

DEALING WITH THE REAL STUFF

Een ontwerponderzoek naar vakoverstijgend
burgerschapsonderwijs door de integratie
van de vakken maatschappijleer en CKV

Nathalie Roos ●

INHOUD

1.	INLEIDING.....	6
2.	IDENTIFICATIEFASE.....	12
3.	ONDERZOEKSMETHODE.....	30
4.	ONTWERP, TEST EN EVALUATIEFASE	40
5.	REFLECTIE	66
	LITERATUURLIJST	76
	BIJLAGEN	
1.	Voorbeeld observatieformulier	82
2.	Interviewleidraad leerlingen.....	83
3.	Interviewleidraad kunstdocent	85
4.	Learner reports	86

1

INLEIDING

Portretten van mensen, zwart-witte lino'sneden, met een indringende blik. In Amsterdam kom je ze overal tegen; geplakt tegen gebouwen, elektriciteitskastjes, containers en prullenbakken. De portretten zijn onderdeel van het project 'Een papieren monument voor de papierlozen' van kunstenaar Dominique Himmelsbach-de Vries. Op de portretten staan mensen afgebeeld van We Are Here, een groep vluchtelingen in Amsterdam zonder verblijfsvergunning (WijZijnHier, 2018). Het project wil meer zichtbaarheid en aandacht genereren voor deze anonieme groep ongedocumenteerden en iedereen bij dit vraagstuk betrekken. Op de website van de kunstenaar kun je posters bestellen om in de stad te plakken, aan te bieden bij het gemeentelijk bestuur of anderszins publiek te maken. Daarnaast kun je de kunstenaar ook benaderen voor een cursus wildplakken.

Activistische kunstenaars, zoals Dominique Himmelsbach-de Vries, zetten hun werk veelal in om mensen met iets te confronteren, boos te maken of wakker te schudden. In hun werk adresseren zij actuele, maatschappelijke onderwerpen zoals ongelijkheid en onrechtvaardigheid. Ze opereren vaak bewust buiten het domein van de gevestigde kunstinstuties om deze onderwerpen onder de aandacht te brengen, mensen tot actie aan te zetten of zelf situaties daadwerkelijk te veranderen (Dewhurst, 2014). Of zoals Desai (2003, p.127) zegt: "This art challenges power and seeks to encourage people to take action, or at least, change the conversation."

De wijze van kunstproductie van activistische kunst-

naars is ook interessant vanuit educatief oogpunt. Volgens Darts (2004) creëren docenten die werk van activistische en sociaal geëngageerde kunstenaars in hun klaslokaal introduceren, ruimte om de sociaal-culturele, politieke, esthetische, historische en pedagogische complexiteit rondom deze werken te onderzoeken. Kunst kan zo dienen als een middel om leerlingen bewuster te maken van maatschappelijke vraagstukken. Greene (1995) betoogt dat kunst leerlingen kan confronteren met hun eigen zienswijze, hen kan aanzetten tot het kritisch bevragen van maatschappelijke ontwikkelingen, na kan laten denken over andere manieren van zijn én over wat het betekent om die te realiseren. Een vraag is dan ook of onderwijs, geïnspireerd op de werkwijze van activistische kunstenaars, naast maatschappelijk bewustzijn, leerlingen daadwerkelijk kan inspireren tot kritisch denken en weerstand tegen een negatief ervaren status quo.

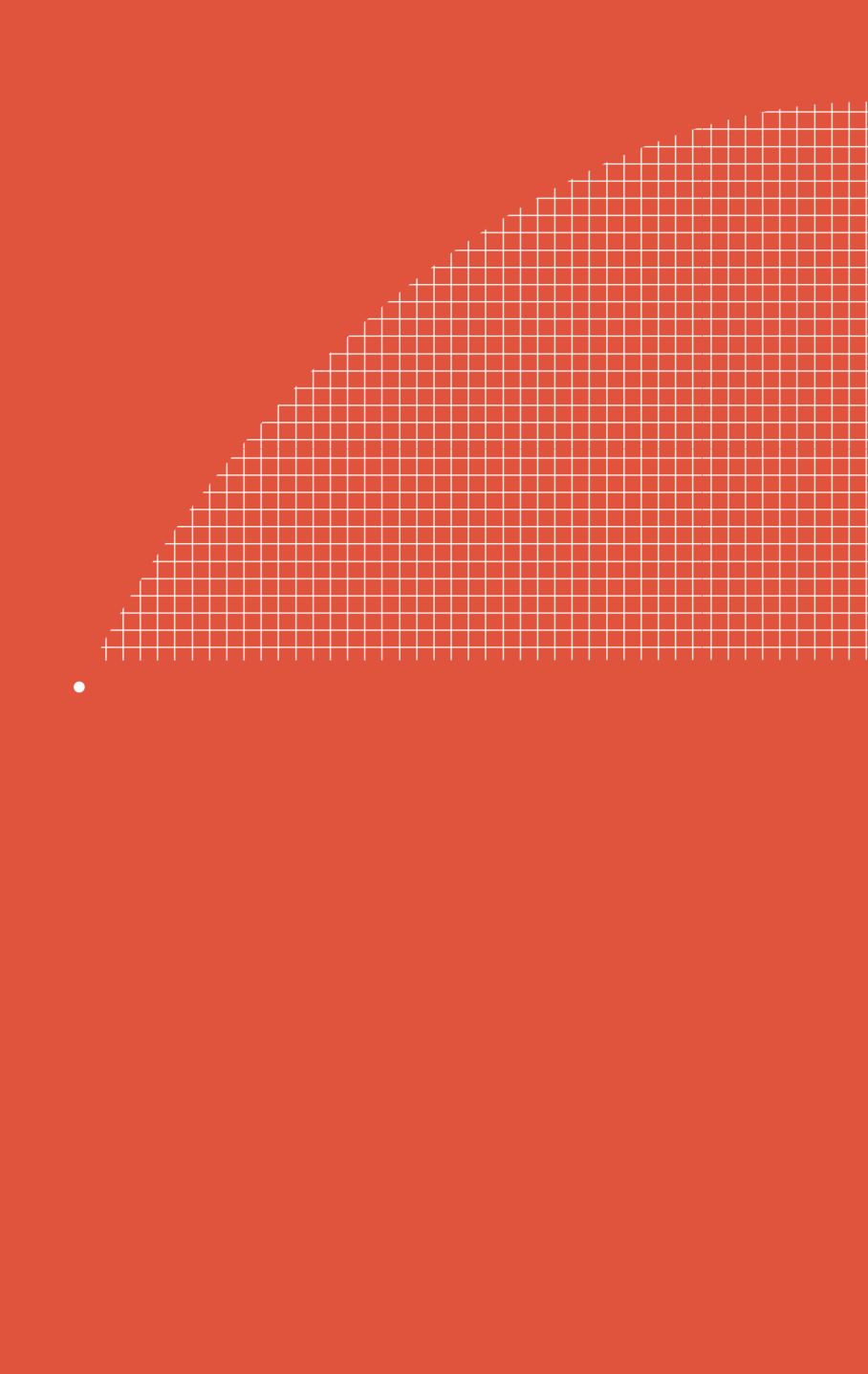
Dat is nog niet vanzelfsprekend voor leerlingen. Nederlandse jongeren hebben, in vergelijking met andere Europese jongeren, weinig interesse in politiek, nemen weinig deel aan maatschappelijke activiteiten en hechten minder waarde aan gelijke rechten voor mensen met verschillende achtergronden (Munninksma, Dijkstra, Van der Veen, Ledoux, Van de Werfhorst & Ten Dam, 2018). Volgens de onderzoekers is het dan ook van belang dat mensen al jong leren verantwoordelijkheid te nemen voor de samenleving, democratische waarden te onderschrijven en andersdenkenden te respecteren. Daarom pleiten ze voor meer aandacht voor burgerschapsonderwijs. Hoewel sinds 2006 wettelijk verplicht besteden scholen nog weinig aandacht aan burgerschap. Ook ondernemen ze weinig burgerschapsactiviteiten buiten het klaslokaal, terwijl het aanbieden van relevante leersituaties en een democratische, op participatie gerichte school de effectiviteit van burgerschapsonderwijs juist verhogen (Munninksma et al., 2018).

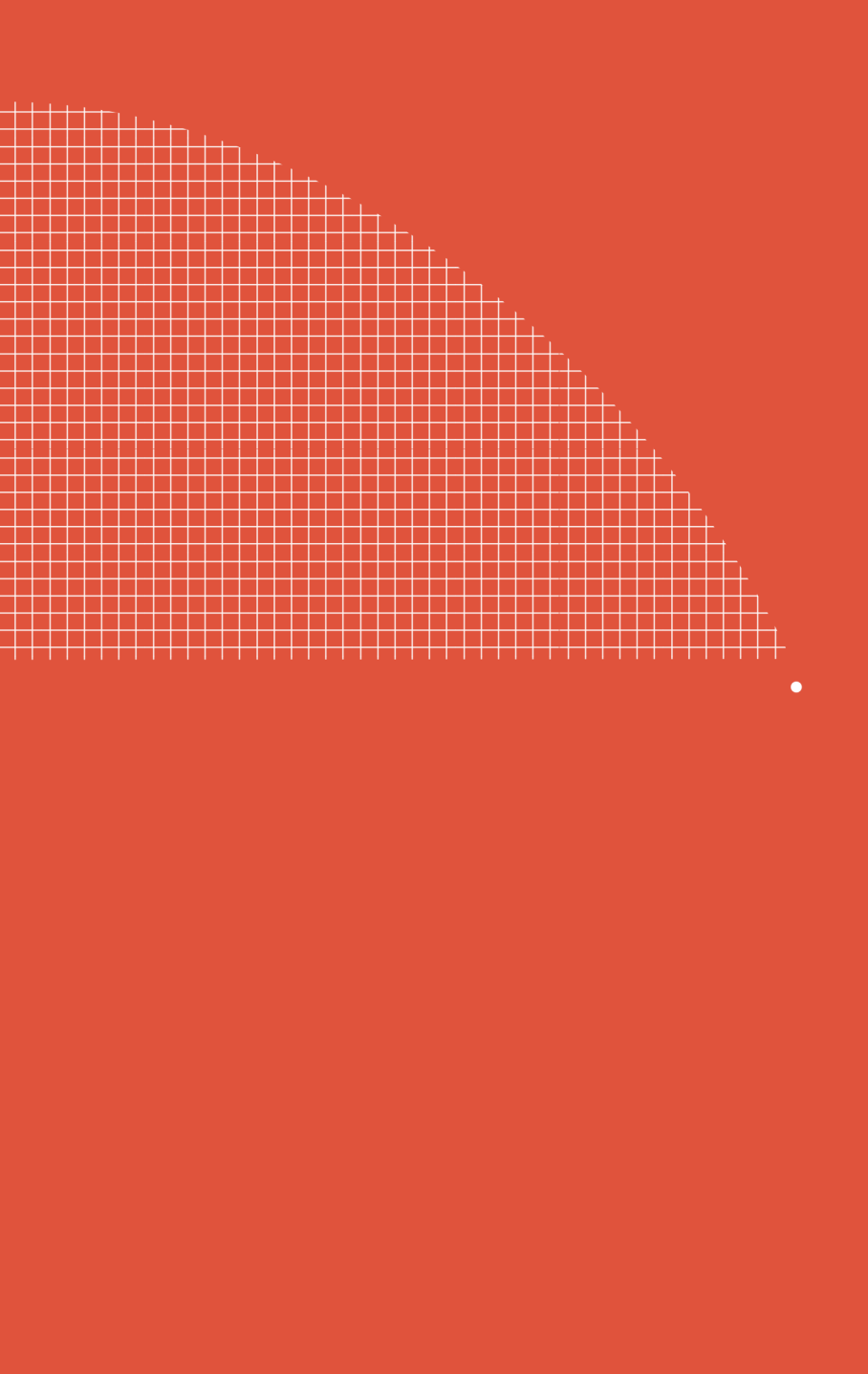


AFBEELDING 1: Dominique Himmelsbach-de Vries,
Een papieren monument voor de papierlozen (2018)

Om deze leemte in het onderwijs te vullen is een lessenserie ontworpen waarin burgerschap binnen de vakken maatschappijleer en CKV wordt verbonden aan actuele, maatschappelijke ontwikkelingen. Uitgangspunt van het ontwerponderzoek is de veronderstelling dat activistische kunst en de werkwijze van hedendaagse activistische kunstenaars leerlingen kunnen inspireren om kritisch na te denken over de maatschappij waarin zij leven en hen aanzetten tot het bieden van weerstand tegen situaties waar zij het niet mee eens zijn. Om deze veronderstelling in de educatieve praktijk te onderzoeken heb ik samen met een docent kunst, een docent maatschappijleer en een activistische kunstenaar een lessenserie ontworpen waarbinnen leerlingen kennismaken met het werk en de werkwijze van activistische kunstenaars en waarin vaardigheden als kritisch denken en weerstand bieden centraal staan.

De opbouw van mijn onderzoek volgt de vier fases van ontwerponderzoek. In het tweede hoofdstuk, de identificatiefase, beschrijf ik de relatie tussen kunst, activisme en burgerschapsonderwijs en het daaruit voortgekomen ontwerpmodel. In hoofdstuk 3 beschrijf ik de onderzoeksvragen, methodologie, onderzoeksinstrumenten en participanten van het onderzoek. In hoofdstuk 4 beschrijf ik de ontwerp-, test- en evaluatiefase en tot slot blik ik in de reflectiefase (hoofdstuk 5) terug op de uitvoering van de lessenserie en het onderzoek.





2

IDENTIFICATIEFASE

2.1

KUNST EN ACTIVISME

Door de geschiedenis heen is kunst gebruikt om opvattingen over politiek en cultuur en maatschappelijk gedrag te beïnvloeden. Anders dan *l'art pour l'art* streven sommige kunstenaars naar maatschappelijke verandering, bijvoorbeeld door mensen te wijzen op misstanden en ongelijkheid en hen te motiveren in actie te komen hiertegen. Hun kunst wordt ook wel activistische kunst, community arts (Dewhurst, 2014) of *socially engaged art* (Thompson, 2018) genoemd. In dit onderzoek richt ik mij in het bijzonder op activistische kunst, waarin het voeren van actie en de interactie met publiek centraal staan.

Na decennia van relatieve rust gaan mensen tegenwoordig weer de straat op om te protesteren. Denk aan Occupy, Black Lives Matter, #Metoo, de Arabische Lente en, zeer recent, de klimaatdemonstraties en protesten van boeren, bouwers en leraren in Nederland. Ook populistische politieke bewegingen en het jihadisme zou je kunnen zien als uitingen van protest. Deze hernieuwde interesse voor activisme en het op de kaart zetten van urgente maatschappelijke onderwerpen is ook terug te zien in de kunstwereld. Bij hedendaagse activistische kunst gaat het om het tweegbrengen van maatschappelijke verandering: “Art activists try to change living conditions in economically underdeveloped areas, raise ecological concerns [...] attract attention to the plight of illegal immigrants...” (Groys, 2018, par. 1)

Volgens Groys (2018) reageren activistische kunstenaars sterk op de ineenstorting van de verzorgingsstaat en nemen zij die taken op zich die de overheid laat liggen. Een voorbeeld is het werk *New World Summit*, een door Jonas Staal opgezette artistieke en politieke organisatie die zich wijdt aan de oprichting van ‘alternatieve parlementen’ voor stateloze politieke organisaties die zijn uitgesloten van democratische processen. Dit voorbeeld toont aan dat kunstenaars niet alleen meer kritiek leveren op de bestaande orde, maar ook overgaan tot daadwerkelijke actie en het bieden van alternatieve mogelijkheden.

Thompson (2018) ziet door deze combinatie van kunst en activisme veranderingen in hoe mensen denken over politiek en hun verhouding tot de wereld om zich heen. Hij is dan ook van mening dat men de rol van kunst en cultuur serieus moet nemen en dat het gebruik van kunst voor sociale verandering tot welkome resultaten kan leiden. Dat vereist plekken waar nieuwe ideeën, zienswijzen en manieren van denken bedacht worden. Deze plekken acht Thompson noodzakelijk voor de door Gramsci (in Pratt, 2004, p. 332) beschreven *counter-hegemony*: “a creation of an alternative hegemony on the terrain of civil society in preparation for political change.”

Volgens Gielen (2017) kan de werkwijze van activistische kunstenaars een ingang bieden voor burgerschapsvorming. Gedreven door hun verbeelding, springen kunstenaars vaak in het gat tussen legaliteit en illegaliteit en creativiteit en criminaliteit. Precies de potentie van de verbeelding biedt hen de mogelijkheid om verder te gaan dan traditionele lessen in democratie en burgerschap. Niet alleen kunnen kunstenaars een verbeelde wereld, bijvoorbeeld over burgerschap en democratie, presenteren, ze kunnen ons deze wereld ook laten ervaren. Dit geeft aan hoe het artistieke kan bijdragen aan burgerschapsonderwijs. In plaats van enkel het bespreken van de theorie, dient er ook ruimte te zijn om het geleerde in de praktijk te ervaren.



AFBEELDING 2: Jonas Staal, New World Summit – Berlin, model (2012). Foto en model: Paul Kuipers. Geproduceerd door 7th Berlin Biennale.

2.2

KUNST VERSUS ACTIVISME

De vorige paragraaf ging over de manier waarop kunst en activisme verbonden kunnen zijn. Maar op sommige vlakken staan kunst en activisme tegenover elkaar. Een eerste tegenstelling heeft te maken met duidelijkheid versus ambiguïteit (Thompson, 2018). Wanneer is activistische kunst te duidelijk en wanneer is ze te verwarrend? Kunstcritici zijn vaak van mening dat een kunstwerk vragen moet oproepen in plaats van zelf antwoorden te geven (Thompson, 2018). Het is beter als de toeschouwer in verwarring raakt en zelf na gaat denken over wat hij van het werk vindt. Activisten daarentegen houden van een heldere, niet mis te verstane boodschap. Voor kunstcritici geldt dergelijke klare taal vaak als didactisch, naïef, moraliserend, pijnlijk duidelijk en dus geen kunst. Activistische kunstenaars werken op het snijvlak van deze twee uitersten. Hun werk moet begrijpelijk genoeg zijn om de aandacht van het publiek te trekken, maar mensen ook meenemen in een werk dat voor meer interpretaties vatbaar is (Thompson, 2018).

Hiermee samenhangend is de tegenstelling tussen artistieke kwaliteit en activistische intenties. Kunstcritici uiten regelmatig kritiek op de artistieke kwaliteit van activistische kunst: de artistieke kwaliteit zou zijn vervangen door morele intenties (Groys, 2018). Vanuit activistische hoek is er juist kritiek op de esthetisering van sociale actie en politiek protest. De esthetisering en spectacularisering van politiek, inclusief politiek protest, zou de aandacht weghalen van de oorzaak en het doel van het protest, in plaats daarvan gaat alle aandacht naar de esthetische vorm (Groys, 2018). Kunst is volgens deze activistische critici dan ook niet het juiste medium voor politiek protest; kunst maakt een spektakel van protest en neutraliseert hierdoor het praktische effect van de actie (Groys, 2018).

Een derde tegenstelling gaat over de werkzaamheid van activistische kunst. Kan kunst echt iets teweegbrengen of is het slechts een marginale activiteit vergeleken bij ‘echte’ politieke acties (De Cauter, 2011)? Die vraag wierp kunstcriticus Den Hartog Jager enige jaren geleden op (NRC 18 september 2014). Volgens hem lijken geëngageerde kunstenaars nauwelijks te beseffen welke rol hun werk vervult binnen de maatschappij, terwijl deze rol eigenlijk heel simpel is: kunst dient nieuwe beelden, inzichten, ideeën en emoties te tonen waarvoor binnen de overige maatschappelijke modellen geen plaats is. Goede kunst zorgt voor vernieuwing, ontregeling, onvoorspelbaarheid en schoonheid. Geëngageerde kunst slaagt hier, volgens Den Hartog Jager, al jaren niet meer in. Dit komt vooral omdat kunstenaars nog maar zelden aannemelijk weten te maken waarom hun engagement de vorm van kunst zou moeten aannemen. Als je echt geëngageerd wilt zijn, kun je net zo goed actievoerder of politicus worden, aldus Den Hartog Jager.

Een laatste tegenstelling is die tussen theorie en praktijk oftewel tussen praten over en daadwerkelijk dingen doen. Volgens Hlavajova representeert veel politieke kunst vooral de problemen in de wereld in plaats van een alternatief te laten zien (hoorcollege Art as Politics, persoonlijke communicatie, 11 maart 2019). Zo laat Hlavajova zich kritisch uit over het werk ‘See All This’ van Ai Wei Wei, waarin hij poseert als het verdronken Syrische jongetje Alan. Maatschappelijke en politieke issues zichtbaar maken en kritische vragen oproepen is, volgens Hlavajova, niet voldoende. Kunstenaars moeten ook daadwerkelijk iets doen.

Bovengenoemde tegenstellingen zijn volgens mij belangrijk om te bespreken binnen onderwijs over kunst en activisme. Zo leren leerlingen met een kritische blik kijken naar zowel activisme als activistische kunst en kunnen ze dit toepassen in het ontwerp en de uitvoering van hun eigen artistieke actie.

2.3

BURGERSCHAPSONDERWIJS

Scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs zijn wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschap. Toenmalig onderwijsminister Van der Hoeven (2005, par 1.1.) spreekt van ‘actief burgerschap en sociale integratie’ en omschrijft het als “de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren”. Sociale integratie heeft betrekking op deelname van burgers, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur (Van der Hoeven, 2005, par. 1.1). Burgerschap komt tot uiting op politiek, sociaal, cultureel en economisch vlak.

Burgerschapscompetenties zijn de vaardigheden om goed met elkaar om te kunnen gaan en bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen nu en later leven (Munniksma et al., 2018). Het gaat hierbij vooral om het constructief omgaan met diversiteit en verschillen, het willen bijdragen aan het algemeen belang en het maken van verantwoorde keuzes. Leerlingen verwerven inzicht in het functioneren van de samenleving en de democratie en de waarden die daaraan ten grondslag liggen. Het gaat om kennis, houding en vaardigheden plus het vermogen om deze passend in te zetten (Munniksma et al., 2018). Burgerschapsonderwijs laat leerlingen kennismaken met begrippen als democratie, grond- en mensenrechten, duurzame ontwikkeling, conflicthantering, sociale verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en het omgaan met maatschappelijke diversiteit. Het gaat er hierbij niet om dat ze brave burgers worden: burgerschap geeft recht op een afwijkende mening (SLO, z.j.).

Er blijkt op po- en vo-scholen weinig gerichte aandacht voor wat leerlingen rondom burgerschap zouden moeten leren en hoe ze dat het beste kunnen aanpakken (Munniksma et.al., 2018). Minister Slob diende in 2019 een wetsvoorstel in om de verplichting leerlingen de ‘basiswaarden van de democratische rechtsstaat’ te leren minder vrijblijvend te maken. Volgens Slob onderstrepen de toenemende maatschappelijke spanningen en afnemende verbinding de noodzaak van een prominenter positie voor burgerschapsonderwijs. Het wetsvoorstel bevat geen gedetailleerd lesprogramma, aangezien scholen de vrijheid hebben om hun eigen lesmethodes en leermiddelen te kiezen, maar wel een aantal onderwerpen waar scholen zich in ieder geval op moeten richten: vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie en het afwijzen van onverdraagzaamheid en discriminatie (Slob, 2019).

Volgens Munniksma en collega's (2018) gaat het bij burgerschapsvorming niet om één vak, maar werkt een brede, vakoverstijgende aanpak het beste. Daarbij leeft de school burgerschap voor en creëert ze situaties waarin leerlingen burgerschapsvaardigheden kunnen oefenen. Deze bredere insteek biedt mogelijkheden voor een lessenserie waarin kunst en maatschappijleer geïntegreerd zijn.

2.4

KERNVAARDIGHEDEN IN
BURGERSCHAPSONDERWIJS

Belangrijke vaardigheden die leerlingen door burgerschapsonderwijs kunnen leren ontwikkelen en die onderdeel vormen van de te ontwerpen lessenserie, zijn kritisch denken en weerstand bieden.

KRITISCH DENKEN

Er bestaan verschillende definities van en opvattingen over kritisch denken (Ten Dam & Volman, 2004). Volgens SLO, landelijk kenniscentrum voor leerplanontwikkeling (2019), gaat het om het vermogen om zelfstandig te komen tot weloverwogen en beargumenteerde afwegingen, oordelen en beslissingen. Dat vergt denkvaardigheden, maar ook houding, reflectie en zelfregulerend vermogen. Denkvaardigheden zijn nodig om informatie te doorzien en op waarde te schatten, onjuistheden te signaleren en om een visie of mening tegen het licht te houden. Op basis daarvan kan iemand beargumenteerd een eigen oordeel of standpunt bepalen of een beslissing nemen. Denkvaardigheden zijn onlosmakelijk verbonden met een kritische houding, waarbij het gaat om het verlangen om goed geïnformeerd te zijn, de neiging om redenen en oorzaken te zoeken, ruimdenkendheid, respect voor standpunten van anderen en de bereidheid om die standpunten mee te wegen (SLO, 2019).

Frijters, Ten Dam en Rijlaarsdam (2008) stellen dat het bij kritisch denken gaat om een combinatie van logisch redeneren en omgaan met waarden om een kritische bijdrage te leveren aan de samenleving. In deze opvatting gaat het dus meer om meningsvorming of bewustzijn van maatschappelijke vraagstukken. Deze gedachte is ook belangrijk binnen de kritische pedagogiek (Ten Dam & Volman, 2004), waarbij kritisch

denken wordt ingezet om maatschappelijk onrecht te bestrijden (Groenendijk & Heijnen, 2018). Dit sluit ook aan bij Hlavajova's opvatting dat alleen kritiek geven, als in meningsvorming en het komen tot weloverwogen oordelen, niet voldoende is voor het teweegbrengen van veranderingen. Hlavajova introduceert de term *critique as proposition*, waarbij het gaat om het bedenken van voorstellen hoe iets anders zou kunnen zijn (hoorcollege Arts as Politics, persoonlijke communicatie, 18 maart 2019). Deze laatste opvatting is leidend voor mijn ontwerp en uitvoering van de lessenserie, die leerlingen aanmoedigt om niet enkel kritiek te leveren op een bestaande situatie, maar ook vraagt om een actie te ontwerpen waarin ze naast hun mening over een bepaalde situatie laten zien hoe die anders zou kunnen.

WEERSTAND BIEDEN

Weerstand binnen het sociaal-maatschappelijke domein wordt doorgaans gedefinieerd als verzet met een maatschappelijk en politiek doel (Abowitz, 2000). Kritisch pedagogen hebben het begrip omschreven als “oppositional behaviour that contests institutional power and dominant cultural norms” (Giroux, in Darts, 2004, p. 316). Weerstand kan de vorm aannemen van een protest of collectieve actie, zoals het uiten van verontwaardiging of woede over politieke en maatschappelijke problemen, het beïnvloeden van de politieke opinie of het tonen van solidariteit (van Stekelenburg, 2011). Dat kan verschillende vormen aannemen, van vreedzame demonstratie tot online petitie en van ‘die-in’ tot gewelddadige rel.

Abowitz (2000) omschrijft weerstand, als aanjager van maatschappelijke en politieke verandering, ook wel als een vorm van communicatie; een middel voor het signaleren, opwekken en opbouwen van een dialoog over machtsverschillen en ongelijkheid. Het gaat hierbij om het delen en onderzoeken van opvattingen en doelstellingen. Met als kanttekening dat het

bij weerstand ook kan gaan om ongenueanceerde opvattingen over maatschappelijk gevoelige kwesties en dat niet iedereen die weerstand ervaart, openstaat voor dialoog.

Om echt van pedagogische waarde te zijn, zou weerstand binnen het onderwijs overwogen kunnen worden als ruimte voor groeiend bewustzijn. Leerlingen en docenten kunnen gezamenlijk reflecteren op onderdrukkende praktijken en dominante structuren (zowel binnen- als buitenschools) en deze aan de kaak stellen. Zo wordt weerstand bieden tegelijkertijd verstorend en creatief, met ruimte voor reflectief onderzoek en betekenisvol engagement (Darts, 2004). Deze definitie van weerstand gebruik ik voor mijn onderzoek.

Maar hoe ga je als docent met weerstand om? Volgens Kleijwegt (2016) weten docenten die in hun klas geconfronteerd worden met ongenueanceerde opvattingen over actuele politieke kwesties niet hoe ze moeten reageren en vermijden ze het gesprek. Zo onderstreept Kleijwegt het belang van naar elkaar luisteren en elkaars standpunten horen, met als doel de ander te leren begrijpen. Ook Abowitz (2000) stelt dat het vanuit educatief oogpunt belangrijk is voor de docent om aandachtig te luisteren naar opvattingen van leerlingen, hun weerstand te onderzoeken, vanuit diverse perspectieven te bezien en hier kritische vragen over te stellen. Deze didactische vaardigheden zijn nodig om leerlingen kritisch na te laten denken over hun eigen standpunten, voorstellen te laten bedenken hoe iets anders kan en daadwerkelijk in actie te laten komen door activistische kunst.

2.5

KUNSTONDERWIJS ALS BURGERSCHAPSONDERWIJS

Het stimuleren van kritisch denken en weerstand bieden maakt al langer deel uit van de kunsteducatieve praktijk. Duncum (2011) beschrijft dat kunsteducatoren daartoe verschillende

strategieën toepassen: *beschrijvend*, *voorschrijvend*, *alternatief* en *oppositioneel*.

Bij de *beschrijvende* strategie gaat het om kritisch kijken naar maatschappelijke problemen en het bespreekbaar maken van de onderliggende machtsstructuren. Leerlingen maken werk waarin ze een maatschappelijk probleem aan de kaak stellen. Deze vorm van kritiek is echter geen interventie, aangezien de les plaatsvindt in een klaslokaal en niet in de publieke ruimte.

Als voorbeeld van de *voorschrijvende* strategie noemt Duncum een lessenreeks waarin leerlingen teksten lezen, dialogen voeren en bedrijven bezoeken. Hierna maken leerlingen kunstwerken met als opdracht om alternatieven te bedenken voor commerciële bedrijfsvoering en consumentisme. Bij deze strategie gaat het meer om bewustwording dan om de vraag of de kunstzinnige acties echt invloed uitoefenen op gebeurtenissen buiten het klaslokaal.

Binnen de *alternatieve* strategie maken leerlingen kunstwerken voor de publieke ruimte met als doel om een alternatieve toekomst te laten zien. Bijvoorbeeld over hoe mensen met elkaar samenleven of over milieuproblemen. Het gaat hierbij niet om directe interactie, maar om het presenteren van alternatieven.

In de *oppositionele* strategie ten slotte gaat het juist wel om interactie. Leerlingen maken kunstwerken in de publieke ruimte, die een directe dialoog aangaan met het publiek over actuele sociale en maatschappelijke onderwerpen. Deze aanpak komt het meest overeen met de werkwijze van activistische kunstenaars. Maar volgens Duncum (2011) blijft de oppositionele aanpak een uitzondering. Meestal blijft kunsteducatie binnen de muren van het klaslokaal, omdat scholen rekening moeten houden met leerlingen en ouders die verschillend kunnen denken over maatschappelijke vraagstukken. Daarnaast brengen kritiek en creatief verzet ook risico's met zich mee, aangezien leerlingen hiermee de grenzen opzoeken van wat acceptabel

is in de onderwijsomgeving. Leerlingen aanmoedigen om hun kritiek of interventies speels te benaderen kan dat bezwaar ondervangen (Duncum, 2011). Hierdoor ontstaat ruimte voor discussie en humor en benadrukt de school dat zaken als haat en vernieling niet aan de orde zijn (Heijnen, 2015).

Vanuit de theorie van authentieke kunsteducatie geldt het belang van kritische interactie met de wereld buiten de school als een essentieel onderdeel van de pedagogiek en didactiek van kunstonderwijs. Kenmerken van authentieke kunsteducatie zijn dat leertaken gericht zijn op de eigen cultuur van de leerling, afgeleid van de praktijken van professionele kunstenaars en gesitueerd in een sociaal-culturele context (Heijnen, 2015). Ze legt een relatie tussen het schoolcurriculum en de wereld daarbuiten en zou, volgens Heijnen (2015), dan ook ruimte moeten geven om die wereld kritisch tegemoet te treden of zelfs te ‘verstoren’. David Darts noemt dit ook wel ‘creatief verzet’, wat inhoudt dat leerlingen via hun kunstzinnige productie sociale kwesties en bestaande machtsverhoudingen bevragen (Darts, 2004). Door dit zelf te doen en te ervaren krijgen leerlingen meer inzicht in dergelijke kunstpraktijken. Daarnaast komt de echte wereld nog dichterbij wanneer leerlingen hun kritiek daadwerkelijk vormgeven in een levensechte context. Door dergelijke artistieke interventies in de publieke ruimte ervaren leerlingen welke reacties hun werk oproept bij anderen (Heijnen, 2015).

2.6

ONTWERPMODEL

Op basis van de beschreven literatuur kom ik tot onderstaand ontwerpmodel voor het opzetten en uitvoeren van een vakoverstijgende lessenserie over kunst en activisme, binnen de vakken maatschappijleer/burgerschap en CKV. Als uitgangsp-

punt integreer ik aspecten van de werkwijze van activistische kunstenaars, kritische pedagogiek en authenticiek leren.

1. *Leerlingen reflecteren op eigen ervaringen, overtuigingen en betrokkenheid aangaande het gekozen onderwerp.*

Activistische kunst ontstaat vanuit de reflectie op eigen ervaringen, overtuigingen en betrokkenheid aangaande een onderwerp, om zo een persoonlijke betekenis aan het werk te geven. Volgens Dewhurst (2014) is het verbinden met persoonlijke ervaringen en overtuigingen dan ook een belangrijk proces binnen een project of lessenserie over activistische kunst. Leerlingen hierop laten reflecteren kan hun betrokkenheid bij het onderwerp vergroten (Shor, 1992). Het startpunt van een lessenserie of project over activistische kunst begint dus met reflectie op hun eigen identiteit, ervaring en interesses. Dat helpt hen om een voor hen betekenisvol onderwerp te kiezen. Het verbinden van de lesstof aan de eigen ervaring van de leerling past bij het uitgangspunt van authentieke kunsteducatie, waarbij leren gericht is op de leefwereld van de leerlingen en uitgaat van hun voorkennis en interesses (Heijnen, 2015).

2. *Verbreden naar grote maatschappelijke onderwerpen*

Een vervolgstap is om deze persoonlijke ervaringen en onderwerpen te verbreden door leerlingen te laten nadenken over hoe hun onderwerp zich verhoudt tot hun dagelijkse interactie en omgeving. Doel is om hun kennis over het onderwerp te verdiepen en grote maatschappelijke problemen te verbinden aan persoonlijke voorbeelden uit de directe omgeving (Dewhurst, 2014). Leerlingen onderzoeken de culturele, economische, politieke en sociale factoren die bijdragen aan of invloed uitoefenen op het onderwerp dat ze gekozen hebben. Deze kritische reflectie

helpt leerlingen om een kunstwerk te maken dat zich niet alleen richt op symptomen van onrechtvaardigheid, maar ook op het onderliggende systeem. Docenten kunnen in dit proces vragen stellen om leerlingen tot een dieper begrip te laten komen. Daarnaast kunnen ze werk van maatschappelijk geëngageerde en activistische kunstenaars tonen om te bespreken hoe zij complexe, maatschappelijke vraagstukken verbeelden en verbinden aan persoonlijke ervaringen en/of publieke acties. Een andere mogelijkheid is om ‘live’ samen te werken met een kunstenaar.

3. *Onderzoeken van maatschappelijke vraagstukken*

Door het stellen van onderzoekende vragen verkrijgen leerlingen aanvullende informatie over de maatschappelijke vraagstukken die ten grondslag aan hun onderwerp liggen. Deze vragen moeten verhelderen wat nog onduidelijk is, tonen wat verborgen is, alternatieve mogelijkheden oproepen en helpen de waarheid aan de kaak te stellen (Dewhurst, 2014). Dit sluit aan bij de opvatting van Frijters, Ten Dam en Rijlaarsdam (2008) over kritisch denken, waarbij het gaat om meningsvorming of bewustzijn van maatschappelijke vraagstukken. Docenten kunnen vragen stellen om de leerling aan te zetten hun onderwerp verder te onderzoeken en informatie te verzamelen om een activistisch werk te kunnen maken. Docenten kunnen zowel onderzoekende (wat gebeurt er?) als analytische (waarom gebeurt het?) vragen stellen om leerlingen te helpen om mogelijke tactieken en instrumenten te vinden die verandering teweeg kunnen brengen (Dewhurst, 2014).

4. *Ontwerpen en uitvoeren van activistische acties*

De laatste stap in het proces is het vertalen van ideeën en eigen visie in een daadwerkelijk kunstwerk. Noodzakelijk

hiervoor is om kritisch en creatief te kunnen denken en jezelf de vraag te stellen: is dit echt de beste manier om mijn idee of visie te communiceren naar het publiek? In deze fase kunnen docenten hun leerlingen aanmoedigen om de balans te zoeken tussen activistische intenties en esthetische doelen. Verder kunnen ze ingaan op mogelijke reacties van het publiek op het gemaakte werk. Dit leert leerlingen nadenken over de mogelijke gevolgen van hun werk. Volgens Dewhurst behoort activistisch werk van leerlingen de kans te krijgen om buiten het klaslokaal tentoongesteld te worden. Ook al kan deze stap leerlingen en docenten blootstellen aan kritiek en censuur, zonder deze stap kan het werk niet daadwerkelijk activistisch zijn. Dit sluit aan bij de door Duncum beschreven oppositionele strategie, waarbinnen leerlingen kunstwerken maken in de publieke ruimte, die een directe dialoog aangaan met het publiek over actuele sociale en maatschappelijke onderwerpen (Duncum, 2011) en bij de omschrijving van ‘creatief verzet’ van Darts (2004).

ONTWERPMODEL DEALING WITH THE REAL STUFF

1. VERBINDEN MET EIGEN ERVARINGEN, OVERTUIGINGEN EN BETROKKENHEID	– Aansluiten bij de eigen kennis, ervaring en leefwereld van de leerling
2. VERBREIDEN NAAR GROTE, MAATSCHAP- PELIJKE ONDER- WERPEN	– Grote, maatschappelijke problemen verbinden aan persoonlijke voorbeelden uit de directe omgeving – Het werk van maatschappelijk geëngageerde kunstenaars tonen om te bespreken hoe zij complexe, maatschappelijke vraagstukken verbeelden en verbinden aan persoonlijke ervaringen en/of publieke acties – Een activistische kunstenaar in de klas introduceren
3. ONDERZOEKEN VAN MAATSCHAPPELIJKE VRAAGSTUKKEN	– Onderzoekende vragen stellen zodat leerlingen aanvullende informatie verzamelen over de maatschappelijke vraagstukken die aan hun actie ten grondslag liggen
4. ONTWERPEN EN UITVOEREN VAN KUNSTZINNIGE ACTI- VISTISCHE ACTIES	– Leerlingen kritisch na laten denken over vertaling ideeën/visie naar een daadwerkelijke actie – Leerlingen aanmoedigen balans te zoeken tussen esthetische doelen en activistische intenties – Mogelijke reacties bespreken van publiek – Leerlingen begeleiden bij het uitvoeren van de acties

3

ONDERZOEKS- METHODE

3.1

ONDERZOEKSVRAGEN

De doelstelling van dit onderzoek is om kennis te vergaren over het ontwikkelen van vakoverstijgend burgerschapsonderwijs dat leerlingen vaardigheden als kritisch denken en weerstand bieden bijbrengt. De onderzoeksvraag luidt:

Hoe geef je op het snijvlak van de vakken maatschappijleer en CKV vorm aan een lessenserie, gebaseerd op de praktijken van activistische kunstenaars, waarin de vaardigheden kritisch denken en weerstand bieden centraal staan?

Deelvragen hierbij zijn:

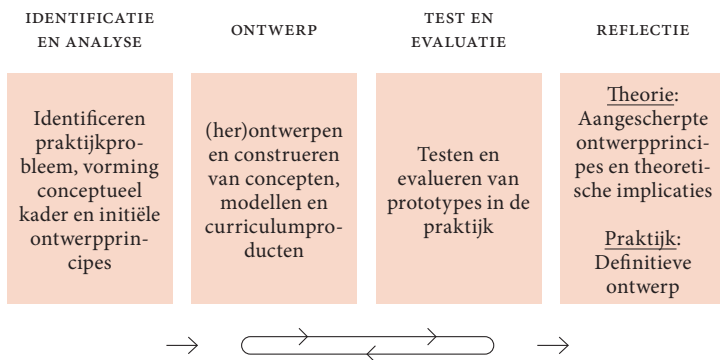
1. Hoe ontwerpen de docent kunst, de docent maatschappijleer en de activistische kunstenaar gezamenlijk de lessenserie?
2. Hoe verlopen de verschillende fases van de lessenserie?
3. Hoe evalueren docenten en leerlingen de lessenserie?
4. Wat is de verhouding tussen artistieke en maatschappelijke leeropbrengsten van de lessenserie?

3.2

ONDERZOEKOPZET

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Doel van dergelijk onderzoek is komen tot realistische en werkbare ontwerpen voor

een praktijksituatie (Groenendijk, Hoekstra & Klatser, 2012). Het ontwerponderzoek is opgezet volgens de volgende fases (Heijnen, 2018): de identificatie- en analysefase, de ontwerp- fase, de test- en evaluatiefase en de reflectiefase (zie figuur 1).



FIGUUR 1: Model ontwerpgericht onderzoek (Heijnen, 2018)

In de *identificatiefase* heb ik een theoretisch kader geformuleerd en een voorlopig ontwerpmodel opgesteld. Tijdens de *ontwerpfase* ben ik met de docenten en de kunstenaar in gesprek gegaan over de lessenserie en hebben wij gezamenlijk ideeën voor lesmateriaal ontwikkeld. Het werk van de betrokken kunstenaar en het ontwerpmodel dienden als uitgangspunt voor de inhoud en de vorm van de lessenserie.

In de *test- en evaluatiefase* is het ontwerp in de praktijk getest en geëvalueerd. De lessenserie is van september tot en met november 2018 uitgevoerd tijdens de lessen kunst en maatschappijleer in 4havo. De lessen heb ik geobserveerd met een observatielijst. Om de lessenserie te evalueren vulden alle leerlingen in de laatste les een *learner report* in. Daarnaast heb

ik zes leerlingen en de kunstdocent afzonderlijk geïnterviewd. Door omstandigheden was het niet mogelijk om ook de maatschappijleerdocent te interviewen.

In de *reflectiefase* is het onderzoek afgerond en is er gereflecteerd op de resultaten. Het ontwerp van de lessenserie is aangepast en toegelicht op basis van de resultaten uit de verschillende ontwerp- en evaluatierondes. Theoretische opbrengsten zijn een definitief vastgesteld ontwerpmodel en een bespreking van de theoretische implicaties van het onderzoek (Heijnen, 2018).

3.3

PARTICIPANTEN

De participanten van het onderzoek waren twee docenten, hun leerlingen en een kunstenaar. Ik werkte samen met een kunstdocent en een maatschappijleerdocent van een scholengemeenschap (havo/vwo) in Amsterdam-Noord. De lessenserie is uitgevoerd in een havo-4 klas met 24 leerlingen. Er waren ongeveer evenveel jongens als meisjes; het merendeel had een biculturele achtergrond. Namen van leerlingen zijn omwille van privacy geanonimiseerd.

Via kunstinstelling Framer Framed ben ik in contact gekomen met kunstenaar Dominique Himmelsbach-de Vries. Hij omschrijft zichzelf als sociaal kunstenaar en activist. Met sociale interventies wil hij mensen bereiken die andere overtuigingen hebben dan hij. Zijn activiteiten strekken zich uit van het openen van populistische webwinkels (met Geert Wilders als muze), het aanbieden van een dag gratis hulp, het oprichten van een monument voor de ‘prima mens’ tot en met het documenteren van ongedocumenteerden (www.himmelsbach.nl).

Binnen dit ontwerponderzoek had ik een dubbele rol als ontwerper en onderzoeker. Ik heb samen met de docenten

en de kunstenaar de lessenserie ontworpen. De docenten en de kunstenaar hebben de lessen vervolgens gegeven, maar op meer momenten ben ik betrokken geweest bij de uitvoering en heb ik feedback gegeven op voorstellen van de leerlingen.

3.4

METHODE VAN DATAVERZAMELING

OBSERVATIES

Om antwoord te geven op de eerste deelvraag (hoe ontwerpen de docent kunst, de docent maatschappijleer en de activistische kunstenaar gezamenlijk de lessenserie?) heb ik een ontwerpssessie georganiseerd, waarin ik samen met de docenten en de kunstenaar ideeën heb ontwikkeld; deze sessie is audio opgenomen.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag (hoe verlopen de verschillende fases van de lessenserie?) observeerde ik de lessen met een gestructureerd observatieformulier gericht op kritisch denken en weerstand bieden (zie bijlage 1). Ik heb gekeken naar het gedrag van de leerlingen én de docenten. Daarnaast heb ik notities gemaakt over het verloop van de les, uitspraken van docenten en de houding en reacties van leerlingen.

SEMI-GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS

EN LEARNER REPORTS

Om deelvraag 3 en 4 te beantwoorden (Hoe evalueren docenten en leerlingen de lessenserie? Wat is de verhouding tussen artistieke en maatschappelijke opbrengsten?) heb ik zes leerlingen afzonderlijk in een semigestructureerd interview na afloop bevraagd over hun ervaringen in de lessen. Gespreksonderwerpen waren: voorbeelden activistische kunst en kunstenaars, maatschappelijke onderwerpen, combinatie CKV en maatschap-

pijleer, inhoud acties, ervaring met actievoeren, reflectie op (het vak) kunst, artistieke vaardigheden, leerervaringen, sterke en minder sterke punten van de lessenserie (zie bijlage 2 voor de interviewleidraad). Daarnaast heb ik de kunstdocent geïnterviewd over opbouw en inhoud van de lessenserie, voorbereiding en uitvoering, persoonlijke ervaringen leerlingen, samenwerking, combinatie kunst en maatschappijleer, artistieke vaardigheden, kritisch denken, weerstand bieden, artistieke kwaliteit van de acties, sterke en minder sterke punten van de lessenserie (zie bijlage 3 voor de interviewleidraad).

Na afloop van de lessenserie heb ik alle leerlingen bovendien gevraagd een *learner report* in te vullen. Dit onderzoeksinstrument, geïntroduceerd door De Groot (1980), is gericht op het in kaart brengen van zelf gerapporteerde leerervaringen van leerlingen, inclusief opvattingen en vaardigheden. Het door mij gebruikte ontwerp is gebaseerd op De Groots oorspronkelijke categorieën: kennis over de wereld, kennis over jezelf, uitzonderingen en verrassingen over de wereld, uitzonderingen en verrassingen over jezelf. Hierbinnen heb ik telkens een aantal aanloopzinnen geformuleerd, als *'Ik heb gemerkt dat...'* en *'Ik heb geleerd dat...'*. Daarnaast heb ik twee gesloten vragen gesteld, namelijk: *'ik heb geleerd om kritisch na te denken over een maatschappelijk probleem'* en *'ik heb geleerd hoe ik in actie kan komen om dit maatschappelijk probleem onder de aandacht te brengen'*. De leerlingen konden hierop antwoorden of ze het eens of oneens zijn met deze stelling.

3.5

DATA-ANALYSE

De opgenomen ontwerpssessie is samengevat in paragraaf 4.1. De interviews zijn opgenomen (audio), getranscribeerd en geanalyseerd door het open thematisch coderen (Boeije, 2016) van

de interviewtranscripten. Kernlabels waren:

1. Positieve evaluaties van de lessenserie
2. Negatieve evaluaties van de lessenserie
3. Didactiek (in groepjes werken, eigen onderwerp kiezen, uitvoeren in de publieke ruimte, zelfstandigheid)
4. Maatschappelijke onderwerpen waarop de acties gebaseerd zijn
5. Persoonlijke ervaring met deze onderwerpen
6. Leren (mening geven, nadenken over maatschappelijk onderwerp, actievoeren, mensen vragen stellen, artistieke vaardigheden inzetten)

Uit de analyse van het interview met de docent kwamen aanvullend nog de volgende kernlabels naar voren:

7. Voorbereiding en implementatie lessenserie (dubbele rol onderzoeker, eigenaarschap van docenten, verantwoordelijkheid, samenwerking)
8. Belang van aandacht voor artistieke vaardigheden

De observaties zijn inductief geanalyseerd en samengevat. Kernlabels waren:

9. Het innemen van verschillende standpunten
10. Kwesties vanuit verschillende perspectieven benaderen
11. Bewering onderbouwen met argumenten

De antwoorden op de open vragen van de *learner reports* zijn inductief geanalyseerd en op basis hiervan verdeeld over vier onderwerpen: actievoeren, maatschappelijke onderwerpen, kunst en persoonlijke ervaringen. De onderwerpen en de bijbehorende leerervaringen zijn in een schema geplaatst (zie bijlage 4).

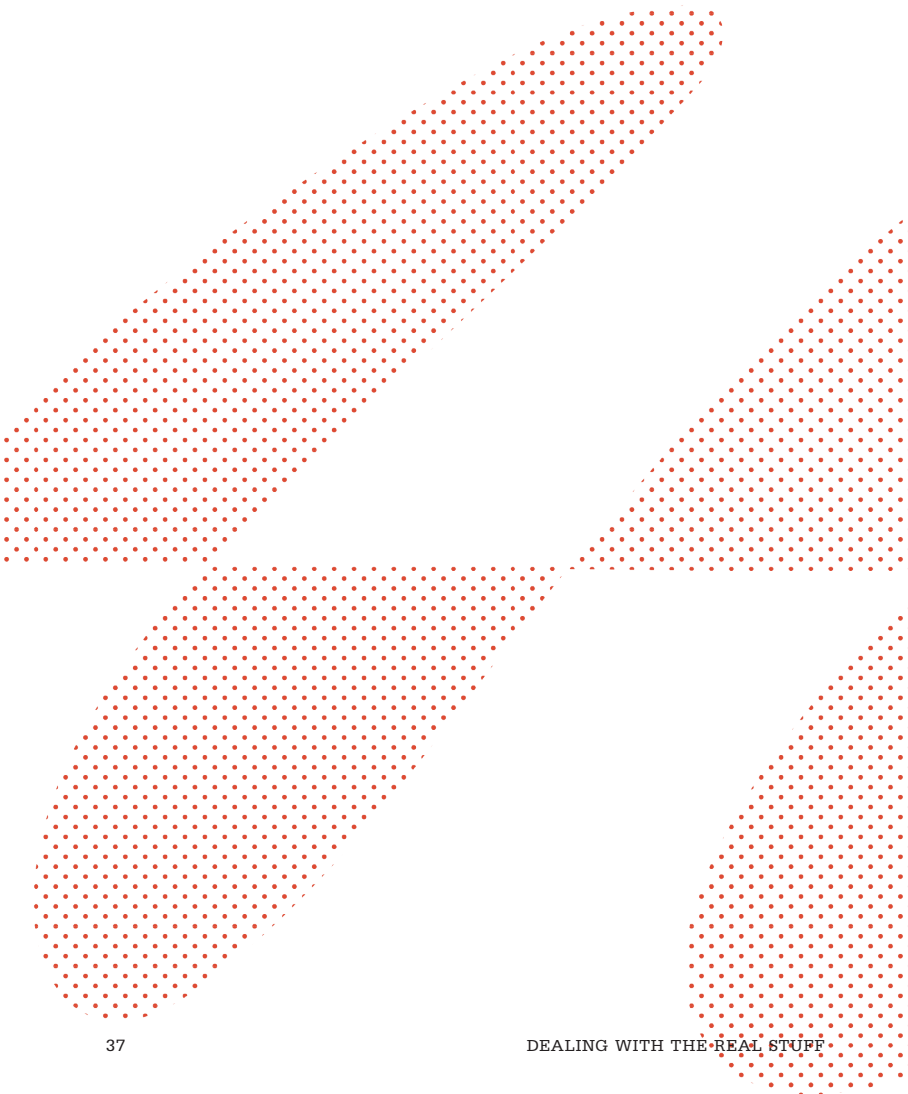
3.6

KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Om de procedurele validiteit van het onderzoek te vergroten is triangulatie gebruikt. De *learner reports*, observaties en interviews betroffen deels overlappende onderwerpen. De resultaten van de verschillende methoden van dataverzameling zijn naast elkaar gelegd om te controleren of de gegevens overeenstemmen. De onderzoeksrapportage is tevens voorgelegd aan de kunstenaar en kunstdocent ter goedkeuring of eventueel ter correctie. Deze vorm van *member checking* draagt ook bij aan de validiteit van het onderzoek, omdat betrokkenen zijn geraadpleegd over de uitkomsten van het onderzoek en of deze overeenkomen met hun eigen ervaringen (Baarda, 2013).

Omwille van de procedurele betrouwbaarheid is beschreven en aangetoond hoe de data zijn verzameld en verwerkt. Ook zijn de onderzoeksbevindingen geïllustreerd met primaire gegevens, namelijk citaten uit de interviews en geschreven antwoorden uit de *learner reports*.

De participanten zijn voorafgaand aan het onderzoek geïnformeerd over de doelen ervan. Zij hebben allen ingestemd met deelname door het ondertekenen van consentformulieren.



4

ONTWERP, TEST EN EVALUATIEFASE

4.1

HOE ONTWERPEN DE DOCENT KUNST, DE DOCENT MAATSCHAPPIJLEER EN DE ACTIVISTISCHE KUNSTENAAR GEZAMENLIJK DE LESSENSERIE?

Het startpunt is een ontwerpssessie op de school met de beide docenten (kunst en maatschappijleer) en kunstenaar Dominique Himmelsbach-de Vries. Na een korte presentatie over het onderzoek en het werk van Dominique gaan we aan de slag met het vormgeven van de lessenserie op basis van het ontwerpmodel.

Allereerst bespreken we de inhoud van de lessenserie. Ideeën zijn het kritisch bevragen van normen en waarden, het bespreken van voorbeelden van activistische kunst, stellingen over links en rechts activisme, de scheidslijn tussen activisme en vandalisme, legaliteit en illegaliteit en het nadenken over het effect van je actie en de mogelijke reacties hierop. Het idee ontstaat om, na een introductieles, in les 2 het atelier van Dominique te bezoeken, waar hij zal vertellen over zijn werk en werkwijze en waar de leerlingen gaan brainstormen over vragen als: welk maatschappelijk probleem raakt je? Waarvoor wil jij actievoeren? Dit sluit aan bij ontwerpfasen 1: verbinden met eigen ervaringen, overtuigingen en betrokkenheid aangaande het gekozen onderwerp.

In les 3 gaan de leerlingen verder met het onderzoeken van een zelf gekozen maatschappelijk vraagstuk en krijgen zij

voorbeelden aangereikt van werk van activistische kunstenaars. Onder begeleiding van de docenten denken zij na over (beeldende) strategieën om dit vraagstuk zichtbaar te maken in de publieke ruimte. Dit sluit aan bij ontwerpfasen 2 en 3; het verbreden naar grote, maatschappelijke problemen en het onderzoeken van een maatschappelijk vraagstuk.

In les 4 pitchten de leerlingen hun voorstel voor een artistieke actie. De kunstenaar en de docenten geven advies over opzet, inhoud en de artistieke kwaliteit. In les 5 hebben de leerlingen tijd om aan hun actie te werken en in les 6 voeren zij hun actie uit (ontwerpfase 4).

4.2

HOE VERLOPEN DE VERSCHILLENDE FASES VAN DE LESSENSERIE?

Tijdens de eerste les komt Dominique op bezoek in de les maatschappijleer. Na een korte introductie op het project, door mijzelf als onderzoeker en door de docent maatschappijleer, begint Dominique zijn verhaal met een vraag aan de leerlingen: Wie is hier ongehoorzaam? Niemand steekt zijn hand op. Dominique zegt hierop dat hij de leerlingen gaat leren om minder gehoorzaam te zijn. Vervolgens vertelt hij over zijn loopbaan als kunstenaar en activist en licht hij een aantal van zijn werken toe.

Een leerling zegt in reactie op het werk ‘wilderswebwinkel’ (een webshop met Geert Wilders als kunstenaarsmuze, zie afbeelding 3) dat dit werk gratis propaganda is voor Wilders. Dominique antwoordt hierop dat dit niet de bedoeling is van het project, maar dat hij mensen juist wil laten beargumenteren waarom ze wel of niet voor Wilders kiezen. Bijvoorbeeld als jij je zwager een deurmat met het hoofd van Wilders geeft, omdat je weet dat hij op Wilders stemt, dan moet hij hier wel iets over



AFBEELDING 3: Domenique Himmelsbach-de Vries, Wilderswebwinkel (2012)



AFBEELDING 4: Domenique Himmelsbach-de Vries, Het Monument voor Prima Mensen (2014)

zeggen. Terwijl de meeste mensen hier niet voor uit durven te komen, zij stemmen volgens Dominique met hun onderbuik. Door (het geven van een item uit) de ‘wilderswebwinkel’ ga je het gesprek met mensen aan en vraag je hen waarom ze voor Wilders kiezen.

Dominique laat tot slot afbeeldingen zien van zijn werk ‘Het Monument voor Prima Mensen’ (afbeelding 4). Hij vraagt de leerlingen voor wie we monumenten plaatsen. De leerlingen antwoorden dat dit gebeurt voor belangrijke mensen, voor leiders. Dominique benoemt dat deze belangrijke leiders vijftig jaar later mogelijk voor slavernij bleken te zijn of misdaden begaan hebben. Vandaar dat hij een monument voor de ‘prima mens’ heeft gemaakt, waarvoor je zelf mensen kunt aandragen.

De docent maatschappijleer vraagt aan Dominique wat volgens hem activistische kunst is. Deze antwoordt hierop: “Als activist zou ik boos zijn, een spandoek pakken, er tegenin gaan. Als kunstenaar probeer ik mijn vijand te omarmen, open te staan voor discussie en op gelijke voet met het publiek te staan in plaats van er tegenin gaan.” De docent probeert bij de leerlingen, die overwegend rustig luisteren zonder vragen te stellen, reacties uit te lokken over het werk van Dominique. Hij zegt dat hij aan hun lichaamshouding ziet dat ze een mening hebben over het werk. De leerlingen geven geen reactie. Op de vraag van de docent of leerlingen het werk raar vinden, beamen de meeste leerlingen dat. Eén leerling zegt: “Alles wat je hebt gedaan is anders, het maakt indruk op mensen.”

In de eerste les CKV introduceert Dominique een oefening met ‘omdenken’. De opdracht is om een maatschappelijk probleem te kiezen en een mindmap te maken met persoonlijke associaties bij dit probleem. De tweede stap is om te kijken of je deze associaties kan omdraaien, met als doel een tegenovergestelde manier te vinden om met het probleem om te gaan. Het idee hierachter is, volgens Dominique, om te breken met

eigen clichébeelden. Een voorbeeld is het eerder besproken werk ‘wilderswebwinkel.nl’, waar Dominique kiest voor de tactiek doodknuffelen in plaats van polarisatie. Problemen die leerlingen beschrijven zijn de vluchtelingenproblematiek, het schoolstelsel, armoede, racisme en #MeToo. Associaties bij #MeToo zijn bijvoorbeeld vrouwen, mannen, aanraken, overal, seksuele intimidatie en kerkgemeenschap. Leerlingen vinden het erg lastig om deze associaties om te keren. In plaats daarvan beschrijven ze wat je hiertegen kunt doen. Bijvoorbeeld stop roepen, aangifte doen, actie ondernemen of deelnemen aan een praatgroep. De leerlingen die het schoolstelsel als onderwerp kozen, hebben bij omdenken termen opgeschreven als: iedereen is gelijk, geen hokjes en geen gemiddelde leerling.



In de tweede les maatschappijleer wordt het werk *Study of Perspective* van Ai Wei Wei besproken (afbeelding 5). Dit bestaat uit een reeks foto's, genomen tussen 1995

en 2017, waarin de kunstenaar letterlijk zijn middelvinger opsteekt tegen belangrijke overheidsinstellingen en monumenten van over de hele wereld, zoals de Eiffeltoren, het Tianmenplein en de Mona Lisa, met als doel om mensen kritisch na te laten denken over hun loyaliteit aan de overheid en acceptatie van overheidsbeslissingen. Daarnaast laat de docent maatschappijleer een filmpje zien over islamitisch activisme en gaat hierover het gesprek aan met de klas. Hij spreekt zich uit over het belang van activisme, maar laat tegelijkertijd zien dat activisme vanuit verschillende hoeken kan komen en niet altijd progressief is. Activisten kunnen bijvoorbeeld ook oproepen tot geweld. Tot slot vraagt hij de leerlingen na te denken over wantoestanden in de huidige samenleving die vragen om verandering.

AFBEELDING 5: Ai Wei Wei, *Study of Perspective* (1995)

Onderwerpen die leerlingen noemen zijn alcoholgebruik, verbod op abortus, racisme, negatieve beeldvorming over moslims, tienermoeders, overgewicht, ongelijke rechten voor mannen en vrouwen, het lerarentekort en het milieu.

In de tweede les CKV worden meer voorbeelden getoond van het werk van activistische kunstenaars, waaronder het werk van Zanele Muholi, Banksy, Beyonce en Adbusters (zie bijlage 5). Er komt een gesprek op gang over het effect van deze werken en het verschil tussen kunst en activisme. Als opdracht kiezen leerlingen een kunstwerk, waarbij ze een actie bedenken. Dit als oefening voor de opdracht om zelf een artistieke actie te ontwerpen.

In de derde les maatschappijleer geeft de docent leerlingen de opdracht om in groepjes problemen te bespreken binnen de school. Een tweede stap is om te benoemen welke actie ze zouden willen inzetten om dit probleem aan te pakken. Doel is om leerlingen kritisch naar hun eigen omgeving te laten kijken. Aangezien er op dat moment behoorlijk veel kritiek is op de school (roosters worden steeds veranderd, klassen worden omgegooid) is dit geen moeilijke opdracht voor de leerlingen. Tijdens het nabespreken daagt de docent de leerlingen uit om zich uit te spreken: “Ik accepteer niet dat je je mond houdt als ik je een vraag stel.” Hij zegt dat hij nergens over oordeelt en dat de leerlingen zich dus ook niet hoeven in te houden. Activisme begint namelijk vaak met een stelling poneren, aldus de docent. Ook hoeven ze zich niet in te houden als ze kritiek op hem hebben. Maar de leerlingen reageren vrijwel niet.

In de derde les CKV werken leerlingen in groepjes aan het voorbereiden van de pitch, waar zij een voorstel voor een artistieke actie presenteren gebaseerd op een maatschappelijk probleem. Bij de pitch in de daaropvolgende les is Dominique aanwezig om feedback te geven op de artistieke kwaliteit van de voorstellen. Hij adviseert leerlingen bijvoorbeeld om hun

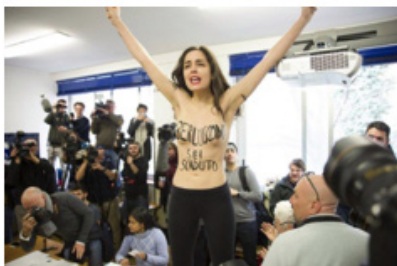
actie groter te maken, door het overdrijven van het onderwerp en geeft tips om meer humor in te zetten om je boodschap over te brengen.

Omdat leerlingen moeite hebben met het omzetten van hun idee in een artistieke vorm heb ik na afloop van deze les een presentatie gemaakt met voorbeelden van activisme en activistische kunst, op basis van de maatschappelijke onderwerpen die de leerlingen als uitgangspunt hebben genomen. Deze interventie is bedoeld om leerlingen te inspireren om hun actie artistieker vorm te geven (zie afbeelding 6 en bijlage 6).

Door mijn interventie werken de leerlingen in de vijfde les, zowel bij CKV als maatschappijleer, verder aan het ontwerp van hun actie. Tijdens de zesde en laatste les voeren de leerlingen hun actie uit, zowel binnen als buiten de school. Wanneer de kunstdocent een leerling tijdens de voorbereiding op de actie aanspreekt op zijn gedrag, antwoordt deze: “Wij zijn geen leerlingen nu, wij zijn activisten en hoeven niet langer te luisteren.”

Aanvankelijk is het idee om een registratie van het project, in de vorm van video's, foto's en beeldend werk, tentoon te stellen in Framer Framed. Dit is echter niet doorgegaan vanwege tijdsdruk. In plaats daarvan is Minouche Wardenaar, medewerker educatie van Framer Framed, in les 5 met de leerlingen in gesprek gegaan over hun acties. Een ander idee, om het ontwerp van de lessenserie voor feedback voor te leggen aan een leerlingpanel, is helaas door roostertechnische problemen ook niet gerealiseerd. Ook het atelierbezoek kon niet doorgaan: de lessen maatschappijleer en CKV konden niet als blokkur geroosterd worden, waardoor er onvoldoende tijd was. In plaats daarvan heeft Domenique, zoals hierboven beschreven, tijdens de eerste les een presentatie gegeven over zijn werk.

Actie tegen Berlusconi...



...performance Pussy Riot anti-Poetin



AFBEELDING 6: Voorbeelden kunst en activisme (2018)



AFBEELDING 7: Actiegroepje met als onderwerp prestatiedruk (2018)

DE LEERLING ALS ACTIVIST

Gedurende de lessenserie hebben leerlingen in groepjes een onderwerp gekozen waarvoor zij actie willen voeren. De gekozen onderwerpen zijn terrorisme, racisme, etnisch profileren, de voedselindustrie, vooroordelen en prestatiedruk. Hieronder licht ik een aantal acties toe.

Prestatiedruk

Voor hun actie heeft het groepje ‘prestatiedruk’ een poster gemaakt waarop een kleine jongen staat afgebeeld met een grote tas vol boeken. Deze poster hebben ze op verschillende plekken in de school geplakt, waaronder de docentenkamer (zie afbeelding 7). Tijdens hun actie interviewen de leerlingen verschillende leraren en de schooldirecteur over hun reactie op de poster. Ze hebben voor dit onderwerp gekozen, omdat ze het een actueel onderwerp vinden. Tom, een van de leerlingen uit het groepje, zegt in het interview dat hij het problematisch vindt dat het schoolsysteem nog precies zo is als honderd jaar geleden. Hij wil graag dat het systeem verandert en minder gericht is op cijfers en op het eindproduct. Op mijn vraag of hij zich serieus genomen voelt in zijn actie, antwoordt hij: “Ja, half, de directeur snapte op zich wel wat we probeerden te zeggen, hij dacht, denk ik, het zal wel...” Tom denkt dat de mensen die de posters zien er wel over na gaan denken, maar hij twijfelt of ze echt in actie komen.

Racisme

Een ander groepje heeft racisme als onderwerp gekozen. Dat is volgens hen een belangrijk onderwerp dat steeds dichterbij de mensen komt. Ook is er tegenwoordig veel over te zien in de wereld. Groepslid Tariq heeft er wel moeite mee dat de discussie altijd over bepaalde mensen gaat: “Elk volk heeft goede en slechte appels. Vandaar dat racisme niet nodig is voor een

bepaald volk, omdat elk volk goede en slechte mensen heeft. Ook Nederland.” In het interview vraag ik Tariq of hij ook racisme ervaart op school. Hij zegt dat dit niet het geval is. Er worden onderling wel grapjes gemaakt, maar hij ervaart dit niet als racisme.

Als actie hebben Tariq en zijn groepje (allen leerlingen met een biculturele achtergrond) T-shirts en posters gemaakt met de tekst *‘We Are Immigrants’*. Tijdens hun actie hebben ze mensen op straat aangesproken over racisme. Van de gesprekken hebben ze een filmpje gemaakt. Hun eerste vraag is of mensen zichzelf racistisch vinden, waarop iedereen zegt dat dit niet het geval is. Maar volgens Tariq kom je hier pas echt achter als je mensen gaat interviewen.

Tariq vindt de actie geslaagd, omdat ze met een paar mensen in gesprek zijn gegaan over racisme en hun mening over dit onderwerp. Of hij zelf, als hij boos is of iets met een onderwerp wil doen, nu eerder een actie zou gaan uitvoeren, zegt hij: “Dit is een opdracht die wij moesten uitvoeren. Dan wil ik het mooi maken, want je krijgt er natuurlijk een cijfer voor. Maar in mijn vrije tijd zou ik het niet doen, omdat ik andere dingen te doen heb....”. Hij zegt dat hij wel zijn mening zou geven over een onderwerp, maar dat hij niet de eerste zal zijn die opstaat en gaat vechten. “Maar als iemand dit wel doet, zal ik hem steunen met mijn argumenten. Ik ben iemand die steunt, niet iemand die de leiding neemt.”

Etnisch profileren

Een derde groepje koos als onderwerp etnisch profileren. Hun inspiratie halen zij uit de beweging Black Lives Matter. Hun doel is om te laten zien dat racisme binnen de Amerikaanse politie echt een probleem is. In Nederland is, volgens de leerlingen, iedereen best gelijk en speelt dit niet zo. Op mijn vraag of Aziz, een van de groepsleden, zelf racisme door politie ervaart, zegt

hij dat hij nooit wordt aangehouden door de politie en dat hij dus ook geen racisme ervaart. Maar dat hij, als hij in Amerika zou wonen, wel echt actie zou gaan voeren. Samen met een medeleerling heeft hij een poster gemaakt waarop een politie-agent en een zwarte man elkaar knuffelen. Ze zijn geïnspireerd door de voorbeelden van Dominique over omdenken en de beelden van activistische kunstenaars die de kunstdocent hen heeft laten zien. Vandaar de keuze voor humor in plaats van confrontatie. Ze zijn de straat op gegaan met deze poster en hebben voorbijgangers aangesproken over dit onderwerp en hen gefilmd. Aziz zegt dat hij het erg spannend vond om mensen aan te spreken en dat hij zich afvroeg of mensen negatieve of positieve reacties zouden geven. Uiteindelijk kregen ze alleen positieve reacties op hun actie.

Terrorisme

Carmens groepje koos voor het onderwerp terrorisme. Ze hebben op internet quotes van beroemde mensen opgezocht over dit onderwerp en deze met witte verf op de ramen van de school geschreven (zie afbeelding 8) en op T-shirts die zij dragen tijdens de actie. Hun doel is om mensen te laten zien hoe er over terrorisme gedacht wordt. Als ik haar vraag of ze zelf anders is gaan denken over het onderwerp gedurende dit project, zegt ze: “Ik weet het eigenlijk niet, hoe ik erover denk... ik denk zelf niet dat het opgelost kan worden, er gaat altijd iemand zijn die macht wil en hierdoor oorlogen en terroristische acties veroorzaakt, en hier komt het uit voort...” De zin van actievoeren zou volgens Carmen kunnen zijn om de manier waarop mensen over terrorisme nadenken te veranderen.



AFBEELDING 8: Actiegroepje met als onderwerp terrorisme (2018)

4.3

HOE EVALUEREN DE KUNSTDOCENT EN LEERLINGEN
DE LESSENSERIE?

Uit de interviews komen een aantal sterke en minder sterke punten van de lessenserie naar voren.

AANPAK KUNSTENAAR DOMENIQUE

HIMMELSBACH-DE VRIES

Als sterk punt van de lessenserie worden allereerst de ideeën en aanpak van Dominique Himmelsbach-de Vries genoemd. Vier van de zes geïnterviewde leerlingen zijn onder de indruk van zijn verhaal en werk. Tariq zegt hierover: “Ik vond zijn ideeën wel apart. Het komt niet zo vaak voor dat iemand zoiets doet, ook al zijn sommige van zijn daden illegaal, hij drukt wel iets uit wat anderen niet kunnen doen, omdat ze het niet durven.” Als voorbeeld noemt Tariq het werk ‘ik ben begaan met jullie ellende’ (poster op een billboard langs de snelweg). Dit is illegaal, maar het maakt wel iets duidelijk. Op mijn vraag of hij zelf ook zover zou gaan om tegen iets in te gaan, zegt hij: “Ik zelf niet nee, ik zou het risico niet willen aangaan. Opgepakt worden vanwege strafbaar gedrag of overtreding van privégebied.” Tom is het er niet mee eens dat je zomaar ergens op klimt om een spandoek op te hangen. Er zijn volgens hem ook gewoon bedrijven die hiervoor betalen. Als een kunstenaar dit wil doen, hoort hij er ook gewoon voor te betalen. Hij vindt het werk over Geert Wilders wel leuk, omdat het de spot drijft met Wilders:

Het idee van die webshop, dat was wel echt een goed idee, en dat inspireert je ook om in plaats van alleen maar haat op iemand, hoe je iemand een beetje... hoe zeg je dat...bespottelijk maakt...Dat je niet alleen

maar zegt je bent slecht, maar dat je dit met humor doet. Dat vond ik wel grappig. En leuk.

Ilonka noemt het inspirerend dat Dominique overal maling aan heeft. Dat hij gewoon doet wat hij wil doen. Carmen vond het project best wel serieus door de komst van Dominique: “Normaal als we een project doen, dan is het niet echt super serieus, maar omdat hij echt kwam, hij is wel echt een activist.”

VOORBEELDEN ACTIVISTISCHE KUNSTENAARS

Door de input van Dominique Himmelsbach-de Vries en de in de les getoonde voorbeelden van andere activistische kunstenaars hebben leerlingen een bredere opvatting gekregen over wat kunst inhoudt. Ook hebben ze hierdoor geleerd hoe je humor kunt inzetten om een maatschappelijk probleem aan te kaarten en je mening uiteen door een artistieke actie. Op de vraag welke voorbeelden van activistische kunstenaars hen zijn bijgebleven, noemen vijf van de zes geïnterviewde leerlingen het werk *Study of Perspective* van Ai Wei Wei. Tom vindt dat de kunstenaar echt een statement maakt met dit werk: “Zo’n middelvinger is op zich wel agressief. Je probeert echt een statement te maken. Dat vind ik op zich wel mooi. Het is eigenlijk gewoon iets kleins, een middelvinger, maar het heeft een grote boodschap.” Tariq is minder onder de indruk van het werk van Ai Wei Wei:

Het is wel uniek, maar er is niet veel werk in gestoken. Het is eigenlijk een klein dingetje maken, foto van maken en klaar. Voor de rest gebruikt hij alleen zijn vinger, die heeft iedereen bijna, en dan de camera, die heeft ook iedereen.

Hij vertelt dat hij dit werk niet gebruikt heeft ter inspiratie voor zijn eigen actie, omdat hij en zijn team het opsteken van een middelvinger als een belediging zien. Ze hebben ervoor gekozen om hun boodschap op een nettere manier over te brengen. Het werk *Sirens of the Lambs* van Banksy vindt hij wel een inspirerend voorbeeld. Hij denkt dat dit werk meer impact heeft dan het werk van Ai Wei Wei.

JE EIGEN ONDERWERP KIEZEN

De leerlingen hebben het als positief ervaren dat ze in groepjes een eigen onderwerp mochten uitkiezen en dieper op dit onderwerp in konden gaan. Tom zegt hierover:

Ik vond het wel een leuke opdracht, vooral omdat er over verschillende onderwerpen veel te vertellen is, dat je op het onderwerp racisme dieper in kan gaan, dat je voor- en tegenargumenten kunt gebruiken, waarom vind je dit, hoe vind je dit en wat kan je eraan toepassen om het te verdedigen of eventueel te laten stoppen en dat vond ik het mooie aan dit project.

VORMGEVEN EN UITVOEREN VAN DE ACTIE

Een ander sterk punt is volgens leerlingen dat ze geleerd hebben hoe ze een actie kunnen vormgeven en dat ze ervaring hebben opgedaan met protesteren. “Dat we nu hebben geleerd om te protesteren als we ergens tegen zijn... stel je voor we zijn later ergens tegen en dan hebben we nu geleerd hoe je kunt protesteren zonder dat je opgepakt wordt of zo...” (Tariq)

Ook vinden leerlingen het positief dat ze naar buiten konden om hun actie uit te voeren, om het op deze manier met anderen te delen. Een aantal leerlingen zegt niet gewend te zijn om zelfstandig te mogen werken aan een zelfgekozen

onderwerp. Ook kregen ze nooit eerder de mogelijkheid om buitenschools te werken:

Omdat je ook naar buiten kan en het kan toepassen [...] je kan in een lokaal wel schrijven, alleen hou je de ideeën voor jezelf. Als je naar buiten gaat, kun je het met anderen delen. Dat vind ik wel mooi... (Carmen).

Hiermee samenhangend zeggen leerlingen veel geleerd te hebben over de interactie met het publiek van hun actie; een belangrijk kenmerk van activistische kunst en een door leerlingen veelvuldig gekozen vorm voor hun actie.

ONDUIDELIJK BEGIN

Een minder sterk punt vonden de leerlingen dat in het begin niet duidelijk was wat er van hen verwacht werd. Carmen begreep eerst niet zo goed waar het project over ging en het werd haar pas later duidelijk dat ze ook zelf een actie moesten gaan uitvoeren. Ook Ilonka wist in het begin niet helemaal wat ze nu precies moesten gaan doen. Maar “op een gegeven moment snapten we het en toen was het eigenlijk wel leuk om met elkaar dingen te doen en nadenken over alles”.

DUUR LESSENSERIE

Volgens Tariq en de kunstdocent had de lessenserie korter en compacter gekund. Bijvoorbeeld in twee dagen, als een project. Nu zaten er telkens weken tussen, bijvoorbeeld door vakantie of toetsen, waardoor de docent iedere keer opnieuw moest uitleggen waar het project ook alweer over ging.

ONDERWERPEN PERSOONLIJKER MAKEN

De kunstdocent vond het lastig om leerlingen te stimuleren

hun gekozen onderwerp persoonlijker te maken: “Hoe krijg je dat ze dieper ingaan op een onderwerp en dat een onderwerp niet heel breed is, zoals racisme en armoede. Dat zijn zulke grote thema’s, maar dan denk ik: waar in jouw buurt?” De docent vraagt zich af of er bij een volgend project onderzoek gedaan kan worden door leerlingen in hun eigen omgeving, zodat zij weten wat er speelt bij de mensen in hun buurt en dat ze deze kennis mee kunnen nemen in het ontwerp en uitvoering van de actie. Nu kozen leerlingen veelal grote maatschappelijke thema’s voor hun actie, waarmee ze, ook volgens henzelf, weinig ervaring hebben. Wel benadrukt de docent het belang om deze onderwerpen aan te kaarten in de les, zeker op een school die zo divers is.

SAMENWERKING

De kunstdocent vond, gezien de inhoud van het project, de samenwerking tussen de vakken maatschappijleer en CKV logisch. Ze vond het leuk om inhoudelijk met haar collega maatschappijleer samen te werken, dit zou volgens haar veel vaker moeten gebeuren. Praktisch gezien vond ze de samenwerking echter lastiger, omdat zij in haar eentje de kartrekker was.

Dat kwam ook doordat er verwarring was over mijn rol als onderzoeker en mede-vormgever van de lessen. De kunstdocent ging ervan uit dat ik de lessen zou geven. Hierdoor heeft ze niet van tevoren met haar collega maatschappijleer afgesproken om de inhoud verder uit te werken en heeft ze de door mij ontworpen presentaties van de ontwerpessie gebruikt. Hierover zegt ze:

Ik denk wel dat je het je eigen maakt als je zelf met zo’n thema aan de haal gaat. Nu had ik jouw presentatie, maar jij denkt natuurlijk op een andere manier,

het is altijd lastig om met het materiaal van iemand anders te werken.

Wel vond ze het heel fijn dat ze mijn presentatie kon gebruiken, omdat ze erg druk was op dat moment en ook verder in het project druk was met de organisatie daarvan.

4.4

WAT IS DE VERHOUDING TUSSEN MAATSCHAPPELIJKE EN ARTISTIEKE LEEROPBRENGSTEN?

In deze paragraaf beschrijf ik de leerervaringen van leerlingen zoals beschreven in de *learner reports*. Deze zijn onder te brengen in vier categorieën: actievoeren, maatschappelijke onderwerpen, kunst en persoonlijke ervaringen (zie bijlage 4). Verhoudingsgewijs noemen leerlingen en docent (in het interview) meer maatschappelijke dan artistieke leerervaringen. Hieronder licht ik de genoemde opbrengsten toe en analyseer ik de verhouding maatschappelijk-artistiek.

ACTIEVOEREN

Drie van de in totaal achttien leerlingen die het *learner report* hebben ingevuld, hebben geleerd hoe je op kunstzinnige wijze actievoert en hierdoor iets bespreekbaar kunt maken. Twee van de achttien leerlingen vonden het best spannend om protest te voeren. Voorbeelden van leerervaringen zijn: ‘ik heb geleerd dat je mensen kunt aanspreken’ en ‘ik heb geleerd dat ik niet van protesteren hou’.

MAATSCHAPPELIJKE ONDERWERPEN

Twee leerlingen hebben geleerd dat er veel maatschappelijke problemen zijn die we door samenwerking tegen kunnen gaan. Ook schrijven leerlingen dat ze geleerd hebben dat racisme

een groot probleem is en dat mensen vaak niet neutraal zijn over bepaalde onderwerpen. Voorbeelden van leerervaringen zijn: ‘Ik heb geleerd dat je een gevoelig onderwerp toch kunt bespreken’ en ‘ik heb geleerd dat racisme en haat zich vooral op sociale media afspelen’.

KUNST

Drie leerlingen hebben geleerd dat activistische kunst niet altijd alleen een poster is. “Actievoeren gaat dieper dan alleen spandoeken en roepen.” Ook schrijven leerlingen dat ze, door het bespreken van deze voorbeelden, geleerd hebben dat je een boodschap op een leukere manier, door het gebruik van humor, over kunt brengen. Bijvoorbeeld in het werk van Banksy en Dominique Himmelsbach-de Vries. Voorbeelden van leerervaringen zijn: ‘Ik heb ervaren dat actievoeren op een kunstzinnige manier erg leuk is’, ‘ik heb ontdekt dat je met kunst veel kan bereiken’ en ‘ik heb geleerd dat ik ook wel iets met kunst heb’.

PERSOONLIJKE ERVARINGEN

De leerervaringen in deze categorie houden vooral verband met het uitvoeren van de acties en de interactie met publiek. Een leerling schrijft dat ze tijdens het uitvoeren van de actie verrast werd door haar eigen verlegenheid. Een andere leerling heeft geleerd hoe je gewoon je kans moet pakken om mensen wat te vragen. Twee leerlingen beschrijven dat het hen is opgevallen dat iedereen een andere mening heeft en weer een andere leerling heeft ontdekt dat er veel mensen zijn die kritiek hebben op je project. Een voorbeeld van een uitspraak in deze categorie is: ‘Ik heb ontdekt dat ik goed met mensen kan omgaan’.

Op de vraag in het *learner report* of ze geleerd hebben om kritisch na te denken over een maatschappelijk probleem antwoorden dertien leerlingen dat ze het hiermee eens zijn. Eén is het er niet mee eens en vier leerlingen hebben deze vraag

niet beantwoord. Vrijwel dezelfde verhouding zien we bij de vraag of ze geleerd hebben hoe ze in actie kunnen komen om dit maatschappelijke probleem onder de aandacht te brengen: twaalf maal eens, één oneens en vijf onbeantwoord.

MAATSCHAPPELIJKE EN ARTISTIEKE LEEROPBRENGSTEN

Uit de *learner reports* en de interviews blijkt dat maatschappelijke leeropbrengsten vooral gericht zijn op het uitvoeren van de actie, meningsvorming, in gesprek gaan met mensen over gevoelige, maatschappelijke onderwerpen en beeldvorming rondom het maatschappelijk vraagstuk. Door het uitvoeren van hun eigen actie hebben leerlingen geleerd hoe het is om stelling te nemen in een maatschappelijk probleem en hierover het gesprek aan te gaan. Daarnaast hebben ze geleerd om dit probleem te analyseren en vanuit verschillende perspectieven te bezien. Je kunt stellen dat leerlingen geleerd hebben om kritisch na te denken over maatschappelijke onderwerpen en hier een eigen mening over hebben leren vormen.

Of ze ook geleerd hebben om weerstand te bieden tegen maatschappelijke ontwikkelingen is niet duidelijk. Sommige leerlingen noemen protesteren niks voor hen, omdat het niet in hun aard ligt om stelling te nemen of dat ze twijfelen over het effect van actievoeren. Anderen zeggen juist door deze lessenserie sneller actie te gaan voeren. Ilonka zegt hierover: “Ik zou het eerder gaan doen denk ik. Eerst dacht ik: mensen staan er toch wel, waarom zou ik er gaan staan? Nu zou ik wel denken, ok, gewoon gaan.” Aziz vindt dat Ai Wei Wei gelijk heeft met zijn opvatting dat mensen meer zelf moeten nadenken in plaats van alleen maar luisteren naar wat de overheid zegt: “Soms durven mensen niet te protesteren tegen een nieuwe weg of zo, nieuwe huizen die worden gebouwd, terwijl het soms gewoon slecht is als het gebeurt. Mensen zijn dan eigenlijk stil.”

De door leerlingen beschreven artistieke opbrengsten

richten zich vooral op het leren ontwerpen en uitvoeren van een artistieke actie. Daarnaast hebben ze een breder beeld gekregen van het begrip kunst. Uit de interviews blijkt dat er een verschil in opvatting is tussen de docent en de leerlingen over het toepassen van artistieke vaardigheden. De docent vindt dat de leerlingen, in plaats van een artistiek vormgegeven actie, vooral affiches en protestborden hebben gemaakt, ondanks de input van Domenique en de voorbeelden van het werk van activistische kunstenaars. Ze denkt dat leerlingen het lastig vonden om hun actie artistiek vorm te geven en om de actie “buiten de standaardvorm van protest te trekken”. Terugkijkend op de lessenserie ziet ze in dat er meer tijd en aandacht besteed had kunnen worden aan het artistiek vormgeven van de actie, bijvoorbeeld door het aanbieden van verschillende materialen en uitleg wat je hiermee zou kunnen doen.

Het merendeel van de geïnterviewde leerlingen vindt echter wel dat ze artistieke vaardigheden hebben toegepast, waaronder het gebruik van kleuren en afbeeldingen van internet voor hun poster en geschreven teksten op T-shirts. Aziz zegt dat hij omdenken en humor heeft benut voor zijn poster (politie-agent knuffelt zwarte man), maar of dit kunstzinnig is, weet hij niet. “We hebben bijvoorbeeld kleuren gebruikt, verschillende talen, dat geeft meteen een overzicht van hé, ons onderwerp gaat hierover. En voor de rest...kleuren, taalgebruik, dat heeft ons onderwerp bij CKV wel een geheel gemaakt.” Ilonka zegt daarentegen dat ze voor haar eigen actie weinig gebruik heeft gemaakt van artistieke vaardigheden, omdat ze niet goed wist hoe ze deze kon toepassen. Dit komt overeen met het oordeel van de docent.

Opvallend is dat, hoewel er meer maatschappelijke dan artistieke opbrengsten benoemd worden, drie van de zes geïnterviewde leerlingen het eerder een CKV- dan een maatschappijleerproject vonden. Voor hen ging het project vooral

om kunst: “Het was wel een beetje een uitdaging, normaal gesproken doen we gewoon een presentatie, maar nu moesten we mensen zien te overtuigen, op een kunstzinnige manier, dat was wel anders.” Ook zeggen leerlingen veel geleerd te hebben over de verschillende toepassingen van kunst en wat je met kunst maatschappelijk kunt bereiken. Tom zegt hierover:

Ik weet nu wel dat er twee echt verschillende soorten kunst zijn, waarschijnlijk nog wel meer, maar je kunt gewoon kunst maken omdat het mooi is en je hebt dus ook kunst dat je iets wil zeggen en dat mensen probeert te activeren om echt iets te gaan doen.●

5

REFLECTIE

5.1

BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAGEN

Hoe ontwerpen de docent kunst, de docent maatschappijleer en de activistische kunstenaar gezamenlijk de lessenserie?

Deze eerste deelvraag gaat in op de onderlinge samenwerking tussen beide docenten, de kunstenaar en mijzelf als onderzoeker en medeontwerper van de lessenserie. Het idee was om de docenten de leiding te geven over het ontwerp en de uitvoering, met als uitkomst een vakoverstijgende lessenserie. Maar in deze lessenserie bleven de docenten nog teveel op hun eigen terrein. Vooral omdat ze, zoals de kunstdocent vertelde, weinig onderling overleg hebben gehad.

Na de gezamenlijke ontwerpssessie heb ik een opzet gemaakt voor de eerste lessen, omdat ik begreep van de docenten dat ze erg weinig tijd hadden. De docent maatschappijleer heeft deze input echter niet toegepast, waardoor zijn lessen op het gebied van maatschappijleer bleven, vrijwel zonder voorbeelden uit de kunst. De kunstdocent gebruikte dit lesmateriaal wel, maar kon daar onvoldoende haar eigen draai aan geven, bijvoorbeeld door het gebruik van eigen voorbeelden.

Dit brengt mij op een kritisch punt van dit onderzoek, namelijk mijn dubbele rol als onderzoeker en ontwerper. Vanwege deze dubbele rol was het lastig voor de docenten om te bepalen wie de eigenaar was van het project. Daardoor hebben ze niet de door mij beoogde leidende rol genomen in het ontwerp en de uitvoering van de lessen. Andere oorzaken

waren tijdgebrek, geringe samenwerking tussen de docenten en de rommelige organisatie van de school. Mijn aanbeveling is dan ook om vooraf meer aandacht te besteden aan vak-overstijgend samenwerken met de deelnemende docenten, zowel in het ontwerp als de uitvoering, en goede afspraken te maken over de rol- en taakverdeling van alle betrokkenen.

Hoe verlopen de verschillende fases van de lessenserie?

De tweede deelvraag geeft inzicht in het verloop van de lessenserie, de door leerlingen gekozen maatschappelijke onderwerpen en hun uitvoering van de artistieke acties. Leerlingen blijken grote maatschappelijke problemen te kiezen als onderwerp voor hun eigen actie en lijken het lastig te vinden om de actie artistiek vorm te geven.

Hoe evalueren de docent kunst en leerlingen de lessenserie?

In antwoord op de derde deelvraag constateer ik een aantal sterke en minder sterke punten van de lessenserie. Sterke punten zijn de ideeën en aanpak van Dominique Himmelsbach-de Vries, als inspiratie voor het vormgeven van de actie. Ook noemen zowel de leerlingen als de docent het positief dat leerlingen leren om op artistieke wijze actie te voeren rondom een zelf gekozen maatschappelijk probleem. Dat ze deze actie buitenschools mogen uitvoeren en hierdoor in gesprek raken met mensen vinden leerlingen ook positief. Daarnaast hebben leerlingen door het werk van activistische kunstenaars een bredere opvatting gekregen over wat kunst inhoudt, hoe je humor kunt inzetten om een maatschappelijk probleem aan te kaarten en hoe je je mening kan uiten met een artistieke actie.

Minder sterke punten zijn volgens de leerlingen dat in het begin onduidelijk was wat ze moesten doen en dat de lessenserie over zoveel weken was verspreid. Ook de kunstdocent is van mening dat de lessenserie compacter kan. Daarnaast

vraagt zij zich af hoe je leerlingen kunt stimuleren om het gekozen onderwerp concreet te maken en dichterbij de eigen leefwereld. Nu kiezen leerlingen vaak grote maatschappelijke onderwerpen die ver van hen afstonden.

Wat is de verhouding tussen maatschappelijke en artistieke leeropbrengsten van de lessenserie?

In de learner reports en de interviews worden meer maatschappelijke dan artistieke leerervaringen genoemd. Opvallend is wel dat meer leerlingen aangeven dat ze het eerder een CKV- dan een maatschappijleerproject vinden. Voor hen gaat het project vooral over kunst en het ontwerpen van een artistieke actie. De kunstdocent vindt echter dat er meer aandacht besteed had kunnen worden aan de artistieke vormgeving van de acties. Ze mist een vertaalslag van het getoonde werk van activistische kunstenaars naar het eigen werk van de leerlingen. Voor een volgend project zou ze meer tijd en aandacht besteden aan het vormgeven van de actie, om meer balans aan te brengen tussen de door Dewhurst (2014) beschreven activistische intenties en esthetische vormgeving van activistische kunst.

Wel hebben leerlingen, door het uitvoeren van de actie, aan den lijve ondervonden hoe ze via kunst een maatschappelijke boodschap over kunnen brengen. Dit sluit aan bij wat Gielen (2017) betoogt over hoe het artistieke kan bijdragen aan traditionele lessen burgerschapsonderwijs, waarbij het niet alleen gaat over kennis, maar ook om zelf in de praktijk ervaren. Ook sluit het aan bij het onderzoek van Munninksma en collega's (2018), die de nadruk leggen op vakoverstijgend burgerschapsonderwijs en -activiteiten buiten het klaslokaal. Vooral het in gesprek gaan met mensen over een maatschappelijk onderwerp voegt iets toe. Dit is een gegeven binnen activistische kunst, maar het merendeel van de kunstdocenten

is er nog niet aan gewend om leerlingen op deze manier te laten werken (Duncum, 2011).

De overkoepelende vraag van dit onderzoek is of activistische kunst en de werkwijze van hedendaagse activistische kunstenaars leerlingen kunnen uitdagen om kritisch na te denken over de maatschappij waarin zij leven en hen aan kunnen zetten tot het bieden van weerstand. Uit mijn onderzoek komt naar voren dat leerlingen door het uitvoeren van hun eigen actie geleerd hebben kritisch na te denken over een maatschappelijk probleem, door stelling te nemen en hierover het gesprek aan te gaan. Hierdoor hebben ze ook geleerd hoe andere mensen over dit onderwerp denken. Maar dit kwam wel pas later in de lessenserie op gang. In het begin reageerden de leerlingen nauwelijks op vragen en opmerkingen van de docenten en de kunstenaar. Ze leken het lastig te vinden om klassikaal hun mening te geven. Het bespreken van hun eigen, soms kritische, standpunten nam pas in de loop van de lessenserie toe, gedurende de samenwerking in groepjes en het ontwerpen en uitvoeren van de acties.

Op basis van dit onderzoek is minder duidelijk of leerlingen echt geïnspireerd zijn tot het bieden van weerstand. Een deel van hen vindt deze manier van actievoeren niet zo goed bij hen passen. Bijvoorbeeld omdat het niet in hun aard ligt om stelling te nemen of omdat ze twijfelen over het effect van actievoeren. Maar ik kan mij ook voorstellen dat het ligt aan hun leeftijd en, hiermee samenhangend, aan de groepsdruk die zij ervaren. Wel hebben sommige leerlingen naar eigen zeggen geleerd om hun mening te geven over een onderwerp en hierover in gesprek te gaan met andere mensen. Daarnaast denkt een aantal leerlingen dat ze door deze kennismaking met activisme eerder in actie zullen komen. Een belangrijke reden is dat ze door de voorbeelden van activistische kunstenaars geleerd hebben dat actievoeren ook leuk kan zijn. Het gaat niet alleen

over spandoeken en schreeuwen, je kunt ook op een artistiekere en humorvolle manier je publiek bereiken.

Concluderend kan ik stellen dat leerlingen, geïnspireerd door het werk van activistische kunstenaars en hun eigen onderzoek naar een maatschappelijk onderwerp, kritisch hebben leren denken over dit onderwerp en over hoe je dit zichtbaar kunt maken in een artistieke actie. Ook hebben ze ervaring opgedaan met meningsvorming en stellingname, twee belangrijke componenten van weerstand bieden. Daarmee hebben ze een aanzet gedaan om hun kritiek om te zetten in een voorstel voor actie, aansluitend op Hlavajova's 'critique as proposition' (2019). Of ze echt geleerd hebben om weerstand te bieden, is nog maar de vraag. Leerlingen kiezen vaak voor onderwerpen die zij niet of nauwelijks kunnen verbinden met hun eigen leefwereld, waardoor het minder waarschijnlijk is dat ze weerstand gaan bieden in hun eigen omgeving. Ook geven meer leerlingen aan dat deze vorm van actievoeren niet goed bij hen past.

5.2

ONTWERPMODEL

FASE 1

Terugkijkend op het ontwerpmodel zie ik in dat we deze lessen-serie te weinig gestart zijn vanuit de eigen interesse, ervaringen, overtuigingen en betrokkenheid van de leerling aangaande een maatschappelijk onderwerp. In plaats daarvan werden leerlingen, om roostertechnische redenen, de eerste les ondergedompeld in het werk en de werkwijze van Dominique Himmelsbach-de Vries. In de interviews zeggen leerlingen dat zijn verhaal en werk veel indruk gemaakt heeft, maar dat ze dit pas later in de lessen-serie konden verbinden aan de inhoud en de opdracht. In die zin is er veel voor te zeggen om in het begin aan te sluiten bij de eigen ervaringen van de leerlingen, zoals in het oorspronkelijke

ontwerpmodel, waardoor ze beter begrijpen waar het project over gaat, om de lessen vervolgens te verbreden naar grotere, maatschappelijke onderwerpen, het tweede ontwerpprincipe. Zo blijf je dicht bij de leefwereld van de leerling, zoals de kunst-docent ook zei in het interview, en gaan leerlingen vanuit hun eigen interesse op onderzoek uit naar de context van het door hen gekozen onderwerp (ontwerpprincipe 3 en 4).

FASE 2

In deze fase is het van belang dat de docent goede gesprekstechnieken heeft om het gekozen maatschappelijk probleem te verbinden aan persoonlijke interesses, ervaringen, overtuigingen en betrokkenheid. Daarnaast raad ik op basis van de uitkomsten van dit onderzoek aan om pas in de tweede fase een kunstenaar te introduceren.

FASE 3

Vanwege de vaker genoemde leerervaring over het belang van in gesprek gaan met mensen tijdens de actie, wil ik dit element toevoegen aan zowel het derde als het vierde ontwerpprincipe. Zo leren leerlingen in de derde fase een maatschappelijk vraagstuk vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken. Het onderzoeken van artistieke vormen is ook een belangrijk aandachtspunt in deze fase.

FASE 4

In deze fase is het van belang om meer aandacht te besteden aan de artistieke vormgeving van de acties. Daarnaast wil ik aan deze fase het in gesprek gaan met mensen over de actie en een nagesprek toevoegen om samen met de leerlingen te reflecteren op hun ervaringen met het uitvoeren van de actie en de reacties op hun werk.

5.3

VERVOLGONDERZOEK

Vervolgonderzoek naar het verband tussen kunsteducatie en maatschappijleer kan meer inzicht geven in de mate waarin beide vakken elkaar kunnen versterken, door de inhoud van de lessenserie nog meer vorm te geven vanuit transdisciplinariteit en door docenten kunst en maatschappijleer samen te laten werken aan het ontwerp en de uitvoering van de lessen. Tevens zou het interessant zijn om onderzoek te doen naar de werkwijze en visie van activistische kunstenaars en deze te vertalen naar een module voor studenten van de docentenopleidingen kunst en maatschappijleer, met als doel hen aan te zetten tot activistisch docentschap.

ONTWERPMODEL DEALING WITH THE REAL STUFF (AANVULLINGEN ZIJN ONDERSTREEPT)

1. VERBINDEN MET EIGEN ERVARINGEN, OVERTUIGINGEN EN BETROKKENHEID	– Aansluiten bij de eigen kennis, ervaring en leefwereld van de leerling
2. VERBREDEN NAAR GROTE, MAATSCHAP- PELIJKE ONDER- WERPEN	– Grote, maatschappelijke problemen verbinden aan persoonlijke voorbeelden uit de directe omgeving <u>door actieve gespreksvoering.</u> – Het werk van maatschappelijk geëngageerde kunstenaars tonen om te bespreken hoe zij complexe, maatschappelijke vraagstukken verbeelden en verbinden aan persoonlijke ervaringen en/of publieke acties. – Een activistische kunstenaar in de klas introduceren.
3. ONDERZOEKEN VAN MAATSCHAPPELIJKE VRAAGSTUKKEN	– Onderzoekende vragen stellen zodat leerlingen aanvullende informatie verzamelen over de maatschappelijke vraagstukken die aan hun actie ten grondslag liggen. – <u>Leerlingen in gesprek laten gaan met elkaar en met anderen over maatschappelijke vraagstukken.</u> – <u>Leerlingen artistieke vormen actief laten onderzoeken.</u>
4. ONTWERPEN EN UITVOEREN VAN KUNSTZINNIGE ACTI- VISTISCHE ACTIES	– Leerlingen kritisch na laten denken over vertaling ideeën/visie naar een daadwerkelijke actie – Leerlingen aanmoedigen balans te zoeken tussen esthetische doelen en activistische intenties – Mogelijke reacties bespreken van publiek – Leerlingen begeleiden bij het uitvoeren van de acties – <u>Leerlingen stimuleren in gesprek te gaan met het publiek tijdens de uitvoering van hun actie</u> – <u>Nagesprek met leerlingen om te reflecteren op ervaringen en reacties</u>

LITERATUUR

- Baarda, B. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2016). *Analysen in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Darts, D. (2004). Visual Culture Jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313-327.
- De Cauter, L., De Roo, R. & Van Haesebrouck, K. (2011). *Art and Activism in the Age of Globalization*. Rotterdam: NAI Publishers.
- Den Hartog Jager, H. (2014, 18 september). Geëngageerde kunstenaars: de wereld luistert niet. *NRC Handelsblad*. Van: <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2014/september/18/geengageerde-kunstenaars-de-wereld-luistert-niet-1419986>
- Dewhurst, M. (2014). *Social justice art. A framework for activist art pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Duncum, P. (2011). Engaging public space: Art education pedagogies for social justice. *Equity & Excellence in Education*. 44(3), 348-363.
- Frijters, S., Ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66-82.
- Gielen, P. (2017). Artistic constitutions of the civil domain: On art, education and democracy. *The International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 134-140.
- Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on*

- education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Biss Inc.
- Groys, B. (2014). On art activism. *E-Flux Journal*, 56(6). Van: <https://www.e-flux.com/journal/56/60343/on-art-activism/>
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Nijmegen: Radboud University.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerp onderzoek: Interventies in netelige educatieve kwesties. In: *Cultuur+Educatie*, 50(17), 106-119.
- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden. 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Knight Abowitz, K. (2000). A pragmatist revisioning of resistance theory. *American Educational Research Journal*, 37(4): 877-907.
- McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. Mckenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). London, UK: Routledge.
- Munninksma, A., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van der Werfhorst, H. & Ten Dam, G. (2018) *Burgerschap in het Voortgezet Onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pratt, N. (2004). Bringing politics back in: Examining the link between globalisation and democratization. *Review of International Political Economy*, 11(2), 331-336.
- Shavelson, R.J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M.J. (2003). On the science of education design studies. *Educational*

Researcher, 32(1), 25-28.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

SLO (z.j.) *Burgerschap. Actieve rol*. Van: <http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap>.

Slob (2019, 29 november). Voorstel van Wet in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs (kamerbrief). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/11/29/voorstel-van-wet-in-verband-met-verduidelijking-van-de-burgerschapsopdracht-aan-scholen-in-het-funderend-onderwijs>

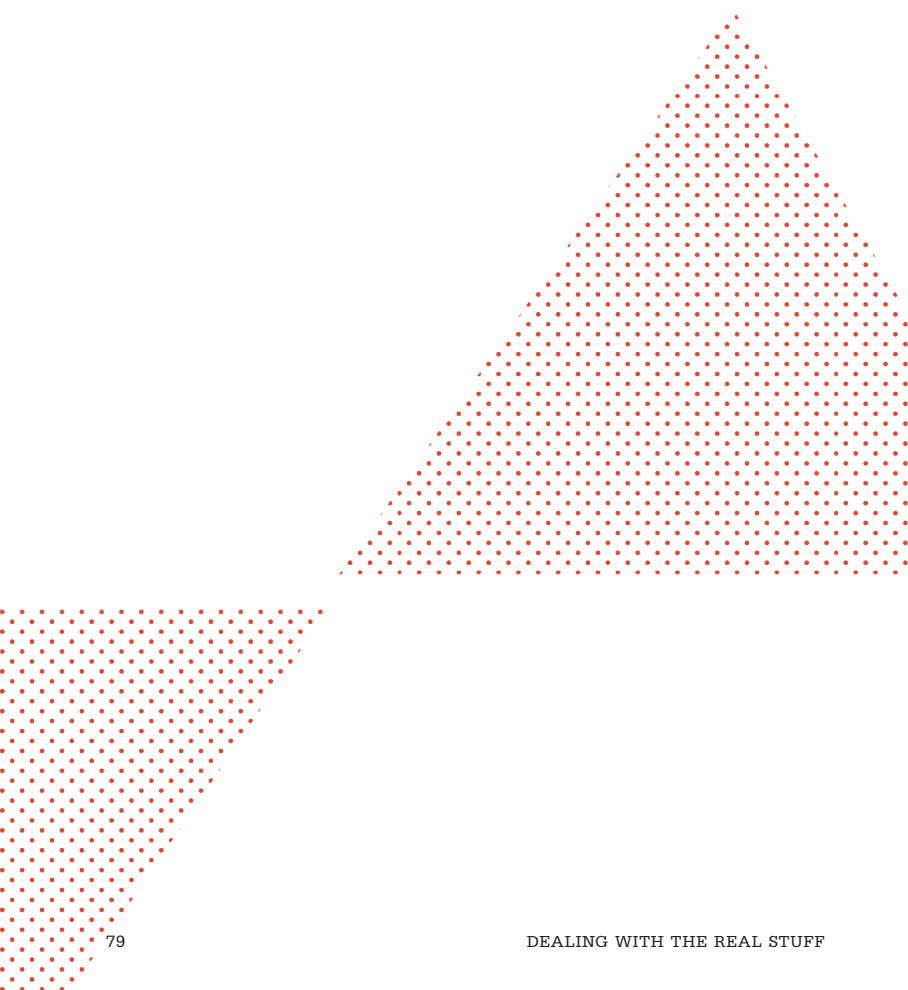
Ten Dam, G.T.M., & Volman, M.L.L. (2004). Critical Thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.

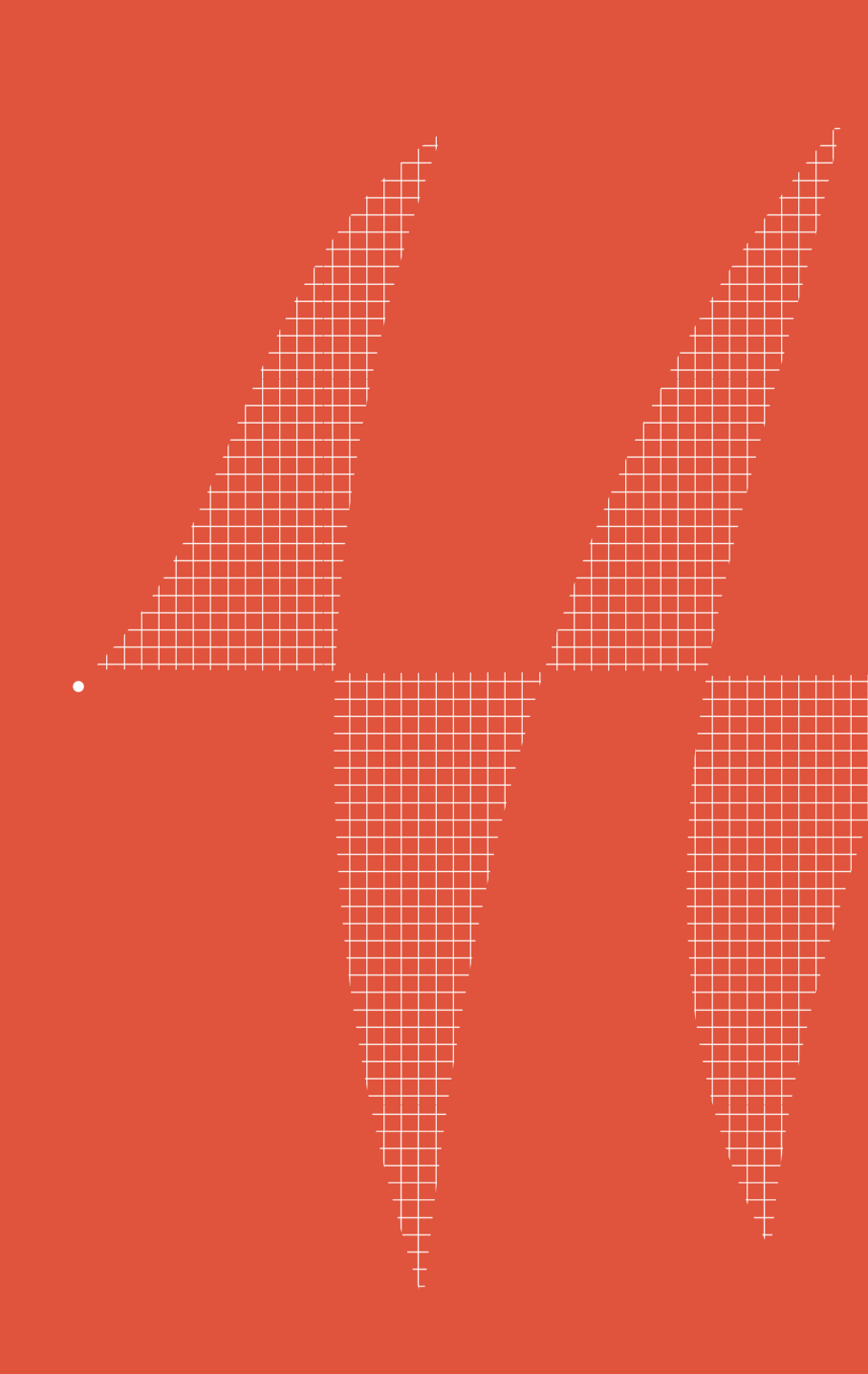
Thompson, N. (2018) *Seeing Power. Art and Activism in the 21st Century*. New York, NY: Melville House Publishing.

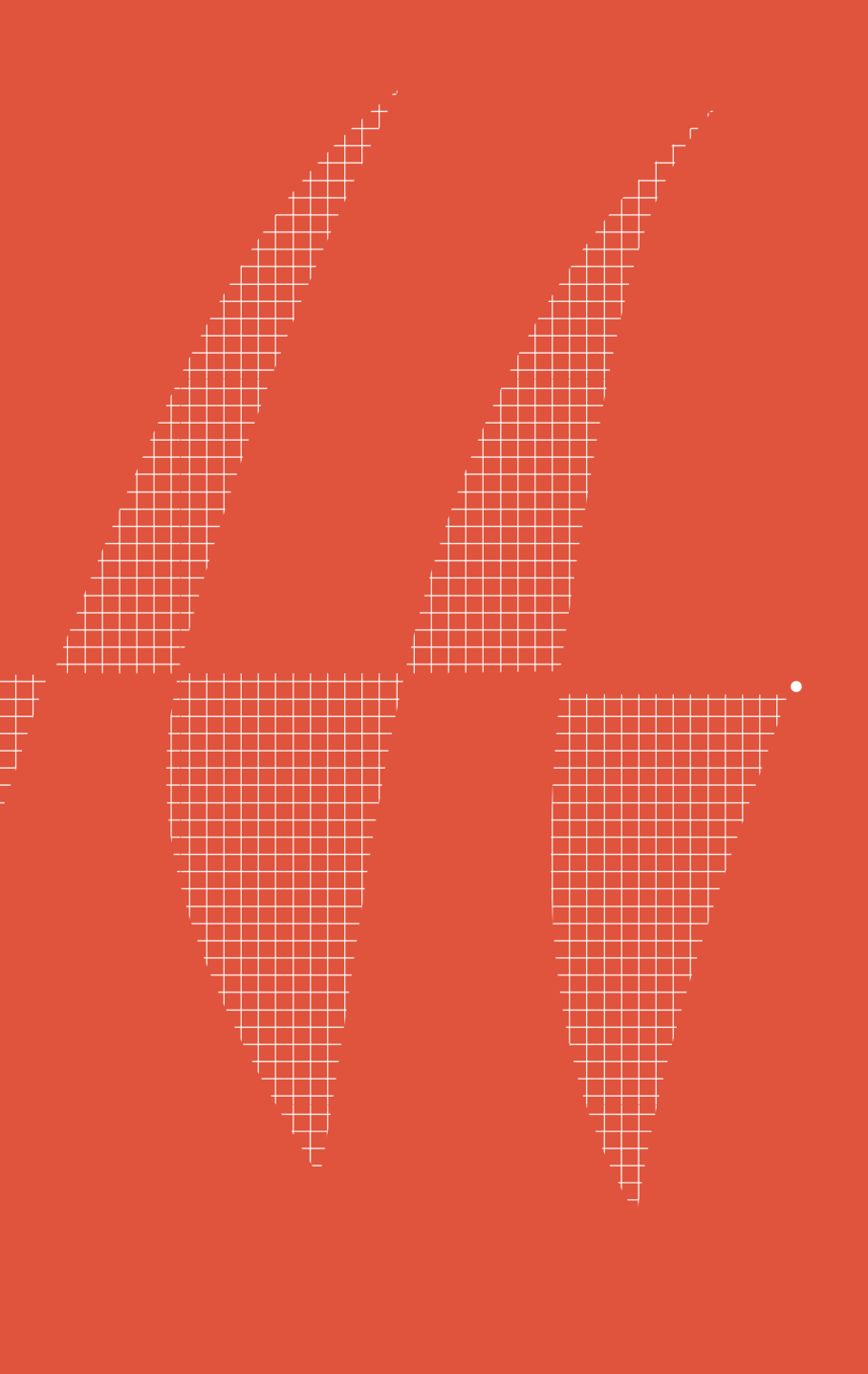
Van der Hoeven, M.J.A. (2005, 27 januari). Memorie van toelichting (kamerbrief). Van:

<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-29959-3.html>

Van Stekelenburg, J. (2011). Waarom protesteren mensen? In P. Schnabel, & P. Giesen (Eds.), *Wat iedereen moet weten van de menswetenschappen. De Gammacanon*. Amsterdam: Meulenhoff, 4 p.







BIJLAGE 1

OBSERVATIEFORMULIER

GEDRAG DOCENT	MOEDIGT KRITISCH DENKEN VAN LEERLINGEN AAN
Daagt leerlingen uit een standpunt in te nemen in discussies en debatten	
Stimuleert leerlingen kwesties vanuit verschillende perspectieven te benaderen	
Zorgt ervoor dat leerlingen beweringen onderbouwen met argumenten	

GEDRAG LEERLING	KRITISCH DENKEN
Leerling neemt een standpunt in tijdens discussies en debatten	
Leerling benadert een kwestie vanuit verschillende perspectieven	
Leerling onderbouwt bewering met argumenten	
Leerling geeft kritische feedback op het werk van mede-leerlingen	

BIJLAGE 2

INTERVIEWLEIDRAAD LEERLINGEN

Topics: voorbeelden activistische kunst en kunstenaars, maatschappelijke onderwerpen, combinatie kunst en maatschappijleer, inhoud acties, ervaring met actievoeren, reflectie op (het vak) kunst, artistieke vaardigheden, leerervaringen, sterke en minder sterke punten van de lessenserie

1. Hoe heb je de lessenserie over het algemeen ervaren? Wat is je het meest bijgebleven?
2. Wat vond je van de les met kunstenaar Dominique Himmelsbach-de Vries? Wat is je het meest bijgebleven van deze les?
3. Wat vond je van de voorbeelden van het werk van activistische kunstenaars? Welk voorbeeld is je het meest bijgebleven? Heb je een van deze voorbeelden gebruikt ter inspiratie voor je eigen actie?
4. Hoe heb je de verbinding tussen het vak kunst en maatschappijleer ervaren?
5. Welk maatschappelijk onderwerp heb je onderzocht en waarom?
6. Ben je door de lessenserie anders gaan denken over het maatschappelijke onderwerp dat je hebt onderzocht? (kritisch denken vanuit meerdere perspectieven, ander standpunt innemen).
7. Ben je door de lessenserie anders gaan denken over kunst?
8. Hoe heb je het maken van de actie ervaren? Wat heb je hiervan geleerd? (ingaan op weerstand bieden, ergens tegenin gaan, je mening over iets geven).

9. Heb je hiervoor gebruik gemaakt van artistieke vaardigheden (ontwerpen, uitbeelden, innoveren, expressie)? Denk hierbij bijvoorbeeld aan de vormgeving van je actie (foto's, T-shirts, flyers et cetera).
10. Zou je dit nog een keer willen doen (actievoeren)? En zo ja, waarom?
11. Wat vond je het sterkste punt van de lessenserie?
12. Wat vond je het minst sterke punt van de lessenserie?
13. Heb je tips voor mij voor een volgende keer?
14. Wil je nog iets toevoegen?

BIJLAGE 3

INTERVIEWLEIDRAAD KUNSTDOCENT

Topics: opbouw en inhoud van de lessenserie, voorbereiding en uitvoering, persoonlijke ervaringen leerlingen, samenwerking, combinatie kunst en maatschappijleer, artistieke vaardigheden, kritisch denken, weerstand bieden, artistieke kwaliteit van de acties, sterke en minder sterke punten van de lessenserie

1. Hoe heb je de lessenserie ervaren?
2. Hoe vond je de link tussen de vakken maatschappijleer en kunst?
3. Hoe vond je de onderlinge samenwerking (kunstenaar, docenten, onderzoeker)?
4. Wat denk je dat de leerlingen geleerd hebben?
5. Hebben de leerlingen volgens jou geleerd om kritischer na te denken over maatschappelijke onderwerpen?
6. Hebben de leerlingen volgens jou geleerd om weerstand te bieden? Zo ja, op welke manier?
7. Wat is de rol geweest van artistieke vaardigheden binnen het vormgeven van de acties?
8. Wat vond je het sterkste punt van de lessenserie?
9. Wat vond je het minst sterke punt van de lessenserie?
10. Wat zou je een volgende keer anders doen?

BIJLAGE 4

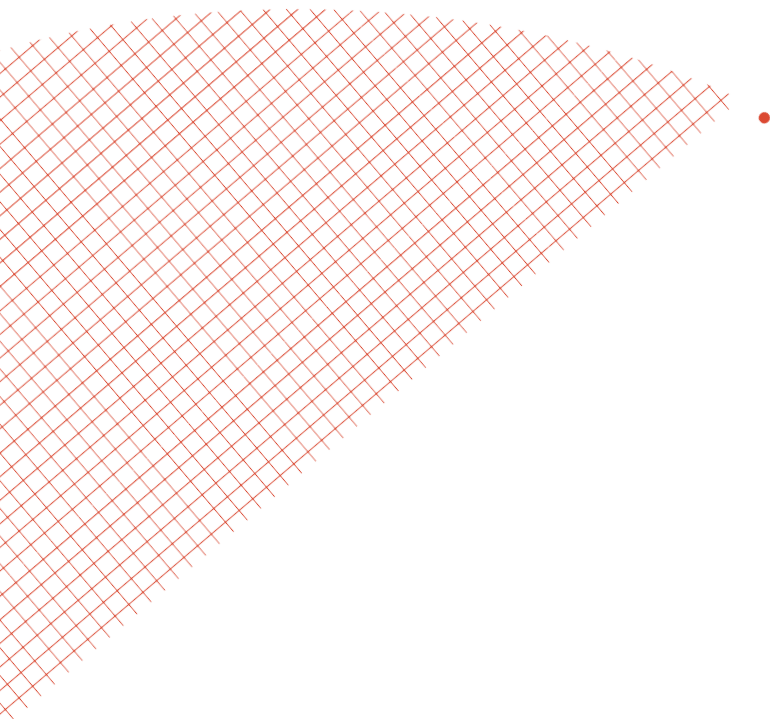
LEARNER REPORTS

Uitkomsten *learner reports*, top 4 categorieën leerervaringen:
Wat heb je geleerd in deze lessenserie?

CATEGORIE	INHOUD	VOORBEELD
ACTIEVOEREN	Leerervaringen gericht op het uitvoeren van de actie (10 uitspraken)	1. Ik heb geleerd hoe je actie voert, welke manieren handig zijn. Het gaat dieper dan alleen spandoe-ken en roepen. 2. Ik heb gemerkt dat ik niet van protesteren houd. 3. Ik heb gemerkt dat het best spannend is om te protesteren
	Leerervaringen over het aanspreken van mensen tijdens uitvoering van de actie (8 uitspraken)	4. Ik heb geleerd dat je mensen kunt aanspreken. 5. Ik was verrast door mensen die agressief reageerden. 6. Ik heb geleerd dat ik het niet fijn vind om mensen aan te spreken.
	Leerervaringen over het bespreekbaar maken van een maatschappelijk onderwerp door een kunstzinnige actie (3 uitspraken).	7. Ik heb geleerd hoe je een kunstzinnige actie voert en hierdoor iets bespreekbaar kunt maken.

ACTIEVOEREN	Leerervaringen gericht op het gebruik van humor in een actie (4 uitspraken)	8. Ik heb geleerd dat ik iets kan doen op een blijere manier. 9. Ik heb geleerd hoe je problemen in een leuke actie kan verwerken.
	Leerervaringen over meningsvorming (2 uitspraken)	10. Ik heb gemerkt dat iedereen een andere mening heeft. 11. Ik heb geleerd dat mensen niet neutraal zijn over een onderwerp.
MAATSCHAPPELIJKE ONDERWERPEN	Leerervaringen gericht op het bespreken van een gevoelig onderwerp (2 uitspraken)	12. Ik heb geleerd dat je een gevoelig onderwerp toch kunt bespreken. 13. Er veel dingen (issues) zijn die we als we samenwerken kunnen tegengaan. 14. Ik heb ontdekt dat er ook peace is.
	Leerervaringen over het onderzoeken van maatschappelijke problemen (6 uitspraken)	15. Ik heb gemerkt dat haat en racisme zich vaak meer op sociale media en in de politiek afspelen dan in het dagelijks leven. 16. Ik heb geleerd dat racisme een groot probleem is.
KUNST	Leerervaringen gericht op het toepassen van kunst in een actie (7 uitspraken)	17. Ik heb geleerd hoe je kunst toepast. 18. Dat iets niet altijd activistische kunst is, zoals poster et cetera. 19. Ik heb ervaren dat actievoeren op een kunstzinnige manier erg leuk is. 20. Ik heb geleerd dat je met kunst veel kan bereiken.

KUNST	Leerervaringen gericht op 'kunstzinnig zijn' (5 uitspraken)	21. Ik heb geleerd dat ik niet kunstzinnig ben. 22. Ik heb geleerd dat ik ook wel iets met kunst heb.
	Leerervaringen over dat kunst een breder begrip is dan gedacht (4 uitspraken)	23. Ik heb ontdekt dat kunst niet alleen tekenen is.
PERSOONLIJK	Leerervaringen over persoonlijke eigenschappen (6 uitspraken)	24. Ik was verrast door mijn verlegenheid.
		25. Ik heb ontdekt dat ik goed met mensen om kan gaan.



COLOFON

DEALING WITH THE REAL STUFF

*Een ontwerponderzoek naar vakoverstijgend
burgerschapsonderwijs door de integratie van
de vakken maatschappijleer en CKV*

door

Nathalie Roos

redactie

Bea Ros

grafisch ontwerp

Maaïke Besseling, naar format Brigiet van den Berg

uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: 978-90-71681-50-9

2020 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet-Commercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Lectoraat Kunsteducatie

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

Lectoraat Kunsteducatie



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

DEALING WITH THE REAL STUFF

Een ontwerponderzoek naar vakoverstijgend
burgerschapsonderwijs door de integratie
van de vakken maatschappijleer en CKV



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten