

Kunstkijken

Literatuuronderzoek Marja Reniers



Saraceno, T. (2011) Cloud Cities, Hamburger Bahnhof.

2 Juli 2018

Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten

Master Kunsteducatie

Begeleiders: Aminata Cairo en Talita Groenendijk

Paragraaf 1 | Inleiding

Als ik een kunstwerk bekijk in een museum heb ik een ontmoeting met mezelf en de wereld waarin ik leef. Vaak is er verwondering en brengt het me tot een interpretatie van het kunstwerk. Er is een vorm van interactie. Kijken naar kunst is voor mij een stapeling van ervaringen, een lifelong learning. Het mooie van kijken naar een kunstwerk vind ik is dat je je ervaring kunt delen met de ander. Dit kan leiden tot totaal verschillende interpretaties van hetzelfde kunstwerk.

Het kijken naar kunst is een vast onderdeel binnen het vak ckv (culturele en kunstzinnige vorming) in het voortgezet onderwijs. De leerling/jongere bezoekt verschillende kunstvormen in een levensechte professionele context, het theater, een museum, een festival of een bioscoop (LKCA, 2017). En wordt uitgedaagd om nieuwsgierig te zijn en zich buiten zijn vertrouwde wereld te begeven met de bedoeling de wereld van kunst te beschouwen en te waarderen. De nadruk ligt op kennis te maken met de diverse disciplines. De jongere gaat, in veel gevallen, zelfstandig naar het museum, theater of concert, zonder begeleiding van een docent of inzet van een specifieke methode. Aan de hand van een vragenlijst schrijven ze dan een reflectie over de bezochte werken.

Het kijken en bespreken van hedendaagse kunst is geen gemakkelijke opgave (Crone, 2009). Er zijn veel verschillende manieren om dit aan te pakken, maar hoe je jongeren hierin kunt begeleiden is niet geheel duidelijk. Crone schrijft dit in het vakblad Kunstzone naar aanleiding van het kunsteducatief project No Landscapes (Barrett, 2009) aan de AHK, waarin kunstkijken centraal staat. De relevantie van het begeleid kijken komt ook naar voren in het boek Voorbij de kunst (Holtes & Kroeze, 2018). Zij beargumenteren dat het belangrijk is om jongeren te motiveren voor het kijken naar kunst. De jongeren kunnen hierdoor anders naar hun omgeving kijken. In dit boek worden drie relevante methoden beschreven om met jongeren naar hedendaags kunst te kijken (Holtes & Kroeze, 2018). Ook Barrett (2009) benadrukt dat het deelnemen aan gesprekken over kunst betekenis kan geven aan jongeren en hen nieuwe ideeën en opvattingen kan geven over de wereld (Barrett, 2009). Uit Deens onderzoek van Illeris (2005) naar jongeren en hedendaagse kunst is gebleken dat het kijken naar hedendaagse kunst bij uitstek het middel is om ze enthousiast te maken voor kunst. Een kenmerk van hedendaagse kunst is dat er geen vaste interpretatie op voorhand is. Daardoor krijgen jongeren de ruimte om hun eigen interpretaties te vormen. Door de eigen interpretaties te delen met anderen krijg je een completer beeld van kunst. De sociale interactie is een belangrijk aspect van het kijken naar kunst met jongeren. 'Social interaction' is een randvoorwaarde om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken (Illeris, 2005).

Het onderzoek naar hoe jongeren kijken zoals Illeris beschrijft heeft mij op het idee gebracht nader onderzoek te doen naar methoden en voorwaarden om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken. In de literatuur en wetenschappelijke artikelen zijn verschillende methoden terug te vinden om te kijken naar hedendaagse kunst. De methoden van Barrett, Visual Thinking Strategies, Visible Thinking, en Art-Based Learning worden gebruikt om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken. In dit literatuuronderzoek kom ik tot de volgende probleemstelling: Het is te vrijblijvend voor jongeren, uit het voortgezet onderwijs, om zelfstandig of onder begeleiding van een docent naar hedendaagse kunst te kijken voor het vak ckv. Voor mij is niet duidelijk wat de jongeren hiervan opsteken en wat hun ervaringen zijn. Dit zou volgens mij anders kunnen.

Kijken naar kunst is een ruim begrip en daar kun je op veel uiteenlopende manieren invulling aan geven. Door jongeren methoden aan te bieden, die passen bij hun leefwereld en die uitdagen om betrokken te raken bij hedendaagse kunst, krijgen zij wellicht een completer beeld van wat kunst is en wat het voor hen kan betekenen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

Op welke manier kan met jongeren naar hedendaagse kunst worden gekeken?

Uit de hoofdvraag komen de volgende deelvragen:

Welke methoden zijn er om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken?

Wat houden de methoden Barrett, Art-Based Learning en Visible Thinking in?

Welke voorwaarden worden er door Illeris genoemd om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken?

Hoe verhouden de methoden zich tot elkaar en waar sluiten ze aan bij de voorwaarden van Illeris?

Als eerste beschrijf ik in paragraaf 2 de begrippen die in dit literatuuronderzoek voorkomen. Paragraaf 3 schetst welke methoden er zijn om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken en geeft een korte verantwoording van de gekozen methoden. In paragraaf 4 wordt dieper ingegaan op de drie onderzochte methoden van Barrett, Art-Based Learning en Visible Thinking. Paragraaf 5 beantwoordt de vraag welke voorwaarden Illeris in de literatuur beschrijft om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken. In paragraaf 6 wordt beschreven hoe de methoden zich tot elkaar verhouden en aansluiten bij de voorwaarden die Illeris beargumenteert in de literatuur. Paragraaf 7 bevat de conclusie en een antwoord op mijn hoofdvraag. Tenslotte geef ik advies aan docenten uit voortgezet onderwijs over hoe je met jongeren naar hedendaagse kunst kunt kijken met behulp van methoden.

Paragraaf 2 | Begripsbepaling

In dit onderzoek komen de volgende begrippen met regelmaat terug: hedendaagse kunst, jongeren, methode, kijken en interpreteren. De begrippen moeten in dit verslag als volgt begrepen worden:

Het begrip **hedendaagse kunst** omvat alle beeldende kunst die “nu” gemaakt wordt. Hieronder wordt in de kunstbeschouwing kunst verstaan die vanaf de jaren 1960-1970 hedendaagse of actuele kunst wordt genoemd. Eerdere uitingen van kunst van de 20^e eeuw krijgen in de kunstgeschiedenis meestal de naam ‘moderne kunst’, maar de scheidingslijn is niet absoluut en vele kunstenaars vallen in beide categorieën (Danto, 1997). Kunst gericht op de interactie met het publiek, ook wel performatieve kunst genoemd, lijkt geschikt voor een uitwisseling met de kijker. Hantelmann (Walker art centrum, 2014), is één van de auteurs die beweert dat alle kunst, vallend onder de term hedendaagse kunst in meer of mindere mate performatief is. Het kijken naar kunst roept in meer of mindere mate een esthetische reactie bij de kijker op. Vandaar dat in dit onderzoek wordt uitgegaan van alle kunst vanaf de periode 1960-1970 tot heden.

De jongeren waarover wordt gesproken in dit literatuuronderzoek, zijn jongeren uit de bovenbouw van voortgezet onderwijs, vmbo, havo en vwo in de leeftijd van 14-18 jaar. Jongeren uit de bovenbouw van vo (voortgezet onderwijs) bezoeken als onderdeel van het ckv-programma verschillende kunstvormen in een levensechte professionele context en behoren tot de doelgroep om naar hedendaagse kunst te kijken (LKCA, 2017).

In dit literatuuronderzoek is een **methode** geen leerboek voor jongeren om naar kunst te kijken, maar een manier van werken in groepen volgens een vooropgezet plan, een vaste, weldoordachte manier van handelen om een bepaald doel te bereiken. Barrett (2000) zegt dat het gebruik van een methode een versimpelde manier is om naar kunst te kijken. Volgens hem is het voordeel hiervan dat het complexe materiaal van kunst in een vereenvoudigde vorm aan een groot publiek kan worden duidelijk gemaakt. In dit literatuuronderzoek zal de methode, zoals Barrett toepast in het onderzoek No Landscapes aan de AHK (Barrett, 2009) worden beschreven. Dit is een methode afgeleid van de theorie die Barrett onderbouwt in zijn principes van interpreteren (Barrett, 2000).

Kijken naar kunst is een actief proces. Het kijken is naast het fysieke waarnemen van het kunstwerk een proces van interactie tussen het kunstwerk en de kijker. Het proces wat zich binnen de kijker afspeelt in relatie tot het kunstwerk wordt al eerder beschreven door Bourriaud. Hij omschrijft deze ontwikkeling in het boek Relational Aesthetics (1998) in de jaren '90 voor het eerst. Hij zegt dat de sociale interactie tussen het kunstwerk en de kijker van invloed is op zowel de

Kunstkijken

kijker als het kunstwerk. Het kijken is afhankelijk van de gebruikte methode, de voorkennis van de kijker, de ervaringen van de kijker en het aangeboden kunstwerk.

In Envil (2016) wordt het **interpreteren** van afbeeldingen omschreven als het toekennen van betekenis op basis van observaties en kennis van codes en conventies. Het effect van de afbeelding wordt vertaald in woorden en staat altijd in relatie met de voorkennis en achtergrond van de kijker van de afbeelding. In relatie tot kijken, is interpreteren het in taal uitdrukken van het effect van het kunstwerk op de kijker. Interpreteren is op een betekenisvolle manier verbindingen leggen tussen wat we zien en ervaren in een kunstwerk en tot wat we ervaren in de wereld. Onze gevoelens, gedachten en ervaringen zetten we om in woorden die hieraan betekenis geven (Barrett, 2000).

Paragraaf 3 | Welke methoden zijn er om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken?

Holtes en Kroeze (2018) schrijven in Voorbij de kunst dat jongeren door inzet van methoden meer bewust worden van hun eigen gedachten en ideeën over hedendaagse kunst. Door vragen te stellen worden jongeren uitgedaagd om eerst goed te kijken hun oordeel uit te stellen, zodat ze hierdoor worden geprikkeld om tot eigen interpretaties te komen (Holtes & Kroeze, 2018). De laatste jaren wordt er in verschillende Nederlandse musea geëxperimenteerd met methoden die aansporen om geconcentreerder en beter te kijken. In Voorbij de kunst worden de methoden Visual Thinking Strategies, Art-Based Learning en Visible Thinking beschreven als goede voorbeelden om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken. De methoden kunnen in het museum of in de klas worden toegepast. Door goed te kijken, goed na te denken, kennis te koppelen en te reflecteren over kunst inspireren deze methoden jongeren om een verbinding aan te gaan met een kunstwerk.

In dit literatuuronderzoek worden twee van de drie beschreven methoden nader onderzocht, zowel Art-Based Learning als Visible Thinking worden nader bekeken. Visual Thinking Strategies (VTS) zal kort worden vermeld in het onderdeel Visible Thinking. Visible Thinking is afgeleid van VTS en door de grote variatie in opdrachten makkelijker inzetbaar om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken dan VTS (Verhoeven, 2015). Bij VTS zijn drie vragen uitgangspunt om kunst te beschouwen. Naast de methoden Art-Based Learning en Visible Thinking wordt de methode van Barrett, zoals hij deze heeft toegepast in het project No Landscapes aan de Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten (AHK, 2009) onderzocht. Docenten kunsteducatie van de AHK hebben met deze methode gewerkt en waren enthousiast over de aanpak van Barrett. Dat is de belangrijkste reden om hierna onderzoek te doen.

Juist het kijken vanuit de interesse van de jongere is een basisvoorwaarde om ze te motiveren om naar kunst te kijken (Holtes & Kroeze, 2018). De methoden die in mijn onderzoek worden besproken geven de jongere voldoende bewegingsvrijheid voor eigen interpretaties. Er zijn geen vaste kaders voor degene die kijkt. Bovendien lijken ze op het eerste gezicht ieder een ander uitgangspunt te hebben om naar kunst te kijken.

Paragraaf 4 | Wat houden de methoden Barrett, Art-Based Learning en Visible Thinking in?

In het onderwijsleerproject, No Landscapes, wat plaatsvond bij de Amsterdamse Hogeschool voor Kunsten (AHK, 2009) heeft Barrett studenten van de AHK gecoacht om volgens de door hem ontwikkelde methode naar kunst te kijken. Hij stelde in gesprekken slechts drie basisvragen aan de studenten. Hij introduceerde het gesprek als leermiddel om kunst te beschouwen, zodat de kunstdocenten in opleiding dit door kunnen geven aan hun leerlingen. De aankomende kunstdocenten hebben de didactische methode van Barrett ingezet om met leerlingen van primair en voorgezet onderwijs naar hedendaagse kunst te kijken.

In de methode volgens Barrett worden dus drie vragen gesteld om naar kunst te kijken. De verschillende groepen, die deelnamen aan het onderzoek hebben aan de hand van de volgende vragen drie kunstwerken beschouwd: 'Wat zie ik', 'waar denk ik aan' en 'wat betekent het'. Bij de vraag 'wat zie ik' beschrijven de jongeren wat ze in het kunstwerk zien. Als een jongere aangeeft dat zijn respons al door een ander is genoemd, wordt hij of zij gestimuleerd om het in eigen woorden te zeggen. Met de bedoeling om een zo breed mogelijk beeld van het kunstwerk te krijgen. Bij de vraag 'waar denk ik aan' worden jongeren gestimuleerd om een eigen interpretatie van het kunstwerk te geven, ieder vanuit hun eigen achtergrond. Hierdoor krijgt het kunstwerk meerdere betekenissen en wordt het op diverse manieren geïnterpreteerd (Barrett, 2009). Bij de laatste vraag 'wat betekent het' denken jongeren na over de onderliggende betekenis van het kunstwerk. Volgens Barrett is het niet nodig, dat de betekenis die de jongere geeft aan het kunstwerk, overeenstemming heeft met de betekenis die de kunstenaar of kunstcriticus aan het werk geeft. Barrett onderschrijft dat de kennis van experts een waardevolle bron is om een kunstwerk te beschouwen, maar hij stelt het belang van de eigen interpretatie van de jongere voorop. Het betekenis geven aan een kunstwerk vanuit het referentiekader van de jongere is waardevol voor de jongere (Barrett, 2009). De drie basisvragen uit het leerproject zijn afgeleid van de principes van interpreteren (Barrett, 2000). In deze theorie beschrijft Barrett een set van twintig beginselen om kunst te beschouwen. Ze zijn op te vatten als richtlijnen en criteria, waarmee je zowel hedendaagse als historische kunst kunt bekijken. In het onderwijsleerproject, No Landscapes wordt het belang van een open communicatie benadrukt.

'Good interpretations invite us to see for ourselves and to continue on our own'

Barrett (1994) citeert hier een tekst Marcia Muelder Eaton uit 1988 en bevestigt, dat goede interpretaties over een openheid moeten beschikken, de kijker wordt

aangemoedigd om betrokken te raken bij de betekenis van kunst. Het verzet zich tegen interpretaties die discussies beëindigen en moedigt juist de individuele vrijheid van de kijker aan om vrij te denken over het kunstwerk. Hiernaast benadrukt Barrett (2009) dat het kijken vanuit verschillende perspectieven belangrijk is voor jongeren om open te staan voor opvattingen van de ander. Dit is afgeleid van het principe:

‘No single interpretation is exhaustive of the meaning of an artwork and there can be different, competing, and contradictory interpretations of the same artwork’ (Barrett, 1994).

Barrett wijst hier op het belang van verscheidenheid en verschillende nuances in interpreteren om een kunstwerk beter te begrijpen. Het stimuleren van een diversiteit aan interpretaties van meerdere kijkers is een verrijking voor de kijker om een kunstwerk vanuit meerdere perspectieven te bezien (Barrett, 2000).

Samenvattend, de methode zoals Barrett (2009) toepast in het project No Landscapes is een structuur om een open gesprek op gang te brengen met jongeren over hedendaagse kunst. De interpretatie van de kijker staat hierin centraal. In deze methode worden de verschillende interpretaties van de deelnemers uitgewisseld om een breder beeld van het kunstwerk te krijgen. De drie vragen om het gesprek aan te gaan worden onderbouwd vanuit een achterliggende theorie, namelijk de principes van interpreteren (Barrett, 2000).

In de methode Art-Based Learning wordt de kijker in staat gesteld om met het kunstwerk in dialoog te gaan. Aan de hand van een open vraag en een aantal stappen laat Lutters (2012) zien hoe het kunstwerk een ‘sprekend object’ wordt voor de kijker. Dit gaat over leren van de kunst in een proces van levenslang leren. De methode is ontwikkeld voor studenten van hoger onderwijs (Lutters, 2012), maar volgens Verhoeven (2015) en Holtes en Kroeze (2018) is Art-Based Learning ook geschikt voor leerlingen vanaf de bovenbouw uit het voortgezet onderwijs. Vooral jongeren die op zoek zijn naar diepgang en bezig zijn met identiteitsvorming, zullen Art-Based Learning waarderen. Voor jongeren uit de onderbouw van vo is de methode toe te passen in groepsverband. In dat geval wordt het stellen van een gemeenschappelijke filosofische aanbevelen. Jongeren tot 16 jaar hebben meer behoefte aan de veiligheid van de groep (Holtes & Kroeze, 2018).

De methode heeft vier stappen, waarin de kijker een dialoog zoekt met het kunstwerk. De eerste stap is het stellen van een zinvolle vraag door de kijker. Een zinvolle vraag kan zijn: Hoe kan ik meer genieten van het moment? Volgens Lutters bepaalt de vraag in sterke mate het antwoord wat de kijker krijgt. Hierna kiest de kijker bij deze vraag een kunstwerk of object. Bij de tweede stap komt het gekozen

kunstwerk aan het woord. Je laat de eerder gekozen vraag los. De kijker wordt luisteraar en het kunstwerk wordt het sprekende subject. Lutters spreekt hier over het kunstwerk als de "Ik" in het centrum en de kijker is dan een "Jij", als het luisterende subject in de periferie oftewel in de nabijheid. Het kunstwerk spreekt! De luisteraar houdt zich bezig met een vorm van close reading, het aandachtig waarnemen van het anders zijn van het kunstwerk. Lutters ziet dit als een vorm van poëtisch waarnemen, waarbij de luisteraar het kunstwerk laat spreken en ieder detail in zich opneemt. Het kunstwerk treedt als het ware buiten de lijst en is de protagonist. Het is bij deze stap belangrijk om het kunstwerk zo lang mogelijk aan het woord te laten. Uit onderzoek van Holtes & Kroeze blijkt dat jongeren makkelijker in staat zijn om de eerder gekozen vraag los te laten dan volwassenen, die met de methode Art-Based Learning naar kunst kijken (Holtes & Kroeze, 2018). De derde stap bestaat uit het spel van laten spreken van het kunstwerk (object) en het ontvangen ervan door de kijker. De toeschouwer betreedt een mogelijke wereld, waarin hij meebeweegt met het kunstwerk. Hierin is veel ruimte voor vrije associaties. De 'mogelijke wereld' van de kijker is een soort tussenruimte of een 'derde ruimte'. In deze fase lopen actualiteit, herinnering, actie en reactie op vloeiende wijze door elkaar. Er worden nieuwe verbindingen ontdekt en het roept nieuwe vragen op. De toeschouwer kan in een 'flow' van zelf ervaren komen en laat alle beelden, ervaringen, herinneringen en ideeën toe die op dat moment in hem opkomen. De laatste stap in de methode, het vertellen van een verhaal, is het moment waarop reflectie, begrip en betekenisgeving worden vertaald in een eigen verhaal en een voorlopig antwoord geeft op de eerder gestelde vraag. Art-Based Learning is een narratieve benadering van kunst kijken en levert nieuwe kennis en een nieuw verhaal op. In dit verhaal is alles mogelijk en reflecteert de toeschouwer of onderzoeker op zijn ervaringen. Dit is een complex geheel en de toeschouwer bekijkt dit vanuit verschillende posities, hij neemt als het ware afstand van zichzelf en denkt na over de opgedane ervaringen. Het 'eenvoudige zelf' en het 'complexe zelf' spelen beide een rol, waarbij het eerste op zoek is naar ervaringen en de laatste na denkt over de opgedane ervaringen. Een ander belangrijk element bij deze laatste stap is het zelfstandig denken in vrijheid. Art-Based Learning schept de mogelijkheid om met een open grondhouding het verhaal te schrijven. Ieder verhaal berust op fictie en speelt zich af in de gedachten van de toeschouwer, het is een proces van levenslang leren. Het proces speelt zich af in de toeschouwer en vooral de persoonlijke ontwikkeling is belangrijk. De rol van het kunstwerk is het aanreiken van gedachten, associaties en het in gesprek gaan met de toeschouwer. Voor jongeren kan het verhaal een inspiratiebron zijn voor een beeldend, muzikaal of geschreven kunstwerk. Het hoeft niet per definitie een antwoord te geven op de

eerder gestelde vraag. Het verbeelden en verklanken van de bewustwording van het denken is een mogelijke vertaling van stap vier. (Holtes & Kroeze, 2018).

Samenvattend, de methode lijkt betekenisvol voor de kijker. Deze stelt in de eerste fase van het kijkproces een persoonlijke vraag om vervolgens via het gesprek met het kunstwerk een antwoord te krijgen op deze vraag. Het onbegrensd associëren speelt een belangrijke rol en het narratief van kunst wordt ingezet om het antwoord op de eerder gestelde vraag poëtisch te vertalen (Lutters 2009). Het proces is erop gericht om onbewuste gedachten bewust te maken. Verhoeven (2015) en Holtes en Kroeze (2018) hebben ervaring met deze methode en jongeren uit bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Volgens hen is dit een geschikte manier en sluit deze aan bij de belevingswereld van de doelgroep.

‘Een gemiddelde museumbezoeker kijkt negen seconden naar een kunstwerk, maar door Visible Thinking toe te passen kijk je al gauw vijftien minuten, een vorm van ‘Slow Looking’ (Verhoeven, 2015).

Verhoeven zegt, vanuit zijn achtergrond als kunst- en museumdocent, dat het toegankelijk maken van kunstkijken een bijdrage kan leveren aan een betekenisvolle ervaring. Visible Thinking is één van de methodes die Verhoeven gebruikt met jongeren. De ontwikkelaars van de methode Visible Thinking onderschrijven dat jongeren goed in staat zijn om de complexe hedendaagse kunst te beschouwen, indien je hen de juiste vragen stelt (Perkins & Ritchhart, 2008). De methode is ontwikkeld door Harvard Graduate School of Education, Project Zero (2005). Deze methode afgeleid van het eerder ontwikkelende Visual Thinking Strategies (VTS), waarbij de kijker aan de hand van drie open kernvragen kunst beschouwt: ‘Wat gebeurt er in deze afbeelding’, ‘waaraan zie je dat’ en ‘wat kunnen we nog meer ontdekken’ (Yenawine, 2013). Visible Thinking heeft op het eerste gezicht veel weg van VTS, maar geeft een uitgebreider palet van kijken naar kunst en is gemakkelijker te gebruiken met jongeren. Het is namelijk flexibeler in de uitvoering dan VTS (Verhoeven, 2015).

Bij deze methode worden Thinking routines gebruikt. Dit zijn een soort mini-strategieën en vaardigheden om het kunstwerk te onderzoeken. Het bevraagt het kunstwerk op een creatieve manier. Door aan de hand van de verschillende Thinking Routines de jongeren, zowel individueel als in de groep, te laten nadenken over het kunstwerk, krijgen ze een compleet beeld van het kunstwerk. Het vereist geen specifieke voorkennis van het kunstwerk. De rol van de kunstdocent is neutraal en deze coacht het gesprek van de jongeren waarin het luisteren naar elkaar is een belangrijk onderdeel. De methode wordt ingezet om denken zichtbaar te maken. Door gebruik te maken van de Thinking Routines leert

de kijker beter observeren, analyseren en de juiste vragen stellen om door te dringen in het onderwerp (Perkins & Ritchhart, 2008).

Thinking Routines zijn onderverdeeld in vijf categorieën. De eerste categorie 'Core Routines' richt zich op een basale manier van denken over een kunstwerk. Zo is er een routine 'what makes you say that', waarin de kijker beschrijft wat hij ziet en zijn interpretaties onderbouwt. In de tweede categorie, 'Understanding Routines' wordt de nadruk gelegd op het begrijpen van een kunstwerk. Deze routines dagen uit om verbinding te maken met de aanwezige voorkennis van de kijker. Ze stimuleren de nieuwsgierigheid en enthousiasme om op onderzoek uit te gaan. Een voorbeeld van een routine uit deze set is 'headlines' ofwel 'krantenkoppen'. Een kunstwerk wordt in groepen van vier jongeren bekeken. Iedereen noteert een fictieve krantenkop n.a.v. het kunstwerk, waarin de essentie van het kunstwerk wordt beschreven. De vier krantenkoppen worden bij elkaar gelegd en besproken. In gezamenlijk overleg wordt er één nieuwe kop geschreven. De derde categorie, 'Fairness Routines' leert om vanuit meerdere perspectieven te kijken en geeft inzicht in het feit dat niet iedereen hetzelfde denkt en voelt. 'Circle of viewpoint' is een routine uit deze categorie. De kijker neemt bewust het gezichtspunt van de ander aan. In de vierde categorie 'Truth Routines' staat juist het onderzoeken van de waarheid centraal. De routines die hier invulling aan geven, ontwikkelen doordachte interpretaties bij de kijker en moedigen aan om te redeneren met bewijs. Als laatste categorie wordt 'Creativity Routines' genoemd. De diverse routines die hieronder vallen, stimuleren het creatief denken en gaan in op het begrijpen van herkenbare situaties en dingen om ons heen.

Samenvattend heeft Visible Thinking veel mogelijkheden in zich om naar kunst te kijken. De Thinking Routines geven praktische richtlijnen die stapsgewijs worden aangegeven. De routines zijn zo ontwikkeld dat specifieke voorkennis van de kijker niet nodig is. Door de oefeningen vaak te herhalen ontstaat er een routine in het denken en raken jongeren gewend aan het proces van inzoomen op een kunstwerk (Holtes en Kroeze 2018).

Paragraaf 5 | Welke voorwaarden worden er door Illeris genoemd om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken?

In het artikel *Young People and Contemporary Art* heeft Illeris (2005) verschillende onderzoeken met elkaar vergeleken waarin het kijken met jongeren naar hedendaagse kunst centraal staat. Ze destilleert hieruit vier randvoorwaarden die zij van groot belang acht om met jongeren naar kunst te kijken. Ze omschrijft deze als volgt: 'the hook', 'the experience of otherness', 'social interaction' en 'meta-reflection'.

De eerste randvoorwaarde die Illeris beschrijft is 'the hook', ofwel de haak. Vanuit het niets wordt de kijker gegrepen door het kunstwerk. De kijker wordt als het ware direct door het kunstwerk aan de haak geslagen. Er zit geen moment tussen. 'The hook' is een combinatie van contextuele en persoonlijke prikkels. Het contextuele gaat over vorm, kleur, materiaalgebruik, geluid en dergelijke van het kunstwerk. Het persoonlijke is meer een reactie op basis van eerdere ervaringen en aantrekkingskracht. De combinatie van die twee wijst op zowel een emotionele als een cognitieve aantrekkingskracht. Jongeren uit het onderzoek van Illeris bleken gevoelig voor kunstwerken waarbij 'the hook' direct ontstaat bij het zien van het kunstwerk. De tweede randvoorwaarde is 'the experience of otherness' ofwel de ervaring van het 'andere'. Deze ervaring zit vooral in het kunstwerk. Door jongeren te laten kijken naar een kunstwerk, een voor hen niet alledaags medium, raak je ze op onbekend terrein. Ze kunnen niet teruggrijpen op gebruikelijke sociale omgangsvormen en communicatie. Het genereert een nieuwe toestand, waarin jongeren op een andere manier bewust worden en toelaten dat er iets met ze gebeurt. Ze nemen een nieuwsgierige en gevoelige houding aan en komen in een andere 'state of mind'. Het hedendaagse kunstwerk heeft in dit geval een kwaliteit in zich om de jongere in die hoedanigheid te brengen. De derde randvoorwaarde die wordt beschreven is 'social interaction'. Door een persoonlijke ervaring met kunst te delen wordt de ervaring nog groter. Uitwisseling van ervaringen met peers (jongeren uit de groep waarmee het kunstwerk wordt besproken) zorgt voor andere perspectieven. Ieder kijkt vanuit zijn eigen culturele achtergrond, vanuit zijn eigen context. Als de ervaringen van de ander kunnen worden ontvangen dan verbreedt dit de eigen blik. Dit onderdeel van delen is een belangrijke aanvulling op de individuele ervaring en laat hen een volgende keer anders naar een kunstwerk kijken. Voor de vierde en laatste randvoorwaarde gebruikt Illeris de term 'meta-reflection' om het proces van reflectie op de kijkerspositie te definiëren. Hoe kun je door vanuit verschillende standpunten te reflecteren nog meer halen uit kunstkijken? Hierin staat centraal het met aandacht in overweging nemen van verschillende standpunten, niet enkel die van jezelf. Belangrijk hierbij is dat de jongere eerst zijn eigen positie bepaalt. Illeris stelde hierbij de volgende vraag:

Zou je anders kunnen leren, bijvoorbeeld door het kunstwerk te bekijken vanuit het blikveld van een ander? Om deze vraag te beantwoorden heeft Illeris in eerder onderzoek (2002) geëxperimenteerd met andere werkvormen dan het verbale. De alternatieve werkvormen, zoals narratief, video opnames en performances bleken beter aan te sluiten bij de belevingswereld van de jongere. Hierbij konden de jongeren hun eigen keuzes maken, trouw zijn aan zichzelf, maar tegelijkertijd het 'andere' en de sociale interactie met hun leeftijdsgenoten ervaren.

Samenvattend, de randvoorwaarden (Illeris, 2005) zijn opeenvolgende fases om jongeren kunst te laten ervaren. Illeris beargumenteert dat de voorwaarden noodzakelijk zijn voor jongeren om zich open te stellen voor hedendaagse kunst en sluiten aan bij de belevingswereld van de doelgroep jongeren.

Paragraaf 6 | Hoe verhouden de methoden zich tot elkaar en waar sluiten ze aan bij de voorwaarden die Illeris noemt?

In deze paragraaf worden de methoden onderling vergeleken. Zijn de methodes geschikt om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken? En welke rol spelen de randvoorwaarden in de methoden?

Alle drie methoden zijn gericht op het kijken naar en interpreteren van kunst echter benaderen zij dit elk vanuit een ander perspectief. In de methode van Barrett en Visible Thinking neemt men de interpretaties en ervaringen van de kijker als uitgangspunt. Maar waar Barrett uitgaat van het krijgen van een zo breed mogelijk beeld van het kunstwerk, heeft de methode Visible Thinking tot doel het stimuleren en zichtbaar maken van het denken van de kijker. Bij de methode Art-Based Learning wordt het kunstwerk meer gezien als bron van inspiratie en welke betekenis het kunstwerk kan geven aan de kijker. Hier ligt de nadruk meer op het vrij associëren en aan het betekenis geven aan eigen gedachten en ervaringen. 'Social interaction' is een voorwaarde (Illeris, 2005) die bij alle drie methoden een belangrijke rol speelt. Bij Art-Based Learning is deze voorwaarde alleen van belang wanneer de methode in groepsverband wordt toegepast.

De jongeren die deelnamen in het project No Landscapes (Barrett, 2009) werd vooral gevraagd naar hun eigen interpretatie. Dit gebeurde in een open gesprek en aan de hand van de drie vragen. Door het oordeel over kunst uit te stellen krijgen jongeren de mogelijkheid om in eigen woorden betekenis te geven aan het kunstwerk. Vooral het doorvragen naar ieder zijn interpretatie en het benoemen in eigen woorden levert een compleet beeld van het kunstwerk. De derde voorwaarde zoals Illeris beargumenteerd is 'social interaction', deze lijkt een belangrijke rol te spelen in de methode van Barrett. Barrett (2009) ziet het belang van de persoonlijke ervaring en de ervaring van de groep. Juist het delen van de verschillende opvattingen geeft een rijker beeld van het kunstwerk. Hij is van mening dat een juiste beschouwing vanuit meerdere perspectieven moet worden gezien. In een open groepsgesprek is er aandacht voor ieder individu. Jongeren worden gehoord. In deze methode worden zowel abstracte als figuratieve hedendaagse kunstwerken bekeken. De jongeren hebben geen voorkennis nodig van het kunstwerk om deel te nemen aan het gesprek (Barrett, 2009). Bij de methode van Barrett is het complete beeld van het kunstwerk het belangrijkste doel.

In de methode van Art-Based Learning speelt de 'social interaction' geen rol. Als je individueel een kunstwerk bekijkt vanuit een persoonlijke vraag is er geen interactie met de ander. Holtes en Kroeze hebben echter geëxperimenteerd met deze methode en gewerkt met een groep jongeren. Gezamenlijk hebben zij een filosofische vraag geformuleerd en deze aan de hand van een kunstwerk beantwoord (Holtes & Kroeze, 2018). Als deze methode in een groep toepast

is 'social interaction' wel een belangrijk element. Zoals aangegeven wordt binnen de methode Art-Based Learning het kunstwerk gezien als bron van inspiratie, in staat om betekenis te geven aan de kijker en ingezet als middel om vrij te associëren en bewustmaking van gedachten (Holtes & Kroeze, 2018). Deze visie sluit aan bij de voorwaarde van Illeris 'the experience of otherness', waarin het kunstwerk de kwaliteit in zich heeft om de jongere in een andere staat te brengen en te confronteren met iets wat hij nog niet kent. De kijker ontvangt 'iets' van het kunstwerk en staat hierin centraal. De voorwaarde 'meta-reflection' zien we terug in de methode Art-Based Learning. De kijker zoomt uit en gaat als het ware als een helikopter boven het proces van kijken hangen om de verschillende standpunten van de mede-peers en de andere interpretaties van het kunstwerk beter te zien. Hierin kan de kijker alle verschillende views over het kunstwerk naast elkaar zien. In Art-Based Learning vindt de laatste stap, het vertellen van een nieuw verhaal, aansluiting bij 'meta-reflection'; je voegt namelijk aan de eerdere stappen elementen toe en bekijkt vanuit een ander standpunt opnieuw de startvraag. Hierbij ga je als het ware ook boven jezelf hangen, om vanuit nieuwe inzichten te reflecteren in verhaalvorm. Ook bij de methode Art-Based Learning is geen directe voorkennis nodig van hedendaagse kunst.

Bij Visible Thinking is de basis van de methode het visueel maken van het denken door inzet van mini-strategieën. De concrete en gerichte opdrachten stimuleren het denkproces. 'Social-interaction' is een terugkerend onderdeel in een aantal van de 'Thinking routines'. Dit is zowel bij de individuele interpretatie als bij het delen van de verschillende interpretaties aanwezig. In een groot deel van de opdrachten is het sociale aspect en het delen van de individuele interpretaties belangrijk om kunst vanuit diverse perspectieven te beschouwen. Binnen de methode van Visible Thinking hebben de 'Fairness Routines' als doel het denken vanuit meerdere perspectieven te stimuleren. Met als doel bewustwording van andere perspectieven en het begrijpen dat niet iedereen hetzelfde denkt en voelt. Het kijken vanuit verschillende gezichtspunten staat bij Visible Thinking centraal, dit wordt beschreven in de 'Circle of viewpoint'. Dit lijkt aan te sluiten bij 'meta-reflection'. Er worden vragen vanuit een ander gezichtspunt gesteld en dit roept nieuwe vragen op of geeft nieuwe inzichten die de kijker eerder niet had. Visible Thinking richt zich op jongeren en hedendaagse kunst en is ook toepasbaar op objecten en disciplines als dans, theater en muziek. Een directe voorkennis is niet nodig bij deze methode (Perkins & Ritchhart, 2008).

Paragraaf 7 | Conclusie

Op welke manier kan met jongeren naar hedendaagse kunst gekeken worden?

In dit literatuuronderzoek zijn drie methoden om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken onderzocht en met elkaar vergeleken. Ook zijn randvoorwaarden die in de literatuur voorkomen onderzocht (Illeris, 2005). De door mij onderzochte methoden zijn toegepast om met jongeren naar kunst te kijken, waarbij elke methode een ander accent legt. Bij de methode van Barrett wordt vooral het belang gezien om een zo volledig mogelijk beeld van het kunstwerk te geven. Het kijken vanuit de verschillende perspectieven van de deelnemers aan het gesprek staat hierin centraal. Bij Art-Based Learning ligt de nadruk op het betekenis geven van kunst aan de kijker en zijn persoonlijke vraag. De kijker en het bewust maken van gedachten en ervaringen van de kijker vormt het vertrekpunt. Bij Visible Thinking lijkt er meer een combinatie van deze twee. Enerzijds wordt een zo breed mogelijk beeld van het kunstwerk gegeven, door te kijken vanuit verschillende perspectieven. Anderzijds zijn de 'Thinking Routines' een tool om creatief te denken, het ontwikkelen van taal bij de kijker te stimuleren. Door herhalen van de routines krijgen de jongeren meer ervaring en souplesse in het vertalen van gedachten, ervaringen en creatieve ideeën.

Het onderzoek van Illeris is specifiek gericht op de doelgroep jongeren in relatie tot hedendaagse kunst. Binnen dat kader ziet zij het grote belang van de voorwaarden om met jongeren naar kunst te kijken. De voorwaarden zijn in haar ogen van belang om de aandacht van de jongeren te krijgen, zij sluiten aan bij hun belevingswereld. Door deze toe te voegen in de reeds bestaande methoden ervaart de doelgroep meer verbinding hetgeen hen motiveert bij de opdrachten bij het kijken naar hedendaagse kunst. De aandacht voor 'social interaction' komt in belangrijke mate terug in de onderzochte methoden. Door jongeren te begeleiden in het kijken naar kunst met behulp van methoden en aan de hand van de vier randvoorwaarden (Illeris, 2005) kunnen jongeren op een uitdagende manier kunstkijken. Ik onderschrijf dat de voorwaarden nodig zijn om met jongeren naar hedendaagse kunst te kijken. 'Social interaction' zie ik als een belangrijke voorwaarde om een uitgebreider palet te krijgen van het kunstwerk. Het samen kijken, bespreken en interpreteren van een kunstwerk levert een bijdrage aan betekenis geven aan kunst.

Ik ben van mening dat het kijken naar kunst betekenisvol is voor jongeren en daarom adviseer ik om methoden in te zetten bij kunstkijken. Vooral het aandachtig kijken naar kunst en het uitstellen van oordelen lijkt een meerwaarde te geven aan

de beleving van kunst. Dit komt tot uiting in de drie beschreven methoden. Het delen en in gesprek gaan met de ander ofwel de 'social interaction' is een belangrijk aspect om tot een completer beeld van het kunstwerk te komen en perspectieven van de ander te zien. Dit draagt ook bij aan het meer en beter zicht krijgen op andere visies en opvattingen (Illeris, 2005). Afhankelijk van het doel van kijken kunnen verschillende methoden worden ingezet. Wil je vaardigheden als creatief denken en het vertalen van interpretaties in woord en beeld van jongeren stimuleren, dan zou ik kiezen voor de methode 'Visible Thinking'. Bij deze methode is de drempel laag, omdat er gebruik wordt gemaakt van concrete opdrachten. Ik denk dat de opdrachten stimulerend werken voor jongeren. Op een speelse manier wordt kunst beschouwt en denken zichtbaar gemaakt. De 'Thinking Routines' kunnen keer op keer worden ingezet en er zijn genoeg routines om het oefenen van kijken te stimuleren (Perkins & Ritchhart, 2008). De methode van Barrett, waarin drie open vragen worden gesteld kunnen veel verschillende interpretaties van kunst op leveren. Juist het sociale aspect en het stimuleren van de individuele interpretaties zijn waardevol in deze methode. Hierbij is het van belang dat de gespreksleider/docent de vragen op een open manier stelt en de verschillende interpretaties niet beoordeelt. Dan kunnen jongeren in een veilige omgeving hun interpretaties delen met de ander. Ik denk dat de methode geschikt is om jongeren kennis te laten maken met kunst en een goede basis biedt om kunst te beschouwen op voorwaarde dat het gesprek goed wordt begeleid. Voor Art-Based Learning is de veiligheid van de jongere een vereiste. Op het moment dat je een persoonlijke vraag stelt is het belangrijk dat de jongere zich veilig voelt om dit in een groep te delen. Deze methode lijkt me vooral geschikt voor jongeren die actief zijn in hun persoonlijke ontwikkeling en op zoek zijn naar antwoorden. Door het narratief van kunst in te zetten is er aansluiting bij jongeren. Iedereen kan namelijk zijn eigen verhaal maken. Het herhalen van de methode kan ervoor zorgen dat de jongere ervaring krijgt in het vertalen van associaties en ideeën. In groepen kan met een filosofische vraag naar kunst worden gekeken. In groepen voelen jongeren tussen 12 en 16 jaar zich veiliger om hun ervaringen te delen. Holtes en Kroeze hebben hiermee geëxperimenteerd en onderschrijven dit (Holtes & Kroeze, 2018). Bij de onderzochte methoden wordt ingezet op het bekijken van een individueel kunstwerk. Er is veel aandacht voor close reading. Juist door het uitlichten, bekijken en bespreken van een individueel kunstwerk wordt verdieping gezocht.

Referenties

Barrett, T. (1994). Principles for Interpreting Art. *Studies in Art Education*, 47(5), 8-13.

Barrett, T. (2000). Studies invited lecture: About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19.

Barrett, T. (2009). *Kunst werkt: Mensen reageren op hedendaagse kunst*. Deventer: Thieme Art.

Bourriaud, N., Pleasance, S., Woods, F., & Copeland, M. (2002). *Relational aesthetics* (p. 44). Dijon: Les presses du réel.

Crone, M. (2009) No landscapes: Beschouwen en interpreteren van kunst. *Kunstzone*, 6, 16-17.

Illeris, H. (2005). Young People and Contemporary Art. *The International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 231–242.

Kroeze, Y. & Holtes, J. (2018). *Voorbij de kunst: Anders kijken naar kunst met jongeren*. Groningen: Palmslag.

Kroeze, Y. & Holtes, J. (2018). Anders kijken naar kunst. Retrieved from: <https://www.onedayartist.nl> (21 juni 2018).

Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-Based Learning in de praktijk*. Antwerpen: Garant.

Perkins, D. & Ritchhart, R. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*. 65, no. 5 (February 2008): 57-61.

Perkins, P., Ritchhart, R., & Tishman, S. (2015). Thinking Routines. Retrieved from: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03b_Introduction.html (4 april 2018).

Project Zero. (2005). *Visible thinking*. Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking> (16 maart 2018).

Saraceno, T. (2011) Cloud Cities, Hamburger Bahnhof. Retrieved from:
<http://tomassaraceno.com/projects/cloud-cities-flying-garden/> (30 januari, 2018).

Verhoeven, P. (2015). Democratisch kunstkijken: Visible thinking met jongeren.
Kunstzone, 6, 44-45.

Von Hantelmann, D. (2014). The experiential turn. Living Collections Catalogue, 1(1).

Verhoeven, P. (2015). Visible Thinking en de Routines. Retrieved from:
<https://kunstkijkenmetjongeren.wordpress.com/visible-thinking-en-de-routines/> (11 april 2018).

Wagner, E., & Schönau, D. (Eds.). (2016). Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy-Prototype Common European Framework of Reference for Visual Literacy-Prototype Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy-Prototyp. Münster: Waxmann Verlag.