieve bijdrage aan de samenleving wordt verwacht.'

Beide taken kunnen niet los worden gezien van twee ontwikkelingen, te weten activering als strategie om de groeiende afhankelijkheid van de overheid te verminderen en meritocratisering van westerse samenlevingen.

ACTIVERING ALS STRATEGIE

Met de enorme werkloosheid in de jaren tachtig van de vorige eeuw wordt voor het eerst zichtbaar dat de verzorgingsstaat ook negatieve effecten kent. Als gevolg van uitgebreide sociale zekerheidstelsels worden individuele burgers minder zelfredzaam (Adriaansens & Zijdeveld 1981; Doorn & Schuyt 1978). Om die toenemende afhankelijkheid van de overheid en de uitkeringscultuur te doorbreken bedenkt Adriaansens het

activerende arbeidsmarktbeleid, waarbij arbeid bijdraagt aan de maatschappelijke integratie van burgers (Adriaansens 1989; Adriaansens, Van Beek & Dercksen 1992).

In de dertig jaar die volgen, krijgt het idee van activering verdere invulling. Voorbeelden daarvan zijn sociale activering, inburgering, de vermaatschappelijking van de zorg, de Wmo en recent ook maatschappelijke stages. Talentontwikkeling kan beschouwd worden als een speelse manier om jongeren uit te nodigen actief te werken aan de eigen ontwikkeling. Het doet een beroep op jongeren om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen ontwikkeling in de vrije tijd.

MERITOCRATISERING

Hedendaagse westerse verzorgingsstaten worden steeds vaker gekarakteriseerd als meritocratie. In tegenstelling tot de standenmaatschappij waarin afkomst en bezit de doorslag geven, bepalen in de meritocratie individuele verdiensten de hoogte van het inkomen en de maatschappelijke status van burgers. De meritocratie produceert nieuwe vormen van ongelijkheid. Wie minder goed kan leren of minder hard kan werken, heeft het aan zichzelf te wijten dat hij onder aan de maatschappelijke ladder belandt (Sennet 2003). De op cognitie gebaseerde standaard in het onderwijs leidt daarbij tot een eenzijdige benadering van talent (Terwijn 2006). De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) benadrukt in het rapport *Vertrouwen in de school* dat aanbod uit een andere leeromgeving, zoals toneelverenigingen, jongerenproductiehuizen, en sportclubs (WRR 2009), voor leerlingen die vastlopen op school positief kan uitpakken. Ze krijgen dan de kans andere dan cognitieve talenten te ontwikkelen. Bovendien kunnen ze dit in hun vrije tijd doen, in een niet-formele leeromgeving.

TALENTONTWIKKELING ALS NIEUWE OPDRACHT

Lokale overheden gaan mee met het landelijk jeugdbeleid, gericht op het bieden van kansen en voorkomen van uitval, en benoemen talentontwikkeling tot centrale opdracht voor het jongerenwerk. De gedachte is dat talentontwikkeling bijdraagt aan het vergroten van het zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen van kinderen en jongeren en hen mogelijkheden biedt om zich verder te ontwikkelen. Talentontwikkeling wordt ingezet als een preventief middel om enerzijds overlast en jeugdcriminaliteit te bestrijden en anderzijds om jongeren die (op school) buiten de boot dreigen te vallen alsnog een aangrijpingspunt te bieden om zich positief te ontwikkelen (Sonneveld 2011). Vanuit het jongerenwerk wordt op deze nieuwe opdracht gemengd gereageerd. Enerzijds is het een erkenning van de centrale inzet van het jongerenwerk, te weten het stimuleren en ondersteunen van jongeren bij hun persoonlijke ontwikkeling (ook

wel bekend onder de noemer vorming). Anderzijds staat het haaks op een aantal klassieke uitgangspunten en werkwijzen van het jongerenwerk. Het open jongerenwerk met een laagdrempelige ontmoetingsplaats voor jongeren moet plaatsmaken voor activiteitengericht jongerenwerk. Jongerenwerkers betwijfelen of talent de juiste noemer is om jongeren die in hun dagelijks leven worstelen om te overleven, te benaderen. Deze jongeren hebben hun handen al vol aan het halen van een startkwalificatie. Ook betekent talentontwikkeling als opdracht dat jongerenwerkers op zoek moeten naar andere manieren van contact leggen met en motiveren van jongeren om deel gaan nemen aan die activiteiten. Hierna neem ik de verhouding tussen talentontwikkeling en de opdracht van het jongerenwerk nader onder de loep.

Talenthouse in IJsselmonde: brede talentontwikkeling

In het jongerenwerk van IJsselmonde (Rotterdam) is in 2007 het roer omgegaan. Tot die tijd fungeerden de jongerencentra hier als ontmoetingsplek (hangplek) en amusementcentrum waar jongeren als consumenten gebruikmaakten van activiteiten en faciliteiten die jongerenwerkers aanboden. Inmiddels zijn de jongerencentra omgedoopt tot Talenthouses en ligt de focus op het aanboren en ontwikkelen van talenten. Jongeren worden niet langer als consumenten, maar als producenten aangesproken. Er wordt niets meer vóór hen georganiseerd, maar ze organiseren zelf hun activiteiten en worden daarbij ondersteund door jongerenwerkers die hen de ruimte geven, maar ook grenzen stellen (Paulides & Frank 2009).

Het concept Talenthouse van IJsselmonde bestaat uit twee pijlers die elkaar versterken. Ten eerste ontdekken en ontwikkelen jongeren zélf (met steun van jongerenwerkers) hun talenten en kwaliteiten en wordt hen geleerd hoe ze zelf verantwoordelijk kunnen zijn voor het krijgen en benutten van kansen op maatschappelijke participatie. Daarnaast gaan jongerenwerkers coalities aan met organisaties en personen die een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van jongeren tot democratische burgers, zoals buurtbewoners, ouders, school, werk, politie en hulp- en dienstverlenende instanties.

OPDRACHT VAN HET JONGERENWERK

—
De maatschappelijke opdracht van het jongerenwerk is het begeleiden van jongeren bij het volwassen worden in de samenleving vanuit de behoefte van jongeren of van de samenleving (Metz 2011b). Zoals gezegd maken vooral jongeren uit de lagere sociaal-

economische milieus en kwetsbare jongeren gebruik van jongerenwerk (Noorda 2009). Deze jongeren zullen het de komende jaren zwaar gaan krijgen. Wie niet leert wat wel of niet kan en wat wel of niet belangrijk is, loopt snel vast in de samenleving (Hermanns 2007; De Winter 2007). Met de Wmo en Welzijn nieuwe stijl wordt een beroep gedaan op de zelfredzaamheid van personen en hun sociale netwerken. Het probleem van jongeren uit lagere sociaaleconomische milieus en kwetsbare jongeren is juist dat zij over minder sociaal kapitaal beschikken om zichzelf te kunnen redden (Metz 2010).

Het jongerenwerk kent vijf doelstellingen: binding aan de samenleving, vorming, ontmoeting, ontspanning en gedragsbeïnvloeding. Het is afhankelijk van de tijdgeest, de maatschappelijke vraagstukken en de leefomstandigheden van de jongeren welke van deze vijf doelstellingen de boventoon voeren en hoe de specifieke doelen invulling krijgen (Metz 2011b).

Het *binden aan de samenleving* is van belang, omdat jongeren de toekomst vormen van die samenleving. Problemen met binding kunnen drie vormen aannemen. Sommige jongeren zijn niet in staat om de aansluiting met de samenleving te maken vanwege een financiële, culturele, sociale, fysieke cognitieve of psychische oorzaak, met uitval als gevolg. Daarnaast komt het voor dat jongeren niet mee mogen doen, zij worden uitgesloten. Voorbeelden daarvan zijn jeugdwerkloosheid, het niet tolereren van de aanwezigheid van jongeren in de openbare ruimte en racisme. Ten derde zijn er jongeren die niet mee willen doen. Een extreme variant daarvan is radicalisering (Schuyt 2006).

Vorming is een ander belangrijk doel. Jongeren moeten leren wat nodig is om later als volwassene goed te kunnen functioneren in de samenleving. Vorming wordt door de jaren heen aangeduid met verschillende begrippen zoals verheffing, (zelf)ontplooiing en gedwongen leren in tijden van jeugdwerkloosheid. Vorming bestaat uit aanvullend onderwijs, bedoeld voor jongeren die om welke reden dan ook geen gebruik van het reguliere onderwijs kunnen maken. Tegenwoordig valt dit onder de noemer educatie. Daarnaast omvat vorming aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van jongeren. Onder invloed van activering en een positieve benadering van jongeren wordt dit sinds de millenniumwisseling aangeduid met het begrip talentontwikkeling (Metz 2011b).

Ontmoeting en ontspanning, het derde en vierde doel van jongerenwerk, zijn vooral van belang voor jongeren die opgroeien in een achterstandsituatie. Zij leven vaak met (te) veel mensen in krappe behuizing, zodat ze thuis geen plek hebben om te ontspannen of vrienden te ontvangen. Geld om gebruik te maken van commerciële ontmoetingsplekken hebben ze ook niet. Ook overbelaste jongeren hebben behoefte aan ontspanning en ontmoeting. Het betreft jongeren die dermate gebukt gaan onder een opeenstapeling van problemen – uiteenlopend van beperkte vaardigheden en gedragsproblemen

tot gebroken gezinnen, chronische armoede, schulden, verslaving en criminaliteit in de directe omgeving – dat het hen eenvoudig te veel wordt en zij voortijdig de school verlaten (WRR 2009). Ten slotte richten deze doelen zich op jongeren die, als het misgaat hun problemen internaliseren. Het voorkomt dat zij in sociaal isolement raken (Gemmeke, Hilverdink, Hoogenes, Valkestijn, Vink & Smid 2011).

Rondhangende jongeren op straat is een veel voorkomende aanleiding voor het inzetten van jongerenwerk. Het gaat dan om *gedragsbeïnvloeding*: door jongeren een alternatief te bieden voor de straat en hen bewust te maken van gewenst gedrag, levert het jongerenwerk een bijdrage aan het voorkomen en verminderen van overlast. Overigens ligt de oorzaak van overlast niet altijd bij jongeren zelf, maar ook in de perceptie van anderen. Als de acceptatie van jongeren beperkt is, wordt hun aanwezigheid snel als overlast aangemerkt. De laatste jaren wordt overlast beschouwd als voorbode van criminaliteit en wordt met jongerenwerk ingezet op gedragsbeïnvloeding, in de hoop uitval te voorkomen (Van Dam & Zwicker 2008).

TALENTONTWIKKELING ALS DOEL OF MIDDEL

—
Kenmerkend voor het jongerenwerk is dat het werkt vanuit de behoeften en leefwereld van de jongeren en niet vanuit een specifieke methodiek. Doelen en doelgroep zijn leidend voor het bepalen van de werkwijze. Welke activiteiten en vaardigheden concreet aangeboden worden, is tijd- en gemeenschapgebonden. Bij zijn ontstaan eind negentiende eeuw heeft jongerenwerk de vorm van een gericht activiteitenaanbod, waaronder sport, lezen en timmeren of handwerken. Met het ontstaan van de jongerencentra in de jaren twintig biedt jongerenwerk ook een plek om te zijn, te ontspannen en anderen te ontmoeten. Jongerenwerkers houden zich onder meer bezig met contact maken, signaleren, motiveren, activeren en toeleiden (Van Ewijk 1992; Van Ginkel, Veenbaas & Noorda 2006; Hazekamp & Van der Zande 1992). Dit blijft zo tot in de eenentwintigste eeuw. Onder druk van de overheid maakt bij de start van de eenentwintigste eeuw, het accommodatiegebonden jongerenwerk plaats voor talentontwikkeling (Metz 2011b).

De voorbeelden in de tekstkaders illustreren dat talentontwikkeling binnen het jongerenwerk op verschillende manieren vorm krijgt. Gemene deler is het stimuleren van jongeren om creatief of sportief talent te ontwikkelen. Het verschil zit in de mate waarin talentontwikkeling als doel of als middel wordt ingezet en het beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de jongeren voor het creëren van de leeromgeving. Bij Shine en Talenhouse is talentontwikkeling het doel, bij Doelbewust wordt talentontwikkeling ingezet om jongeren te stimuleren tot gedragsverandering. Bij Talenhouse leren

jongeren bovendien zelf verantwoordelijkheid te dragen voor het creëren van hun leeromgeving. Bij Shine en Doelbewust krijgen ze deze omgeving aangeboden.

Talentontwikkeling als doel past in de lijn van vorming. Als middel is het een manier om gedragsverandering of actieve participatie (een vorm van binding) van jongeren te stimuleren. Hiermee is talentontwikkeling net als andere werkwijzen van het jongerenwerk, zoals De Inloop, figuurzagen of voetballen, een manier om jongeren vanuit hun eigen leefwereld te ondersteunen bij het volwassen worden en actief lid worden van de samenleving.

Kijkend vanuit de maatschappelijke opdracht, doelgroepen en doelen van het jongerenwerk wordt zichtbaar dat talentontwikkeling als doel slechts één, weliswaar belangrijk, deel van de omvangrijke taken van het jongerenwerk betreft. Dit staat in schril contrast tot de huidige financieringstromen die voor meer dan de helft gericht zijn op talentontwikkeling (Noorda 2009).

Bij talentontwikkeling als middel is het de vraag in hoeverre jongeren via talentontwikkeling kunnen leren wat wel of niet kan en wat wel of niet belangrijk is in de Nederlandse maatschappij. Wat biedt talentontwikkeling jongeren die op zoek zijn naar ruimte om te zijn en elkaar te ontmoeten? Hoe draagt het bij aan educatie voor voortijdig schoolverlaters? Op deze vragen zijn nog geen antwoorden voorhanden. De expliciete inzet op andere vormen van talent dan cognitief talent, reikt vooral jongeren uit de lagere sociaaleconomische klassen alternatieve bronnen van ontwikkeling, plezier en trots aan. Tegelijkertijd is het de vraag of die sterke inzet op talentontwikkeling niet te veel is gevraagd van deze veelal toch al overbelaste jongeren. Ofwel, is talentontwikkeling de molensteen om de nek van jongeren of vormt het de groeidiament die maakt dat ze in het leven zullen slagen?

Doelbewust in Den Bosch: talentcoaching

Sinds 2006 voert het Bossche jongerenwerk van Welzijnsonderneming Divers in samenwerking met Sport Buurtwerk van de gemeente 's-Hertogenbosch het project Doelbewust uit. Dit talentenproject is ontwikkeld om overlastgevend en antisociaal gedrag van jongeren te voorkomen en waar nodig aan te pakken. Met voetbal worden jongeren in tien Bossche wijken uitgedaagd het beste in zichzelf naar boven te halen en zich op verschillende gebieden positief te ontwikkelen. De aanpak is een mix van een groepsgerichte benadering en individuele coaching. Stimuleren en disciplineren gaan hand in hand. Kernbegrippen zijn samenwerking, loyaliteit, normen en waarden, teamspirit en verantwoordelijkheid (Nootbos 2010). Er wordt in het project een wereld van professioneel voetbal nagebootst,

waarin jongeren een plek kunnen verdienen door zich in te zetten voor het team en zich ook in de wijk en op school positief te gedragen. Het ontwikkelen van sportief talent is niet het hoogste doel, maar vooral een middel om jongeren te motiveren voor gedragsverandering. Dit talentenproject won in 2009 de Hein Roethofprijs, een jaarlijkse prijs voor het beste initiatief in Nederland om criminaliteit te voorkomen. In de wijken waar het project al langer loopt, blijkt de overlast te zijn verminderd, de schoolresultaten verbeterd en de betrokkenheid tussen jongeren, ouders, buurtbewoners en politie toegenomen.

THEORIEËN OVER TALENTONTWIKKELING

—
Wetenschappelijk kennis is noodzakelijk voor de kwaliteit van jongerenwerk. Volgens de klassieke professionaliseringstheorie is wetenschappelijk onderzoek zelfs een voorwaarde voor de inhoudelijke beroepsontwikkeling (Carr-Saunders & Wilson 1933). Nieuw is dat nu ook van de sociaal-agogische beroepen - jongerenwerk inclusief - verwacht wordt dat zij hun handelen legitimeren met wetenschappelijk onderzoek. *Evidence based practice* (EBP) wordt de nieuwe norm (Rensen, Van der Kooij, Booijink, Van der Zwet & Verduin 2009; Van Yperen & Veerman 2008). Vanuit dat perspectief is de focus op talentontwikkeling verrassend. De overheid legitimeert deze keuze door te stellen dat ontmoeting als doel in jongerenwerk te soft is en te weinig concreet oplevert. Tegelijkertijd is er echter weinig bekend over de doelen, werking en resultaten van talentontwikkeling in het jongerenwerk. Voor meer informatie over de mogelijke werking van talentontwikkeling kunnen we te rade gaan bij theorievorming over beschermende factoren en bij leertheorieën.

Beschermende factoren zijn factoren die een rol spelen in het voorkómen van probleemgedrag (Van der Laan, Van der Schans, Bogaerts & Doreleijers 2009). Er worden twee soorten onderscheiden. Allereerst zijn er *protectieve factoren*. Deze dempen het effect van risico's en zijn daarmee indirect van invloed op probleemgedrag. Daarnaast zijn er *promotieve factoren* die het risicogedrag beïnvloeden (Luthar, Cicchitti & Becker 2000). Beschermende omgevingsfactoren zijn bijvoorbeeld sociale steun, adequate opvoedingsstijl, sterke (affectieve) binding met conventionele gezinsleden en met school, opgroeien in niet-conflictueuze huishouden en prosociale vrijetijdsactiviteiten. Beschermende persoonlijkheidsfactoren zijn zelfhandhavingstrategieën (copingmechanismen), zelfbeeld, zelfbeschikking, zelfcontrole (driftregulering), sociaal vaardig gedrag, verlegenheid, concentratievermogen en een normaal of hoog IQ. De criminologie maakt zichtbaar dat beschermende factoren ook een positieve rol kunnen spelen in het beïn-

digen van ongewenst gedrag zoals een criminele carrière. Voorbeelden daarvan zijn het versterken van zowel menselijk kapitaal (de vaardigheden en handelingsmogelijkheden) als sociaal kapitaal (een stimulerend nieuw netwerk) (McNeill 2008).

Kijken we vanuit deze theorie over beschermende factoren naar de huidige inzet van talentontwikkeling in het jongerenwerk, dan valt op dat begrippen als 'talent,' 'ergens goed in zijn,' 'presteren' of 'ontwikkelen' niet direct als beschermende factor worden genoemd. De theorie concentreert zich daarentegen op sterke sociale (en conventionele) bindingen enerzijds en individuele vaardigheden anderzijds. Talentontwikkeling in het jongerenwerk heeft het creëren van sociale bindingen niet als doel. Indirect kan het daaraan wel bijdragen, omdat het jongerenwerk veelal met groepen werkt en groepsdynamiek (inclusief binding) daarin een rol speelt. Talentontwikkeling draagt echter niet meer bij aan het creëren van bindingen dan andere vormen van jongerenwerk. Ook voor het ontwikkelen van vaardigheden kan niet zonder meer gesteld worden dat talentontwikkeling daaraan direct een bijdrage levert of meer kan bijdragen dan het overige jongerenwerk. Veel talentontwikkeling is primair gericht op de ontwikkeling van sportief of artistiek talent, niet op beschermende factoren als sociale vaardigheden, zelfcontrole en zelfvertrouwen. Uitblinken in sport of samen een dansproductie maken kunnen manieren zijn om dergelijke vaardigheden te verwerven, maar doen dat niet automatisch.

Een ander aanknopingspunt voor het begrijpen van de werking van talentontwikkeling is te vinden in leertheorieën zoals informeel en non-formeel leren (deze komen in andere bijdragen aan dit themanummer uitgebreid aan bod). Deze leertheorieën vestigen aandacht op het type leeromgeving en leerstijlen dat talentontwikkeling jongeren biedt (Coombs & Ahmed 1974; Jeffs & Smith 2005). De beweging naar talentontwikkeling lijkt dan een beweging te zijn van informeel en alledaags (en terloops) leren naar non-formeel en intentioneel leren. Immers, het spontane leren tijdens laagdrempelige ontmoetingsactiviteiten maakt plaats voor een gericht activiteiten aanbod waar jongeren alleen welkom zijn als zij gemotiveerd zijn om te leren en actief meedoen. Vraag is wat deze wisseling van leeromgeving en leerstijl betekent voor de ontwikkeling van jongeren. Vormt talentontwikkeling een krachtiger leeromgeving waardoor jongeren zich sneller en beter ontwikkelen of vormt de gevraagde motivatie en inzet een te hoge drempel, met als gevolg dat meer jongeren uitvallen?

Deze theoretische perspectieven op beschermende factoren en leren bieden een eerste houvast voor het begrijpen van de mogelijke, positieve werking van talentontwikkeling in het jongerenwerk. Tegelijkertijd roepen ze daarover vragen op. Immers, talent wordt

nauwelijks genoemd als beschermende factor. Ook is het nog maar de vraag in hoeverre non-formeel leren aansluit bij de behoefte aan leren van vooral jongeren met een lagere sociaaleconomische achtergrond.

Om meer grip te krijgen op de werking van talentontwikkeling bij risicojongeren is Youth Spot, het onderzoek- en praktijkcentrum voor jongerenwerk van de Hogeschool van Amsterdam het vierjarige onderzoek *Talentontwikkeling bij risicojongeren* gestart. Dit gebeurt in samenwerking met Avans Hogeschool, Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit van Amsterdam, ROC ASA, ROC Tilburg en zes Amsterdamse en Brabantse jongerenwerk aanbieders. Het wordt gefinancierd vanuit Raak Pro, een subsidieregeling van Stichting Innovatie Alliantie (SIA) gericht op versterking van praktijkgericht onderzoek binnen het hbo samen met de beroepspraktijk. Doel van het onderzoek is om in bestaande praktijken van talentontwikkeling werkzame bestanddelen inzichtelijk en overdraagbaar te maken om zo de kwaliteit en effectiviteit van talentontwikkeling te verbeteren en de kennis te verduurzamen door publicaties, implementatie en deskundigheidsbevordering voor professionals en onderwijsontwikkeling (Youth Spot 2009). Het veldwerk vindt plaats in onderzoekswerkplaatsen waar promovendi samenwerken met jongerenwerkers, docenten en studenten. Dit om te kunnen garanderen dat de ontwikkelde kennis aansluit op de jongerenwerkpraktijk. Voor het jongerenwerk is het voor het eerst dat er een dermate groot, wetenschappelijk onderzoek wordt uitgevoerd.

Shine in Houten: talentontwikkeling voor risicojongeren

In Houten worden jongeren uitgedaagd hun artistieke talenten te ontwikkelen in hiphopschool Shine, een jongerencentrum voor podiumkunsten. Er wordt bewust gewerkt in gemengde groepen van jongeren met wie het goed gaat en jongeren met problemen. De focus van de professionals van Shine (vakdocenten en sociaal agogen) ligt op versterking van de talenten en potenties van deze jongeren in plaats van op hun tekortkomingen en probleemgedrag.

Shine werkt vanuit een door hen zelf ontwikkelde MOTOR-aanpak: Motiveren, Ontwikkelen, Talentgericht werken, Ontdekken en Reflecteren (MOTOR). Er wordt gezocht naar mogelijkheden om aan te sluiten bij beschermende elementen uit de leefwerelden van jongeren. Dit kunnen elementen zijn binnen of buiten het individu. De methode is zoals gezegd niet gericht op tekortkomingen en het antisociale gedrag van jongeren, maar juist op hun potenties en talenten. Hun ambities, dromen en behoefte aan positieve aandacht worden beschouwd als beschermende factoren waarop de interventies zijn gericht.

CONCLUSIES

Talentontwikkeling wordt breed uitgeroepen tot de nieuwe opdracht voor het jongerenwerk. Daar zijn diverse kanttekeningen bij te plaatsen. Talentontwikkeling impliceert een positieve benadering van jongeren. Dit is heel belangrijk, zeker in een samenleving waarin jongeren vaak als probleem worden ervaren. Het begrip ‘talent’ is eigentijds en sluit goed aan bij de belangstelling van veel jongeren voor de diverse talentenshows. De verhouding tussen talentontwikkeling en de meritocratische samenleving is echter ambigu. Enerzijds biedt talentontwikkeling een tegenwicht tegen het eenzijdige beroep in het onderwijs op cognitieve vaardigheden, waar vooral de doelgroepen van het jongerenwerk moeilijk aan kunnen voldoen. Anderzijds reproduceert het de meritocratie waarin alleen prestatie en uitblinken tellen. Gewoon zijn en overleven lijken niet goed genoeg. Jongeren lijken ook nog sportief of creatief te moeten zijn, terwijl grote groepen al kampen met overbelasting.

In het jongerenwerk krijgt talentontwikkeling enerzijds invulling als doel en anderzijds als middel of methode. Als doel is het een hedendaagse jasje voor het klassieke doel vorming. Daarbij is het de vraag in hoeverre talentontwikkeling bijdraagt aan de andere doelen van het jongerenwerk, zoals binding aan de samenleving of ontmoeting en ontspanning voor jongeren die op zoek zijn naar een plek om te zijn. Als middel lijkt talentontwikkeling verwant aan de klassieke werkwijzen in het jongerenwerk zoals De Inloop of groepsactiviteiten als voetbal of figuurzagen. Dit zijn alle activiteiten waarin jongeren in aansluiting op hun eigen leefwereld worden uitgenodigd om te werken aan de eigen ontwikkeling.

Ten derde staat de gebrekkige kennis over talentontwikkeling in schril contrast staat tot het enthousiasme en volledigheid waarmee het (deels afgedwongen door lokaal beleid) is ingevoerd in de jongerenwerkpraktijk. En dat in een tijdperk waarin ook voor de sociaal-agogische beroepen *evidence based practice* de norm wordt. Zo is er nog weinig bekend over de werking en effecten van talentontwikkeling. Datgene wat we wel weten wijst erop dat talentontwikkeling functioneert door het scheppen van een leeromgeving waarin jongeren sociale netwerken kunnen opbouwen, vaardigheden kunnen ontwikkelen en ondersteund worden bij het volwassen worden en deel worden van de samenleving. Dit vertoont parallellen met de taakopvatting van het jongerenwerk als geheel. Talentontwikkeling is mogelijk een belangrijke aanvulling op en actualisering van de werkwijzen van het jongerenwerk. Of zij ook de radicale vernieuwing brengt die beleidsmakers haar toedichten, zal uit het net gestarte RAAK Pro-onderzoek moeten blijken. .

Dr. Judith Metz

Dr. Judith Metz is programmaleider van Youth Spot en projectleider van RAAK Pro-onderzoek *Talentontwikkeling bij risicjongeren*. Youth Spot is het onderzoek- en praktijkcentrum voor jongerenwerk in Amsterdam; het wordt mogelijk gemaakt door Combiwel, IJsterk, Stedelijk Jongerenwerk Amsterdam, Dock, Streetcornerwork, ROC ASA, ROC van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam.

De praktijkvoorbeelden zijn tekstbijdragen van Maike Kooijmans. Zij werkt als docent Creatief Agogische Methoden en als onderzoeker bij Avans Hogeschool in 's-Hertogenbosch. Zij is auteur van het boek *Battle zonder knokken. Talentontwikkeling van risicjongeren* (SWP 2009) en promovenda bij het RAAK Pro-onderzoek.

LITERATUUR

- **Abdallah, S.E., Boer, N. de, Bos, A., Hamersma, S. & Spierts, M.** (2007). *Samenspel in de baarsjes. Pedagogische interventies in de publieke ruimte*. Amsterdam: Youth Spot, Hogeschool van Amsterdam.
- Abdallah, S.E., Boer, N. de & Bos, A.** (2008). *Track de talent methodiebeschrijving*. Amsterdam: Youth Spot, Hogeschool van Amsterdam.
- Adriaansens, H.P.M.** (1989). *Arbeid en burgerschap: Een nieuwe dimensie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Adriaansens, H.P.M., Beek, K.W. van & Dercksen, W.J.** (1992). *W61 minimum loon, verstand en misverstand*. Den Haag: Sdu.
- Adriaansens, H.P.M. & Zijderveld, A.C.** (1981). *Vrijwillig initiatief en de verzorgingsstaat. Cultuursociologische analyse van een beleidsprobleem*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Baillergeau, E. & Hoijtink, M.** (2010). *Youth work and 'youth at risk' in the Netherlands*. Sociétés Et Jeunesses En Difficulté.
- Beck, U.** (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Boutellier, J.C.J.** (2002). *De veiligheidsutopie. Hedendaags onbehagen en verlangen rond misdaad en straf*. Den Haag: Boom.
- Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.M.** (1933). *The professions*. London: Oxford University Press.
- Coombs, P.H. & Ahmed, M.** (1974). *Attacking rural poverty. how non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Dam, C. van & Zwikker, N.** (2008). *Jongerenwerker*. Utrecht: Movisie.
- Doorn, J.J.A. & Schuyt, C.J.M.** (1978). *De stagnerende verzorgingsstaat*. Meppel: Boom.
- Ewijk, H. van** (1992). *Methodiek in het jeugdwerk. Basisboek jeugd en jongerenwerk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Gemmeke, M., Hilverdink, P., Hoogenes, A., Valkestijn, M., Vink, C. & Smid, M.** (2011). *De emancipatie van het jongerenwerk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Gilsing, R.** (2005). *Bestuur aan banden. Lokaal jeugd beleid in de greep van nationaal beleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ginkel, F. van, Veenbaas, R. & Noorda, J.** (2006). *Jongerenwerk. Stand van zaken en perspectief*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Haan, I. & Duyvendak, W.G.J.** (2002). *In het hart van de verzorgingsstaat: Het ministerie van maatschappelijk werk en zijn opvolgers (CRM, WVC en VWS), 1952-2002*. Zutphen: Walburg Pers.
- Hazekamp, J. & Zande, I. van der** (1992). *Jongerenwerk in hoofdlijnen*. Amsterdam: Balans.
- Hermanns, J.** (2007). *Opvoeden en opgroeien: een visie achter het beleid*. In **P. van Lieshout, M. van der Meij & J. De Pree** (Eds.), *Bouwstenen voor betrokken jeugd beleid* (pp. 21-49). Amsterdam: Wetenschappelijke Raad voor het Jeugd beleid/Amsterdam University Press.
- Houwerzijl, M.** (2006a). *All stars catch, walk of life*. Amsterdam: Stedelijk Jongerenwerk Amsterdam i.s.m. Youth Spot.
- Houwerzijl, M.** (2006b). *All stars. life is a performance*. Amsterdam: Stedelijk Jongerenwerk Amsterdam i.s.m. Youth Spot.
- Houwerzijl, M.** (2006c). *Brotherhood*. Amsterdam: Stedelijk Jongerenwerk Amsterdam i.s.m. Youth Spot.
- Idema, W.S., Krooneman, P.S. & Rigter, J.A.E.** (2010). *Evaluatie bijzondere trajecten risicjongeren 2008 – 2009*. Amsterdam: Regioplan.
- Jeffs, T. & Smith, M.K.** (2005). *Informal education. conversation, democracy and learning*. Ticknall: Education Now.
- Laan, A.M. van der, Schans, C.A. van der, Bogaerts, S. & Doreleijers, T.A.H.** (2009). *Criminogene en beschermende factoren bij jongeren die een basis-raadsonderzoek ondergaan. Een verkennende inventarisatie van de mate van zorg en van risico- en beschermende factoren gesignaleerd door raadsonderzoekers*. Den Haag: WODC.
- Luthar, S.J., Cicchitti, D. & Becker, B.** (2000). *The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work*. *Journal of Child Development*, 71(3), 543-562.
- McNeill, F.** (2008). *Towards effective practice in offenders supervision*. Glasgow: University of Glasgow.

- Metz, J.W.** (2010). *Het draait om burgers, niet om professionals*. Tijdschrift Voor Sociale Vraagstukken, 3, 16-19.
- Metz, J.W.** (2011a, te verschijnen). *Welzijn in de 21ste eeuw. Van sociale vernieuwing naar welzijn nieuwe stijl*. Amsterdam: SWP.
- Metz, J.W.** (2011b). *Kleine stappen, grote overwinningen. Jongerenwerk als historisch beroep*. Amsterdam: SWP.
- Noorda, J.** (2009). *De staat van het professioneel jeugd- en jongerenwerk in Nederland anno 2009*. Utrecht: MO-groep.
- Nootebos, W.** (2010). *Doelbewust. Theoretische onderbouwing van een preventieve jeugdinterventie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Paulides, H. & Frank, M.** (2009). *Begrensd kansen bieden. Toevoeging aan de Rotterdamse methodiek jongerenwerk op het onderdeel ruimte geven en grenzen stellen*. Rotterdam: Radar Advies in opdracht van Dienst Jeugd, Onderwijs en Samenleving, Gemeente Rotterdam.
- Rensen, P., Kooij, A. van der, Booijink, M., Zwet, R. van der & Verduin, M.** (2009). *Passend bewijs voor effectiviteit in de sociale sector*. Discussiestuk. Utrecht: Movisie.
- Schuyt, C.J.M.** (2006). *Steunberen van de samenleving*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sennet, R.** (2003). *Respect in a world of inequality*. New York: Norton.
- Sonneveld, J.** (2011). *Amsterdam werkt aan professionalisering jongerenwerk*. Dossier Professionalisering. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Terwijn, H.** (2006). *Toekomstperspectieven en talentontwikkeling in plaats van 'hoog komen'*. In C. Brinkgreve & R. van Dalen (Eds.), *Over gelijkheid en verschil* (pp. 119-129). Amsterdam: Het Spinhuis.
- Winter, M. de** (2007). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. In P. van Lieshout, M. van der Meij & J. De Pree (Eds.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pp. 225-272). Amsterdam: Wetenschappelijke Raad voor het Jeugdbeleid/ Amsterdam University Press.
- WRR** (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Youth Spot** (2009). *Talentontwikkeling bij risicojongeren*. Raak Pro aanvraag Youth Spot, Kenniscentrum Maatschappij en Recht Hogeschool van Amsterdam i.s.m. Expertisecentrum Veiligheid, Avans Hogeschool.
- Yperen, T. van & Veerman, J.W.** (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.



Informeel leren in sociaal-artistieke projecten

Sociaal-artistieke projecten zijn erop gericht iedere deelnemer tot zijn recht te laten komen. Leren vindt plaats door beleving. In dit artikel onderzoekt Jana Kerremans hoe de notie van 'leren' is te koppelen aan de vier functies van het sociaal-artistiek werk: de verbeeldende, de participatieve, de relationele en de publieksverdiepende functie. Ze illustreert dit met voorbeelden uit een sociaal-artistiek project van de Vlaamse organisatie Victoria Deluxe.

In een sociaal-artistiek project werken mensen mee aan een kunstproject. In Vlaanderen ligt de focus nog overwegend op mensen uit zogeheten kansengroepen (mensen op of onder de armoedegrens, mensen uit etnisch-culturele minderheden, mensen met een beperking en gedetineerden). In de Nederlandse community art kent de categorie deelnemers al een bredere invulling. Hoe dan ook gaat het in beide gevallen om mensen die niet dagelijks met kunst in aanraking komen.

Het Vlaams kenniscentrum voor participatie en democratie, Dēmos, fungeert als steunpunt voor de Vlaamse sociaal-artistieke organisaties en projecten. Dēmos geeft beleidsadvies, biedt praktijkondersteuning op maat en vergroot de zichtbaarheid van het sociaal-artistiek werk in Vlaanderen en Brussel. Het sociaal-artistieke werk wordt, net zoals de kunsteducatieve organisaties, formeel erkend als kunstvorm in het Vlaamse Kunstendecreet. Organisaties kunnen een werkingssubsidie ontvangen voor twee of vier jaar of een jaarlijkse projectsubsidie. Daarbuiten bloeit het sociaal-artistieke werk in tal van omringende sectoren als welzijn, sociaal-cultureel werk, jeugd, armoedebestrijding, en recent ook als projectmethodiek voor participatieprojecten in het Participatiedecreet. Mensen kennis bijbrengen is geen expliciete doelstelling van Vlaamse sociaal-artistieke projecten. Kunstenaars en sociale begeleiders van projecten spreken wat dat betreft klare taal: 'Loop naar de maan met je educatieve koffer, dat werkt hier niet.' Onlangs nog, op het Internationaal Community Arts Festival in Rotterdam, ironiseerden de begeleiders van het Schotse Citizens Teatre die in hun ogen al te vlotte workshopstijl. Hun

geënceneerde 'Laten we jullie leren hoe we gezellig samen theater maken' kreeg daar een stevige, overigens eveneens geënceneerde, middelvinger van de groep mensen waarmee ze wilden werken. Kennisoverdracht is overigens ook in hedendaagse visies op kunsteducatie niet meer het enige doel, ook persoonlijkheidsontwikkeling en sociale vaardigheden worden genoemd als doelen. Deze laatste doelen gelden – al dan niet expliciet - ook in de sociaal-artistieke praktijk. In dat opzicht vervagen de grenzen tussen de categorie 'sociaal-artistiek project' en 'kunsteducatief project'.

Verschillen zijn er nog wel in methodiek en tempo. Leren in de sociaal-artistiek praktijk vindt plaats door beleving en in hun groeiproces kunnen alle deelnemers hun eigen tempo volgen. Essentieel hierbij is dat begeleiders en kunstenaars de tijd nemen om ieder tot zijn recht te laten komen. Uiteraard komen bij dit proces ook impliciete 'leerprocessen' kijken. Zo kan talentontwikkeling een doelstelling zijn binnen sociaal-artistieke projecten. Ze ondersteunen op professionele wijze de kunstproductie van mensen die geen toegang vinden of krijgen tot de reguliere kunstopleidingen. De Vlaams sociaal-artistieke werkplaats Wit.h bijvoorbeeld, legt zich toe op het verdiepen van de ontwikkeling van (amateur)kunstenaars met een verstandelijke beperking. Ze vormen een duo met een professionele kunstenaar en zo daagt Wit.h hen uit om stappen te zetten in hun artistieke ontwikkeling. De kunstenaar op zijn beurt kan groeien doordat hij een ongekend en verfrissend nieuw 'perspectief' op kunstbeoefening krijgt.

In 2010 werkte Demos samen met het Vlaamse werkveld aan een nieuw beschrijvend kader voor het sociaal-artistiek werk, om de complexe praktijk te vatten. We onderscheiden vier essentiële functies van het sociaal-artistiek werk: de verbeeldende, de participatieve, de relationele en de publieksverdiepende functie. In dit artikel zoek ik uit hoe de notie van 'leren' te koppelen is aan de vier functies. Dit illustreer ik met bevindingen uit de praktijkcase *Arbeid* van de Gentse sociaal-artistieke organisatie Victoria Deluxe. Dit sociaal-artistiek totaalproject met een theateratelier, kookatelier, foto- en reportageatelier liep van februari 2010 tot december 2010. Voor de mensen die bij Victoria Deluxe komen, is werk een belangrijk thema. Velen van hen hebben grote moeite om werk te vinden. Zoals artistiek leider Dominique Willaert stelt:

'Met Victoria Deluxe ijveren we voor betere bestaansvoorwaarden en meer solidariteit voor alle mensen waarvoor geen plaats meer is op de arbeidsmarkt. Wie werkloos is, zit vaak zonder geld, zonder lief, zonder huis, zonder vrienden. Te veel mensen zitten vandaag zonder.'

DE VERBEELDENDE FUNCTIE

—
Bij elk artistiek proces worden symbolen gecreëerd. Symbolen die de leefwereld en denkbeelden van de maker vatten of die een bredere realiteit vormgeven en universeel maken. Deelnemers aan een sociaal-artistiek proces, doorgaans mensen die geen toegang tot kwaliteitsvol ‘ver-beelden’ hebben, creëren dus ook symbolen. Hun uitingen kunnen individueel zijn, maar geven ook vaak uitdrukking aan een gedeelde beleving van de werkelijkheid. Hier raken we aan de essentie van wat ‘cultuur’ betekent, namelijk dat de mens ‘betekenis’ kan geven aan zijn ‘natuur’ en aan zijn leefomstandigheden (Hall 1997).

Kunst heeft de potentie om de mens anders te leren kijken naar de wereld om hem heen en deze anders te leren ‘belevend’. Verbeelding is hiertoe de sleutel en het sociaal-artistiek werk geeft uiting aan de verbeelding van groepen mensen die vaak niet aangesproken worden op hun verbeelding, maar gereduceerd worden tot hun ‘natuur’. Het artistieke middel is dus van fundamenteel belang, want hierin ligt de vrijheid om te spelen met verbeelding en om zo nieuwe betekenissen te creëren voor onze leefwerelden. Door de artistieke transformatie in een sociaal-artistiek project kijkt de deelnemer op een andere manier naar zijn eigen situatie en de wereld om hem heen. Het biedt hem een nieuw perspectief, een kijk die hij niet voor mogelijk had gehouden. Victoria Deluxe schrijft hierover:

‘De inspiratie en input voor Arbeid moest dus niet alleen vanuit de leefwereld of de ervaringen van de participanten ontstaan, maar kon ook extern worden gezocht. In die zin werden er frequent uitstappen en werkbezoeken georganiseerd met het oog op een brede exploratie van het thema Arbeid. In de twee andere projecten werd er vooral vertrokken vanuit de verhalen en de ervaring(en) van de deelnemers zelf. Nu werd de zoektocht veel breder opengetrokken, wat het voordeel biedt dat mensen een stuk los kunnen geraken van hun eigen (vaak pijnlijke) levensverhalen en zich kunnen leren verplaatsen in de verhalen van ‘Anderen’. Op zich scherpt dit ook wel het verbeeldend vermogen aan van mensen: door zich te leren verplaatsen in anderen, ontstaat er niet zelden een groter (ver)beeldend vermogen.’ (Victoria Deluxe 2011)

De deelnemers aan het theateratelier van *Arbeid* konden zelf hun personage inkleuren, door op zoek te gaan naar informatie over werkgelegenheid, arbeidsprofielen en getuigenissen uit binnen- en buitenland. Hun collega’s van het fotoatelier trokken naar de werkplekken zelf en stakingsposten, op zoek naar het dagelijkse leven van mensen in

hun arbeidscontext en hun strijd voor rechtvaardigheid. Tegelijk werden de deelnemers uitgedaagd om dit materiaal artistiek te bewerken, te ver-beelden:

'In het begin schiet je wat plaatjes en zit er bij toeval wel eens een goede tussen, maar na een tijdje leer je beter te kijken. Wat mij vooral trof tijdens het werkbezoek aan de Vismijn van Zeebrugge, was de desolate leegte. Weinig mensen aan het werk, vooral allochtonen en mensen uit Noord-Frankrijk. Het merendeel werkt er 's nachts. Zo'n ervaring laat je stilstaan bij de dingen. Sommige beelden blijven echt aan je ribben kleven. In deze foto koos ik er bewust voor om met horizontale lijnen te werken.' (Geraldine Ostyn, deelnemer fotoatelier *Arbeid*)

Deze manier van werken onderscheidt sociaal-artistieke projecten van de zoveelste methode om mensen met hun problemen te confronteren. Ze zijn betekenisvol, omdat ze de 'omweg van de verbeelding' gebruiken om mensen zin en betekenis te laten geven aan hun leven en sociale context en hun problemen te overstijgen. Sociaal-artistiek werk is dus expliciet geen welzijnswerk, omdat het de problemen van mensen niet thematiseert. De logica van de kunsten, de meest vrije vorm van spreken, is niet enkel essentieel in de methode, maar ook in het wereld- en mensbeeld van sociaal-artistieke projecten. Niet de problemen van mensen, maar hun (ver)beeldende kracht staat centraal. Kunst leert ons 'zien' en dat beperkt zich niet tot de esthetische aspecten. Kunst genereert bij de kijker en participant een 'kwalitatieve kennis' over zichzelf en de omgeving (Elias 2010).

Een professioneel kunstenaar kan deelnemers van een sociaal-artistiek project de juiste technieken aanleren om tot eigen symboolcreatie te komen. Dat is een educatief aspect, maar essentieel is dat het vertrekpunt bij een sociaal-artistieke leerproces altijd ligt in wat iemand in potentie al kan. Het sociaal-artistieke werk tracht aan te voelen wat leeft in alle geledingen van de maatschappij en bij elke deelnemer. De focus op traditionele geletterdheid (goed lezen en schrijven) wordt grotendeels opgegeven, en maakt plaats voor creatieve expressie: techniek staat in dienst van expressie en niet andersom. Zo koos Victoria Deluxe bij een van de theaterateliers voor een meer zintuiglijke benadering, omdat een aantal deelnemers cognitief minder sterk waren. Iedereen kan aan bod komen in een project, met wat voor vaardigheid of talent dan ook, en hoeft niet te excelleren op artistiek gebied. Het openbaar maken van het artistieke eindproduct aan elkaar en publiek is een essentieel element in het proces van empowerment van deelnemers, waarvoor sociaal-artistiek werk staat.

DE PARTICIPATIEVE FUNCTIE

–
Slogans als ‘Burgerschap kan je leren’ zijn ons niet vreemd. Nochtans zou je denken dat iedereen burger is en dus beschikt over burgerschap. Helaas worden mensen uit een kansengroep daar zelden op aangesproken. Actieve deelname aan de maatschappij wanneer je geen werk hebt, een beperking hebt of geen Nederlands spreekt? Vergeet het maar. De activeringslogica gooit elke dag meer en meer mensen uit de boot.

Ook binnen cultuur beginnen en eindigen participatievraagstukken vaak met de vraag hoe bepaalde publieksgroepen toegeleid kunnen worden naar een kunstproduct, wat in wezen betekent dat het product zelf niet ter discussie wordt gesteld. ‘Allochtonen bereiken? Ach, doe geen moeite, ze zijn toch niet geïnteresseerd’ hoor je maar al te vaak. Op die manier legt de culturele wereld het participatieprobleem bij de kansengroep zelf. In recente visies op participatie worden wel vragen gesteld bij het huidige aanbod en bij de waarden en grondhoudingen van bestaande instanties (Janssens & Rogé 2009). Het werkelijke participatieprobleem ligt dan niet meer bij de doelgroep, maar bij de samenleving als geheel, die tot taak heeft het culturele gebeuren voor iedereen betekenisvol te maken. Dat is trouwens de betekenis van het ‘recht op cultuur’ als sociaal grondrecht: het is geen individueel afdwingbaar recht, maar een recht dat verwijst naar de sociale verplichting van een samenleving en haar democratische instituties. De samenleving moet iedereen het recht gunnen om zijn cultuur te kunnen beleven en te kunnen beoefenen. Vanuit dit principe verschuift de focus dus van publieksverbreding en -vernieuwing naar publieksverdieping: betere participatie door te vertrekken vanuit de leefwereld van betrokken mensen.

Het sociaal-artistisch werk huldigt deze verdieping. Het wil mensen al bij de ontwerpfase van kunst betrekken, omdat enkel via een diepe, verrijkende participatie kansengroepen ook werkelijk deel hebben aan kunst en kunst echt van hen kan zijn. Het sociaal-artistisch werk heeft een belangrijke politiek-maatschappelijke rol te spelen in het valoriseren van dit recht op cultuur en in het denken over actieve cultuurparticipatie. Immers, mensen worden vanaf het prille begin bij een kunstwerk betrokken en niet wanneer het al af is. Het gaat dus niet over mensen ‘toeleiden’ naar een bestaand product of aanbod, wel over producten die zij zelf hebben ontworpen en die dus automatisch dichterbij hen staan. Deelnemers worden zo eigenaar van een kunstproduct en ontdekken dat ze iets waardevols en creatiefs kunnen bijdragen aan de maatschappij:

‘Ik heb Victoria Deluxe voor het eerst ontmoet in mei 2006 tijdens een actie in de Sint-Antoniuskerk, waar ik met anderen actie voerde om een verblijfsvergunning te verkrijgen.

Victoria Deluxe ondersteunt deze acties. Ze nodigden me uit om toneel te komen spelen, voor de eerste keer in mijn leven. Voor mij is theater geen fictie, maar werkelijkheid.' (Tourad Kané, deelnemer toneelatelier Arbeid)

Mensen uit kansengroepen die een sociaal-artistiek proces doormaken worden niet langer gereduceerd tot een probleem of een zogeheten 'inactiviteit', maar worden benaderd als personen met potentieel en capaciteiten en die wel degelijk een steentje kunnen bijdragen aan de samenleving. Het sociaal-artistiek werk gaat hiermee in tegen het hoge tempo en de efficiëntieoptimalisering die andere levensdomeinen domineert - zelfs het welzijnswerk, waar mensen nummers en dossiers worden, waarvan je er zoveel per dag moet afhandelen.

Misschien genereert het sociaal-artistiek werk wel een nieuw soort *creatief burgerschap*. Het stimuleren van het aanwezige potentieel in ieder heeft als beoogd effect dat deelnemers winnen aan zelfvertrouwen en daadkracht, en opnieuw de draad van hun leven kunnen opnemen, ook buiten de context van het sociaal-artistieke project. Voor het project *Arbeid* is de ontwikkeling van deze burgerschapsnotie een expliciete doelstelling:

'Een tweede doelstelling van het project Arbeid is nauw verbonden met het geloof dat een creatieve, artistieke benadering mensen in staat stelt om persoonlijk te groeien en tot een volwaardig(er) burgerschap kan leiden: mensen voelen zich meer opgenomen in de gemeenschap en ontwikkelen automatisch grotere burgerzin, wat zich vaak vertaalt in een meer actieve deelname aan meer (diverse) activiteiten.' (Victoria Deluxe 2011)

Doel van het sociaal-artistiek werk is dus om mensen te bejegenen als 'mededragers' en daarmee 'deelhebbers' van een maatschappelijke vorm van kunstproductie. Essentieel bij die benadering is de 'trilogie van inclusiviteit' (De Bisschop 2009): gelijkwaardigheid, laagdrempeligheid en het vertrekken vanuit ieders mogelijkheden (in plaats van onmogelijkheden). Deelnemers kunnen daardoor op zoek naar 'een eigen culturele identiteit, waaraan artistiek uitdrukking wordt gegeven' (Van Erven 2010).

Het sociaal-artistiek werk toont zich hiermee nog steeds schatplichtig aan de kritisch-emancipatorische pedagogiek van Paolo Freire (Freire 1980). Het cultuurpatroon van uitgesloten groepen beschrijft Freire als de 'cultuur van het zwijgen' die mensen opsluit. Freires oplossing voor het doorbreken van die cultuur van het zwijgen gaat ervan uit dat mensen zelf door reflectie en actie inzicht krijgen in de werkelijkheid. Dan worden ze zich ervan bewust dat ze hun eigen werkelijkheid zelf vorm kunnen geven en zelf actie

kunnen ondernemen om inzicht te krijgen in hun problemen en mogelijke oplossingen daarvoor. Ze worden betrokken bij de probleemdefiniëring en kennisproductie van hun eigen leven. Freires emancipatorische pedagogiek werkte door in de theaterpraktijk van Augusto Boal (Boal 1979), een van de grondleggers van het *community theatre*. Waar voor Freire de educatie voorop stond als middel tot emancipatie, was dat bij de recent overleden Boal het theater.

DE RELATIONELE FUNCTIE

–
Deelnemers noemen ontmoeting met anderen als meest essentiële functie van een sociaal-artistiek project. Ik noem dit de relationele functie.

Elk sociaal-artistiek project gaat gepaard met veel aandacht voor samenzijn, amusement en feest, samen eten en drinken. Het sociaal-artistieke werk herstelt het 'festieve' en biedt mensen die niet zelden sociaal geïsoleerd zijn, een nieuwe vorm van ontmoeting, in sociaal diverse en bovendien artistieke context. Samen symbolen creëren, op een laagdrempelige en gelijkwaardige manier, overstijgt de probleembenadering van sociaal uitgesloten mensen en is erop gericht de persoonlijke werelden en denkkaders van alle betrokkenen te openen. Dergelijke projecten blijken toegankelijker voor kansengroepen dan de meer formele vormen van sociaal-culturele activiteiten, waar vaak gewerkt wordt met ledengelden, vaste tijdstippen en welomlijnde activiteiten, en waar ontmoeting eerder een neveneffect is dan een kernmotief.

Een sociaal-artistiek project kunnen we beschrijven als een onbesmette, niet-stigmatiserende 'vrije ruimte'. De Franse kunstfilosoof Nicolas Bourriaud spreekt in dit verband over kunst als 'sociale interstice':

'(...) een ruimte voor persoonlijke ontmoeting, intimiteit en verbondenheid, gemeenschapsvorming vanuit verlangen naar andere vormen van samenzijn en uitwisseling dan de heersende relatiemodellen waarin mensen elkaar enkel als consumenten, leveranciers, belanghebbenden en concurrenten tegemoet treden.' (Bourriaud 1998)

Kunst wordt hier dus voorgesteld als een ruimte die nieuwe inzichten schept, nieuwe verwachtingen en hoop creëert, vanuit nieuwe perspectieven op het eigen leven en de wereld rondom. In die vrije ruimte wint elke persoon aan kracht en vormt respect voor ieders eigenheid en diversiteit het gedeelde uitgangspunt.

Ontmoeting binnen het sociaal-artistiek werk beoogt verder te gaan dan een vrijblijvend samenzijn. Deelnemers worden benaderd als actieve burgers, vanuit een structu-

rele participatiegedachte, een haast politieke gedachte. De kunstzinnige uitdrukkingvormen binnen sociaal-artistieke projecten zijn essentieel om de diepe maatschappelijke betekenis van ontmoeting te realiseren, stelt Bourriaud:

‘Kunst is politiek door het smeden van nieuwe relatievormen tussen mensen, nieuwe gemeenschappen zelfs. Deze gemeenschappen streven niet primair naar de behartiging van hun belangen of aandacht voor het onrecht dat hen is aangedaan, maar eisen erkenning als gesprekspartner in het discours over de inrichting van de samenleving.’ (Bourriaud 1998)

Bourriaud noemt dit de *relationele esthetiek*, een concept dat we kunnen toepassen op de koppeling tussen de verbeeldende, relationele en participatieve functie van sociaal-artistieke projecten. Bourriaud verbindt kunst expliciet aan maatschappelijke betrokkenheid en zeggenschap en plaatst ontmoeting – het smeden van nieuwe relatievormen tussen mensen - in de kern van dat proces. Feitelijk beoogt het sociaal-artistieke werk hetzelfde te realiseren voor mensen uit kansengroepen.

Vlaamse sociaal-artistieke projecten richtten zich tot voor kort voornamelijk op mensen uit kansengroepen. Recente projecten hebben de focus op vaste doelgroepen deels verlaten en kiezen voor buurtgericht werk of voor een sociale mix van deelnemers, vanuit de idee van ‘inclusieve gemeenschapontwikkeling’. Daarmee verwijst de sociale component in de sociaal-artistieke praktijk niet enkel meer naar het werken met kansengroepen, maar naar een nieuwe vorm van mensen verbinden. In een sociaal-artistiek project ontmoeten verschillende mensen elkaar met als gemene deler de vrije kunst-ruimte. Hierdoor gaan ze open met elkaar om en worden verschillen al gauw overstegen of genuanceerder geduid. Door samen te werken, door aangesproken te worden op je creativiteit en door confrontaties niet uit de weg te gaan, kan het respect voor iemands achtergrond, problematiek en leven groeien. Voor mensen die uit een sociaal isolement komen of andere politieke idealen zijn toegedaan, kunnen zulke confrontaties ware eyeopeners zijn. We kunnen spreken van individuele leerprocessen:

‘De heterogene groepssamenstelling in het project Arbeid maakte dat er meer gelaagde interacties ontstonden: heel wat deelnemers werden geconfronteerd met nieuwe en andere leefwerelden en dit zorgde voor een sterkere uitwisseling van ervaringen en achtergronden.’ (Victoria Deluxe 2011)

Na afloop van een project kunnen deelnemers in een zwart gat terechtkomen. Het is

niet altijd mogelijk om mensen te laten doorstromen naar een nieuw project. Om de periode tussen projecten te overbruggen stampen sociaal-artistieke organisaties dikwijls alternatieve activiteiten uit de grond:

'Toen de eerste projecten afgelopen waren, vielen vele deelnemers in een zwart gat. De vraag drong zich op hoe we elkaar konden blijven zien. We wilden de mensen die zich hadden geëngageerd ook na een project nog iets cultureels aanbieden en hen de kans geven elkaar te blijven ontmoeten. Niet iedereen blijft natuurlijk hangen. Veel mensen zijn en cours de route maatschappelijker sterker geworden, zijn geregulariseerd of een opleiding begonnen, en komen daardoor minder frequent langs. Met enkele blijvers hebben we toen de Soirée Deluxe opgericht, een gezellige avond met een hapje eten, een debat, een optreden of een dansfeest.' (Ewoud Dutellie – medewerker Victoria Deluxe)

Bij Victoria Deluxe kunnen de geëngageerde deelnemers vrijwilliger worden. Ze krijgen een functie en een verantwoordelijkheid in de organisatiestructuur of zijn op hun beurt begeleider voor nieuwkomers. De organisatie wil voor zoveel mogelijk mensen een permanente ontmoetingsplaats vormen. Meer nog, ze wil een leeromgeving zijn:

'De nazorg bestaat het best uit het zoeken naar een vervolgtraject voor de participanten. Waar mogelijk wordt gezocht naar doorgroeimogelijkheden binnen het arbeidscircuit. Sommige mensen (die kwetsbaarder zijn) vinden geen plek in het reguliere circuit en blijven dan ook vaak deel uitmaken van de werking van Victoria Deluxe. Victoria Deluxe probeert zich daarom ook op te stellen als een soort 'lerende omgeving' waarbinnen mensen ervaringen kunnen uitwisselen, kunnen komen leren van anderen of aan anderen iets kunnen leren. Eén van de ateliers, het Arbeiderssalon, is op dit vlak daarom een boeiend maatschappelijk experiment geworden: met mensen die geen plek vinden op de reguliere arbeidsmarkt werd er gezocht naar soorten werk waar ze zingeving ervoeren (zelf groenten planten en kweken, gaan meewerken op een bioboerderij, zelf leren koken,...). Kleine, maar heel betekenisvolle stappen in de zoektocht naar een meer duurzame en ecologische benadering van 'activering'.' (Victoria Deluxe 2011)

Maar niet elke organisatie is in staat dezelfde context te bieden, zeker niet wanneer het tijdelijke projecten betreft. Belangrijke vragen voor de toekomst zijn: hoe kunnen sociaal-artistieke projecten mensen blijvend betrekken? Wanneer laat je deelnemers los? Hoe ver gaat je eigen draagkracht in het sociaal omkaderen van deelnemers? Hoe lang kun je individuele leerprocessen begeleiden?

DE PUBLIEKSVERDIEPENDE FUNCTIE

—
Door artistiek werk van en door ‘gewone’ en ‘echte’ mensen te presenteren trekt het sociaal-artistiek werk een nieuw publiek aan, dat doorgaans niet te verleiden valt met traditioneel kunstaanbod. De context en thematiek van het werk is voor toeschouwers doorgaans herkenbaar en die herkenbaarheid bevordert de relatie tussen kunstproduct en publiek en verdiept de toeschouwerservaring. De artistieke verdienste wint aan kracht door het sociale element: de authenticiteit van de maker én van het achterliggende proces heeft een zichtbare waarde in het eindproduct. Artistiek en sociaal zijn niet langer noodzakelijk tegengestelde kwaliteiten (De Bisschop 2009).

De toeschouwerservaring wordt verder geïntensifieerd door een herkenbare beeldtaal. Zo vinden meer populaire cultuuruitingen een plaats binnen het sociaal-artistiek werk. Zeker in sociaal-artistieke theatervoorstellingen zien we feestelijke formats uit de populaire margecultuur opduiken, traditioneel ontstaan als meer volkseigen uitingen tegenover de officiële kunstbeleving (Hillaert 2009). De link met volkscultuur en erfgoed is nooit ver. Sociaal-artistieke organisaties hechten bovendien veel belang aan laagdrempelige communicatie en een dialoog met de toeschouwer, wat zich uit in een zeer betrokken publiek en sterke sfeer.

Meer nog dan om publieksverbreding gaat het in het sociaal-artistiek werk zoals gezegd om publieksverdieping. De projecten beogen om de toeschouwer bewust te maken van maatschappelijke uitdagingen. Dit gebeurt zowel direct, via het thematiseren van maatschappelijk relevante onderwerpen, zoals in het project *Arbeid voor allen, maar niet te veel*. De bedoeling van Victoria Deluxe hierbij was om mensen bewust te maken van samenlevingsproblemen, door het thematiseren van werkeloosheid en consumen-tisme. Maar de bewustwording kan ook indirect geschieden, door het louter doen en ‘zijn’ van het sociaal-artistiek werk en louter door het feit dat sociaal-artistieke projecten werken met mensen die normaal gezien geen deel uitmaken van een artistieke wereld. Het sociaal-artistieke werk bevraagt de kunstcanon en de uitsluitingsmechanismen binnen cultuur, en toont waar ‘uitgesloten’ mensen toe in staat zijn. Dat kan tellen als statement op zich.

Tot slot kunnen sociaal-artistieke projecten ook de publiekssamenstelling van cultuurinstellingen verbreden en gelden als nieuwe methode om de drempels tot die instellingen te slechten (Trienekens 2006). Er wordt binnen het sociaal-artistieke anders nagedacht over openbare ruimtes, over toonplekken en over manieren om kunst zowel letterlijk als figuurlijk nabij te brengen. Dit publieksverbredende potentieel van het sociaal-artistiek werk is een klinkend argument voor meer lokale investeringen in het sociaal-artistiek

werk, zeker wanneer we het hebben over een meer divers cultuuraanbod. Belangrijk hierbij is wel dat het niet mag eindigen bij een eenvoudige toeleidingsmethodiek om meer mensen in de zalen te krijgen. Het gaat om een fundamentele cultuuromslag in de relatie aanbod-publiek-instelling. Sociaal-artistiek werk is een methode van traagheid en diepgang en dat vergt ook van cultuurprofessionals een mentaliteitswijziging.

CONCLUSIE

–
Fungeert kunst als middel om mensen iets te leren? Die conclusie kunnen we uit het voorgaande zonder meer trekken. Maar dan vat ik het begrip ‘leren’ niet op als het verwerven van competenties ofwel vastgelegde maatstaven waaraan moet worden voldaan. Bij leren in sociaal-artistieke projecten – een vorm van informeel leren – gaat het om het positief aanspreken van mensen op hun kracht en potenties, ongeacht hun afkomst of problematieken. Misschien kunnen we bij sociaal-artistieke projecten daarom het beste spreken van een groeigerichte talentbenadering. Het is een leerproces met als resultaat een diepgaande ontmoeting met jezelf en de ander, gebaseerd op openheid, verdraagzaamheid en respect. De samenleving kan er wat van leren.

Jana Kerremans

Jana Kerremans is stafmedewerker sociaal-artistiek werk bij Dēmos, een Vlaams kenniscentrum voor participatie van kansengroepen aan cultuur, jeugdwerk en sport. Als kenniscentrum werkt Dēmos vanuit het leefwereldperspectief en mét de praktijk, aan stimulansen die de participatie van kansengroepen aan cultuur verdiepen en vernieuwen. De sociaal-artistieke praktijk is voor Dēmos een reële toegangsweg naar cultuurparticipatie en diversiteit in de cultuur- en kunstensector.

LITERATUUR

- **Boal, A.** (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bourriaud, N.** (1998). *L'esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du réel.
- De Bisschop, A.** (2009). *Community Arts als discursieve constructie*. Proefschrift Universiteit Gent.
- Elias, W.** (2010). Tegencultuur als gemene deler. In Dēmos vzw (Ed.), *Kaas met Gaten. Momenten met focus op actieve cultuurparticipatie van kinderen en jongeren* (pp. 15-20). (Momenten 6). Brussel: Dēmos vzw.
- Erven, E. van** (2010). *Op zoek naar de kern van de Nederlandse community art*. *Boekman*, 22(82), 8-14.

Freire, P. (1980). *Pedagogiek van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren.

Hall, S. (Ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

Hillaert, W. (2009). *Recensent zkt nieuwe bril*. In J. Kerremans (Ed.), *S(O)AP, spanningsvelden in de sociaal-artistieke praktijk* (pp. 89-99). Brussel: Demos.

Janssens, I. & Rogé, B. (2009). *Woord vooraf*. In M. Bultynck (Ed.), *360° Participatie*. Demos, Brussel.

Trienekens, S. (2006). *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*. (Cultuur + Educatie 17). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Victoria Deluxe (2011). *Evaluatienota project Arbeid*. [Intern document, maart 2011].

LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50; voor studenten en leden bibliotheek € 28,-. De prijs per uitgave is € 16,50; voor studenten en leden bibliotheek € 12,40. Groepskorting is mogelijk in overleg.

ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail abonementenadministratie@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Buiten het formele kunstonderwijs en vrijetijdscursussen om kunnen mensen zich ook kunstzinnig ontwikkelen. Ze doen dat vaak samen met anderen, in kleinschalige en losse verbanden. Dit themanummer verkent de rijke, zeer gevarieerde praktijken van informeel leren in de kunsten.

Gastredacteur Vincent de Waal omschrijft in zijn inleiding informeel leren als leren in alledaagse situaties. Hij verbindt dit leren met processen van informalisering in de kunsten. Vera Meewis neemt dit gesitueerde leren nader onder de loep en geeft voorbeelden van groepsleren in de kunsten. Emiel Heijnen en Evert Bisschop Boele beschrijven in hun bijdragen de kenmerken van een specifieke vorm van groepsleren, te weten netwerken rondom visuele productie en musiceren. Ze vergelijken deze met de kenmerken van formele leercontexten. Een andere specifieke vorm is te vinden in talentontwikkelingsprojecten in het Nederlandse jongerenwerk en in Vlaamse sociaal-artistische projecten. Judith Metz en Jana Kerremans geven hun visie op de waarde dan wel risico's van dergelijke projecten.

IN VOORBEREIDING

- Tien jaar onderzoek authentieke kunsteducatie

Tien jaar geleden paste Folkert Haanstra in zijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* het begrip authentiek onderwijs toe op kunsteducatie. Het concept is inmiddels verder uitgediept en tegelijkertijd is het in de discussies over het nieuwe leren regelmatig bekritiseerd. Dit nummer opent met een theoretisch artikel over het begrip authentiek. Daarna volgen een literatuurreview over authentieke kunsteducatie, enkele meer praktijkgerichte artikelen over de relaties tussen beeldende activiteiten op school, thuis en een 'derde pedagogisch gebied', een buitenlands voorbeeld van muzikale authentieke kunsteducatie en een artikel over authentieke beoordeling.

- Genomineerden Max van der Kamp Scriptieprijs 2011

