

E-ducatie

Wat zijn de mogelijkheden van internet en nieuwe media voor een museum bij het ontwikkelen van educatiemateriaal voor CKV?

Student: Joyce Hornikx 0311235
Master Kunstgeschiedenis: Educatie & Communicatie
Begeleider: Dr. Patrick Van Rossem
Tweede lezer: Dr. Hestia Bavelaar
2011

Dankwoord

Tijdens mijn universitaire stage op de middelbare scholen Herman Jordan Lyceum te Zeist en Laar en Berg te Laren kwam ik erachter dat veel CKV-docenten bij het samenstellen van hun lessen veelvuldig gebruik maken van informatie verspreid via het internet en van websites van musea. De digitalisering heeft ervoor gezorgd dat we op een andere manier kennis zoeken en verwerven. De generatie jongeren van nu is opgegroeid met de mogelijkheden van deze nieuwe informatie- en communicatietechnologie. Kennis ligt niet langer besloten in een bron, maar is veranderlijk en online maakbaar. Ook het onderwijs en de wereld van kunst en cultuur zijn hierdoor ingrijpend veranderd. In de Tweede Fase en met name bij het vak CKV wordt getracht afwisselende werkvormen aan te bieden. De leerling en zijn leerproces staan voorop. Een grote rol bij het ontwikkelen van educatiemateriaal voor het vak CKV is weggelegd voor musea. In een wereld waarin kennis veranderlijk en maakbaar is, kan een museum als betrouwbare bron van informatie een rol vervullen.

Tijdens mijn universitaire stage op de educatie afdeling van Foam_Fotografiemuseum Amsterdam heb ik online lesmateriaal ontwikkeld. Ik werd hierdoor nieuwsgierig naar het gebruik van internet en nieuwe media door musea bij het ontwikkelen van online lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs en met name voor het vak CKV. Het gebruik van internet en nieuwe media in het kunstonderwijs sluit aan bij de leefwereld van jongeren en kan hen motiveren bij het leren en het spreekt andere vaardigheden aan om kennis te verwerven. Daarom wil ik met mijn master thesis de mogelijkheden van internet en nieuwe media in het kunstonderwijs uiteenzetten.

Graag wil ik Afiena van Zanten bedanken voor haar begeleiding en inspiratie. Zonder haar was dit onderzoek nooit tot stand gekomen. Daarnaast ben ik dank verschuldigd aan mijn ouders en zussen voor het enthousiasmeren van mij om dit onderzoek tot een goed einde te brengen. Als laatste wil ik graag Dr. Patrick van Rossem en Dr. Hestia Bavelaar van de Universiteit Utrecht bedanken voor hun begeleiding.

Inhoudsopgave

Inleiding	4-8
Hoofdstuk 1 De opkomst van het wereldwijde web	9-13
Hoofdstuk 2 Jongeren en hun leefwereld	14-18
Hoofdstuk 3 Kunst- en cultuuronderwijs op middelbare scholen	19-28
Hoofdstuk 4 Kunst- en cultuureducatie van musea	29-34
Hoofdstuk 5 mogelijkheden van internet en nieuwe media in de praktijk	35-42
Conclusie	43-46
Literatuurlijst	47-51

Verantwoording

Er is al veel onderzoek gedaan naar kunst- en cultuureducatie, maar de mogelijkheden van internet en nieuwe media in kunst- en cultuureducatie zijn nog niet veel aan bod gekomen. Deze master thesis is een toevoeging aan al bestaande onderzoeken. Het potentieel van internet en nieuwe media in het onderwijs en de museumwereld moet niet onderschat worden. De mogelijkheden van nieuwe media lijken eindeloos en zijn een welkome aanvulling op zowel het kunst- en cultuuronderwijs op middelbare scholen als op educatieprojecten van musea.

De werelden van ICT, onderwijs en musea zullen in de toekomst nog meer met elkaar verweven worden op het gebied van kennis en kennisuitwisseling. Daarom is het van belang de mogelijkheden van ICT, internet en nieuwe media bij het ontwikkelen van educatiemateriaal van musea voor het voortgezet onderwijs toe te lichten.

Deze master thesis koppelt drie belangrijke elementen van kunst- en cultuureducatie aan elkaar: ICT, CKV en musea. CKV is een kunstvak op middelbare scholen waarbij de leerlingen de ruimte krijgen om op verschillende manieren kennis te verwerven op het gebied van kunst en cultuur, ervaring op te doen in verschillende kunstdisciplines en zich persoonlijk te ontwikkelen. CKV geeft daarnaast docenten de mogelijkheid om te experimenteren met verschillende werkvormen. Deze vrijheid maakt het mogelijk om ICT te integreren in de les. Ook dient er gekeken te worden naar de bron van kennis bij het samenstellen van lesmateriaal. Door de digitalisering is de manier van kennis verwerven veranderd. Een museum heeft een sterke meerwaarde als het gaat om het aandragen van betrouwbare kennis. Het museum kan een belangrijke positie innemen in het onderwijsveld door educatiemateriaal te ontwikkelen met behulp van internet en nieuwe media zodat het educatiemateriaal aansluit bij de leefwereld van jongeren en makkelijk in overal inzetbaar is.

Context

De informatie- en communicatietechnologie (ICT) is onmisbaar geworden in de Westerse samenleving. De personal computer verwierf in de afgelopen twintig jaar een duidelijke plek in de meeste Westerse gezinnen. De laatste jaren heeft internet een prominente plek ingenomen in de dagelijkse leefwereld van de mens.

In de troonrede van 1994 spreekt koningin Beatrix over internet als een welkome aanvulling op bestaande media.¹ Het gebruik van dit nieuwe medium heeft onze manier van denken over het leveren van informatie sterk veranderd.

De informatie- en communicatietechnologie verandert ook de leefwereld van de mens, vooral van de jongeren. Door het gebruik van de iPhone, laptop, mp3-speler of iPod is de mens mobieler geworden. Ook de plekken waar gebruik gemaakt kan worden van draadloos internet zijn groeiende; van de lunchroom tot het schoolplein en sinds kort zelfs in de trein. Daarnaast zijn deze producten betaalbaar geworden voor nagenoeg iedereen. De digitale wereld lijkt één grote speeltuin. Er zijn geen grenzen meer: op de computer kan men televisie kijken en op de mobiele telefoon kan men gebruik maken van internet. De gebruiker is niet alleen afnemer maar tegelijkertijd ook maker.

De digitalisering heeft ook een grote verandering in de kunstwereld bewerkstelligd.² Steeds meer informatie van musea en culturele instellingen wordt in digitale vorm gegoten en sluit

¹ Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006, blz. 23-26, 27-29.

² Twaalfhoven, Anita, 'Kunst en digitalisering' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, (75) jr 2008 juni nr.20, blz. 2-3.

Haan de, Jos, Adolfsen, Anna, *De virtuele cultuurbezoeker. Publieke belangstelling voor cultuurwebsites*, Den Haag 2008, blz.13-24.

aan bij de wensen van de virtuele bezoeker en het onderwijs. Op websites van enkele musea en culturele instellingen is gratis digitaal lesmateriaal te vinden, zoals lesbrieven, docenten- en leerlinghandleidingen, opdrachten en games. Ook de collecties zijn online te raadplegen. Het zelf creëren, het verbruik, het bewaren, publiceren, distribueren en onderwijzen van kunst zijn hierdoor ingrijpend veranderd.

Ook het onderwijs is sterk beïnvloed door de nieuwe mogelijkheden van de digitalisering voor het verzamelen van informatie en de overdracht van kennis. Steeds meer scholen vervangen hun krijtborden voor smartboards. Daarnaast maken docenten bij het samenstellen van hun lessen niet alleen gebruik van boeken, maar steeds vaker ook van informatie van het internet. Ook passen zij sporadisch nieuwe media toe in hun lessen. Informatie en digitaal lesmateriaal van verschillende musea en culturele instellingen zijn dus al via het internet toegankelijk. Maar veel musea en culturele instellingen vragen zich af hoe zij de grote groep nieuwe virtuele bezoekers kunnen bereiken en bedienen via het internet. Er is al veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de digitalisering en de wereld van kunst en cultuur. De mogelijkheden voor educatie zijn minder systematisch onderzocht. Willem Wijgers constateert dat musea en culturele instellingen 'er nog niet in slagen om bezoekers, kijkers en kopers via het medium internet te verleiden, laat staan te omarmen.'³ De ontwikkeling van online lesmateriaal van musea op het wereldwijde web staat dus nog in de kinderschoenen.

Onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is:

Wat zijn de mogelijkheden van internet en nieuwe media voor een museum bij het ontwikkelen van educatiemateriaal voor CKV? Om een antwoord op deze onderzoeksvraag te kunnen formuleren is het noodzakelijk om de opkomst van het wereldwijde web en de invloed hiervan op de leefwereld van de mens en in het bijzonder dat van jongeren tussen de twaalf en achttien jaar uiteen te zetten. Daarnaast is het van belang de leefwereld en het mediagebruik van jongeren toe te lichten. Op welke wijze jongeren kennis verwerven en op welke wijze het kunst- en cultuuronderwijs wordt vormgegeven in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs kan niet buiten beschouwing gelaten worden. Daarnaast dient er gekeken te worden naar de rol van musea bij het leveren van kennis en het bijdragen aan kunsteducatie door de expertise die zij bezitten. Al deze bovenstaande factoren leveren een bijdrage aan de beantwoording van de onderzoeksvraag en komen tot uitdrukking in de volgende deelvragen:

1. Hoe heeft de informatie- en communicatietechnologie ons leven en in het bijzonder dat van jongeren tussen de twaalf en achttien jaar beïnvloed?
2. Wat zijn nieuwe media?
3. Wat heeft de digitalisering en de vervaging van grenzen tussen verschillende media gedaan met de manier waarop jongeren tussen de twaalf en achttien jaar kennis vergaren en met elkaar communiceren?
4. Hoe heeft kunst- en cultuuronderwijs een plek verworven in het voortgezet onderwijs?
5. Hoe krijgt het nieuwe leren vorm in de Tweede Fase?
6. Hoe heeft de educatieve rol van musea zich ontwikkeld?
7. Hoe levert de samenwerking tussen het voortgezet onderwijs, musea en/of cultuurbemiddelaars een meerwaarde op?

Hermes, Joke, Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2004, blz. 24-28, 45-51.

³ Wijgers, Willem, 'Je moet kunnen delen om te vermenigvuldigen' *Boekman tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr. 20, blz. 2-3.

Methode van onderzoek

Uit de onderzoeksvraag blijkt dat ik me bij dit onderzoek heb gericht op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De bovenbouw van het voortgezet onderwijs is aantrekkelijker om te onderzoeken dan het basisonderwijs, omdat met de invoering van de Tweede Fase kunst- en cultuureducatie een duidelijke plek heeft gekregen binnen het voortgezet onderwijs in de vorm van het vak CKV. CKV is voor alle bovenbouwleerlingen verplicht en er zijn hiervoor duidelijke richtlijnen opgesteld. In het basisonderwijs zijn er minder eenduidige richtlijnen voor kunst- en cultuureducatie waardoor er grote verschillen op scholen kunnen voorkomen. Daarnaast is in het voortgezet onderwijs een grotere rol voor ICT weggelegd. Leerlingen kunnen zelfstandig aan het werk en de rol van ICT komt in de Tweede Fase duidelijk aan bod en is ook meer geïmplementeerd in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs.⁴ Daarnaast maken jongeren tussen de twaalf en achttien jaar veelvuldig gebruik van internet en kunnen zij meestal omgaan met nieuwe media en Web 2.0 toepassingen in tegenstelling tot jongere kinderen.

Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen worden in dit onderzoek meerdere onderzoeksmethoden gebruikt. Voor het beantwoorden van de deelvragen in het eerste, tweede, derde en vierde en deels vijfde hoofdstuk heb ik een literatuuronderzoek verricht. Bij het schrijven van het eerste hoofdstuk over de opkomst van het wereldwijde web heb ik vooral gebruik gemaakt van de publicatie *De Netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media* van J.G.A.M. van Dijk. Deze publicatie bespreekt de nieuwe media vanuit sociale aspecten: hoe beïnvloeden nieuwe media het leven van de mens en de manier van communiceren tussen mensen. Van Dijk heeft de huidige maatschappij omschreven als een netwerkmaatschappij. Dit dient als basis voor hoe ik de veranderde samenleving heb beschreven. Daarnaast hebben de publicaties *What is New Media* van Vin Crosbie en *The language of new media* van Lev Manovich mij geholpen om helder te krijgen wat nieuwe media zijn en hoe ze getypeerd kunnen worden. Deze drie publicaties hebben ook de samenstelling van het tweede hoofdstuk over de leefwereld van jongeren beïnvloed. De jongeren heb ik benaderd als experts van nieuwe media en zie ik als onderdeel van de netwerkmaatschappij. Ook het artikel *Digital Natives Digital Immigrants* van Marc Prensky heeft mij geholpen om de jongeren van nu en hun mediagebruik juist te omschrijven. Prensky schetst in zijn artikel dat jongeren en ouderen verschillen in mediagebruik en de manier waarop ze kennis verwerven en dingen leren. De oudere generatie zal zich volgens Prensky aan moeten passen aan de mogelijkheden voor het verwerven van kennis via internet en nieuwe media zoals jongeren doen. Deze aanname van Prensky heeft mij gesteund in mijn visie dat jongeren inderdaad anders kennis kunnen verwerven en dat de mogelijkheden van nieuwe media voor het verzamelen van kennis aanwezig zijn. Het artikel van Prensky alsmede de publicaties *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw* van Jeroen Boschma en Inez Groen en *Vroeg Mondig Laat Volwassen* van Christien Brinkgreve en *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur* van Joke Hermes, Pauline Naber en Arjan Dieleman laten zien dat jongeren van nu opgroeien met de mogelijkheden van nieuwe media en internet en dat zij mede hierdoor op een andere manier kennis verwerven en leren. Ook tonen deze publicaties aan dat er in het middelbaar onderwijs gebruik gemaakt kan worden van nieuwe media bij het verwerven van informatie en kennis.

⁴ Braam, H., Gennip van, H., 'Leren en ICT' *Jaarboek ICT en samenleving. Kennis in netwerken*, Amsterdam 2005, blz. 4-13.

Voor het beantwoorden van de deelvragen in het derde hoofdstuk over cultuureducatie op scholen heb ik gebruik gemaakt van veel verschillende publicaties. Een toonaangevende publicatie die ik bestudeerd heb is *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo* van Wiel Veugelers en Henk Zijlstra. Hierin wordt beschreven wat de Tweede Fase inhoudt en waarom deze ingevoerd is. Daarnaast heb ik internetbronnen geraadpleegd als www.cultuurplein.nl, www.cultuurnetwerknederland.nl en de website van het ministerie van OC&W. Hierdoor kon ik de doelstellingen van de Tweede Fase uitdiepen en de meest recente ontwikkelingen in het onderwijs benoemen, zoals de opkomst van het gebruik van ICT in het onderwijs, de ontwikkeling van cultuurprofiel scholen en het nieuwe leren.

Voor het beantwoorden van de deelvragen in het vierde hoofdstuk over kunsteducatie van musea heb ik de publicatie *Waar een wil is...* van Marie-Louise de Noo geraadpleegd. De Noo heeft onderzoek verricht naar de educatieve doelstellingen van musea. Hiervoor waren de publicaties *Museum and gallery education* van Eilean Hooper-Greenhill en *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum* van Jan Vaessen ook nuttig. Beide auteurs schetsen hoe de educatieve taak van musea zich ontwikkeld heeft. Al de publicaties die ik gebruikt heb, laten zien dat er genoeg ruimte is om ICT te integreren in het educatieve aanbod.

Bij het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag in hoofdstuk vijf komen praktijkvoorbeelden aan bod. Deze praktijkvoorbeelden zijn deels uit literatuurstudies naar voren gekomen en illustreren het beste de mogelijkheden van het gebruik van internet en nieuwe media in het kunstonderwijs. Mede door contact met experts van musea, culturele instellingen en onderwijsinstellingen werd mij duidelijk dat de mogelijkheden van internet en nieuwe media voor het ontwikkelen van educatiemateriaal aanwezig zijn.

Er is al enig onderzoek verricht naar het gebruik van internet en nieuwe media in het kunst- en cultuuronderwijs. Veel onderzoeken hebben een accentverschil. Zo onderzocht Letty Ranshuysen in *Onzichtbare drempels* in 2005 het museumpubliek en museumactiviteiten. Marie-Louise de Noo onderzocht in 2003 de functie en plaats van educatie via de opvattingen van een aantal museumdirecteuren. Nienke Deelstra bestudeerde in haar doctoraalscriptie de ontwikkelingen van de educatieve activiteiten van het museum Boijmans van Beuningen. Cultuurnetwerk Nederland voerde in 2004 in opdracht van Museum de Fundatie in Zwolle een *Behoeftesonderzoek* uit onder kinderen en jongeren. In de master thesis van Arjette van Dulmen wordt de wijze waarop musea hun publiek betrekken bij de presentatie beschreven.

Merel van Schrojenstein Lantman onderzocht in haar scriptie hoe musea internet kunnen gebruiken en Femke Burger onderzocht welke games op de website van musea te vinden zijn en welke functie zulke games kunnen hebben. In al deze onderzoeken is de rol van ICT wel aan bod gekomen, maar niet de combinatie van ICT, voortgezet onderwijs en musea en het potentieel hiervan.

Opzet en indeling

In het eerste hoofdstuk wordt de opkomst van het wereldwijde web uiteengezet en wat de invloed hiervan is geweest op het dagelijkse leven van de mens en met name de jongeren tussen de twaalf en achttien jaar oud. Ook zal er dieper ingegaan worden op het begrip nieuwe media. Wanneer kan men nieuwe media als nieuw bestempelen en wat zijn de mogelijkheden van nieuwe media?

Het tweede hoofdstuk is voorbehouden aan de leefwereld van jongeren. Om te begrijpen hoe ingrijpend het leven van de mens beïnvloed is door de digitalisering kan men kijken naar de verschillen tussen de generatie mensen die geboren is voor 1980 en de jongeren die daarna geboren zijn. Ook is het belangrijk om inzicht in de interesse en de wensen van de

huidige generatie jongeren te krijgen zodat het online lesmateriaal van musea en culturele instellingen hierop aan kan sluiten.

Hoofdstuk drie gaat in op kunsteducatie op middelbare scholen. Hierin wordt uiteengezet hoe kunsteducatie aan bod komt in het onderwijs en op welke wijze er al gebruik wordt gemaakt van informatie van musea en nieuwe media. Hoofdstuk vier gaat in op de educatieve rol van musea. Wanneer werd educatie als een van de taken van musea gezien? Hoe heeft de educatieve rol van musea zich ontwikkeld?

Tot slot komen in hoofdstuk vijf enkele voorbeelden aan bod van culturele instellingen en musea die gebruik maken van internet en nieuwe media bij het ontwikkelen van online lesmateriaal. Ook zal de hoofdvraag beantwoord worden.

Hoofdstuk 1 De opkomst van het wereldwijde web

Om de invloed van de digitalisering in de culturele sector, het onderwijs en de leefwereld van jongeren te kunnen begrijpen is het noodzakelijk om de geschiedenis en ontwikkeling van de huidige netwerk- en informatiemaatschappij inzichtelijk te maken. Hoe heeft de informatie- en communicatietechnologie ons leven en met name dat van jongeren tussen de twaalf en achttien jaar beïnvloed?

Ontstaan van een massacultuur

In de westerse wereld ontstond in het begin van de vorige eeuw een massacultuur.⁵ Door grootschalige productie en distributie van koopwaar en diensten ging de mens steeds meer vergelijkbaar gedrag vertonen. Men kocht dezelfde spullen, luisterde naar dezelfde muziek en bekeek dezelfde films. Tegelijkertijd werd het leven individueler. Door de komst van de telefoon kon men iemand bellen in plaats van er op bezoek gaan en door het bezit van een eigen auto kwam men minder in aanraking met anderen dan wanneer men met het openbaar vervoer moest reizen.

De draden van de telegraaf en de telefoon waren de eerste medianetwerken.⁶ Deze werden in 1845 en 1876 voor het eerst aangelegd in de Verenigde Staten. De eerste straalverbinding volgde twintig jaar later in de vorm van draadloze telegrafie. Hierbij werd gebruik gemaakt van radiofrequenties in de ether. Hetzelfde gebeurde met de radio-omroep. Dit waren de eerste netwerken in telecommunicatie en massacommunicatie.

Na de tweede wereldoorlog nam in alle westerse landen de welvaart toe. Echte armoede bestond niet meer. In deze tijd werd de eerste digitale computer ontwikkeld. Maar de eerste computers werden tot in de jaren '70 van de vorige eeuw als niet meer dan een grote rekenmachine gezien. Halverwege de jaren '70 werd de computer handzamer en compacter. Ook kreeg hij meer mogelijkheden.

Na de komst van de computer volgde de eerste datacommunicatie van betekenis.⁷ Deze communicatie verliep niet door netwerken, maar door het transport van magneetbanden en ponskaarten. Later zouden er pas kabels gelegd worden tussen grote computercentra, computers en hun terminals. Met de verdere verspreiding en verkleining van computers ging men steeds meer gebruik maken van telefoonlijnen voor datacommunicatie. Hierna werden onderdelen van de computer in rap tempo verkleind en nam de capaciteit en het gebruikersgemak van computers toe.

Rond 1990 trekt de economie, die zich in de jaren '80 in een crisis bevond, weer aan.⁸ Er volgt een periode van economische voorspoed. Het gevolg hiervan is dat veel jongeren gewend raakten aan materiële welvaart en een grote keuzemogelijkheid hadden aan producten. Het bezit van de mobiele telefoon nam ook toe. De mobiele telefoon werd van een gedeeld apparaat een individueel apparaat. In diezelfde tijd neemt de verspreiding van de personal computer in hoog tempo toe. De grote doorbraak bij het publiek kwam na de introductie van het World Wide Web in 1991. Dit had een snelle toename van het aantal internetaansluitingen tot gevolg. Hiermee kon men met elkaar communiceren en informatie verzamelen op persoonlijke voorkeur en behoefte. Het wereldwijde web begon in de jaren

⁵ Huysmans, F., *Achter de Schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Den Haag 2004, blz. 11.

⁶ Dijk van, J.G.A.M., *De netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media*, Houten 1997, blz. 37-42.

⁷ Dijk van, J.G.A.M., *De netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media*, Houten 1997, blz. 43-58.

⁸ Huysmans, F., *Achter de Schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Den Haag 2004, blz. 3-5, 11.

Briggs, Asa, Burke, Peter, *Sociale geschiedenis van de media. Van boekdrukkunst tot internet*, Amsterdam 2003, blz.270.

daarna aan een opmars. Het succes van het World Wide Web is niet alleen te danken aan de grote gebruiksvriendelijkheid, maar ook omdat andere media erop gebruikt kunnen worden. Zo kan men muziek luisteren of een film kijken via de personal computer.

Deze nieuwe informatie- en communicatietechnologie (ICT) liet de bestaande media niet ongehinderd. De nieuwe mogelijkheden van internet, nieuwe media en applicaties op websites en telefoons neemt aldor toe. Door de digitalisering vervagen de grenzen tussen massacommunicatie en persoonlijke communicatie.

Internet & nieuwe media

Het internet kan gezien worden als een interactieve plaats waar dynamische content aangeboden wordt. De belangrijkste bron van informatie op het internet is de bereidheid van auteurs om bronnen te delen en samen meer en betere content te creëren.⁹ Maar tevens heeft deze wijze van informatie creëren ertoe geleid dat de betrouwbaarheid van veel bronnen afneemt. Het referentiekader om kennis te toetsen en als waarheidsgetroouw te bestempelen is groter geworden en moeilijker te bepalen.

Het internet veranderde onze manier van denken over het leveren van informatie en heeft tot een fundamentele verandering geleid wat informatie zoeken en verwerken betreft. Een grote rol hierin spelen nieuwe media. Maar wat zijn nieuwe media? En in hoeverre verschillen nieuwe media van oude media?

De term nieuwe media is erg breed en moeilijk te definiëren.¹⁰ Nieuwe media zijn afhankelijk van technische ontwikkelingen en hebben hun bestaan te danken aan de samensmelting van verschillende traditionele media zoals film, foto's, muziek, het gesproken en geschreven woord met de interactieve personal computer in de jaren '70 van de vorige eeuw. Het nieuwe aan nieuwe media is de mogelijkheid tot content op elke plek, elk moment, op elk digitaal medium én de mogelijkheid van de gebruikers om feedback te geven en te participeren in de content volgens onderzoeker Hesmondalgh. Wat nieuwe media van de traditionele media onderscheidt is ook volgens onderzoeker van Mechelen niet alleen de digitalisering van content, maar juist de mogelijkheid tot een interactieve relatie met de gebruikers over deze content.¹¹

Zo gesteld is een digitale uitzending van een film in HD bekeken op een digitale plasma televisie een voorbeeld van traditionele media, terwijl Wikipedia gezien kan worden als een treffend voorbeeld van de term nieuwe media. Het combineert digitale teksten, afbeeldingen en video's met links die toegankelijk zijn voor het publiek maar die ook ontstaan zijn dankzij de creatieve participatie van de gebruiker. De gebruiker wordt zo ook producent.

Onderzoeker en journalist Vin Crosbie geeft in zijn boek *What is New Media* uit 1998 drie verschillende communicatiemediã weer: de inter-persoonlijke media, de massamedia en de nieuwe media. Inter-persoonlijke media zijn de oudste vorm van communicatie en worden gekenmerkt doordat ze van één verzender naar één ontvanger gaan.¹² Zo wordt een brief door één persoon geschreven en door één iemand ontvangen. Dit geldt ook voor het telefoneren. Crosbie geeft aan dat massamedia van één verzender een boodschap sturen naar meerdere ontvangers. Dit kan een toespraak zijn van de koningin aan het volk, maar ook boeken, kranten, film, televisie, radio en theater vallen hieronder. Via massamedia is het mogelijk om een boodschap over te dragen aan een onbepaald aantal ontvangers. Deze boodschap is niet individueel aan één persoon gericht. Crosbie's visie sluit aan bij de visie

⁹ Mechelen van, Maarten, *Kunsteducatie in de netwerkrumte. Onderzoek naar het potentieel van online kunstcollecties voor educatieve doelstellingen*, Brussel 2007-2008, blz. 20.

¹⁰ Hesmondalgh, Desmond, *The Cultural Industries*, London 2002, blz.240-261.

¹¹ Mechelen van, Maarten, *Kunsteducatie in de netwerkrumte. Onderzoek naar het potentieel van online kunstcollecties voor educatieve doelstellingen*, Brussel 2007-2008, blz. 13-16.

¹² Crosbie, Vin, *What is New Media*, London 1998, blz. 1-6.

van Hesmondalgh. Volgens Crosbie zijn nieuwe media een combinatie van inter-persoonlijke media en massamedia en volledig afhankelijk van technologie en digitalisering. Een individuele boodschap kan tegelijkertijd gestuurd worden naar een onbepaald aantal ontvangers en deze ontvangers kunnen de inhoud van de boodschap mede bepalen. Oude media worden vaak als passief gezien. Nieuwe media krijgen echter vaak (onterecht) de term interactief toegewezen. Maar lang niet alle nieuwe media kunnen als interactief gezien worden. Interactiviteit wordt vaak gedefinieerd als de actieve rol van de gebruiker. De gebruiker kan ingrijpen in de loop van gebeurtenissen op het beeldscherm. Maar elk medium dat ingezet wordt door de maker voor een gebruiker vereist van de gebruiker enige activiteit. Een boek moet men ook oppakken en de pagina's omslaan wil de gebruiker het lezen. Er kan gesteld worden dat er bij interactiviteit meer aan de hand is dan deze letterlijke interactie tussen maker, medium en gebruiker. Professor Lev Manovich merkt op dat er ook psychologische interactie plaatsvindt.¹³

Onderzoeker Joost Raessens zet net als Manovich deze definitie van interactiviteit in een breder perspectief. Hij vergelijkt interactiviteit met *participatory culture*.¹⁴ Participatory culture kan vrij vertaald participatie van de gebruiker genoemd worden. Hierbij gaat het erom dat de gebruiker van rol kan veranderen. Hij is geen passieve ontvanger meer, maar wordt zelf ook producent. Deze vorm van interactie is volgens beide auteurs kenmerkend voor nieuwe media en richt zich op de relatie tussen de gebruiker en het medium computer.

Web 2.0

De laatste jaren is het internet een onderdeel geworden van onze dagelijkse leefwereld. Veel mensen hebben toegang tot internet en hebben de mogelijkheden ervan ontdekt. Sinds internet in de jaren '90 van de vorige eeuw opkwam heeft het veel ontwikkelingen doorgemaakt. Een van de meest recente ontwikkelingen is het Web 2.0.

Het is niet eenvoudig deze term te omschrijven. Web 2.0 is niet een grote technische vernieuwing, maar omvat een aantal kleinere innovaties.¹⁵ Het gaat om een veranderde houding ten opzichte van informatieverspreiding: informatie wordt niet langer door een aanbieder op het internet aangeboden, informatie wordt samen door aanbieder en gebruiker samengesteld. De nadruk ligt hierbij op de eindgebruiker. Een groot verschil tussen de begindagen van het internet en Web 2.0 is er dus niet.

Web 2.0 toepassingen hebben een persoonlijk karakter en zijn gericht op de eindgebruiker. Het gaat hierbij vooral om *user-generated-content*: aanbod dat door de gebruiker is gemaakt. Doordat iedereen tegenwoordig zelf informatie kan creëren en uitwisselen is het wereldwijde web een sociaal medium geworden waar men met elkaar kan communiceren, elkaar kan aanvullen en informatie uit kan wisselen.

Web 2.0 is een intensivering van de mogelijkheden van de basistechnieken van internet. Het internet heeft wat nieuwe tools erbij gekregen zoals weblogs, wiki's, podcasts en rss-feeds. Een eerste groep toepassingen heeft betrekking op het maken van een weblog. Dit is een eigen website waarmee snel via tekst en beelden ideeën kunnen worden gedeeld. Een tweede groep heeft betrekking op het gebruiken van (bewegend) beeldmateriaal zoals foto's of video's en podcasting, het zelf verzorgen van een uitzending op internet. Een derde groep gaat over het gemakkelijk produceren van individuele en gezamenlijke kennis en informatie. Hierbij moet er gedacht worden aan wiki's. Een vierde groep heeft te maken met communicatie via sociale software als MSN, Hyves en Facebook. Een vijfde groep die met de sociale software samenvalt heeft betrekking op sociale verhoudingen. Hieronder vallen veel

¹³ Manovich, Lev, *The language of new media*, San Diego 2001, blz. 42-68, 71-94.

¹⁴ Raessens, Joost, 'Computer games as participatory media culture' *Handbook of Computer Games Studies*, Cambridge 2005, blz.210-238.

¹⁵ www.kennisnet.nl (10 oktober 2010).

games waarin online samengespeeld kan worden met anderen, waaronder World of Warcraft en Second Life.

Elke tool heeft een verschil in het gebruik van internet bewerkstelligd.¹⁶ Er is sprake van meer sociale interactie en Web 2.0 is onderdeel geworden van het dagelijkse leven van de mens.

Gaandeweg gingen internetgebruikers meer met elkaar communiceren en ontstonden er online gemeenschappen, ook wel *communities* genoemd. Niet kort daarna kwamen ook de *social networks* op. Deze sociale netwerken, waaronder MySpace, Hyves en Facebook werden razend populair onder jongeren. Ze boden de mogelijkheden tot interactie met leeftijdsgenoten en gelijkgestemden. Men kan er foto's, filmpjes en teksten uploaden en delen met anderen. Het wereldwijde web biedt dus tal van mogelijkheden voor het creëren, delen, uploaden en downloaden van content.

Nieuwe samenleving

Deze technologische informatie- en communicatierevolutie met al haar mogelijkheden leverde een nieuwe samenleving op: de netwerkmaatschappij.¹⁷

Marshall McLuhan, een Canadees literatuur- en communicatiewetenschapper, stelde in de jaren '60 van de vorige eeuw dat de elektronische media de wereld zouden veranderen in een *global village* waarin het medium zelf de boodschap is (the medium is the message). Hij bedoelt hiermee dat het medium een veel grotere impact heeft op het menselijke bewustzijn dan de informatie die het medium bevat. Zijn theorie werd door de komst van internet opnieuw interessant. Ook bij het internet, nieuwe media en Web 2.0 toepassingen is het niet de inhoud die een grote invloed heeft op de leefwereld van de mens, maar juist de nieuwe mogelijkheden van dit medium en zijn applicaties. McLuhan gaf aan dat een nieuw medium bepaald wordt door het oude medium. De manier hoe een krant op internet wordt vormgegeven, hangt af van hoe men de oude papieren krant ziet. Dit geldt ook voor nieuwe media en Web 2.0 toepassingen. McLuhan laat de sociale en maatschappelijke gevolgen zien die elk nieuw medium met zich meebrengt. McLuhan heeft veel invloed gehad op onze denkwijze over media. Zijn beeld van een *global village* als volledig onderdeel van onze netwerkmaatschappij is met de komst van internet en de mogelijkheden van nieuwe media en Web 2.0 toepassingen deels waarheid geworden in de westerse wereld. Een kanttekening is hier op zijn plaats. Naast het feit dat veel mensen in deze wereld toegang hebben tot internet, heeft een groot deel van de wereldbevolking dat nog steeds niet. Zoals eerder gesteld heeft het idee van een *global village* er ook toe geleid dat de bron van kennis in twijfel wordt getrokken. Gebruikers kunnen zelf content creëren. De veelheid aan bronnen en informatie op het internet is verwarrend voor de gebruiker.

Het veranderde medialandschap

De jongeren van nu staan volgens Prensky voor de eerste generatie die opgroeit met de allernieuwste technologie.¹⁸ Ze zijn hun hele leven al omringd door het gebruik van computers, videogames, iPods, videocamera's, mobiele telefoons, internet en andere snufjes van de digitale eeuw. Al deze vormen van media en communicatie vormen een belangrijk deel van hun leven. Prensky stelt dat hierdoor deze jongeren op een andere manier denken, informatie zoeken en verwerken dan hun ouders die zonder nieuwe media zijn opgegroeid. Prensky noemt jongeren die met internet opgroeien *digital natives* en de

¹⁶ Mechelen van, Maarten, *Kunsteducatie in de netwerkruijmt. Onderzoek naar het potentieel van online kunstcollecties voor educatieve doelstellingen*, Brussel 2007-2008, blz. 20-21.

¹⁷ Rutten, Paul, 'Dankzij internet blijft het boek bestaan' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr. 20, blz. 13.

Mechelen van, Maarten, *Kunsteducatie in de netwerkruijmt. Onderzoek naar het potentieel van online kunstcollecties voor educatieve doelstellingen*, Brussel 2007-2008, blz. 12-14.

¹⁸ Prensky, Marc, 'Digital Natives, Digital Immigrants', 2001, blz. 1-6.

generatie die niet in deze digitale wereld is opgegroeid *digital immigrants*. Deze laatste groep leert de digitale taal op latere leeftijd en gaat uit van het verleden en houdt vast aan oude media. Zij zal dus anders omgaan met internet dan *digital natives*. Een treffend voorbeeld hiervan is dat *digital immigrants* een tekst uitprinten en met pen aanpassen in plaats van direct op het scherm aanpassen zoals *digital natives* zouden doen. *Digital immigrants* kunnen volgens Prensky daardoor ook niet begrijpen dat jongeren met de televisie aan een schoolboek kunnen leren, omdat zij dat zelf niet gewend zijn. Zij denken nog steeds dat jongeren hetzelfde zijn als vroeger en dat dezelfde leermethoden gelden. Volgens Prensky is deze aanname niet langer waar. Hij vindt dat *digital immigrants* zich moeten verdiepen in de nieuwe leermethoden van jongeren en hun werkwijze hierop aan moeten passen. Dit betekent niet dat ze moeten veranderen wat belangrijk is om te leren, maar dat ze zich aan moeten passen aan de snelheid van het gebruik van verschillende media door jongeren tijdens het leren.

Dit roept een aantal vragen op. Wat heeft de digitalisering en de vervaging van grenzen tussen verschillende media gedaan met de manier waarop jongeren tussen de 12 en 18 jaar kennis vergaren en met elkaar communiceren? En wat zijn de mogelijkheden voor het verwerven van informatie en kennis via internet en nieuwe media?

Voordat deze vragen beantwoord kunnen worden en musea en scholen zich kunnen verdiepen in de nieuwe leermethoden van jongeren en zich kunnen aanpassen aan hun werkwijze is het van belang om te weten hoe de leefwereld van deze *digital natives* eruitziet. De leefwereld van jongeren zal in het volgende hoofdstuk uitgebreid aan bod komen.

Hoofdstuk 2 Jongeren en hun leefwereld

Om te begrijpen hoe ingrijpend het leven van de mens beïnvloed is door de digitalisering kan er gekeken worden naar de verschillen tussen de generatie mensen die geboren is voor 1980 en de jongeren die daarna geboren zijn. Ook is het belangrijk om inzicht in de interesse en de wensen van de huidige generatie jongeren te krijgen zodat het online lesmateriaal van musea hierop aan kan sluiten. Daarom wordt in dit hoofdstuk de leefwereld van jongeren uiteengezet.

Onder leefwereld wordt het dagelijkse doen en laten bedoeld.¹⁹ Voor het grootste deel van de jongeren gaat dit om bezigheden thuis, op school en in de vrije tijd. De leefwereld kan opgevat worden als een aaneenschakeling van gedrag, gevoelens, waarderingen en interesses. De leefwereld van jongeren staat niet op zichzelf, maar wordt beïnvloed door de maatschappij waarin zij zich bevinden.

Net als Prensky stellen Boschma en Groen dat de wereld waarin de jeugd van nu opgroeit, totaal anders is dan de wereld waarin hun ouders opgroeiden.²⁰ Dat is goed om te beseffen voordat men deze jongeren kan begrijpen.

Onze maatschappij is de afgelopen jaren onherkenbaar veranderd door de massamedia en de daarmee gepaardgaande beeldcultuur, toegenomen welvaart en constante informatieverstrekking. De gevolgen hiervan zijn groot: het denken en doen van een hele generatie is op fundamentele wijze beïnvloed en veranderd.

Dankzij internet is ook de manier waarop jongeren met informatie omgaan veranderd. Ze halen hun kennis ergens anders vandaan en de bron van informatie is divers. Internet maakt de wereld groot en tegelijkertijd ook weer klein. Jongeren laten zich volgens de auteurs niets zomaar voorschrijven en zijn redelijk mediawijs. Doordat jongeren opgroeien in een welvarende wereld waarin ze zelf de keuze kunnen maken uit producten en gewend zijn aan de vele reclames voor producten stellen de auteurs dat jongeren zelf kunnen inschatten welk product het meest geschikt is. Dit zou volgens hen ook voor kennis gelden. Maar uit een recent onderzoek van *Digivaardig & Digibewust* blijkt juist het tegendeel.²¹ Jongeren zijn ongeduldig in hun zoektocht naar informatie en lezen informatie niet goed door en vinden daardoor ook minder snel wat ze zoeken. Het is dus van belang jongeren te begeleiden bij het zoeken naar informatie op internet. Een belangrijke rol hierin is weggelegd voor het onderwijs en de wereld van kunst en cultuur.

Veranderde positie jongeren in de maatschappij

Kinderen en jongeren hebben een andere positie in de maatschappij ten opzichte van de vorige eeuw.²² De omstandigheden waaronder jongeren opgroeien zijn de afgelopen jaren sterk veranderd. Met de overgang van een agrarisch naar een industriële en later een dienstensamenleving, kwam er behoefte aan andere kennis en vaardigheden halverwege de twintigste eeuw. Volwassen worden was niet langer een kwestie van doorschuiven en opvolgen zoals een zoon zijn vader in het boerenbedrijf opvolgt. De kennis van ouders voldeed niet langer en nieuwe kennis werd opgedaan op school om in deze dienstensamenleving mee te kunnen draaien. School werd in deze tijd de scheidslijn tussen kind zijn en volwassenen zijn. Ook werd de leerplicht ingevoerd en onderwijs werd steeds

¹⁹ Brinkgreve, Christine, *Vroeg mondig, laat volwassen*, Amsterdam 2004, blz. 76-79.

²⁰ Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006, blz. 23.

²¹ http://headlines.nos.nl/forum.php/list_messages/21907 en <http://www.digivaardigidigibewust.nl/> (5 oktober 2010).

²² Brinkgreve, Christine, *Vroeg mondig, laat volwassen*, Amsterdam 2004, blz. 80-84.

belangrijker: het verplichte aantal jaren onderwijs werd verlengd en het belang van een diploma als toegangsbewijs tot de arbeidsmarkt nam toe.

Hierdoor hebben de jongeren van nu meer tijd en ruimte gekregen om kind te zijn. Het idee dat kinderen lichamelijk en geestelijk anders zijn dan volwassenen is inmiddels algemeen erkend.

De overgang van kind naar volwassene wordt in de ontwikkelingspsychologie niet meer pubertijd genoemd maar adolescentie.²³ Deze fase is de laatste dertig jaar langer en complexer geworden. Gelijktijdig is het begrip volwassenheid minder scherp en eenduidig. Wat onder jeugd en volwassen wordt verstaan is in sterke mate tijdafhankelijk en situatiegebonden. De begrippen jeugd en volwassenheid krijgen betekenis door maatschappelijke omstandigheden en keuzes die daarbinnen gemaakt worden. Lichamelijk is de adolescentie een hectische periode; er verandert veel. Kinderen worden inderdaad eerder volwassen: dankzij goede voeding en hygiëne. Geestelijk is dit ook een zware periode. Een adolescent kan verstandelijk meer aan dan een kind, maar functioneert hierin wel anders. Het geheugen kan meer bevatten en het concentratievermogen neemt toe. Maar ook de manier van denken verandert. Jongeren leren nadenken over zichzelf en abstracte begrippen. Tevens leren zij vanuit andere perspectieven de zaken te zien en verbanden te leggen. Jongens en meisjes doorlopen deze fase op een ander tempo en op een verschillende manier.

Sociaal en mentaal zijn kinderen niet eerder volwassen.²⁴ De huidige generatie jongeren heeft sneller en makkelijker toegang tot kennis en lijkt sneller volwassen. Maar de overstap naar volwassenheid blijft complex en duurt langer. Vanaf het zestiende levensjaar komt een jongere in rustiger vaarwater. Het ontdekken en loskomen van ouders en school, het behoren tot een vriendengroep en het vormen van een eigen identiteit heeft al plaatsgevonden. Het delen van ervaringen met vrienden via telefoon, e-mail en MSN Messenger is dan belangrijker. Daarnaast is het standaardverwachtingspatroon verdwenen: jongeren gaan niet meer naar school, daarna werken, trouwen en kinderen krijgen. De periode dat jongeren onderwijs volgen is verlengd waardoor ze zich langer in een jeugdfase kunnen bevinden en niet onafhankelijk hoeven zijn. Pas na het afstuderen wordt de stap gezet tot financiële en emotionele zelfstandigheid. Jongeren kunnen tot die tijd bijna altijd op de steun van hun ouders of verzorgers rekenen.

We leven momenteel in een open multiculturele samenleving.²⁵ Deze openheid heeft zich ook een weg gebaad tot onze persoonlijkheid. De babyboomers kozen massaal voor de ontwikkeling van het eigen individu. Dit heeft zijn weerslag gehad op de generaties daarna. Het kind krijgt tegenwoordig alle aandacht en is meestal een bewuste keuze. Vanuit deze gedachte is het ook te begrijpen dat de traditionele gebod- en verbodscultuur heeft plaatsgemaakt voor een overlegcultuur. In de opvoeding ligt de nadruk op wederzijds begrip, gelijkwaardigheid en het sluiten van compromissen. Deze veranderde houding tussen ouders en kinderen is in heel Europa zichtbaar. Jongeren hechten waarde aan thuis, waar echte relaties en de waarde van vriendschap en familie voorop staan.

²³ Woolfolk, Anita, *Psychology in education*, London 2007, blz.30-39.

²⁴ Luiten, Inger, *Media en Cultuur in Dubbelperspectief. Een onderzoek naar hoe media-educatie kan bijdragen aan de stimulering van interculturele communicatie tussen jongeren van verschillende etniciteiten op het VMBO*, Utrecht 2005, blz.42-56.

²⁵ Luiten, Inger, *Media en Cultuur in Dubbelperspectief. Een onderzoek naar hoe media-educatie kan bijdragen aan de stimulering van interculturele communicatie tussen jongeren van verschillende etniciteiten op het VMBO*, Utrecht 2005, blz. 18-24.

Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006, blz. 37-52, 52-66, 66-77.

Brinkgreve, Christine, *Vroeg mondig, laat volwassen*, Amsterdam 2004, blz.25-27, 57-63.

Jongeren hebben tegenwoordig veel keuzevrijheid.²⁶ Er wordt van ze verwacht dat ze initiatief en motivatie tonen, verantwoordelijkheid nemen en bereid zijn tot zelfwerkzaamheid. Jongeren worden gestimuleerd om zelf keuzes te maken en actief vorm te geven aan hun eigen leven. Hoe geven jongeren invulling aan hun leven?

Jongeren en mediagebruik: snelheid en afwisseling

De jeugd van nu is met internet en al haar mogelijkheden opgegroeid, zowel op school als thuis. Het blijft een feit dat internet voor een grote verandering heeft gezorgd en dat we nu pas de omvang daarvan beginnen te realiseren. Het media-aanbod waarmee jongeren geconfronteerd worden is breder dan ooit tevoren. Maar hoe maken jongeren gebruik van internet en nieuwe media?

Tot in de jaren '90 van de vorige eeuw was het makkelijker voor ouders, opvoeders en docenten het aanbod van televisie, radio, muziek, boeken en tijdschriften te controleren voor jongeren.²⁷ Scholen en bibliotheken boden een beperkt internetaanbod. De snelle opkomst van digitale media en het gebruik van internet bood jongeren de mogelijkheid naar eigen inzicht te consumeren. Dit vernieuwde medialandschap biedt jongeren veel vrijheid, maar tegelijkertijd weinig privacy. De media bieden zowel informatie als vermaak, vaak vermengd met elkaar. Voor jongeren is het lastig om in al dit aanbod de juiste en betrouwbare informatie te destilleren.

Televisie blijft voor jongeren een belangrijk medium, maar dit medium komt onder druk te staan door het gebruik van internet. Jongeren besteden steeds meer tijd aan internet dan een aantal jaren geleden. Ook het spelen van games, zowel op de Wii, gamecube en andere consoles neemt toe, maar met name op het internet. Hier kan men gamen met en tegen andere spelers die online zijn.

Opvallend bij het mediagebruik van jongeren is het gebruik van meerdere media op hetzelfde moment.²⁸ Dit wordt *multitasking* genoemd. Dit begrip heeft een andere invulling gekregen. Betekende het vroeger het snel kunnen schakelen tussen verschillende taken, nu houdt het begrip in dat men verschillende taken op hetzelfde moment uit kan voeren. Zo heeft een tiener de televisie aanstaan tijdens het leren.

Het mediagebruik van jongeren kenmerkt zich door snelheid en afwisseling. Ze zappen en multitasken erop los. Dit is geen blijk van desinteresse of het niet geconcentreerd zijn. Jongeren willen voortdurend op de hoogte worden gehouden van wat er in de wereld gebeurt en scannen alles wat ze interessant vinden door middel van het multitasken. Hierdoor worden jongeren ook geconfronteerd met verschillende visies, perspectieven en meningen. Wat waar is, wordt minder eenduidig. Het referentiekader om kennis te toetsen en als waarheidsgetrouw te bestempelen is groter geworden en moeilijker te bepalen.

Internet: communiceren

Voor jongeren zijn internet, een iPhone en een laptop met verschillende applicaties geen nieuwe media.²⁹ Ze zijn ermee opgegroeid. Het zijn vanzelfsprekende onderdelen van hun leven. Het internetgebruik van jongeren gaat om één ding: communiceren. Dit houdt meer in dan elkaar wat vertellen. Het gaat om het in contact staan met vrienden en onderdeel zijn van een groter geheel. Vroeger hingen jongeren samen na schooltijd op het schoolplein. Tegenwoordig hangen ze uren rond op het internet, ook in groepen, *communities* genaamd.

²⁶ Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, 19-24.

²⁷ Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 137-154.

²⁸ Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, 167-172.

Brinkgreve, Christine, *Vroeg mondig, laat volwassen*, Amsterdam 2004, blz. 125-148.

²⁹ Pardoën, J., Pijpers, R., *Verliefd op het internet. Over het internetgedrag van pubers*, Amsterdam 2006, blz 9-20.

Dit betekent niet dat jongeren elkaar niet meer fysiek opzoeken, maar het internet voegt eraan toe dat ze altijd aanwezig kunnen zijn en op de hoogte zijn van elkaars leven. Een groot deel van de communicatie tussen jongeren gaat via beelden en filmpjes. Het beeld is niet langer ondergeschikt aan het woord. Digitale sociale netwerken met foto's, de beschikbaarheid van een webcam en de mogelijkheid om filmpjes en dergelijke te uploaden via een mobieltje maken internet steeds aantrekkelijker voor jongeren. In hun vrije tijd maken zij veelvuldig gebruik van websites als Hyves, Facebook en Sugababes/Superdudes. Deze social network websites zijn populair onder jongeren. Het creëren van een eigen identiteit maakt deze websites interessant voor hen. Communiceren via internet is ongeremder dan face-to-face communicatie. Deze websites functioneren voor hen als een privé experimenteerruimte waarin zij in een virtuele omgeving verschillende rollen aan kunnen nemen. Hyves is een Nederlands social network website en in 2004 opgericht.³⁰ Ruim tweederde van de gebruikers kan een actieve gebruiker genoemd worden. De naam Hyves is afgeleid van het woord 'hive', een bijenkorf, waar tal van activiteiten plaatsvinden. Het Engelse werkwoord to hive betekent verzamelen. Dit is ook een doel van Hyves: vrienden verzamelen of in andere woorden, contact maken met anderen. Daarnaast spelen veel jongeren in hun vrije tijd games. Volgens Hermes, Naber en Dielemans is het spelen van games goed voor de oog-hand coördinatie, bevordert het creativiteit en intellectuele capaciteiten en is het ideaal om dingen te leren.³¹

Jongeren en leren

Zoals in het voorgaande duidelijk wordt, groeien jongeren op in een beeldcultuur. Een beeld zegt hen meer dan duizend woorden. Dit heeft unieke gevolgen voor het verwerven van informatie, het opdoen van kennis en het aanleren van vaardigheden. Jongeren zijn in staat om informatie op verschillende plekken en momenten te verwerken. Ze kunnen betekenisvol zappen tussen verschillende media. Ze kunnen delen van een film overslaan en toch de verhaallijn volgen. Zo werkt dit zappen ook bij leren volgens Boschma en Groen. Dit noemen zij netwerklernen.³² Jongeren kunnen stukjes en beetjes van het totaal zien en dan toch precies genoeg weten. In het onderwijs lag tot nu toe de nadruk op theorie en lees- en luistervaardigheid. Het creatieve deel van de hersenen werd onderbelicht. Maar de jongeren van nu kunnen door middel van nieuwe media dit creatieve deel van de hersenen weer gebruiken en boven de theorie uitstijgen door meer vanuit de praktijk te werken. Belangrijk hierbij is het afgenomen belang van kennis als autoriteit, het ontstaan van een andere vorm van informatieverwerking en de positie die de computer tegenwoordig inneemt. De tijd dat het gedrukte en gesproken woord in boek, radio en televisie gelijk stond aan de waarheid, is door de komst van internet teniet gedaan. De huidige jongeren geloven niets zonder meer. Dit is logisch, want waar komt kennis vandaan? Jongeren bouwen hun beeld van de wereld en hun mening op geheel andere wijze op dan hun ouders. Het internet is een verzamelplaats van informatie en kennis ligt niet langer besloten in één bron. Internet geeft jongeren de mogelijkheid om de wereld te onderzoeken op basis van hun eigen interesse en voorkeur. Kennis heeft voor jongeren een voorlopig karakter, zonder absolute waarde.

Ouderen zien het internet als een grote bibliotheek met informatie.³³ Jongeren zien internet als een interactief en communicatief medium, voor hen is het een ontmoetingsplek zonder openingstijden. Internet is een sociaal medium geworden waar je jezelf kunt profileren,

³⁰ <http://www.hyves.nl/about/press/> (10 oktober 2010).

³¹ Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 157-165.

³² Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006, blz. 27-29, 52-54.

³³ Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 133-136.

gedachten en ervaringen uit kunt wisselen met leeftijdsgenoten. De verschillende media maken een belangrijk deel uit van hun vrije tijd. Hermes, Naber en Dieleman stellen dat pas als de vraag voorop staat wat jongeren intrigeert aan nieuwe media, je als docent of museum een brug slaat naar hun leefwereld en een bijdrage kunt leveren aan hun culturele kennis.

Maar hoe kun je als school, museum of culturele instelling een brug slaan naar de leefwereld van jongeren via deze nieuwe media? Hiervoor moet er eerst gekeken worden hoe het kunstonderwijs op middelbare scholen vormgegeven wordt en welke leerdoelen hierbij gesteld worden. In het volgende hoofdstuk staat daarom het kunstonderwijs op scholen centraal.

Hoofdstuk 3 Kunst- en cultuuronderwijs op middelbare scholen

Kunst- en cultuuronderwijs heeft tegenwoordig een duidelijke plek gekregen binnen het vak CKV en Kunst Algemeen. De manier waarop het kunst- en cultuuronderwijs vormgegeven wordt is continu in beweging. Hoe heeft kunst- en cultuuronderwijs een plek verworven in het middelbaar onderwijs? En in hoeverre kan hierbij gebruik gemaakt worden van internet en nieuwe media? Om deze vragen te kunnen beantwoorden is het nodig om de rol van het kunst- en cultuuronderwijs en de doelstellingen die hierbij gesteld worden uiteen te zetten.

De rol van het onderwijs

Onderwijs heeft als doel jongeren voor te bereiden op het werkende leven en de maatschappij.³⁴ Tegelijkertijd is school zowel een formele leeromgeving als informele leefomgeving voor jongeren. Bij scholen groeit het besef dat nieuwe vormen van leren nodig zijn die jongeren meer aanspreken en beter voorbereiden op veranderingen in de samenleving en het werkende leven.

School heeft in ieders leven een rol gespeeld en iedereen erkent de essentiële rol die onderwijs in de samenleving heeft. Om verder te komen, geld te verdienen, een goede baan te krijgen en mee te tellen in deze maatschappij heb je een diploma nodig. De grootste kritiek die het onderwijs te verduren krijgt is het verlangen terug te keren naar 'de goede oude tijd': een docent voor de klas die les geeft in het vak waarvoor hij doorgeleerd heeft en leerlingen die braaf meedoen. Steeds meer scholen hebben te maken met motivatieproblemen en uitval van leerlingen. Dit komt omdat leerlingen vaak moeite hebben met de traditionele kennisoverdracht en rolverhouding tussen docent en leerling.³⁵ Volgens Hermes, Naber en Dieleman moet er aansluiting gezocht worden bij de leefwerelden en activiteiten van jongeren buiten school en meer vanuit de praktijk gewerkt worden. De grondgedachte is dat leren uit meer bestaat dan kennisverwerving alleen. In de praktijk kunnen kennis, vaardigheden en houdingen bij elkaar komen. Dit is zowel volgens Hermes, Naber en Dieleman waardevoller dan leren vanuit de theorie, maar ook volgens Boschma en Groen.

Zij gaan ervan uit dat leerlingen beter leren als ze iets te weten willen komen. Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en leren automatisch bij alles wat ze doen. Maar in het onderwijs is vooral sprake van leren via de theorie in plaats van door de praktijk. Dat de praktijk ook benut kan worden, komt minder in ons op. Leerlingen worden tegenwoordig gezien als actieve, zelfverantwoordelijke en individueel lerende personen. Zij worden gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling. Maar vaak is het onderwijs niet zo ingericht dat dit mogelijk is. Het loslaten van traditionele structuren is iets waar veel scholen mee worstelen.

Ook vanuit de overheid wordt er steeds meer aandacht besteed aan een nieuwe manier van leren.³⁶ Zo wil de overheid de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en burgerschapvorming stimuleren. Dit houdt in dat leerlingen leren samenwerken, zich

³⁴ Hermes, Joke, Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 73-89.

³⁵ Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006, blz. 52-66.

Hermes, Joke, Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 90-95.

³⁶ Hermes, Joke, Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 100-109.

betrokken gaan voelen bij de wereld om hen heen en zich verbonden voelen met de samenleving waar zij deel van uitmaken.

Aan het eind van de basisschool maken leerlingen een keuze uit het voortgezet onderwijs: vmbo, havo of vwo. In de onderbouw (jaar één, twee en drie) van al deze schoolsoorten leren leerlingen ongeveer hetzelfde.

In de onderbouw wordt er door de overheid gestreefd naar samenhang tussen vakken en leergebieden.³⁷ Scholen en onderwijsgevendenden worden vrijgelaten de kerndoelen voor elk niveau en elke leerstijl naar eigen inzicht uit te werken. Scholen kunnen om dit streven te behalen een of meerdere scenario's gebruiken die richtinggevend zijn: als eerste samenhang door leerstofafspraken, ten tweede samenhang door combinaties van vakken en projecten en als derde samenhang door integratie van vakken in leergebieden. Een leergebied binnen deze onderbouw is Kunst en Cultuur. Het leergebied Kunst en Cultuur heeft als doel leerlingen een brede oriëntatie op kunst en cultuur te laten ontwikkelen. De leergebieden bieden scholen de ruimte voor een geïntegreerde benadering van de kunstvakken.³⁸ De kerndoelen binnen Kunst en Cultuur besteden aandacht aan actieve, receptieve en reflectieve kunstbeoefening. Hierdoor wordt een doorlopende leerlijn gestimuleerd: onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs sluiten zo beter bij elkaar aan. De bovenbouw van havo en vwo, ook wel Tweede Fase genoemd, bestaat uit drie delen: een algemeen deel, een profieldeel en een vrij deel. Ook hier heeft kunst- en cultuureducatie inmiddels een duidelijke plek veroverd als het vak CKV. Maar dit is niet zomaar tot stand gekomen.

Scholen en het onderwijsaanbod liggen altijd wel onder vuur. Onderwijsvernieuwingen staan vaak onder zware kritiek van verschillende kanten, waaronder ouders, docenten en de media. Maar zelden heeft een onderwijsvernieuwing zulke heftige discussies veroorzaakt als de invoering van de Tweede Fase.³⁹ De Tweede Fase en het Studiehuis zouden de rol van de docent teniet doen en leiden tot een niveaudaling van het onderwijs in Nederland.

Voorstanders van de invoering van de Tweede Fase zagen juist docenten die een begeleidende rol beter vervulden, leerlingen die beter op het hoger onderwijs voorbereid werden en gemotiveerder aan het werk waren.

Om te begrijpen waarom in 1998 de Tweede Fase ingevoerd werd en waarom hier zo'n ophef over ontstond, is het van belang de situatie voor die tijd in kaart te brengen.⁴⁰ Voor 1998 bestond in Nederland de Mammoetwet. Deze wet werd in 1968 ingevoerd en heeft het onderwijs gestructureerd. De mulo, hbs en het gymnasium van destijds veranderden in mavo, havo en vwo (met atheneum en gymnasium). De havo was geïnspireerd op de mms (middelbare meisjes school) en geheel nieuw. Een van de grondgedachten van de Mammoetwet was dat alle leerlingen dezelfde leermogelijkheden aangereikt moesten krijgen en dat elke leerling de mogelijkheid moest krijgen om een universitaire vervolopleiding te volgen. Theoretisch zou dat mogelijk zijn door eerst mavo, dan havo en uiteindelijk vwo te volgen. Maar dit kon ook door eerst een mavo en/of havo diploma te behalen en daarna een beroepsopleiding te volgen. Op havo moesten er minstens zes vakken gehaald worden en op vwo ten minste zeven. Vanuit de overheid werden er geen regels opgelegd over de combinatie van vakken. Praten over vaardigheden en het ontwikkelen van competenties was in die tijd gering en er werd weinig praktisch werk

³⁷ http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/voortgezet_onderwijs.html (23 augustus 2010).

³⁸ http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/detail_publicaties.asp?zoekterm=onderbouw&CategorieId=%&ProductId=160 (23 augustus 2010).

³⁹ Veugelers, W., Zijlstra, H. *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo*, Antwerpen 2007, blz.12-15.

⁴⁰ Veugelers, W., Zijlstra, H. *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo*, Antwerpen 2007, blz.17-22.

gedaan. Praktisch werk verrichte men bij de bèta vakken en de creatieve vakken zoals muziek en beeldende vorming. Na de invoering van de Mammoetwet bleken hogescholen en universiteiten niet enthousiast te zijn over het niveau van de leerlingen die een diploma op zak hadden. Veel leerlingen misten de zelfstandigheid die op een universiteit noodzakelijk is. Daarnaast ontbrak het leerlingen aan kennis en vaardigheden. Daarom werd er besloten tot vernieuwingen die in 1998 ingevoerd werden onder de naam Tweede Fase.

Tweede Fase

In de bovenbouw van havo en vwo komen leerlingen in aanraking met de Tweede Fase.⁴¹ De nadruk ligt in de Tweede Fase en het Studiehuis op de ontwikkeling van praktische en sociale vaardigheden om kennis te verwerven en om zelf actief informatie te verzamelen en te verwerken. Het woord Studiehuis werd gebruikt als benaming voor al deze veranderingen, niet alleen didactische veranderingen maar ook praktische. Twee hoofdthemaprincipes van het Studiehuis zijn: 'van onderwijzen naar het bevorderen van leren' en 'zelfstandige leerlingen met taakbereidheid'.

Zo zou het schoolgebouw aangepast dienen te worden om het samenwerken of zelfstandig werken op een computer mogelijk te maken.⁴² Hierdoor is de positie van zowel de docent als de leerling veranderd. Een docent krijgt de rol van begeleider van leerlingen en is niet langer alleen een aandrager van kennis. Docenten krijgen de mogelijkheid een variatie aan didactische werkvormen te gebruiken.

Vaak wordt de Tweede Fase in een adem genoemd met zelfstandig leren.⁴³ Maar zelfstandig leren moet volgens Veugelers en Zijlstra actief leren genoemd worden. Het gaat om het leren onderzoeken en samenwerkend leren. Het Studiehuis biedt volgens hen de ruimte om inderdaad zelfstandig te leren maar juist ook te werken met afwisselende didactische werkvormen.

Scholen werden door de invoering van de Tweede Fase uitgedaagd om na te denken over de invulling van het onderwijs.⁴⁴ Er werd geprobeerd om beter aan te sluiten bij het vervolgonderwijs door vakken te clusteren in profielen. Het niveau van de algemene kennis van leerlingen diende verbeterd te worden door de invoering van nieuwe vakken als ANW (Algemene Natuurwetenschappen), maatschappijleer en CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming). Door de introductie van deel- en heelvakken konden de leerlingen een gevarieerder onderwijspakket samenstellen. Het praktisch werk kwam meer in de belangstelling te staan, doordat in vervolgonderwijs het zelfstandig onderzoek doen belangrijk is. De nadruk werd niet langer gelegd op kennis opdoen en uit het hoofd leren. Het gebruik maken van bronnen en het opzoeken en zelfstandig verwerken van informatie werd van belang. Vakken werden herzien zodat kennis, inzicht en vaardigheden geïntegreerd aangeboden zouden kunnen worden.

In de vierde klas van havo en vwo kiest de leerling een zogenaamd profiel, waarbij grotendeels het volledige onderwijsprogramma onderdeel uitmaakt van het examenprogramma.⁴⁵ Het gemeenschappelijk deel van het onderwijsprogramma voorziet alle leerlingen van een breed kader. Het bevat vakken uit zowel de alfa-, bèta-, als gammahoek. Daarnaast kiest de leerling een profiel: Cultuur en maatschappij, Cultuur en economie, Natuur en techniek of Natuur en Gezondheid. Het profiel dient als voorbereiding

⁴¹ Brinke ten, J.S., e.a., *Vakken vullen in het studiehuis. Een praktische didactiek van het studiehuis en resultaten van twintig praktijkexperimenten*, Leuven 1998, blz. 21-34.

⁴² Hermes, Joke, Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007, blz. 111-117.

⁴³ Veugelers, W., Zijlstra, H. *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo*, Antwerpen 2007, blz.15.

⁴⁴ Veugelers, W., Zijlstra, H. *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo*, Antwerpen 2007, blz.22-23.

⁴⁵ <http://parlis.nl/pdf/bijlagen/BLG6302.pdf> (13 oktober 2010).

op een naar inhoud verwante opleiding in het hoger onderwijs. Daarnaast kiest de leerling uit het aanbod van de school een vrije deel om zo te voldoen aan de wettelijk voorgeschreven exameneisen. In dit vrije deel kan de leerling zelf een keuze maken uit vakken die aansluiten bij de eigen interesse.

Het Tweede Fase Adviespunt stelt dat het onderwijs in de vorm van profielen heeft geleid tot het gevoel dat de programma's meer herkenbaar zijn.⁴⁶ Ook heeft de inrichting in de vorm van profielen geleid tot een bewuster keuzeprocess van leerlingen. Dit komt omdat de keuze voor een profiel ook mede de keuze voor een vervolgopleiding richting geeft.

Er is vanuit verschillende kanten kritiek geleverd op de omvang van het programma. Dit heeft in december 1998 en januari 2000 geleid tot stevige ingrepen in het programma van de Tweede Fase om docenten te ontlasten en leerlingen tegemoet te komen. Met de invoering van de Tweede Fase kwam het kunst- en cultuuronderwijs meer in de belangstelling te staan. Maar hoe ziet het kunst- en cultuuronderwijs in de Tweede Fase eruit?

Kunst- en cultuuronderwijs voor de Tweede Fase

Door de invoering van het vak CKV in de Tweede Fase werd het begrip kunst- en cultuureducatie interessant. Maar wat is kunst- en cultuureducatie nu precies? Van Den Broek en De Haan definiëren kunst- en cultuureducatie als volgt:

'Kunst- en cultuureducatie; al die activiteiten die bijdragen aan het leren omgaan met kunst: het zelf leren maken van kunstproducten (actief), het leren kijken/luisteren naar kunstproducten (receptief) en het leren beoordelen van het kunstproduct (reflectief)'.⁴⁷

Deze definitie wordt in deze master thesis gehanteerd.

Tegenwoordig is er veel aandacht voor kunst- en cultuureducatie, omdat het bij kan dragen aan de algemene ontwikkeling van kinderen en jongeren. Ook krijgen leerlingen vaardigheden aangeleerd die bij andere vakken van toepassing kunnen zijn en kunnen bijdragen aan begrip voor kunst en cultuur in de samenleving. Maar hoe werd kunst- en cultuureducatie vormgegeven in het onderwijs voor de invoering van de Tweede Fase?

De overheid kreeg in de periode van de wederopbouw aandacht voor kunst en cultuur.⁴⁸

Voor die tijd was kunst- en cultuuronderwijs vooral geconcentreerd binnen de buitenschoolse activiteiten, zoals de verzuilde jeugdorganisaties. Onder Rutten en Cals, de ministers van cultuur in de jaren '50 van de vorige eeuw, kwam cultuurspreiding in het overheidsbeleid in de schijnwerpers te staan. Cultuur werd iets dat voor iedereen toegankelijk moest zijn. Hierdoor nam ook de belangstelling voor kunstzinnige vorming in het onderwijs toe.

De ideeën van Rutten en Cals werden verder uitgewerkt in de Mammoetwet van 1963. Bij het vaststellen van de Mammoetwet in 1963 en de invoering in 1968 was te merken dat kunstzinnige vorming een plek in het onderwijs kreeg. Tekenen, handenarbeid en textiele vormgeving en muziek werden verplichte vakken, dans werd bij lichamelijke opvoeding ondergebracht. De nadruk lag op de actieve kant en nog weinig op de reflectieve en receptieve kant van de kunsten. Er was nog geen sprake van kunstzinnige vorming zoals deze in de (vernieuwde) Tweede Fase vormgegeven werd. Ook media educatie werd nog nauwelijks behandeld.⁴⁹ Maar vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw worden de massamedia steeds meer geaccepteerd als producten met culturele en esthetische waarde. Na 1975 komen de kunstzinnige vakken en de massamedia in de schijnwerpers te gaan in het

⁴⁶ <http://parlis.nl/pdf/bijlagen/BLG6302.pdf> (14 oktober 2010).

⁴⁷ Broek van den, A., Haan de, J., *Cultuur tussen competentie en competitie; contouren van het cultuurbereik in 2030*. Den Haag/Amsterdam 2000, blz. 15-31.

⁴⁸ Stravers, E.M., *Educatie of marketing? Een onderzoek naar het educatiebeleid van vier Nederlandse jeugdtheatergezelschappen*, Amsterdam 2006, blz. 10.

⁴⁹ Heijnen, Emiel, 'Media+Kunst+Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie' *Cultuur + Educatie*, Amsterdam 2009, Jaargang 26, blz. 10-14.

onderwijs. Maar pas met de invoering van de (vernieuwde) Tweede Fase krijgt het kunst- en cultuuronderwijs een duidelijke eigen plek in het voortgezet onderwijs. Voormalig Minister Van der Hoeven van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gaf in een toespraak van 2003 aan dat kunst- en cultuureducatie goed is voor kinderen en jongeren.⁵⁰ 'Kunst- en cultuureducatie gaat over de overeenkomsten en de verschillen, over herkenning van het vertrouwde en erkenning van het vreemde, over historisch besef, over de publieke ruimte, over ons erfgoed en over de kunsten. Het leert kinderen wat het betekent om te leven in Nederland, in Europa, maar ook in de eigen buurt.'⁵¹ Kunst- en cultuureducatie helpt kinderen en jongeren dus ook om zich te ontwikkelen en een eigen identiteit en smaak te vormen. De onderwijsraad erkent dat kunst- en cultuureducatie belangrijke kwaliteiten stimuleert zoals creativiteit, het oefenen van verbeelding, associatie en onderscheidingsvermogen. Kunst- en cultuureducatie is belangrijk en heeft daarom door de overheid een vaste plek in het voortgezet onderwijs gekregen in de vorm van het vak CKV.

CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming)

In het vak CKV zijn de kunstuitingen tekenen, handarbeid, muziek en dans samengebracht en aangevuld met onderdelen uit de literatuur en het cultureel erfgoed.⁵² Verdere verdieping van deze kunstuitingen kunnen leerlingen volgen in het vak Kunst algemeen.

De algemene doelstelling van CKV luidt als volgt: 'De kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken uit voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: ervaring met deelname aan activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten in van een of meer kunstdisciplines en de reflectie daarop.'

CKV bestaat vier domeinen: A) culturele activiteiten, B) kennis van kunst en cultuur, C) praktische activiteiten en D) kunstdossier en reflectie.

Gymnasiumleerlingen volgen in plaats van CKV het vak KCV (Klassieke culturele vorming).⁵³

CKV werd in 2003 ook verplicht voor het VMBO. Sindsdien is in de volle breedte van het voortgezet onderwijs sprake van belangstelling voor kunst- en cultuuronderwijs. Met de komst van het vak CKV is de invulling van het kunst- en cultuuronderwijs sterk veranderd. De leerling kan zelf initiatief nemen voor een deel van het culturele aanbod. Het vak geeft ruimte voor een persoonlijke benadering en beleving. Deze werkwijze sluit aan bij de grotere zelfstandigheid en verantwoordelijkheid die leerlingen in de Tweede Fase opgelegd krijgen. Een belangrijk deel van de culturele vorming doen leerlingen buiten de schoolmuren op. De buitenwereld wordt zo een deel van de schoolwereld.⁵⁴

CKV heette tot 2007 CKV1 en de verdiepvakken hierop en de praktische component werden CKV2 en CKV3 genoemd.⁵⁵ In het schooljaar 2007/2008 is het vak CKV gewijzigd door de komst van de vernieuwde Tweede Fase. In deze vernieuwde Tweede Fase werd CKV1 nu enkel CKV en verplicht voor iedereen. Bij alle profielen bestaat nu de mogelijkheid om Kunst te kiezen als verdieping op CKV. De vakken CKV2/3 vervielen en veranderden in Kunst. Het vak Kunst kan gekozen worden in het profiel Cultuur & maatschappij en/of in het vrije deel. Hierbinnen is er een onderscheid tussen Kunst Algemeen (voorheen CKV2) en Kunst Beeldend/Dans/Drama of Muziek (voorheen CKV3).

⁵⁰ <http://www.minocw.nl/toespraken/206> (15 oktober 2010).

⁵¹ <http://www.minocw.nl/toespraken/206> (15 oktober 2010).

⁵² <http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/ckv.html> (23 oktober 2010).

<http://www.cultuurplein.nl/vo/kerndoeleneindtermen/havovwo> (23 oktober 2010).

⁵³ Haanstra, Folkert, Oostwoud Wijdenes, Jacob, *Kunsteducatie in het onderwijs: een inventarisatie*, Amsterdam 1995, blz.25-27.

⁵⁴ Anoniem, *Tussen architectuur en hiphop. Een breed scala voor cultuureducatie in het Voortgezet Onderwijs*, Utrecht 2001, blz. 9-10.

⁵⁵ http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/voortgezet_onderwijs.html (23 oktober 2010).

Kunst Algemeen besteedt via invalshoeken aandacht aan algemene theorie van de cultuurgeschiedenis op verschillende gebieden als muziek, literatuur, beeldende kunst, dans, theater en vormgeving. Kunst Beeldend/Dans/Drama of Muziek bestaat uit een praktische en theoretische component. Leerlingen kiezen hieruit één discipline.

Het Nieuwe Leren

De Tweede Fase maakt een nieuwe manier van leren mogelijk die ook wel het nieuwe leren of authentiek leren genoemd wordt.⁵⁶ Hier staat niet het overdragen van kennis centraal maar de leerling en zijn leerproces. Een belangrijke theorie die hieraan ten grondslag ligt is het constructivisme. Het constructivisme beschouwt leren als een proces waarbij de leerling nieuwe kennis verwerft door deze te koppelen aan kennis, vaardigheden en inzichten die bij de leerling al aanwezig zijn. Zo bouwt de leerling actief aan zijn eigen leerproces.

Praktijkgericht, betekenisvol en interactief zijn enkele kernwoorden hierbij. Deze theorie sluit aan bij de benadering van kunsteducatie in het huidige voortgezet onderwijs volgens medewerker van Cultuurnetwerk Nederland Vera Bergman.

Het constructivisme stelt dat niet iedereen op dezelfde wijze leert.⁵⁷ Sommige jongeren leren meer door te doen, een ander meer door te denken. Welke leerstijl iemand het beste ligt, hangt af van leeftijd, motivatie en karakter. Daarom is het van belang om bij het overdragen van kennis rekening te houden met verschillende leerstijlen. Het meest bekend zijn de leerstijlen van David Kolb. Psycholoog en pedagoog Kolb onderscheidt vier leerstijlen: doeners, denkers, bezinners en dromers. Kolb stelt dat elk persoon een voorkeur heeft voor een bepaalde leerstijl. Hij heeft een model van deze vier stappen opgesteld waarin het informatie verzamelen, het toetsen van nieuwe inzichten, het nadenken over dingen die je overkomen en het handelen naar aanleiding van ervaringen tot uiting komen. Elke leerling kan bij zijn voorkeursstijl beginnen, maar doorloopt wel dezelfde fasen. Deze fasen zijn volgens hem essentieel voor het effectief leren. In een klas kan elke leerling elke leerstijl ontwikkelen, zowel die hem goed als slecht liggen omdat er samengewerkt wordt of zelfstandig.

Psycholoog Howard Gardner stelt ook dat leren via meerdere leerstijlen, of in zijn woorden, meervoudige intelligenties plaatsvindt. Hij onderscheidt negen soorten intelligenties waaronder de verbaallinguïstische, logischmathematische en muzikaalritmische intelligentie. Volgens Gardner wordt er in het onderwijs te veel gerekend op de verbaallinguïstische en logischmathematische intelligentie van leerlingen. Een leerling die niet uitblinkt in wiskunde of taal kan volgens Gardner wel op kunstzinnig gebied uitblinken. De theorieën van Gardner en Kolb zijn populair omdat er rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Hierbij moet de opmerking geplaatst worden dat enkele psychologen en onderwijskundigen deze theorieën in twijfel trekken omdat er onvoldoende bewijs is vanuit de onderwijspraktijk dat het leren via meerdere leerstijlen effectief werkt. Desalniettemin kan kunst- en cultuureducatie meerdere intelligenties of leerstijlen aanspreken die bijdragen aan de algemene ontwikkeling van leerlingen stelt Bergman.

Invulling van het kunst- en cultuuronderwijs

In het kunst- en cultuuronderwijs op middelbare scholen worden vaak de termen actief, receptief en reflectief onderscheiden.⁵⁸ Dit houdt in dat leerlingen experimenteren en zelf oefenen met verschillende kunstuitingen. Ook bezoeken, beluisteren of lezen ze professionele kunstproducten en beschouwen ze deze kunstproducten. Daarnaast leren ze erover na te denken en te discussiëren.

⁵⁶ Bergman, Vera, *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur en websites*, Utrecht 2006, blz. 6-7.

⁵⁷ Woolfolk, Anita, *Psychology in Education*, London 2007, blz. 24-33, 355-371.

⁵⁸ Bergman, Vera, *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur en websites*, Utrecht 2006, blz. 10-13.

Er was vaak een duidelijke scheidslijn tussen leerlingen actief aan het werk zetten of ze kunst laten aanschouwen. Een combinatie van beide is volgens Bergman de ideale situatie: zowel kennis over kunst als waardering van kunst als het beoefenen en bezoeken van kunst moet volgens haar optimaal gestimuleerd worden. Leren is niet alleen een individueel proces, maar ook een sociaal proces. Samen met anderen kunnen leerlingen betekenis geven aan de wereld om hen heen.

Rijke leeromgeving

Naast deze leerstijlen en meervoudige intelligentie zijn er nog meer begrippen van toepassing op dit nieuwe leren dat in de Tweede Fase en vooral bij het vak CKV mogelijk wordt gemaakt. Een hiervan is een rijke leeromgeving. Deze leeromgeving wordt gekenmerkt door een variatie aan werkvormen en ruimte voor discussie en reflectie. Een rijke leeromgeving voor kunst- en cultuureducatie houdt volgens www.cultuurplein.nl in dat de culturele omgeving en ruimte voor het leren buiten de school benut moet worden.⁵⁹ Concreet houdt dit in dat de leeromgeving van leerlingen zich niet beperkt tot de vier muren van het klaslokaal. Bergman vertaalt dit idee voor een rijke leeromgeving voor kunst- en cultuureducatie als volgt: Er is ruimte voor eigen initiatief van leerlingen, improvisatie en experiment.⁶⁰ Er kan gewerkt worden met verschillende materialen en kunstdisciplines en afwisselende werkvormen worden aangeboden. Ook dient er multidisciplinair gewerkt te worden waar mogelijk. Daarnaast expliciteert Bergman dat de culturele omgeving en ruimte voor leren buiten de school benut worden, evenals het aantrekken van en samenwerken met externe deskundigen. Als laatste noemt Bergman goede faciliteiten zoals computers, internet en andere techniek. Deze zijn volgens haar bij uitstek geschikt om informatie en kennis uit te wisselen en de eigen inbreng van leerlingen te stimuleren. Theoretisch gezien lijkt deze rijke leeromgeving geschikt om in het kunst- en cultuuronderwijs te implementeren, maar is dit ook in de praktijk te realiseren? Hoe wordt het nieuwe leren en rijke leeromgeving in het kunst- en cultuuronderwijs vormgegeven?

ICT in het onderwijs

Onderzoekers Van Gennip en Braam hebben een onderzoek verricht naar de ontwikkeling van ICT in het onderwijs.⁶¹ Zij concluderen dat door het gebruik van computers de zelfwerkzaamheid van leerlingen wordt gestimuleerd. Leerlingen kunnen dus zoals de Tweede Fase benadrukt effectief en actief leren. Ook is de communicatie en samenwerking tussen leerlingen veelzijdig en levendig. Leerlingen krijgen in de Tweede Fase volgens hen meer (digitale) kenniscompetenties aangeleerd en de leerling en zijn leerproces staat voorop. Hierdoor wordt het individueel werken van de leerkracht op de achtergrond gebracht. De leraar wordt een teamwerker waarbij reflectieve schoolontwikkelingsprocessen, gestuurd door een onderwijskundige visie en beleid voorop staan. Een van de nieuwste ontwikkelingen in het onderwijs is de elektronische leeromgeving, de elo. De elo is een digitaal platform waar leerlingen informatie kunnen vinden over elk vak, zoals opdrachten, lesmateriaal en waar ze in contact kunnen komen met de docent en de andere leerlingen. Ook het smartboard, een elektronisch schoolbord, dat aangesloten wordt op een beamer, internet en een computer stimuleert het gebruik van internet en nieuwe media. Ook de overheid stimuleert het gebruik van ICT in het onderwijs.⁶² Een belangrijke reden hiervoor is dat Nederland zich wil ontwikkelen tot een toonaangevende kenniseconomie.

⁵⁹ www.cultuurplein.nl (20 oktober 2010).

⁶⁰ Bergman, Vera, *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur en websites*, Utrecht 2006, blz. 8-10.

⁶¹ Gennip, H., Braam, H., *'Leren en ICT' Jaarboek ICT en samenleving. Kennis in netwerken*, Amsterdam 2005, blz. 3-27.

⁶² Neut van der, A.C., *Actieplan verbonden met ICT*, Tilburg 2006, blz. 11.

Daarom heeft het ministerie van OCW vanaf 1982 beleidsdoelstellingen ontwikkeld voor ICT in het onderwijs.⁶³ Als eerste werden alle schoolgebouwen voorzien van de nodige technische voorzieningen. Maar het ontbrak de docenten aan gedegen kennis om te werken met deze nieuwe ICT mogelijkheden. In de beleidsnota *Leren met ICT* (2003-2005) stond daarom ook het verbeteren van ICT-basisvaardigheden van docenten centraal.⁶⁴ Veel docenten gaven in deze beleidsnota aan dat het onderwijs gebaat is bij de inbedding van ICT, maar deinsten terug voor deze grote verandering van het lesgeven. Hierdoor is het van belang dat schoolleiders, overheid en ICT experts samenwerken om het gebruik van ICT in het onderwijs optimaal vorm te geven. Daarnaast is het van belang hierbij samen te werken met musea en culturele instellingen als aandrager van kennis en om het idee van de ruimte buiten de school te benutten voor leren.

Ontwikkeling van Cultuurprofiel scholen

Om te zien hoe dit nieuwe leren en de rijke leeromgeving vorm krijgen en hoe de meerwaarde van een samenwerking tussen scholen en musea opgeleverd wordt, kan er gekeken worden naar de ontwikkeling van cultuurprofiel scholen.

Het ministerie van OCW steunt scholen om zich te ontwikkelen tot cultuurprofiel school.⁶⁵ Ongeveer twintig scholen hebben een subsidie gekregen om zich te ontwikkelen tot cultuurprofiel school in 2005. Deze scholen profileren zich op het gebied van kunst en cultuur. De kunstvakken worden met andere vakken samengevoegd en samenwerking met culturele instellingen staat voorop. Sommige scholen bieden getalenteerde leerlingen een apart programma mochten zij interesse hebben in een vervolgopleiding op het gebied van kunst en cultuur.

Het project van cultuurprofiel scholen is volgens docente en vakdidacticus Van de Kamp succesvol gebleken.⁶⁶ Er zijn scholen die zich gericht hebben op de samenhang tussen het voortgezet onderwijs en de vervolgopleidingen. Andere scholen hebben zich toegespitst op talentklassen of om kunst en cultuur structureel in het curriculum te integreren. Van de Kamp geeft aan dat er hierdoor een grote verscheidenheid aan projecten en ideeën ontstaan is, wat heeft geleid tot meer motivatie onder docenten en leerlingen, maar ook tot meer aandacht voor cultuur in het onderwijs. Uit projecten van cultuurprofiel scholen zijn na de evaluatie in 2007 structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen en kunstmusea of culturele instellingen gegroeid. Dit levert beide partijen een meerwaarde op: het museum of culturele instelling krijgt meer inzicht in de wensen van het onderwijs en kan hier meer op inspelen. De school kan profiteren van de professionele kunde van musea en culturele instellingen waardoor kunsteducatie op school inhoudelijk verbeterd wordt.

Fundament Foundation en het Theresialyceum

Zo is het Theresialyceum in Tilburg een samenwerking aangegaan met Fundament Foundation, een stichting die kunsttentoonstellingen in de openbare ruimte organiseert.⁶⁷ Fundament Foundation wilde graag diepgaander samenwerken met het voortgezet onderwijs om hun educatieve activiteiten een betere invulling te geven zodat de educatieve activiteiten goed aansloten bij hun ambities en de kwaliteit van de tentoonstellingen. Hiermee wilde zij ook de tentoonstellingen toegankelijker maken voor de doelgroep jongeren geeft Heidi van Mierlo van Fundament Foundation aan.

⁶³ Brummelhuis ten, T., 'Aansluiting onderwijs en digitale generatie' *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*, Amsterdam 2006, blz. 13-25.

⁶⁴ Neut van der, A.C., *Actieplan verbonden met ICT*, Tilburg 2006, blz. 19.

⁶⁵ www.cultuurprofiel scholen.nl (22 oktober 2010).

⁶⁶ Kamp van der, Marie Thérèse, *Zicht op...kunstvakken in de vernieuwde tweede fase. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*, Utrecht 2007 blz. 12.

⁶⁷ <http://www.fundamentfoundation.nl/nederlands/> (25 oktober 2010) en contact Heidi van Mierlo (31 oktober 2010).

De ervaring van leerlingen met educatiemateriaal van Fundament Foundation, de deskundigheid van de docenten en de expertise van Fundament Foundation in kunst levert zo gezien al een meerwaarde op. Het initiatief voor de samenwerking lag bij Fundament Foundation aangezien een van haar doelstellingen was om beter, diepgaander educatief materiaal te ontwikkelen dat aansloot bij de interesse van de leerlingen uit het middelbaar onderwijs. Deze vraag sloot tevens aan bij de wens vanuit de kunstvakken van het Theresialyceum om innovatieve, educatieve producten te ontwikkelen. Volgens docente van de Kamp voldoet de uitgevermarkt hier niet in, omdat zij meer tijd nodig heeft om methodes te ontwikkelen en daardoor niet actueel genoeg kan zijn. Het Theresialyceum wilde het authentiek (samenwerkend) leren in complexe, reële contexten vooropstellen.⁶⁸ Zij wilde leerlingen laten leren over hedendaagse, professionele beeldende kunst op een prikkelende, motiverende manier in overeenstemming met processen die kunstenaars doormaken, zodat de leerlingen meer geïnteresseerd zouden raken in de tentoonstellingen van Fundament Foundation doordat de kunst die Fundament Foundation tentoonstelt voor leerlingen betekenisvoller zou worden.

Gezamenlijk is er nagedacht over deze samenwerking door de uitwisseling van kennis en ideeën. In het kunsteducatieve materiaal dat ontwikkeld is, wordt geprobeerd op een boeiende manier kunst onder de aandacht van jongeren te brengen. De opdrachten van Fundament Foundation zijn actief, receptief en reflectief en sluiten uitstekend aan bij de kerndoelen van CKV. Het tentoonstellingsconcept vormde de basis voor het didactische concept. Leerlingen kwamen in aanraking met professionele kunst en leerden via de praktijk, door zelf creatief te zijn. Een treffend voorbeeld hiervan is de tentoonstelling *Public Image: Painting the City*. Hierin stond *expanded painting* centraal. Hedendaagse kunstenaars maakten voor diverse locaties in Tilburg *expanded paintings*; werk dat verder reikte dan het doek. *Expanded painting* was in 2006 *hot* stelt Heidi van Mierlo van Fundament Foundation. Ook tegenwoordig combineren kunstenaars het schilderen met andere genres als fotografie, installatiekunst en recentelijk ook digitale middelen.

Het kunsteducatieve materiaal *Painting all over!*: een schetsblok met werkopdrachten dat hierbij ontwikkeld is, biedt leerlingen de verdieping in functies, ondergronden, materiaal en technieken om uiteindelijk tot een eigen *expanded painting* te komen. In de docentenhandleiding wordt duidelijk dat leerlingen leren door creatief toe te passen. Als eerste bekijken de leerlingen traditionele schilderkunstwerken en *expanded paintings* die opgenomen zijn in de schetsblok. Het schetsblok bestaat uit acht vellen met op de voorkant afbeeldingen en op de achterkant opdrachten en teksten. Vel een behandelt schilderkunst. Het doel is voorkennis te activeren en leerlingen te laten reflecteren aan de hand van een discussie. Hetzelfde geldt voor vel twee. Vel twee behandelt *expanded painting*. Vel drie gaat in op de functie : wat maken de leerlingen en waarom? De leerlingen beantwoorden hiervoor schriftelijk vragen. Vel vier gaat in op de ondergrond en vel vijf en zes op het materiaal en de techniek en vel zeven op de ruimtelijke werking van de eigen *expanded painting*. Vel acht behandelt de tentoonstelling *Public Image: Painting in the City*. De opdrachten bij vel acht kunnen de leerlingen zelf uitvoeren omdat de tentoonstelling ook online terug te vinden is in het online archief op de website van Fundament Foundation. De opdrachten zijn zo ingericht dat elke leerling in zijn eigen tempo kan werken. Ook is er de vrijheid om de opdrachten in andere volgorde te maken. Leerlingen hebben zelf een grote inbreng: ze kunnen de inhoud, functie en vorm bepalen van hun eigen *expanded painting*. De leerlingen werden betrokken bij het opzetten van dit project en de ontwikkeling van het educatieve materiaal. Hierdoor werd het project interessanter en leuker voor andere leerlingen stelt Van de Kamp. Doordat de leerlingen veel inbreng hadden, kreeg het project meer betekenis voor hen. De leerlingen gaven aan dat ze zich serieus genomen voelden en werden uitgedaagd om nieuwe dingen te onderzoeken volgens Van de Kamp. De leerlingen

⁶⁸ Contact Marie Thérèse van de Kamp (10 november 2010).

konden zelfstandig aan de slag met de opdrachten: boekjes, kranten, spelborden en met de website van Fundament Foundation.

Dit educatieve materiaal werd vervolgens beschikbaar gesteld voor andere scholen en is terug te vinden op de website www.fundamentfoundation.nl tegen een kostprijs.

Vanwege de grote expertise, bevoegenheid en creativiteit van alle betrokkenen – Fundament Foundation, leerlingen en kunstvakdocenten van het Theresialyceum- is dit project succesvol gebleken volgens van de Kamp.⁶⁹ Door de subsidie die Fundament Foundation kreeg kon er goed en mooi vormgegeven educatief materiaal ontwikkeld worden. Inmiddels zijn deze en soortgelijke projecten succesvol gebleken zegt Van de Kamp en wordt er dankzij subsidie van de provincie Noord-Brabant meer kunsteducatief materiaal ontwikkeld in samenwerking met kunstvakdocentenopleidingen en universitaire lerarenopleidingen.

Volgens van de Kamp en Van Mierlo is het lastig om een project als dit door een museum te laten ontwikkelen. Hiervoor moeten volgens beide experts de tentoonstellingsmakers, educatiemedewerkers en kunstvakdocenten intensief samenwerken en binding voelen met de doelgroep jongeren. Vaak ontbreekt het musea aan tijd en geld om een project als dit op te zetten. Beide experts zijn het er wel over eens dat het musea veel op zou leveren. Ook stelt Van de Kamp dat het potentieel van het gebruik van nieuwe media afhankelijk is van degene die ze moet bedienen en dat er goede doelstellingen bij ontwikkeld moeten worden. Voor een museum levert een samenwerking als deze op dat ze het jonge publiek aan zich kan binden. Dit betekent dat er in de toekomst meer betrokken en actievere bezoekers zich verbonden voelen met het museum waarmee is samengewerkt. Daarnaast wordt er vanuit de overheid veel aandacht besteed aan educatieve en sociale projecten op basis waarvan kunstmusea subsidie ontvangen. Dus ook vanuit financieel oogpunt is een samenwerking als deze zeer interessant voor musea.

De expertise van musea en culturele instellingen op het gebied van kunst en cultuur zou volgens Van De Kamp een grote inbreng kunnen hebben in de verdere ontwikkeling van de kunstvakken in het onderwijs. Andersom kan het onderwijs een bijdrage leveren aan educatieve projecten van musea en culturele instellingen doordat zij expertise bezit op het gebied van educatie en het overbrengen van kennis.

Er bestaat nog geen mogelijkheid om via internet de opdrachten van Fundament Foundation uit te voeren. Maar wel is door dit project te analyseren te zien hoe vruchtbaar zulke samenwerkingsprojecten zijn. Musea, culturele instellingen en docenten kunnen in het kunstonderwijs en bij de ontwikkeling van educatieve projecten de mogelijkheden van de moderne media niet langer negeren volgens docent/onderzoeker van media educatie Emiel Heijnen.⁷⁰ Ze sluiten aan bij de interesses van jongeren. Er is in de beeldende vakken volgens Heijnen een behoefte om verbindingen te leggen met de beeldcultuur van jongeren.

Massamedia zijn hierbij een belangrijke bron en jongeren leveren ook steeds vaker zelf een bijdrage. De beeldende docent die betekenisvol onderwijs wil geven kan de interesse van leerlingen en hun activiteiten met populaire media en beeldcultuur niet negeren vindt ook bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en –educatie Folkert Haanstra.⁷¹ Docenten die de nieuwe media links laten liggen, laten in de ogen van Haanstra de kans liggen om aansluiting te vinden bij de interesse van jongeren.

Om te begrijpen hoe kunst- en cultuureducatie in het voortgezet onderwijs gebruik kan maken van de expertise van musea is het van belang om de educatieve rol van musea uiteen te zetten. Daarom zullen in het volgende hoofdstuk de museale taken van het museum aan bod komen.

⁶⁹ Contact Marie Thérèse van de Kamp en Heide van Mierlo (10 november 2010).

⁷⁰ Heijnen, Emiel, 'Media+Kunst+Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie' *Cultuur + Educatie*, Amsterdam 2009, Jaargang 26, blz. 10.

⁷¹ Heijnen, Emiel, 'Media+Kunst+Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie' *Cultuur + Educatie*, Amsterdam 2009, Jaargang 26, blz. 22-27, 28-35.

Hoofdstuk 4 Kunst- en cultuureducatie van musea

Kunst- en cultuureducatie, museumeducatie, cultuureducatie en kunstzinnige vorming zijn enkele termen die gebruikt worden om hetzelfde begrip te verklaren. Er bestaan uiteenlopende definities van het begrip kunsteducatie. Cultuurnetwerk Nederland, het landelijk expertisecentrum op het gebied van kunst- en cultuureducatie hanteert de volgende definitie: 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden gebruikt.'⁷² Tevens geeft Cultuurnetwerk Nederland aan dat het doel van kunsteducatie niet enkel het verwerven van kennis van kunstobjecten en kunstprocessen is, maar tevens het bestuderen van wat deze objecten en processen bij de beschouwer teweegbrengen: een proces van reflectie op de werkelijkheid. Om deze definitie van kunsteducatie ten volle te kunnen begrijpen is het noodzakelijk de museale taken en vooral de educatieve rol van musea uiteen te zetten.

Het museum en haar museale taken

Het International Council of Museum (ICOM), opgericht in 1946, heeft een definitie gegeven van het museum en haar museale taken. Het ICOM heeft de museale taken als volgt vastgelegd: 'Een museum is een permanente instelling, in dienst van de gemeenschap en haar ontwikkeling, toegankelijk voor het publiek, niet gericht op het maken van winst, die de materiële getuigenissen van de mens en zijn omgeving verwerft, behoudt, wetenschappelijk onderzoekt, presenteert en hierover informeert, voor doeleinden van studie, educatie of genoegen.'⁷³ Elk museum geeft zelf invulling aan deze definitie. Veel musea grijpen hierop terug om hun beleidsplan en identiteit vorm te geven.

Zoals in hoofdstuk een, twee en drie aan bod is gekomen is de leefwereld van de mens ingrijpend veranderd door de opkomst van het wereldwijde web en de mogelijkheden van nieuwe media. Ook het onderwijs en de museumwereld zijn sterk beïnvloed door de mogelijkheden van internet en nieuwe media. Digitalisering en de online beschikbaarstelling van informatie biedt musea de mogelijkheid om over de fysieke grenzen van het museum heen te kijken.⁷⁴ Maar wat zijn de mogelijkheden van internet en nieuwe media voor een museum bij het ontwikkelen van educatiemateriaal? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het van belang een korte geschiedenis te geven van het ontstaan en de ontwikkeling van de educatieve rol van musea.

Geschiedenis van musea

Musea moeten zich sinds hun oprichting al verantwoorden voor hun bestaan. De samenleving is constant aan verandering onderhevig. Dit geldt ook voor het museum, haar publiek en haar activiteiten. Een museum verandert mee met de samenleving. De grote Europese musea zoals wij die kennen, vinden hun oorsprong in de zeer waardevolle privécollecties van vorsten, goeude burgers en kenners. Deze privécollecties werden in de tijd van de Verlichting toegankelijk voor het publiek. In de Verlichting moest men naast wetenschappelijke kennis ook kennis opdoen over culturele ontwikkeling en de kunsten. De gedachte dat kunst bij kon dragen aan de vorming van de mens was in deze tijd zeer belangrijk.⁷⁵

Deze eerste musea waren toegankelijk voor een zeer select publiek. Individuele bezoekers konden er (kunst)voorwerpen bekijken en in de bibliotheek kennis opdoen. Aan de ontplooiing van privécollectie tot museum liggen twee ontwikkelingen ten grondslag. Zo ging men van het verzamelen van uiteenlopende objecten zich richten op een of twee

⁷² <http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/kunsteducatie/> (15 november 2010).

⁷³ Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 39-40.

⁷⁴ <http://icom.museum/ethics.html#intro> (15 november 2010).

⁷⁴ Lusenet de, Yola, 'Geven en Nemen. Archiefinstellingen en het sociale web', Amsterdam 2007, blz. 3-5.

⁷⁵ Hooper-Greenhill, Eilean, *Museum and gallery education*, London 1991, blz. 9-30, 52,187.

verzamelterreinen wat leidde tot specialisatie. Daarnaast werd door de democratisering van de samenleving en de daarmee gepaardgaande toegankelijkheid van koopwaar, scholing en kennis het museum ook toegankelijk voor een breder publiek.

Deze 'openbare' musea konden de kunstenaar, wetenschapper en geïnteresseerde leek informatie verschaffen, wat overeen kwam met het gedachtegoed van de Verlichting. De objecten werden op encyclopedische wijze tentoongesteld. Er werd geen rekening gehouden met de eventuele voorkennis van de bezoeker. Ook was er nog geen sprake van kunsteducatie voor verschillende lagen van de bevolking.⁷⁶ Maar wat zijn de kerntaken van een museum en hoe zijn deze ontstaan?

De educatieve rol van het museum

De kerntaken van een museum worden door Daamen en Haanstra beschreven in *Het educatieve werk van Nederlandse musea*. Zij geven het museum drie hoofdtaken: als eerste het collectioneren, ten tweede het conserveren en wetenschappelijk bewerken van voorwerpen en als laatste het openbaar maken van de aldus verkregen en behouden voorwerpen voor het publiek. De laatste taak: het openbaar maken van de verkregen en behouden voorwerpen voor het publiek delen zij op in drie activiteiten die op het publiek gericht zijn: museumpresentatie, educatieve activiteiten en voorlichting.⁷⁷

Ook Vaessen geeft in *Musea in een museale cultuur* een overzicht van de museale taken van het museum. Hij schrijft het museum vijf taken toe: als eerste het collectioneren, als tweede het conserveren en restaureren, ten derde wetenschappelijk onderzoek en documentatie, als vierde presentatie en tot slot educatie.⁷⁸ Alle drie de auteurs zien educatie als een van de kerntaken van een museum. Deze taak hangt sterk samen met de presentatietaak.

Ook de overheid ziet educatie als een zaak van musea en culturele instellingen, niet als iets extra's, maar als een onderdeel van hun kerntaak. In het overheidsbeleid en in de huidige maatschappij wordt kunstzinnige bagage als een belangrijk onderdeel van de persoonlijke en algemene ontwikkeling van kinderen en volwassenen gezien. Kunst- en cultuureducatie kan een bijdrage leveren aan de persoonlijke ontplooiing.⁷⁹

Educatie en presentatie worden dus als de kerntaken van een museum gezien. Julia Noordegraaf geeft in haar publicatie *Strategies of Display* de volgende omschrijving: 'The presentation comprises all elements that mediate between museum and its audience, such as the location, architecture and layout of the building, the order and arrangement of the objects in the displays, the various display techniques and different means of communication and visitor guidance.'⁸⁰ Presentatie kan zo gezien worden als alles wat plaatsheeft tussen museum en de bezoeker en de beeldvorming van de bezoeker met betrekking tot het museum en haar tentoongestelde voorwerpen. Bij deze beeldvorming speelt educatie eveneens een grote rol.

Uit het bovenstaande blijkt al dat er geen duidelijke scheidslijn is tussen de presentatie en de educatieve taak, maar dat deze twee taken elkaar overlappen. Medewerker van het Museum Jan Cunen te Oss Marie-Louise De Noo haalt de definitie van educatie van Vaessen

⁷⁶ Vaessen, Joannes Antonie Marcellus Franciscus, *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum*, Zeist 1986, blz. 82-90.

⁷⁷ Daamen, Dancker Douwe Leonard, Haanstra, Folkert, *Het educatieve werk van Nederlandse musea: activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers*, Amsterdam 1980, blz. 7-10.

⁷⁸ Vaessen, Joannes Antonie Marcellus Franciscus, *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum*, Zeist 1986, blz. 100-127.

⁷⁹ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen> (15 november 2010).

⁸⁰ Noordegraaf, Julia Jantine, *Strategies of display: museum presentation in nineteenth- and twentieth-century visual culture*, Rotterdam 2004, blz. 131-158.

uit 1980 aan.⁸¹ Educatie is volgens deze auteur een geheel van activiteiten binnen en buiten het museum met een uitdrukkelijk didactisch doel. Volgens Vaessen gaat het om het verduidelijken van de betekenis van de gepresenteerde objecten, het uitwerken en toelichten van de thema's, de basisvormen van een tentoonstelling en het aanzetten tot en begeleiden van zelfwerkzaamheid.

De Noo haalt ook een definitie van educatie aan uit *Cultuurbeleid, het naslagwerk voor beleidsmedewerkers cultuur in Nederland*.⁸² Hierin wordt kunst- en cultuureducatie omschreven als 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel doelgericht worden ingezet, teneinde mensen de middelen in handen te geven om gemotiveerd keuzes te maken uit en deel te nemen aan een gevarieerd aanbod van kunstdisciplines en kunstproducten.'

Naast deze definities heeft zij uit interviews met onder andere museumdirecteuren nog meer verschillende definities geformuleerd.⁸³ Hieruit blijkt weer hoe dit begrip voor meerdere interpretaties vatbaar is. Veel activiteiten worden aan educatie gekoppeld, waaronder voorlichting of informatie, marketing en public relations, omdat een duidelijke vaststelling van het begrip in kunstmusea ontbreekt. Hoewel educatie voor meerdere uitleggen openstaat, is het basisidee volgens de Noo bij alle definities het aspect leren; leren moet hierbij opgevat worden als kennisvermeerdering en beleving.

Educatieve doelstellingen

Zoals hierboven beschreven, is het begrip kunsteducatie voor meerdere interpretaties vatbaar en vallen er ook meerdere activiteiten onder. Desondanks deze onduidelijkheid hebben musea wel een beleid en doelstellingen ontwikkeld wat betreft educatie. Welke doelstellingen hebben musea aan educatie gekoppeld?

Haanstra en Oostwoud Wijdenes schetsten in 1996 drie doelen die musea nastreven met educatie: als eerste het verschaffen van kennis, kennisoverdracht en het bevorderen van esthetische ervaringen, ten tweede het vergroten van het plezier, de beleving en inleving en het aantrekken van bezoekers en ten derde het benaderen en begeleiden van speciale groepen en bewustzijn creëren.⁸⁴ De Noo heeft in 2003 deze doelen van musea getoetst in haar onderzoek. Zij komt tot de conclusie dat in het onderwijs de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen centraal staat, terwijl bij musea vooral cultuurparticipatie een grote rol speelt. Deze aanname geldt nog steeds, gezien de doelen en richtlijnen van de samenwerking tussen Fundament Foundation en het Theresialyceum.

De individuele bezoeker is de grootste publieksgroep die een museum aantrekt. Het is lastig voor musea om zich te richten op de individuele bezoekers, omdat deze moeilijk in een specifiek programma passen. Musea zijn beter voorbereid op een groepsbezoek en kunnen bij een groepsbezoek gericht te werk gaan. Educatie-medewerkers kunnen een op maat gesneden programma organiseren dat bij de wensen van de groep past. Vaak gaat het hier om een rondleiding of workshop, maar ook om een les of een cursus of meerdaags project en een project op locatie vallen hieronder.⁸⁵

Veel musea leggen bij educatie de link naar het onderwijs. Educatie wordt zo gekoppeld aan leren. Dit leren wordt zoals De Noo in haar onderzoek aangeeft, gezien als kennisvermeerdering en beleving. Vanuit de overheid wordt er veel aandacht besteed aan

⁸¹ Vaessen, Joannes Antonie Marcellus Franciscus, *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum*, Zeist 1986, blz. 100-127.

⁸² Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 47-51.

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/Zicht%20op_2008_3_site_def.pdf (19 november 2010).

⁸³ Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 56-57.

⁸⁴ Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 60.

⁸⁵ Daamen, Dancker Douwe Leonard, Haanstra, Folkert, *Het educatieve werk van Nederlandse musea: activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers*, Amsterdam 1980, blz. 8-13.

deze doelgroep: leerlingen uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Mede door de invoering van CKV richten musea zich steeds meer op deze doelgroep.⁸⁶ Maar hoe heeft de educatieve rol van kunstmusea zich zo kunnen ontwikkelen?

Musea en kunst- en cultuureducatie in Nederland

Tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw werden musea gebruikt om de bevolking te onderwijzen.⁸⁷ Musea werden ingezet als scholingsmiddel om ideeën aan de bevolking over te brengen. Hiermee vergrootte het museum zijn doelgroep van bestaande uit louter wetenschappers, kunstenaars en de geïnteresseerde leek naar een veel groter publiek. Hierna werden de eerste educatieve activiteiten voor een breed publiek opgezet in Nederland. Deze educatieve activiteiten kwamen voort uit een veranderde kijk op kunst- en cultuureducatie. Het publiek moest worden geïnformeerd over de museale activiteiten, waaronder voordrachten, rondleidingen en kunstbeschouwingen, en de collectie. Deze veranderende blik op kunst- en cultuureducatie werd zichtbaar in de inrichting van tentoonstellingszalen; van een ruimte met tal van objecten in encyclopedische opstelling naar een overzichtelijke, esthetische ruimte waar iedereen welkom was.

Deze veranderde blik op kunst- en cultuureducatie komt voort uit vier basisprincipes die geformuleerd werden.⁸⁸ Als eerste moest er een selectie uit de collectie gemaakt worden op basis van formeel esthetische criteria. Dit moest overvolle zalen voorkomen. Daarnaast moest elke museumzaal een eenheid vormen en onderscheidend zijn van andere zalen. Als derde moest elk kunstwerk genoeg ruimte krijgen om in zijn geheel bekeken te kunnen worden. Tot slot moest het ontwerp van de opstelling ruimte laten voor esthetische perceptie. Informatieoverdracht stond niet langer voorop, maar de esthetische beleving van het object. Noordegraaf geeft enkele criteria voor het ideale museum. De kijkcondities van de tentoongestelde objecten moesten verbeterd worden door musea in een natuurlijke en rustige omgeving te plaatsen. Ook het museumgebouw was hierin bepalend. Het gebouw moest eenvoudig zijn, zowel het exterieur als het interieur. Uit deze criteria blijkt dat (het kijkgenot en de beleving van) de bezoeker voorop gesteld werd.

Ook de overheid werd zich bewust van de verantwoordelijkheid die zij draagt ten opzichte van musea en kunst en cultuur.⁸⁹ Zo kwam de steun vanuit de overheid op gang. De overheid ging het museum zien als instituut dat bij de bemiddeling van kunsten en wetenschappen een belangrijke rol zou kunnen spelen.

In de tweede helft van de 20^e eeuw worden de educatieve activiteiten verder uitgebouwd, met als hoogtepunt de periode van 1967 tot en met 1984.⁹⁰ In deze periode ontstonden educatieve afdelingen in veel musea door het toenemende belang en de omvang van het werk. Het idee dat kunst en cultuur niet van boven af opgelegd moesten worden, maar dat er van jongs af aan op een natuurlijke manier kennis meegemaakt kon worden, vond ingang. Vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw werd de overheidsbemoediging met de kunsten geïntensiveerd. In juli 1976 verscheen vanuit het ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk de nota *Kunst en Kunstbeleid*. In deze nota werden drie hoofddoelen geformuleerd; ten eerste het ontwikkelen en in stand houden van culturele waarden, ten tweede het toegankelijk maken van culturele objecten en manifestaties en tot slot het bevorderen van de mogelijkheden voor de bevolking om in culturele waarden te participeren. Kunst en cultuur werd als een vorm van welzijn gezien waarvan iedereen moest kunnen genieten. Deze gedachte is typerend voor hoe er tegen kunst aangekeken werd in de

⁸⁶ Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 57-63.

⁸⁷ Noordegraaf, Julia Jantine, *Strategies of display: museum presentation in nineteenth- and twentieth-century visual culture*, Rotterdam 2004, blz. 82.

⁸⁸ Noordegraaf, Julia Jantine, *Strategies of display: museum presentation in nineteenth- and twentieth-century visual culture*, Rotterdam 2004, blz. 92-93.

⁸⁹ Wijnhoven, Leo, *Cultuurbeleid in Nederland*, Den Haag 2002, blz. 57.

⁹⁰ Wijnhoven, Leo, *Cultuurbeleid in Nederland*, Den Haag 2002, blz. 62-63.

jaren '70 van de vorige eeuw. Halverwege de jaren '80 van de vorige eeuw werd het gehele museale werk aan een herformulering onderworpen mede door economische stagnatie.⁹¹ In alle bedrijfstakken in Nederland, ook in de culturele sector, werden de ideeën van de vrije markteconomie belangrijker. Musea werden geacht te verzelfstandigen en zonder overheidsgeld te functioneren. Sommigen zien hierin een reden voor de afnemende belangstelling van musea voor educatie. Musea gingen zich richten op het grote publiek met *blockbusters* en paste zich steeds meer aan de wensen van het publiek aan. Het museum werd door de hervormingen in de jaren '80 van de vorige eeuw gezien als een plek waar de bezoeker zich betrokken moest voelen bij de tentoongestelde objecten. Het museum moest concurreren met andere vormen van vrijetijdsbesteding. Janneke Wesseling meent dat de Nederlandse musea onder druk van politiek Den Haag te veel aan de eis van economisch rendement wilden voldoen en de politiek tegemoet wilden komen in de behoefte aan entertainment.⁹²

In de tweede helft van de jaren '90 van de vorige eeuw neemt de belangstelling voor educatie weer toe onder invloed van het overheidsbeleid.⁹³ De politiek raakte geïnteresseerd in de multiculturele samenleving op het gebied van kunst en cultuur. Martijn van Nieuwenhuyzen van Stedelijk Museum Bureau Amsterdam en directeur van de Nederlandse Museumvereniging Marie Christine van der Sman stellen dat het museum met zijn tijd mee moet gaan en zijn maatschappelijke relevantie moet ontleenen aan zinvolle projecten voor brede lagen van de bevolking. Musea moeten oog hebben voor de multiculturele samenleving en de netwerkmaatschappij waar Nederland onderdeel van is volgens beide experts. Ook de doelgroep jongeren werd belangrijker. Veel musea passen tegenwoordig hun aanbod aan het curriculum van de middelbare scholen en het vak CKV aan. De Noo haalt om dit te onderstrepen een uitspraak van universitair docent en onderzoeker Hendrik Henrichs aan. Deze auteur stelt dat in het vak CKV de doelstellingen van zowel het onderwijs als het museum het beste samenkomen.⁹⁴ Dit is te zien in de huidige educatieve programma's van veel musea.

Zo richt Foam_Fotografiemuseum Amsterdam zich met haar educatieprogramma's op middelbare scholieren, de multiculturele samenleving en de mogelijkheden van nieuwe media die onderdeel zijn van onze netwerkmaatschappij.⁹⁵ Naar aanleiding van evaluaties van workshops heeft Foam in samenspraak met scholen een nieuwe workshop ontwikkeld. Speciaal voor docenten is er de workshop *Kijken naar fotografie met nieuwe media* ontwikkeld. Na een korte rondleiding van dertig minuten door het museum gaan docenten zelf een uur in de educatieruimte aan de slag met het maken van een podcast of kort filmpje rond een thema in de fotografie. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van de Apple Ipod, Ibook en Flipcamera en leren docenten softwareprogramma's als Garageband en Iphoto gebruiken. Dit alles gebeurt onder begeleiding van een ervaren museumdocent. Met de Ipod maken de docenten een geluidsopname van twee minuten bij een foto die te zien is in Foam. Met de Flipcamera die slechts een aan-uit knop bezit en een zoomfunctie maken de docenten een kort filmpje van twee minuten bij een foto. Middels gerichte kijkvragen op papier kan deze geluidsopname of korte film vorm gegeven worden. Via het programma Iphoto wordt de beschreven foto aan het geluidsfragment gekoppeld in het programma Garageband. Met Garageband is het mogelijk de foto en geluidsfragment bij elkaar te

⁹¹ Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 44-46.

⁹² http://www.boekman.nl/boekman_61_redactioneel.html (13 november 2010).

⁹³ http://www.boekman.nl/boekman_61_redactioneel.html (13 november 2010).

⁹⁴ Anoniem, *Pantser of ruggengraat: cultuurnota 1997-2000*, Den Haag 1996, blz. 23.

Henrichs, Hendrik, 'Een zichtbaar verleden? Historische musea in een visuele cultuur' *Tijdschrift voor geschiedenis*, nr. 117, Utrecht 1997, blz. 14-23.

Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003, blz. 60.

⁹⁵ Informatie verkregen tijdens mijn stage op de educatieafdeling van Foam_Fotografiemuseum Amsterdam januari-juli 2010.

voegen en onderdelen te knippen, plakken en slepen naar een andere plek. De korte film kan met het bewerkingsprogramma van de Flipcamera bewerkt en gemonteerd worden. Het resultaat hiervan wordt met de groep besproken en op cd gebrand. Tevens zijn de beste resultaten terug te vinden op de website www.whatsyourstory.nu. Op deze website kunnen bezoekers commentaar leveren op de workshopresultaten.

Foam toont met deze workshop aan dat zij zichzelf en docenten de mogelijkheden van het toepassen van nieuwe media in het kunstonderwijs wil aanleren.⁹⁶ Docenten leren hierdoor meer met nieuwe media te werken. De vaardigheden die de docenten aanleren kunnen zij weer in hun eigen kunstlessen toepassen. Foam bindt zo niet alleen docenten aan zich, maar kan ook nieuw publiek trekken doordat jongeren via hun docenten en de website www.whatsyourstory.nu over Foam en fotografie leren. Een sterk punt van deze website is de mogelijkheid voor bezoekers om op de website commentaar te leveren op elkaars werk. Hierdoor komen bezoekers in contact met elkaar en kunnen ze ervaringen en meningen uitwisselen. De samenwerking die hieruit kan ontstaan levert dus nieuw publiek op, maar ook beter kunsteducatief materiaal doordat de expertise van kunstvakdocenten en musea aan elkaar gekoppeld wordt.

Daarnaast richt Foam zich met het project *West Side Stories-Foto's en verhalen uit Amsterdam Nieuw-West* op de buurt Amsterdam Nieuw-West.⁹⁷ In samenwerking met woningbouwcorporaties Far West en Ymere organiseert Foam een fotografieproject met buurtbewoners, wijkverenigingen en scholen uit het stadsdeel. Volwassenen en kinderen kunnen een inloopworkshop volgen op bepaalde dagen die aangekondigd zijn op de website van Foam. Op de projectlocatie krijgen de deelnemers via een korte PowerPoint presentatie te zien waarop er gelet dient te worden bij het maken van een goede foto. Hierna krijgt elke deelnemer een fototoestel en mag een half uur in (de omgeving van) de projectlocatie foto's nemen. De deelnemer kiest twee foto's uit en deze foto's worden in de groep besproken onder leiding van een ervaren museumdocent. Tevens is er in de wijk een fotohokje met twee medewerkers van Foam te vinden waarin buurtbewoners met elkaar op te foto kunnen gaan om elkaar beter te leren kennen. De foto's zijn daarna op de projectlocatie te zien. Dit project wil sociale cohesie bewerkstelligen via fotografie en tevens de buurtbewoners enthousiast maken om Foam te bezoeken.

Hieruit blijkt dat dit museum zich geïnspireerd op het overheidsbeleid richt op jongeren, sociale cohesie in de wijk en nieuwe media. Ook wordt er veel initiatief ontplooid om kunsteducatief materiaal te ontwikkelen dat zowel bij CKV, het overheidsbeleid en het beleid van Foam aansluit.

Op de websites van veel andere Nederlandse musea zijn inmiddels downloadbare docenten- en leerlinghandleidingen te vinden met opdrachten en een enkele game. Veel musea hebben de mogelijkheden van het gebruik van nieuwe media om aan te sluiten bij de interesse van jongeren en CKV nog niet volledig benut. In het volgende hoofdstuk komen elke projecten uitgebreider aan bod waarbij het gebruik van internet en nieuwe media duidelijk zichtbaar wordt.

⁹⁶ <http://www.foam.nl/index.php?pageld=1169> (12 oktober 2010). Tevens is deze informatie verkregen tijdens mijn stageperiode bij Foam_Fotografiemuseum Amsterdam januari-juli 2010.

⁹⁷ www.foam.nl (15 oktober 2010).

Hoofdstuk 5: Mogelijkheden van internet en nieuwe media in de praktijk

De technologische informatie- en communicatierevolutie heeft de leefwereld van jongeren, het onderwijs en de culturele sector niet ongemoeid gelaten zo is gebleken uit de voorgaande hoofdstukken. De voortschrijdende digitalisering impliceert een geleidelijk verlies van de betekenis van een museum als fysieke plaats voor kennis op het gebied van kunst en cultuur volgens Arie Altena. Deze auteur stelt dat 'de muren van het museum zullen vervagen. Een museum kan nog altijd bijzondere objecten tentoonstellen in een fysieke ruimte, maar dient ook te kijken naar de mogelijkheden van het digitaal toegankelijk maken van de collectie.'⁹⁸ Het internet fungeert als toegangspoort tot culturele informatie en als virtuele ontmoetingsplek voor geïnteresseerden. De opkomst en versmelting van oude, nieuwe en sociale media geven musea de ruimte om zowel in de breedte als in de diepte meer van het aanbod te laten zien. Via de digitale weg zijn jongeren te bereiken en internet biedt mogelijkheden om culturele kennis van jongeren te verdiepen en culturele belevenissen uit te breiden.⁹⁹

Veel musea ontwikkelen tegenwoordig een educatieaanbod waarbij er rekening gehouden wordt met het overheidsbeleid en het curriculum van middelbare scholen en het vak CKV. Steeds vaker worden hierbij het internet en nieuwe media ingezet. In het vorige hoofdstuk was al te zien dat Foam zich met haar educatieprojecten richt op jongeren en sociale cohesie en de inzet van nieuwe media serieus aanpakt. Dit kan verder uitgebouwd worden. In dit hoofdstuk staan daarom de mogelijkheden van nieuwe media bij het ontwikkelen van educatiemateriaal centraal. Hoe kan een museum haar educatieaanbod ontwikkelen met behulp van internet en nieuwe media? Om tot een duidelijk antwoord te komen worden enkele samenwerkingsverbanden tussen scholen, musea en overige culturele instellingen waarbij internet en nieuwe media ingezet zijn, uiteengezet.

Zappen in je buurt - OGVE

Op de digitale leeromgeving www.zappeninjebuurt.nl zijn opdrachten te vinden over kunst en cultuur in de eigen leefomgeving voor leerlingen van het voortgezet onderwijs in de Gooi- en Vechtstreek. De website is ontwikkeld door de Stichting Omgevingseducatie Gooi-, Vecht- en Eemstreek (OGVE). Deze particuliere stichting is opgericht in 1994 naar aanleiding van de vraag vanuit het onderwijsveld aan culturele instellingen naar materiaal en/of projecten voor omgevingsonderwijs. OGVE werkt vraaggericht en vraagt medewerking van musea, archieven, bibliotheken en natuur- en milieuorganisaties om bronnenmateriaal aan te dragen en benadert onderwijsinstellingen om samen educatieve opdrachten te ontwikkelen. De scholen regelen hierna zelf verder het bezoek en de inrichting van de lessen. Alle opdrachten en projecten zijn sinds 1998 gebundeld met als titel *Zappen in je buurt* en sluiten aan bij diverse vakken. De opdrachten bestaan uit digitale onderzoeksopdrachten, bronnen, interactieve oefeningen en buitenactiviteiten in de vorm van veldwerk, een fietsroute of excursie.¹⁰⁰

De gebundelde projecten genaamd *Zappen in je buurt* zijn gedurende de jaren bijgesteld en gegroeid. Een van de belangrijkste ontwikkelingen is dat de papieren handleidingen zijn vervangen door een digitale leeromgeving. Ook de inhoud van het materiaal verandert mee. Zo zijn de opdrachten niet meer plaatsgebonden, maar overal inzetbaar. OGVE maakt hiervoor nieuwe opdrachten rondom meerdere, concrete plaatsen met specifieke bronnen. Musea en culturele instellingen kunnen hierop inspelen.¹⁰¹

⁹⁸ Altena, Arie, 'De computer als creatieve toverdoos' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr.20, blz. 6-12, 88-94, 100.

⁹⁹ Haan de, Jos, Adolfsen, Anna, *De virtuele cultuurbezoeker. Publieke belangstelling voor cultuurwebsites*, Den Haag 2008, blz. 101-104, 127.

¹⁰⁰ <http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/docent/docent.asp> (9 oktober 2010).

¹⁰¹ <http://www.omgevingseducatie.nl/site/index.php?m=stichting> (9 oktober 2010).

In de leerling-module op www.zappeninjebuurt.nl kunnen leerlingen zelfstandig aan het werk met bronnen en opdrachten.¹⁰² Om het project te starten krijgen de docent en de leerlingen inlogcodes om bij de leerling- en docentmodule te komen. De docent kan via de docentenmodule de leerlingen volgen en begeleiden. De rugzak is het digitale dossier waar de leerling foto's en bijlagen kan bewaren. Online maakt de leerling een eindwerkstuk. Deze wordt geplaatst in de websitekast en is terug te lezen voor de docent en andere leerlingen. Via berichten kunnen docent en leerling met elkaar communiceren.

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs biedt OGVE het lesprogramma *Plan je eigen ruimte* aan. De leerlingen onderzoeken een gebied in hun eigen omgeving en bestuderen het landschap, de geschiedenis, het bodemgebruik et cetera. Ook kijken ze naar het ruimtelijke ordeningsvraagstuk dat er speelt. Aan de hand van lokale en provinciale bronnen denken ze na over de wijze waarop cultuurhistorische waarden in de toekomst wel of niet ingepast kunnen worden in de ruimtelijke inrichting van de regio. Tijdens hun onderzoek wegen de leerlingen verschillende belangen tegen elkaar af, formuleren hun eigen standpunt en schetsen een ontwerp voor de toekomst van hun onderzoeksgebied. Ook beoefenen zij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van gegevens, kaartvaardigheden en het trekken van conclusies en het presenteren van onderzoeksresultaten. Tevens kan dit project meerdere vakken omvatten, waaronder aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en afhankelijk van de omgeving ook CKV. Afdelingsleider van het Goois Lyceum in Bussum, Collin de Bruin, werkte samen met OGVE.¹⁰³ Vanuit de school kwam de vraag om een educatief project op te zetten. De keuze voor OGVE was snel gemaakt aangezien er al eerder contact was geweest tussen de school en OGVE vertelt De Bruin. De Bruin gebruikt inmiddels al enkele jaren de opdrachten van *Zappen in je buurt*. Hij stelt dat door de opdrachten de leerlingen stap voor stap hun eigen omgeving leren ontdekken en voorbereid worden op het doen van zelfstandig onderzoek dat in de Tweede Fase voorop staat. Door leerlingen kennis te laten maken met de plekken in hun eigen omgeving denkt de docent dat de lesstof beter beklijft.

Voor de school betekent deze samenwerking dat expertise en kennis van buitenaf naar de school wordt gehaald.¹⁰⁴ Tevens ontnemt het docenten werkdruk om een educatief project op te zetten. Daarnaast hoeven de docenten weinig inhoudelijke voorkennis te beschikken over het project, zo ook geen technische vaardigheden. Veel docenten waar OGVE mee samen heeft gewerkt geven volgens De Bruin aan dat zij er de tijd niet voor hebben om een project als dit zelf te ontwikkelen: alle contacten leggen, informatie verzamelen en lesmateriaal maken met behulp van nieuwe media. Voor bijvoorbeeld het Goois Museum betekent deze samenwerking met OGVE dat ze in aanraking komt met een grote en belangrijke doelgroep: het voortgezet onderwijs. In het vorige hoofdstuk werd al duidelijk dat musea zich gericht op het overheidsbeleid en de wens om aan te sluiten bij het onderwijs veelvuldig bezighouden met deze belangrijke, nieuwe doelgroep.

Voor beide partijen kan dit project een structurele samenwerking opleveren waarbij de expertise van het kennis overdragen van docenten gekoppeld wordt aan de expertise van musea over kunst- en culturobjecten uit de eigen omgeving zegt Alice Geijssel, projectleider bij OGVE.¹⁰⁵ Tevens zorgt deze samenwerking ervoor dat leerlingen betrokken worden bij kunst en cultuur in de eigen leefomgeving. Doordat de opdrachten online en op school uit te voeren zijn, wordt de drempel voor een (virtueel) museumbezoek verlaagd. Leerlingen zijn met één druk op de knop in een museum of in een instituut dat informatie levert over de eigen omgeving. In de toekomst zullen leerlingen wellicht eerder de stap zetten om

¹⁰² www.zappeninjebuurt.nl (12 oktober 2010).

¹⁰³ Contact Collin de Bruin (15 oktober 2010).

¹⁰⁴ <http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/index.asp> (12 oktober 2010). Tevens is deze informatie verkregen via contact met Collin de Bruin (15 oktober 2010).

¹⁰⁵ Contact Alice Geijssel en http://www.projectloketcultuur.nl/onderwijs+project_groot.asp?ProjId=734 (13 oktober 2010).

daadwerkelijk een museum of culturele instelling te bezoeken. Een museum kan zo deze jongeren langdurig aan zich verbinden. Alice Geijssel, projectleider bij OGVE, stelt dat het belangrijk is als museum of culturele instelling om je gezicht te laten zien. Er moet in persoonlijk contact geïnvesteerd worden en de juiste mensen moeten met elkaar in aanraking komen om een project als dit op te zetten.

Een voorbeeld van een eindwerkstuk dat uit dit project voortgekomen is, is te vinden via de digitale leeromgeving *Zappen in je buurt*.¹⁰⁶ Het werkstuk is gemaakt door twee leerlingen uit 5 vwo voor het vak aardrijkskunde. Aantrekkelijk voor jongeren is dat het project over hun eigen omgeving gaat. Dit geven de leerlingen zelf ook aan in hun introductie. Via de elektronische leeromgeving kunnen de leerlingen veel bronnen, foto's, filmpjes en links naar bronnen over hun onderzoeksgebied vinden. Jongeren zijn opgegroeid met internet, televisie, radio en andere media en gewend om veel informatie van internet te halen. Ook dit zorgt ervoor dat het project de jongeren aanspreekt.¹⁰⁷ De leerlingen leerden niet alleen over de geschiedenis, flora en fauna en de ecologische infrastructuur van hun onderzoeksgebied, maar konden ook een bijdrage leveren aan de toekomst ervan.

Theoretische kennis wordt zo gekoppeld aan de praktijk waardoor de relevantie van deze kennis en dit project duidelijk werd voor de leerlingen geeft De Bruin aan. Tevens biedt dit project leerlingen de mogelijkheid om verschillende leerstijlen of meervoudige intelligenties te gebruiken en is uitermate geschikt voor het nieuwe leren dat in de Tweede Fase voorop staat. Zo werd er niet alleen schriftelijk en mondeling verslag gedaan van dit project, maar mochten de leerlingen fotograferen, een filmpje maken en een eenvoudige website bouwen.¹⁰⁸ Enkele leerlingen geven in hun online werkstuk aan dat ze het bouwen van een website erg leuk vonden, omdat het weer eens wat anders is dan het maken van een schriftelijk werkstuk. Weer andere leerlingen geven aan dat ze het prettig vonden dat een expert hen te woord wilde staan over hun onderzoeksgebied. De informatie van deze expert was niet op internet of in boeken te vinden. Dat maakte voor de leerlingen het onderzoek unieker.

Dit voorbeeld van een digitaal samenwerkingsproject tussen school, culturele instelling en samenwerkingspartner is niet uniek. Wat dit project succesvol maakt is dat er een stichting achter zit die voor continuïteit zorgt en vraag en aanbod bij elkaar brengt volgens Henk Ankoné, werkzaam bij de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).¹⁰⁹ OGVE geeft aan dat een project als dit ook door een museum opgezet kan worden in samenwerking met een middelbare school. Alleen, zoals eerder aangegeven, moet er veel tijd geïnvesteerd worden in het voorbereidende werk: contacten leggen, de juiste mensen bij elkaar brengen, informatie verzamelen en lesmateriaal ontwikkelen dat up-to-date is en blijft. Tevens zal het museum af moeten stappen van het idee dat kunst – en cultuurobjecten in het museumgebouw tentoongesteld moeten worden zoals Arie Altena het verwoordde. Uit voorgaande hoofdstukken en uit dit project is duidelijk geworden dat jongeren niet alleen in het museumgebouw ontvangen kunnen worden om over kunst- en cultuurobjecten te leren. Ook laat dit project zien dat er in het onderwijs ruimte is om op verschillende manieren te leren. Het project *Plan je eigen ruimte* laat zien dat de mogelijkheden van internet en nieuwe media in het kunstonderwijs aanwezig zijn.

¹⁰⁶ <http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/sitemaker/toonsite.asp?noheader=&idnode=19950&idsite=2327> (13 oktober 2010).

¹⁰⁷ Contact Collin de Bruin (15 oktober 2010).

¹⁰⁸ <http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/werkstukken/werkstukken.asp> (15 oktober 2010). Via de gegeven links zijn de werkstukken terug te vinden waarin deze uitspraken voorkomen.

¹⁰⁹ Ros, B., 'Zappen in je buurt' *Bulletin Cultuur en School* nr 30, Utrecht 2003, blz. 18-20.
<http://www.omgevingseducatie.nl/site/index.php?m=voortgezet> (17 oktober 2010).

Magische Momenten – Kunstuitleen Utrecht en Kunst Centraal

Ook Kunst Centraal is een stichting die het onderwijs en de wereld van kunst en cultuur bij elkaar brengt.¹¹⁰ Kunst Centraal werkt met en voor het onderwijs. Het is haar doel om samenhangende en inspirerende kunst- en cultuurprogramma's te ontwikkelen. Ze ziet het als haar rol om het onderwijs en de wereld van kunst en cultuur bij elkaar te brengen. Vanuit deze gedachte is de samenwerking met Kunstuitleen Utrecht ontstaan. Kunstuitleen Utrecht leent, zoals de naam al verraaft, haar collectie uit en is zeer actief op educatief gebied. Kunstuitleen Utrecht wil kinderen uit het basis- en voortgezet onderwijs op een laagdrempelige manier in aanraking laten komen met hedendaagse beeldende kunst. Om dit educatiebeleid zo goed mogelijk uit te dragen werkt Kunstuitleen Utrecht samen met verschillende andere instellingen. Kunstuitleen Utrecht heeft de afgelopen jaren een uitgebreid netwerk opgebouwd met scholen, culturele organisaties en kunstenaars. Met de educatieprojecten kan Kunstuitleen Utrecht leerlingen een goede basis bieden voor cultuurparticipatie. De samenwerking met Kunst Centraal is uitgegroeid tot een structurele samenwerking, waarin samen projecten bedacht en ontwikkeld worden. Zo is het project *Magische momenten* ontstaan.

Magische momenten is een project over hedendaagse Nederlandse digitale kunst.¹¹¹ Tijdens dit project krijgen leerlingen inzicht in het creatieve proces van de verschillende kunstenaars. Zij kijken bewust en actief naar professioneel en eigen werk en reflecteren hierop. Tevens leren zij hoe ze het programma Photoshop Elements kunnen gebruiken en leren zij hun eigen werk te presenteren. Inhoudelijk sluit het project aan bij de kerndoelen van het voortgezet onderwijs. Er wordt namelijk een koppeling gemaakt tussen receptieve, reflectieve en actieve kunsteducatie.

Tijdens dit project bekijken de leerlingen eerst een tentoonstelling met digitale kunst van hedendaagse Nederlandse kunstenaars uit de collectie van Kunstuitleen Utrecht op school vertelt Margit Arts, medewerker Kunst Centraal.¹¹² Deze kunstwerken nodigen de leerlingen uit om zelf de computer te gebruiken als toverdoos en het onmogelijke mogelijk te maken: zelf een digitaal kunstwerk te maken. Een voorbeeld van een opdracht naar aanleiding van het werk *City Portrait Amersfoort* van Nissin Men is: maak een digitale fotocollage van de plek waar je woont. Als eerste zoeken de leerlingen foto's en afbeeldingen van de plek waar ze wonen tijdens de les op het internet. Daarnaast gaan ze zelf fotograferen in de wijk. Met vragen als: 'Waar woon je?', 'Wat zijn de belangrijkste gebouwen in jouw woonomgeving?' en 'Waar ben jij vaak te vinden?' kunnen de leerlingen hun collage vormgeven. De verschillende foto's die hieruit komen, bewerken de leerlingen tijdens de les met Photoshop Elements tot hun eigen digitale fotocollage. Een andere opdracht is het maken van een digitaal popart zelfportret. Deze opdracht is geïnspireerd op het kunstwerk *Rembrandt in Delft Blue* van Atelier Kunst & Ko. Bij dit digitale kunstwerk krijgen de leerlingen vragen over popart, de belangrijkste vertegenwoordigers van deze stroming en de techniek van deze stroming die ze met behulp van het internet mogen beantwoorden. Daarnaast maken de leerlingen van elkaar een portretfoto die ze later gaan bewerken met Photoshop Elements. De resultaten van de leerlingen worden gepresenteerd op de website van Kunstuitleen Utrecht en op www.magische-momenten.nl. Ook kan men er commentaar geven op werken, werken beoordelen en doorsturen. Jongeren zijn behoorlijk mediawijs en bezitten genoeg computervaardigheden. Maar ze gebruiken de computer nog weinig om zelf iets te ontwerpen zegt Margit Arts. Leerlingen en docenten kennen bijvoorbeeld wel het bekende programma voor foto- en beeldbewerking Photoshop Elements, maar hebben er weinig ervaring mee. Docenten voelen zich vaak niet zeker om nieuwe media toe te passen in hun

¹¹⁰ <http://www.kunstuitleen-utrecht.nl/utrecht/index.php?pagina=actueel> en www.kunstcentraal.nl (10 oktober 2010).

¹¹¹ <http://www.magische-momenten.nl/> (10 oktober 2010).

¹¹² http://www.magische-momenten.nl/teksten/6-project_info.html en contact met Margit Arts (16 oktober 2010).

lessen. Daarom krijgen ze een kleine cursus Photoshop Elements voordat het project van start gaat legt Margit Arts uit.¹¹³ Het gebruik van nieuwe media sluit aan bij de vrijetijdsbesteding van veel jongeren. Kunst Centraal vindt het belangrijk dat docenten ook technische vaardigheden aangeleerd krijgen om bij de vrijetijdsbesteding van jongeren aan te sluiten en zo inspiratievol onderwijs te bieden. Jongeren houden ervan om in contact te staan met elkaar en te communiceren via nieuwe media. Tijdens dit project mogen leerlingen zelfstandig of in tweetallen op het internet aan de slag met informatie zoeken en verwerken. Tevens krijgen zij de ruimte om buiten het schoolgebouw op onderzoek uit te gaan en te fotograferen. Veel leerlingen gaven aan de afwisseling van klassikaal de opdracht uitgelegd te krijgen, het zelfstandig onderzoek doen, het fotograferen en met Photoshop Elements een eigen kunstwerk te creëren erg leuk te vinden, zegt Margit Arts. Tevens gaven leerlingen aan het begrip kunst anders te interpreteren. Het hoeft niet een schilderij te zijn dat alleen in een museum hangt, maar het kan ook een digitaal bewerkte foto zijn. Veel van de opdrachten die het project *Magische momenten* aanbiedt zijn nog niet daadwerkelijk online uit te voeren, maar moeten gedownload worden. Dit project laat zien dat er nog genoeg mogelijkheden zijn om van de geschreven teksten een online variant te maken. Margit Arts stelt dat bijvoorbeeld een museum een project als dit ook zelfstandig op kan zetten. Wel dient er rekening gehouden te worden met het feit dat musea veelal hun bezoekers in het museumgebouw willen ontvangen. Ook zij geeft aan dat musea af moeten stappen van dit idee. Voor scholen is het namelijk een grote stap om het lesrooster om te gooien en een culturele instelling te bezoeken. Margit Arts ziet veel mogelijkheden voor musea wat betreft het gebruik van internet en nieuwe media ten behoeve van educatie. Wat zowel *Zappen in je buurt* als *Magische Momenten* kenmerkt, is de combinatie van een fysieke activiteit of workshop in combinatie met een online opdracht. De leermethoden gaan verder dan alleen kijken en lezen; er is een beperkte mogelijkheid tot interactie. Leerlingen worden niet langer behandeld als passieve ontvangers. Zij krijgen de ruimte op de betreffende websites voor *user-generated-content*. Toch komt deze online content voornamelijk voort uit de fysieke activiteit of workshop en kan de leerling via een virtueel bezoek aan de website van het project maar een beperkte bijdrage leveren. Dit gebeurt veelal via een forum of het leveren van commentaar op elkaars werk. Het aanmaken van een eigen profielpagina als basis voor een *online community* behoort niet tot de mogelijkheden. Een virtuele gemeenschap kan een extra gelaagdheid verlenen aan de projecten, doordat het de mogelijkheid biedt aan de leerlingen om ook van elkaar te leren. Daarnaast is het natuurlijk een geschikt middel voor musea en culturele instellingen om de sociale cohesie te versterken en de leerlingen langdurig aan zich te verbinden. Wat deze projecten succesvol maakt, is de vrijheid voor de leerling om verschillende leermethoden toe te passen en op eigen tempo te werken. De opdrachten zijn betekenisvol, praktijkgericht en interactief waardoor de leerling aan zijn eigen leerproces kan werken. De leerling wordt uitgedaagd om nieuwe dingen te onderzoeken en om zelf creatief bezig te zijn. Naast de bovenstaande initiatieven die vooral door bemiddelaars opgestart worden om de school en de wereld van kunst en cultuur bij elkaar te brengen zijn er ook enkele musea die zelf actief gebruik maken van internet en nieuwe media en een samenwerking aangaan met een school of cultuurbemiddelaar. Het Van Gogh Museum heeft naar aanleiding van de wens voor online educatiemateriaal van het Geheugen van Nederland enkele weblessen ontwikkeld rondom de brieven van Vincent van Gogh.

¹¹³ Contact Margit Arts (16 oktober 2010).

Vincent van Gogh. De kunstenaar aan het woord - Van Gogh Museum en Geheugen van Nederland

Het Van Gogh Museum is zich bewust van de noodzakelijke samenwerking met partners buiten de culturele wereld. Op basis van het overheidsbeleid heeft het Van Gogh Museum een educatief beleid ontwikkeld voor de periode 2009 tot 2014 waarbij het museum zich wil richten op meer sociale cohesie en *user-generated-content*. Aan deze laatste vraag wil zij voldoen door het ontwikkelen van een breder en meer geïndividualiseerd educatief aanbod.¹¹⁴ Zo zijn enkele weblessen ontwikkeld in samenwerking met het Geheugen van Nederland.

Het Geheugen van Nederland wil het Nederlands cultureel erfgoed van de collecties van archieven, musea en bibliotheken digitaliseren en beschikbaar stellen op het internet. Het onderwijsprogramma van het Geheugen van Nederland wil het gebruik van digitaal erfgoed in de het onderwijs stimuleren. Onder digitaal erfgoed verstaat zij gedigitaliseerde foto's, illustraties, cartoons, affiches en filmmateriaal afkomstig uit de collecties van erfgoedinstellingen in Nederland.¹¹⁵ Op de website van het Geheugen van Nederland is een apart educatief gedeelte te vinden, waarop docenten en leerlingen de weblessen kunnen gebruiken.¹¹⁶

Twee weblessen die vrij toegankelijk zijn heten *Vincent van Gogh. De kunstenaar aan het woord*. Van Gogh's brieven en schilderijen worden hier als kunsthistorisch bronnenmateriaal gebruikt.¹¹⁷ Leerlingen kunnen online informatie vinden en online vragen beantwoorden met behulp van de bronnen in Het Geheugen van Nederland of via links naar andere websites. Bij vraag twee van de eerste webles worden al enkele schriftelijke bronnen gegeven waaruit de leerling het antwoord moet vinden en onderbouwen in eigen woorden. Vraag vijf behandelt de schilderijstijl van Van Gogh. Ook hier zijn twee bronnen gegeven: twee schilderijen. Leerlingen moeten deze twee werken met elkaar vergelijken en de ontwikkeling schetsen wat betreft kleurgebruik en stijl. De laatste vraag is in spelvorm gegoten. De leerlingen moeten enkele werken van Van Gogh naar de juiste plek in de tijdsbalk slepen. Aan het eind krijgen de leerlingen een overzicht te zien met de gegeven antwoorden en de juiste antwoorden. De tweede webles gaat over de mens Vincent van Gogh. Hierbij moet de leerling de correspondentie tussen de kunstenaar en onder andere zijn broer onderzoeken. Vraag zeven sluit aan bij de leefwereld van jongeren omdat ze hierbij gebruik mogen maken van Google Maps voor het beantwoorden van de vraag. De vraag gaat over de route die Vincent van Gogh aflegde tijdens een reis van Etten naar Ramsgate. De vraag luidt: 'Hoeveel tijd zou men er tegenwoordig over doen als men gebruik maakte van de auto en de boot?'. Bij enkele vragen hoeven de leerlingen niet zelf een antwoord te formuleren, maar mogen ze delen van teksten kopiëren en plakken.

Deze weblessen sluiten uitstekend aan bij de leefwereld van jongeren, doordat de opdracht in een website is vormgegeven en alle vragen online te beantwoorden zijn, geeft CKV-docente Niké Eppink aan.¹¹⁸ Zij heeft de twee weblessen gebruikt als voorbereiding op een museumbezoek. Het voordeel van het gebruik van de twee weblessen is volgens haar dat het weinig tot geen voorbereidend werk vergt van docenten. Daarnaast zijn leerlingen opgegroeid met nieuwe media en redelijk mediavaardig en sluiten de weblessen perfect aan bij hun vrijetijdsbesteding. De reden dat Niké Eppink de weblessen gebruikt heeft is omdat haar leerlingen via de weblessen worden voorbereid op het doen van zelfstandig onderzoek dat in de Tweede Fase voorop staat. Leerlingen leren online in een zoekmachine opdrachten uit te voeren en de juiste informatie te destilleren. Hierbij wordt er van de leerlingen

¹¹⁴ <http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=23701&lang=nl> (3 december 2010).

¹¹⁵ <http://www.geheugenvannederland.nl/?/onderwijs/lessen/overzicht> (3 december 2010).

¹¹⁶ http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/paginas/over_het_geheugen (3 december 2010).

¹¹⁷ http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/collecties/vangogh/digitale_les (13 december 2010).

¹¹⁸ Contact Niké Eppink (21 november 2010).

verwacht dat ze de juiste trefwoorden in de zoekmachine invullen en via links naar betrouwbare bronnen, waaronder het Van Gogh Museum, hun informatie verzamelen. Niké Eppink geeft ook aan dat jongeren gewend zijn om hun informatie veelal van het internet te halen. Hierbij vergeten ze soms naar de bron te kijken. Ze vindt het prettig dat er in deze twee weblessen aandacht aan besteed wordt. Voor het Van Gogh Museum heeft het ontwikkelen van de weblessen veel tijd gekost, maar eenmaal online en in gebruik genomen kost het het museum geen tijd en energie, maar kan het museum wel rekenen op eventuele nieuwe bezoekers zoals CKV-docente Niké Eppink en haar leerlingen.

Creativiteit, innovatie, school en vrije tijd komen samen in deze twee weblessen. Zo ook in het project *Magische Momenten* en de digitale leeromgeving *Zappen in je buurt*. De inzet van internet en nieuwe media in combinatie met actieve kunstbeoefening verhoogt de motivatie en betrokkenheid van leerlingen volgens onderzoeker Freek Hensing.¹¹⁹ Een samenwerking tussen scholen, musea en/of cultuurbemiddelaars met behulp van internet en nieuwe media levert een meerwaarde op, zo blijkt uit de drie geanalyseerde projecten en uit de mening van experts. Maar in deze praktijkvoorbeelden is te merken dat deze samenwerking niet zomaar tot stand komt. Wat maakt zo'n samenwerking inspirerend voor zowel het onderwijs als het museum? Zowel Collin de Bruin als Margit Arts geven aan dat er na een culturele samenwerking van elkaar geleerd wordt.¹²⁰ Gezamenlijk komen ze tot nieuwe ideeën die cultuur en onderwijs dichter bij elkaar brengen. Margit Arts stelt dat het van belang is een gezamenlijk doel te formuleren, zodat beide partijen weten welke richting de samenwerking krijgt. Docenten hebben vaak het belang van het kind als uitgangspunt, terwijl de culturele instelling de kunst als uitgangspunt neemt. Maar deze twee kunnen goed samengaan als men elkaars beweegredenen begrijpt en accepteert. Twee voorwaarden die Hensing noemt in zijn artikel spelen hierbij ook een rol: bereikbaarheid en toegankelijkheid.¹²¹ De drie projecten zijn makkelijk toegankelijk voor zowel docenten als leerlingen door het gebruik van internet en nieuwe media. Daarnaast kunnen de leerlingen op elk gewenst moment op elk digitaal medium de opdrachten van het project uitvoeren. Het ontwikkelen van zulke projecten is arbeidsintensief, maar eenmaal opgeslagen in een centrale database, kunnen ze gebruikt en hergebruikt worden. Het maakt leren op afstand mogelijk, omdat, aangeboden in een digitale leeromgeving, de docenten en leerlingen, overal bij het materiaal kunnen. Deze vorm biedt grote voordelen omdat men niet per se in schoolbanken moet zitten. Een goede methodemix met afwisseling is volgens CKV-docente Niké Eppink het beste.¹²² Zij geeft aan dat goede instructiefilms en beeldmateriaal meer kunnen bereiken in korte tijd dan een klassikaal theoretisch verhaal zonder praktische voorbeelden. Daarnaast sluiten de drie projecten aan bij de talenten van de individuele leerling: de ene leerling kan aan een half woord genoeg hebben terwijl de ander verschillende instructies nodig heeft. Met deze projecten kan de docent aan de individuele behoeften van de leerling tegemoet komen wat in de Tweede Fase voorop staat. Daarnaast maken jongeren zo eenvoudig kennis met de wereld van kunst en cultuur. Het kan hen stimuleren om daadwerkelijk het een museum of culturele instelling te bezoeken. Zij krijgen de ruimte op de websites van de projecten voor *user-generated-content*. Leerlingen kunnen met beperkt met elkaar communiceren en van elkaar leren. Bij alle drie de projecten kunnen de leerlingen maar een kleine bijdrage leveren aan de inhoud. Dit gebeurt veelal via een forum of het leveren van commentaar op elkaars werk. Het aanmaken van een eigen profielpagina als basis voor een *online community* behoort niet tot de mogelijkheden. Juist een virtuele gemeenschap kan een extra gelaagdheid verlenen aan de projecten, doordat het de mogelijkheid biedt aan de leerlingen om gerichter van elkaar te leren. Daarnaast is

¹¹⁹ Hensing, Freek, 'Kunsteducatie loont' *Bulletin cultuur en school*, nr. 65 Bunnik 2006, blz. 12-14.

¹²⁰ Twaalfhoven, Anita, 'Creatief partnerschap' *Bulletin cultuur en school* nr. 65 Bunnik 2006, blz. 17.

¹²¹ Hensing, Freek, 'Kunsteducatie loont' *Bulletin cultuur en school*, nr. 65 Bunnik 2006, blz. 12-14.

¹²² Contact Niké Eppink (21 november 2010).

het natuurlijk een geschikt middel voor musea en culturele instellingen om de sociale cohesie te versterken en de leerlingen langdurig aan zich te verbinden. Ook de vraag of een kunstwerk op internet even waardevol blijft, blijft bestaan. Volgens Michael J. Parsons moet een kunstwerk als betekenisvol beeld benaderd worden.¹²³ Hierbij is het van belang dat een kunstwerk aanschouwd wordt. Binnen specifieke contexten ervaren we esthetische kwaliteiten als betekenisvol. Anders gezegd: kunstwerken moeten niet alleen waargenomen worden maar ook begrepen worden. Zij dragen een betekenis in zich van menselijke identiteit. Interpreteren is iets wat de toeschouwer op een actieve manier doet, afhankelijk van zijn eigen achtergrond en de context waarin hij kijkt. Vooral deze context en het aanschouwen van een werk gaat bij het gebruik van internet en nieuwe media verloren. De betekenis en de context van een kunstwerk zal in online educatiemateriaal ook naar voren moeten komen. Ook Willem Elias vindt dat de context een deel van de interpretatie van een kunstwerk is en volgens hem is het aanschouwen van een werk hierbij belangrijk.¹²⁴ Het bijzondere van een kunstwerk aanschouwen is dat elke bezoeker er een andere betekenis in ziet. De vraag 'Spreekt een object voor zichzelf of kan een werk ook begrepen worden als het uit de context wordt gehaald en alleen online te bekijken is?' blijft bestaan.

Kunst- en cultuuroverdracht is van groot belang voor de betrokkenheid bij de samenleving en het ontwikkelen van begrip voor andere normen, waarden en culturen geven zowel docenten, culturele experts als de overheid aan.¹²⁵ Daarnaast stimuleert een samenwerkingsproject jongeren om een 'andere taal te spreken', waardoor ongekende talenten boven kunnen komen: een leerling met een taalachterstand kan bijvoorbeeld een talent zijn als het op het maken van een film of website aankomt. Het gebruik van internet en nieuwe media in combinatie met een culturele of praktische activiteit maakt het onderwijs levendig, concreet en aanschouwelijk. Het inspireert, stimuleert en geeft jongeren een onvergetelijke ervaring zegt CKV-docente Niké Eppink.¹²⁶ En draagt zo bij aan de ontwikkeling van het individu en de samenleving als geheel. Zo gesteld zijn er genoeg redenen voor musea om tot een culturele samenwerking en het gebruik van internet en nieuwe media over te gaan. De ontwikkeling van online educatiemateriaal van musea met behulp van internet en nieuwe media staat nog in de kinderschoenen. Het is afwachten wat de toekomst in petto heeft.

¹²³ Parsons, Michael J., *Aesthetics and education*, Illinois 2001, blz. 89-92.

¹²⁴ Elias, Willem, *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunsttheorie*, Antwerpen-Baarn 1993, blz. 46.

¹²⁵ Geldermans, Anja, 'Coverstory' *Bulletin cultuur en school*, nummer 46 2010, blz. 11-13.

Marsman, Pascal, Tuinen van, Stefanie, 'Praktijkonderwijs: POUWERed bij Art..!', Enschede 2008, blz. 11-14.

Contact Niké Eppink, Collin de Bruin en Margit Arts (2010).

¹²⁶ Contact Niké Eppink (21 november 2010).

Conclusie

De informatie- en communicatietechnologie (ICT) is onmisbaar geworden in de Westerse samenleving. De laatste jaren hebben internet, nieuwe media en Web 2.0 toepassingen een prominente plek ingenomen in de dagelijkse leefwereld van de mens, vooral in dat van jongeren tussen de twaalf en achttien jaar. Door het gebruik van de smartphone, laptop, mp3-speler en iPod is de mens mobieler geworden. Ook de plekken waar gebruik gemaakt kan worden van draadloos internet zijn groeiende; van de lunchroom tot het schoolplein en sinds kort zelfs in de trein. Daarnaast zijn deze producten betaalbaar geworden voor iedereen. De digitale wereld lijkt één grote speeltuin. Er zijn geen grenzen meer: op de computer kan men televisie kijken en op de mobiele telefoon kan men gebruik maken van internet. Tevens is de gebruiker niet alleen afnemer maar tegelijkertijd ook maker van content. Deze wijze van informatie creëren heeft ertoe geleid dat het referentiekader om kennis te toetsen en als waarheidsgetrouw te bestempelen groter is geworden en moeilijker te bepalen. Het gebruik van al deze media heeft onze manier van denken over het leveren en verwerken van informatie sterk veranderd. Een grote rol hierin spelen nieuwe media. Het nieuwe aan nieuwe media is de mogelijkheid tot content op elke plek, elk moment, op zowat elk digitaal medium én de mogelijkheid van de gebruikers om feedback te geven en te participeren in de content. Een van de meest recente ontwikkelingen is het Web 2.0. Hierbij gaat het om een veranderde houding ten opzichte van informatieverspreiding: informatie wordt niet langer door een aanbieder op het internet aangeboden, informatie wordt samen door aanbieder en gebruiker samengesteld. De wordt ook wel *user-generated-content* genoemd.

De jeugd van nu is met de mogelijkheden van internet, nieuwe media en Web 2.0 toepassingen opgegroeid, zowel op school als thuis. Het media-aanbod waarmee jongeren geconfronteerd worden is breder dan ooit tevoren. Het internet is een verzamelplaats van informatie en kennis ligt niet langer besloten in één bron. Kennis heeft voor jongeren een voorlopig karakter, zonder absolute waarde. Hierdoor denken jongeren op een andere manier; ze zoeken en verwerken informatie anders dan hun ouders die zonder nieuwe media en Web 2.0 toepassingen zijn opgegroeid. Jongeren halen hun kennis ergens anders vandaan en de bron van informatie is divers.

Opvallend bij het mediagebruik van jongeren is het gebruik van meerdere media op hetzelfde moment. Dit wordt *multitasking* genoemd. Dit houdt in dat men verschillende taken op hetzelfde moment uit kan voeren. Het mediagebruik van jongeren kenmerkt zich door snelheid en afwisseling en gaat om één ding: communiceren. Het gaat om het in contact staan met vrienden en onderdeel zijn van een groter geheel. Een groot deel van de communicatie tussen jongeren gaat via beelden en filmpjes. Het beeld is niet langer ondergeschikt aan het woord. Digitale sociale netwerken met foto's, de beschikbaarheid van een webcam en de mogelijkheid om filmpjes en dergelijke te uploaden via een mobieltje maken internet steeds aantrekkelijker voor jongeren.

Het mediagebruik van jongeren heeft unieke gevolgen voor het verwerven van informatie, het opdoen van kennis en het aanleren van vaardigheden. Jongeren zijn in staat om informatie op verschillende plekken en momenten te verwerken. Ze kunnen betekenisvol zappen tussen verschillende media. Zo werkt dit zappen ook bij leren. Dit wordt netwerklernen genoemd door enkele deskundigen.

Onderwijs heeft als doel jongeren voor te bereiden op het werkende leven en de maatschappij. School is tegelijkertijd zowel een formele leeromgeving als informele leefomgeving voor jongeren. Bij scholen groeit het besef dat nieuwe vormen van leren nodig zijn die jongeren meer aanspreken en beter voorbereiden op veranderingen in de samenleving en het werkende leven. Volgens veel onderzoekers moet er aansluiting gezocht worden bij de leefwerelden en activiteiten van jongeren buiten school en meer vanuit de

praktijk gewerkt worden. De grondgedachte is dat leren uit meer bestaat dan kennisverwerving alleen. In de praktijk kunnen kennis, vaardigheden en houdingen bij elkaar komen.

In de bovenbouw van havo en vwo komen leerlingen in aanraking met de Tweede Fase. De nadruk ligt in de Tweede Fase op de ontwikkeling van praktische en sociale vaardigheden om kennis te verwerven en om zelf actief informatie te verzamelen en te verwerken. Het kunst- en cultuuronderwijs heeft hierin een duidelijke eigen plek in de vorm van het vak CKV en een verdieping hierop: Kunst (Algemeen). In het vak CKV zijn de kunstuitingen tekenen, handarbeid, muziek en dans samengevoegd en aangevuld met onderdelen uit de literatuur en het cultureel erfgoed. CKV bestaat uit vier domeinen: culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten en reflectie. Een belangrijk deel van de culturele vorming doen leerlingen op buiten de schoolmuren.

De Tweede Fase maakte een nieuw manier van leren mogelijk die ook wel het nieuwe leren of authentiek leren wordt genoemd en uitstekend gerealiseerd kan worden binnen het vak CKV. Hierbij staat niet langer het overdragen van kennis centraal, maar de leerling en zijn leerproces. Een belangrijke theorie die hieraan ten grondslag ligt is het constructivisme. Het constructivisme beschouwt leren als een proces waarbij de leerling nieuwe kennis verwerft door deze te koppelen aan kennis, vaardigheden en inzichten die bij de leerling al aanwezig zijn. Tevens stelt deze theorie net als de visies van psychologen David Kolb en Howard Gardner dat iedereen op een andere wijze leert. Daarom is het van belang bij het overdragen van kennis rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen.

Naast dit nieuwe leren is er nog een begrip van belang dat in de Tweede Fase en met name bij het vak CKV mogelijk wordt gemaakt: de rijke leeromgeving. Deze rijke leeromgeving wordt gekenmerkt door een variatie aan werkvormen en ruimte voor discussie en reflectie. Tevens dient er hierbij gekeken te worden naar de mogelijkheden van de culturele omgeving en ruimte voor leren buiten de school. De school kan een samenwerking aangaan met andere instellingen, waaronder musea en soortgelijke, culturele instellingen. Als laatste, maar niet geheel onbelangrijk, dienen er goede faciliteiten zoals computers, internet en andere techniek aanwezig te zijn om deze rijke leeromgeving te creëren. Deze zijn bij uitstek geschikt om informatie en kennis uit te wisselen en de eigen inbreng van leerlingen te stimuleren. Veel docenten zijn van mening dat het onderwijs is gebaat bij dit nieuwe leren en de inbedding van ICT en dat deze rijke leeromgeving benut moet worden.

Veel kunsthistorici, museumdirecteuren en onderzoekers scharen educatie onder de kerntaken van een museum. Ook de overheid ziet educatie als een taak van musea en culturele instellingen, niet als iets extra's, maar als onderdeel van hun kerntaak. In het overheidsbeleid en in de huidige maatschappij wordt kunstzinnige bagage als een belangrijk onderdeel van de persoonlijke en algemene ontwikkeling van jongeren gezien. Veel musea leggen bij educatie de link naar het onderwijs. Educatie wordt zo gekoppeld aan leren. Mede door de invoering van het vak CKV richten musea zich meer en meer op deze doelgroep. De voortschrijdende digitalisering impliceert een geleidelijk verlies van de betekenis van een museum als fysieke plaats voor kennis op het gebied van kunst en cultuur. De versmelting van oude, nieuwe en sociale media geven musea de ruimte om zowel in de breedte als in de diepte meer van het aanbod te laten zien en jongeren en hun nieuwe leermethoden aan te spreken.

Veel musea zijn zich inmiddels bewust van de mogelijkheden van het gebruik van internet, nieuwe media en web 2.0 toepassingen om aan te sluiten bij de interesse van jongeren en het vak CKV. Enkele musea en/of culturele instellingen zijn daarom een samenwerking aangegaan met een school. Dit levert beide partijen een meerwaarde op: enerzijds krijgt het museum of culturele instelling meer inzicht in de wensen van het onderwijs en kan hierop inspelen en jongeren aan zich binden; anderzijds kan de school profiteren van de expertise

van musea en culturele instellingen waardoor de kunstvakken op school inhoudelijk verbeterd worden.

Creativiteit, innovatie, school en vrije tijd komen samen in deze samenwerkingsprojecten. De inzet van internet en nieuwe media in combinatie met actieve kunstbeoefening verhoogt de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. Gezamenlijk komen museum en onderwijs tot nieuwe ideeën die kunst, cultuur en onderwijs dichter bij elkaar brengen. Docenten hebben vaak het belang van het kind als uitgangspunt, terwijl de culturele instelling de kunst als uitgangspunt neemt. Maar deze twee kunnen goed samengaan als men elkaars beweegredenen begrijpt en accepteert.

Wat zowel de samenwerkingsprojecten *Zappen in je buurt* als *Magische Momenten* kenmerkt, is de combinatie van een fysieke activiteit of workshop in combinatie met een online opdracht. De leermethoden gaan verder dan alleen kijken en lezen; er is een beperkte mogelijkheid tot interactie. Leerlingen worden niet langer behandeld als passieve ontvangers. Zij krijgen de ruimte op de betreffende websites voor *user-generated-content*. Toch komt deze online content voornamelijk voort uit de fysieke activiteit of workshop en kan de leerling via een virtueel bezoek aan de website van het project maar een beperkte bijdrage leveren. Dit gebeurt veelal via een forum of het leveren van commentaar op elkaars werk. Het aanmaken van een eigen profielpagina als basis voor een *online community* behoort niet tot de mogelijkheden. Een virtuele gemeenschap kan een extra gelaagdheid verlenen aan de projecten, doordat het de mogelijkheid biedt aan de leerlingen om ook van elkaar te leren. Daarnaast is het natuurlijk een geschikt middel voor musea en culturele instellingen om de sociale cohesie te versterken en de leerlingen langdurig aan zich te verbinden. Wat deze projecten succesvol maakt, is de vrijheid voor de leerling om verschillende leermethoden toe te passen en op eigen tempo te werken. De opdrachten zijn betekenisvol, praktijkgericht en interactief waardoor de leerling aan zijn eigen leerproces kan werken. De leerling wordt uitgedaagd om nieuwe dingen te onderzoeken en om zelf creatief bezig te zijn.

Uiteraard zijn er grenzen aan de mogelijkheden van het wereldwijde web wat betreft kunst- en cultuureducatie. Zo is het opmerkelijk dat enkele mogelijkheden van het wereldwijde web vaak onbenut blijven zoals interactie en *user-generated-content*. Hoewel er goede projecten ontwikkeld zijn, blijven ze sterk verbonden met een fysieke activiteit. Dit komt het onderwijs ten goede, maar voor de virtuele bezoeker is dit minder interessant. Ook de vraag of een kunstwerk op internet even waardevol blijft, blijft bestaan. De kritische analyse van deze projecten laat zien dat er nog veel stappen genomen moeten worden om de mogelijkheden van internet en nieuwe media bij het ontwikkelen van educatiemateriaal ten volle te kunnen benutten. Het is nu afwachten wat de toekomst in petto heeft.

Aanbeveling

Uit de conclusie van dit onderzoek zijn enkele punten naar voren gekomen die nog diepgaander onderzocht kunnen worden. Één daarvan is de rijke leeromgeving die in de Tweede Fase beoogd wordt. Voor een betere integratie van ICT in het kunst- en cultuuronderwijs dienen de scholen over voldoende ruimten te beschikken met computers. Een ander punt is de verbetering van ICT-vaardigheden van docenten en museummedewerkers. Hier wordt ook de inzet van ICT als leermiddel onder geschaard. Dit onderzoek heeft niet onderzocht in hoeverre docenten en museummedewerkers ICT-vaardig zijn. Voor een vervolgonderzoek zou het ook interessant zijn de wensen van CKV-docenten en -leerlingen in kaart te brengen. Dit zou het educatiemateriaal dat musea ontwikkelen ten goede komen doordat het ontwikkelde materiaal dan beter aansluit bij het onderwijs. Ook is het noodzakelijk het overheidsbeleid op het gebied van subsidiering voor educatieve projecten te onderzoeken. Musea hebben vaak subsidies nodig om educatieprojecten op te starten. En als laatste en niet geheel onbelangrijk dient er gekeken te worden naar de

effecten en resultaten van ICT-gebruik in het kunst- en cultuuronderwijs. Deze zijn tot nu toe nog veelal onbekend en talrijk.

Literatuurlijst

Boschma, Jeroen, Groen, Inez, *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21e eeuw*, Amsterdam 2006.

Briggs, Asa, Burke, Peter, *Sociale geschiedenis van de media. Van boekdrukkunst tot internet*, Amsterdam 2003.

Brinke ten, J.S., e.a., *Vakken vullen in het studiehuis. Een praktische didactiek van het studiehuis en resultaten van twintig praktijkexperimenten*, Leuven 1998.

Brinkgreve, Christine, *Vroeg mondig, laat volwassen*, Amsterdam 2004.

Broek van den, A., Haan de, J., *Cultuur tussen competentie en competitie; contouren van het cultuurbereik in 2030*. Den Haag/Amsterdam 2000.

Crosbie, Vin, *What is New Media*, London 1998.

Daamen, Dancker Douwe Leonard, Haanstra, Folkert, *Het educatieve werk van Nederlandse musea: activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers*, Amsterdam 1980.

Dijk van, J.G.A.M., *De netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media*, Houten 1997.

Haan de, Jos, Adolfsen, Anna, *De virtuele cultuurbezoeker. Publieke belangstelling voor cultuurwebsites*, Den Haag 2008.

Haanstra, Folkert, Oostwoud Wijdenes, Jacob, *Kunsteducatie in het onderwijs: een inventarisatie*, Amsterdam 1995.

Hermes, Joke Naber, Pauline, Dieleman, Arjan, *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum 2007.

Hesmondalgh, Desmond, *The Cultural Industries*, London 2002.

Hooper-Greenhill, Eilean, *Museum and gallery education*, London 1991.

Huysmans, F., *Achter de Schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Den Haag 2004.

Luiten, Inger, *Media en Cultuur in Dubbelperspectief. Een onderzoek naar hoe media-educatie kan bijdragen aan de stimulering van interculturele communicatie tussen jongeren van verschillende etniciteiten op het VMBO*, Utrecht 2005.

Manovich, Lev, *The language of new media*, San Diego 2001.

Mechelen van, Maarten, *Kunsteducatie in de netwerkruijmt. Onderzoek naar het potentieel van online kunstcollecties voor educatieve doelstellingen*, Brussel 2007-2008.

Neut van der, A.C., *Actieplan verbonden met ICT*, Tilburg 2006.

Noo de, Marie Louise, *Waar een wil is...*, Tilburg 2003.

Noordegraaf, Julia Jantine, *Strategies of display: museum presentation in nineteenth- and twentieth-century visual culture*, Rotterdam 2004.

Pardoen, J., Pijpers, R., *Verliefd op het internet. Over het internetgedrag van pubers*, Amsterdam 2006.

Stravers, E.M., *Educatie of marketing? Een onderzoek naar het educatiebeleid van vier Nederlandse jeugdtheatergezelschappen*, Amsterdam 2006.

Vaessen, Joannes Antonie Marcellus Franciscus, *Musea in een museale cultuur. De problematische legitimering van het kunstmuseum*, Zeist 1986.

Veugelaers, W., Zijlstra, H. *Het studiehuis leert. Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo*, Antwerpen 2007.

Wijnhoven, Leo, *Cultuurbeleid in Nederland*, Den Haag 2002.

Woolfolk, Anita, *Psychology in education*, London 2007.

Tijdschriften

Altena, Arie, 'De computer als creatieve toverdoos' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr.20.

Anoniem, 'Pantser of ruggengraat: cultuurnota 1997-2000', Den Haag 1996.

Anoniem, 'Tussen architectuur en hiphop. Een breed scala voor cultuureducatie in het voortgezet Onderwijs', Utrecht 2001.

Bergman, Vera, *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur en websites*, Utrecht 2006.

Braam, H., Gennip van, H., 'Leren en ICT' *Jaarboek ICT en samenleving. Kennis in netwerken*, Amsterdam 2005.

Brummelhuis ten, T., 'Aansluiting onderwijs en digitale generatie' *Jaarboek ICT en samenleving. De digitale generatie*, Amsterdam 2006.

Geldermans, Anja, 'Coverstory' *Bulletin cultuur en school*, nummer 46 2010.

Gennip, H., Braam, H., 'Leren en ICT' *Jaarboek ICT en samenleving. Kennis in netwerken*, Amsterdam 2005.

Heijnen, Emiel, 'Media+Kunst+Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie' *Cultuur + Educatie*, Amsterdam 2009, Jaargang 26.

Henrichs, Hendrik, 'Een zichtbaar verleden? Historische musea in een visuele cultuur' *Tijdschrift voor geschiedenis*, nr. 117, Utrecht 1997.

Hensing, Freek, 'Kunsteducatie loont' *Bulletin cultuur en school*, nr. 65 Bunnik 2006.

Kamp van der, Marie Thérèse, *Zicht op...kunstvakken in de vernieuwde tweede fase. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*, Utrecht 2007.

Lusenet de, Yola, 'Geven en Nemen. Archiefinstellingen en het sociale web', Amsterdam 2007.

Marsman, Pascal, Tuinen van, Stefanie, 'Praktijkonderwijs: POUWERed bij Art..!', Enschede 2008.

Prensky, Marc, 'Digital Natives, Digital Immigrants', 2001.

Raessens, Joost, 'Computer games as participatory media culture' *Handbook of Computer Games Studies*, Cambridge 2005.

Ros, B., 'Zappen in je buurt' *Bulletin Cultuur en School* nr 30, Utrecht 2003.

Rutten, Paul, 'Dankzij internet blijft het boek bestaan' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr. 20.

Twaalfhoven, Anita, 'Kunst en digitalisering' *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, (75) jr 2008 juni nr.20.

Twaalfhoven, Anita, 'Creatief partnerschap' *Bulletin cultuur en school* nr. 65 Bunnik 2006.

Wijgers, Willem, 'Je moet kunnen delen om te vermenigvuldigen' *Boekman tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 75 (2008) juni nr. 20.

Internet

www.kennisnet.nl

http://headlines.nos.nl/forum.php/list_messages/21907

<http://www.digivaardigdigibewust.nl/>

<http://www.hyves.nl/about/press/>

http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/voortgezet_onderwijs.html

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/detail_publicaties.asp?zoekterm=onderbouw&CategorieId=%&ProductId=160

<http://parlis.nl/pdf/bijlagen/BLG6302.pdf>

<http://www.minocw.nl/toespraken/206>

<http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/ckv.html>

<http://www.cultuurplein.nl/vo/kerndoeleneindtermen/havovwo>

http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/voortgezet_ onderwijs.html

www.cultuurplein.nl

www.cultuurprofielscholen.nl

<http://www.fundamentfoundation.nl/nederlands/>

<http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/kunsteducatie/>

<http://icom.museum/ethics.html#intro>

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/Zicht%20op_2008_3_site_def.pdf

http://www.boekman.nl/boekman_61_redactioneel.html

<http://www.foam.nl/index.php?pageId=1169>

www.foam.nl

<http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/docent/docent.asp>

<http://www.omgevingseducatie.nl/site/index.php?m=stichting>

www.zappeninjebuurt.nl

<http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/index.asp>

http://www.projectloketcultuur.nl/onderwijs+ project_groot.asp?ProjId=734

<http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/sitemaker/toonsite.asp?noheader=&idnode=19950&idsite=2327>

<http://www.zappeninjebuurt.nl/gib/zappen4/hku/werkstukken/werkstukken.asp>

<http://www.omgevingseducatie.nl/site/index.php?m=voortgezet>

<http://www.kunstuitleen-utrecht.nl/utrecht/index.php?pagina=actueel>

www.kunstcentraal.nl

<http://www.magische-momenten.nl/>

http://www.magische-momenten.nl/teksten/6-project_info.html

<http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=23701&lang=nl>

<http://www.geheugenvannederland.nl/?/onderwijs/lessen/overzicht>

http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/paginas/over_het_geheugen

http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/collecties/vangogh/digitale_les

Overig

Contact Alice Geijssel, medewerker Stichting Omgevingseducatie Gooi-, Vecht- en Eemstreek (OGVE).

Contact Collin de Bruin, afdelingsleider van het Goois Lyceum te Bussum.

Contact Margit Arts, medewerker Kunst Centraal te Bunnik.

Contact Marie Thérèse van de Kamp, CKV-docente Theresialyceum te Tilburg.

Contact Niké Eppink, CKV-docente De Goudse Waarden te Gouda.

Informatie verkregen tijdens mijn stage op de educatieafdeling van Foam_Fotografiemuseum Amsterdam januari-juli 2010.