

INFORMEEL VISUEEL LEREN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Literatuuronderzoek
Wieke Teselink

Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Begeleiders: Marike Hoekstra en Talita Groenendijk
Mei 2017
Aantal woorden: 6585

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
1. Inleiding	3
2. Begripsbepaling.....	4
3. Kenmerken van informeel visueel leren	4
4. Mogelijkheden van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs.....	8
5. Beperkingen van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs.....	11
6. Conclusie en discussie	12
Literatuur	14

1. Inleiding

Op diverse blogs wordt uitgelegd hoe je kleding, interieur of schoolspullen kan opleuken, de *do-it-yourself* ideeën schieten als paddenstoelen uit de grond. Er zijn tientallen *how-to* vlogs waarin jongeren vertellen over hoe je een gezicht, draak of een Pokémon kan tekenen. Stiekem is het leren, eigenlijk heb je niet door dat je aan het leren bent. Door de komst van internet en de smartphone is leren toegankelijker geworden (Martin & Ertzberger, 2013). Je leert namelijk niet alleen in de schoolbanken. Op de momenten dat je bij de koffieautomaat met je collega even bijpraat, als je op de bank een boek leest of als je met vrienden een potten bakt op zondagmiddag leer je op informele wijze. Informeel leren is ongeorganiseerd, niet systematisch en soms zelfs onbedoeld. Deze manier van leren is een levenslang proces en waardevol voor iedereen (Cooms & Ahmed, zoals geciteerd door de Waal, 2011).

Wat mij opvalt als docent beeldende kunst in het voortgezet onderwijs is dat de leerlingen vaak denken dat hun eigen interesses er op school niet toe doen, dat het niet past binnen de opdracht. Ze laten na de les hun tekeningen van thuis laten zien of laten mij hun boek lezen dat ze hebben geschreven. Hoewel ik ervaar hoe waardevol deze leervragen over hun eigen interesses zijn, heb ik niet altijd tijd en ruimte om deze vragen te beantwoorden. Ik ben gebonden aan een lesprogramma met leerdoelen. Een school wordt gezien als een formeel leerinstituut, waar wordt gewerkt met een verplicht en doelgericht curriculum (Haanstra, 2008, Callanan, Cervantes & Loomis, 2011).

Zowel Wilson (2008) als Heath (2001) zien ook de frictie tussen het informele leren en het formele curriculum, zij zien mogelijkheden in een derde leerplek waarin zij verbinding maken tussen twee leerplekken: thuis en op school. Op deze plekken leren we op verschillende wijze over kunst. Wilson en Heath noemen een mogelijke derde leerplek; *de derde pedagogische ruimte* (Wilson, 2008) en *derde arena* (Heath, 2001). Deze derde leerplek slaat een brug tussen het zelf geïnitieerde leren thuis en het opgelegde curriculum van school, door het beste van beide leerplekken te verenigen in een derde leerplek. Het leren in de derde leerplek is vrijwillig, buiten schooltijd en waar leerlingen en docenten van elkaar leren.

Daarentegen zien onder andere Haanstra (2008), Manifold (2009) en Heijnen (2015) wel mogelijkheden om het zelf geïnitieerde leren van leerlingen te betrekken in het kunstonderwijs. Deze drie onderzoeken beschrijven hoe creatieve jongeren, bijvoorbeeld graffitikunstenaars, mangakunstenaars¹ en fan artists² van elkaar leren. Heijnen (2015) beschrijft hoe waardevol het informele leren in deze jongeren-netwerken is. Hij erkent de kloof tussen het informele leren en het formele leren in een traditionele schoolsetting. Echter stelt Heijnen (2015) in zijn model voor *Authentieke kunsteducatie* dat juist de kunstdocent in de les aandacht moet hebben voor de informele cultuur waarin de leerling zich bevindt.

Tussen het formeel leren en het informeel leren heerst een spanningsveld. Echter pleiten een aantal onderzoekers voor het integreren van het informeel leren in het formele onderwijsveld. Als docent ben ik benieuwd wat het informeel leren voor het kunstvak kan betekenen. Mijn onderzoeksvraag is: *Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van het informele visuele leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs?*

Deelvragen:

1. Welke kenmerken van het informeel visueel leren kunnen we benoemen?
2. Wat zijn de mogelijkheden van het implementeren van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs?
3. Wat zijn de beperkingen van het implementeren van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs?

¹ Manga: Japanse strips

² Fan artists: kunstenaars die werk maken naar aanleiding van een bekende film, serie of boek.

2. Begripsbepaling

In mijn begripsbepaling besteed ik aandacht aan de begrippen *informeel leren*, *informeel visueel leren* en *het vak beeldende kunst*.

Informeel leren

Om tot een definitie te komen bespreek ik eerst de tegenhangers van informeel leren; non-formeel en formeel leren. Het formeel leren is het gestructureerde leren in school en non-formeel leren is het leren in een instelling buiten school (Onderwijsraad, 2003; Haanstra, 2008). De Onderwijsraad (2003) beschrijft informeel leren als spontaan, niet georganiseerd, incidenteel en toevallig. Deze definitie komt overeen met de al eerdergenoemde definitie van informeel leren volgens Cooms & Ahmed (zoals geciteerd door de Waal, 2011): informeel leren is leren dat ongeorganiseerd, niet systematisch, soms zelfs onbedoeld plaatsvindt. De Waal (2011) beschrijft het informeel leren als een levenslang proces van leren in alledaagse situaties; het proces is een werving van kennis, attitudes en vaardigheden via ervaring. In dit onderzoek definieer ik informeel leren als volgt: *spontaan, ongeorganiseerd en incidenteel leren in alledaagse situaties via ervaring*.

Informeel visueel leren

Als we kijken naar informeel leren in de kunsten spreekt men in de literatuur veelal over leren buiten school op beeldende, theatrale of muzikale wijze. Dit leren geschiedt zowel in groepen (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti en Papp, 2013; Manifold, 2009) als individueel. Deze informeel lerende groepen worden in de literatuur veelal netwerken genoemd. Sommige groepen bestaan enkel online, enkele groepen alleen offline, sommige netwerken maken gebruik van beide manieren van communiceren (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). De populaire cultuur is altijd een aanjager van het informeel leren. Jongeren spelen bijvoorbeeld cos-play; in kostuums theater spelen of maken kunstwerken van een bepaald boek of film waarvan ze fan zijn – fanartists (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). De kenmerken van informeel visueel leren worden verder uitgediept in paragraaf 3.

Vak beeldende kunst

In het onderzoek spreek ik over het vak beeldende kunst op de middelbare school. Bij het vak beeldende kunst leert de leerling een probleemstelling beeldend te onderzoeken en deze bevindingen een beeldende uitwerking te geven. Het beeldende proces is doelgericht en inzichtelijk voor de beschouwer, de leerling leert het eigen beeldend werk en werkproces beschrijven en beargumenteren. Daarnaast leert een leerling het werk van beeldend kunstenaars en vormgevers te onderzoeken en te interpreteren (SLO, 2007). Het vak beeldende kunst kent vele namen in het voortgezet onderwijs, zoals tekenen, handvaardigheid, beeldende vorming, tehatex en kunst. Wanneer ik spreek over het vak beeldende kunst omvat ik alle benamingen die er zijn voor het beeldende vak. Hierbij richt mijn onderzoek zich op zowel de onderbouw- als de bovenbouwlessen.

3. Kenmerken van informeel visueel leren

In deze paragraaf worden de onderzoeken van Freedman et al., (2013), Manifold (2009) en Haanstra (2008) over informeel visueel leren naast elkaar gelegd. Zij onderzochten elk tientallen jongeren die online of offline samen of individueel kunst maken. Om de kenmerken van informeel visueel leren te duiden gebruik ik de vijf dimensies (zie tabel 1.1) van Callanan, Cervantes en Loomis (2011) om de manier van leren te kunnen definiëren. Deze vijf dimensies hebben deze onderzoekers beschreven vanuit diverse literatuurbronnen over informeel en formeel leren. Callanan et al., (2011) beschrijven het gevaar van het klassieke onderscheid tussen het formele en informele leren, dat vaak alleen is gebaseerd op de locatie van het leren. Een definitie gebaseerd op de locatie doet het begrip informeel leren te kort. In de pauze op school kan een leerling ook op informele wijze iets leren, bijvoorbeeld

leren penalty's te nemen, kennismaken met een dieet dat een vriend kent of samen met vrienden een nieuw nummer zingen. Met de vijf dimensies van Callanan et al., (2011) kun je het begrip informeel leren in al zijn complexiteit bespreken.

Callanan, Cervantes & Loomis, 2011

1.	of er sprake is van een docent en een lerende of niet.
2.	de mate waarin de leeractiviteit om samenwerken vraagt.
3.	de mate waarin de leeractiviteit in een betekenisvolle context plaatsvindt.
4.	de mate van eigen inbreng van de lerende om te kiezen wat en hoe hij wil leren.
5.	of er sprake is van een beoordeling van de leeractiviteit en wat de consequenties daarvan zijn voor de lerende of niet.

tabel 1.1

De vijf dimensies die Callanan et al., (2011) onderscheiden dus het informeel leren van het formeel leren. Met behulp van de vijf dimensies kunnen we enerzijds vaststellen dat informeel leren een leeractiviteit is waarbij geen sprake is van een vooropgezet lesplan gemaakt door een docent en waarbij geen didactiek wordt ingezet. De informele leeractiviteit vraagt de deelnemers om een sterk sociaal samenwerkingsverband en is ingebed in een betekenisvolle context voor de deelnemer. Daarnaast is de leeractiviteit geïnitieerd door de interesse van de deelnemers en is niet gekoppeld aan een externe beoordeling.

Anderzijds neigt het formeel leren volgens de vijf dimensies naar een schoolse, individuele leeractiviteit met strikte docent-leerling verhouding, met niet of nauwelijks eigen inbreng van de deelnemer en aan de leeractiviteit is een beoordeling verbonden.

Drie verschillende onderzoeken over informeel visueel leren worden in een overzicht weergegeven in tabel 1.2 aan de hand van de vijf dimensies (Callanan et al., 2001). Vooraf geef ik eerst een korte introductie op drie onderzoeken uit tabel 1.2. Onder de tabel worden onderzoeken aan de hand van de verschillende dimensies uitgewerkt.

Freedman et al., (2013) interviewde vijf internationale netwerkgroepen bestaande uit volwassenen en jongeren in vijf verschillende steden: Amsterdam, Boedapest, Helsinki, Hong Kong en Chicago. Elke groep had zijn eigen interesse voor kunstproductie, bijvoorbeeld manga (Japanse strips), streetart, computergames, cosplay (kostuumtheater) en graffiti.

Voor het onderzoek *Thuiskunst van scholieren* interviewde Haanstra (2008) acht docenten in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Daarnaast interviewde Haanstra ruim 50 leerlingen tussen de 11 en 14 jaar over de kunst die zij thuis maken en bekeek en vergeleek hun kunstwerken van thuis en van school.

Manifold (2009) deed onderzoek naar de online profielen van 300 jongeren tussen 14 en 24 jaar op websites van fan artists: kunstenaars die werk maken over een boek of film waar zij fan van zijn. Van deze 300 jongeren heeft Manifold ruim 100 jongeren geïnterviewd.

De vijf dimensies Callanan, Cervantes & Loomis, 2011	<i>Freedman et al., (2013)</i> <i>Leren in informele visuele netwerken</i>	<i>Haanstra (2008)</i> <i>Thuis kunst van scholieren</i>	<i>Manifold (2009)</i> <i>Leren in informele visuele netwerken</i>
1. of er sprake is van een docent en een lerende of niet.	Zelfstudie Leren door te doen Peerlearning	Zelfstudie Leren door te doen Leren door instructie van derden	Zelfstudie Leren door te doen Peerlearning
2. de mate waarin de leeractiviteit om samenwerken vraagt.	Jongeren leren individueel en samen: leren van elkaar Artistieke en gedragsregels zijn van belang	Jongeren leren voornamelijk individueel	Jongeren leren individueel en samen: leren van elkaar
3. de mate waarin de leeractiviteit in een betekenisvolle context plaatsvindt.	Populaire cultuur Leren over jezelf in de wereld Leren over professionele kunst	Populaire cultuur Leren over jezelf in de wereld Leren over professionele kunst	Populaire cultuur Leren over jezelf in de wereld Leren over professionele kunst
4. de mate van eigen inbreng van de lerende om te kiezen wat en hoe hij wil leren.	Gedeelde interesse Persoonlijke expressie en ideeën Langdurende projecten	Persoonlijke expressie en ideeën Kort- en langdurende projecten	Gedeelde interesse Persoonlijke expressie en ideeën Langdurende projecten
5. of er sprake is van een beoordeling van de leeractiviteit en wat de consequenties daarvan zijn voor de lerende of niet.	Peer reflectie en beoordeling online en offline binnen en buiten het netwerk	Reflectie en feedback door derden	Peerreflectie en beoordeling door online/offline binnen het netwerk

tabel 1.2

Dimensie 1: of er sprake is van een docent en een lerende of niet.

Informeel visueel leren geschiedt zonder docent, jongeren doen zelf studie naar hetgeen dat ze willen leren. Ze leren zichzelf een bepaalde techniek of vaardigheid aan. Het exact kopiëren van andere werken is hierbij belangrijk aan het begin van het leerproces (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Een studie naar technieken betekent veel maken en uitproberen, niet zo zeer informatie vergaren uit boeken (Freedman et al., 2013). Kopiëren van andermans werk kan bijvoorbeeld zijn: tekenen naar een voorbeeld (Haanstra, 2008) of de personageontwikkeling in een cosplay overnemen (Freedman et al., 2015). Binnen de groep zijn er regels over het kopiëren en de originaliteit van een werk. Deze regels lijken strikt, echter voelen de jongeren de vrijheid om binnen deze regels aan de slag te gaan en zijn tolerant naar andere deelnemers over kopiëren (Freedman et al., 2013, p. 108).

Daarnaast leren de jongeren in informele visuele netwerken van elkaar, ook wel peer learning genoemd (Freedman et al., 2013, Manifold, 2009). Het begrip peer learning binnen het informeel visueel leren wordt verder uitgewerkt in *dimensie 2* over samenwerken. Hoewel Haanstra (2008) niet spreekt van leren in netwerk beschrijft hij wel de sociale functie van het informeel visueel leren. De jongeren die thuis kunst maken vragen vaak advies en instructie aan derden, bijvoorbeeld via familie of vrienden, maar ook via boeken, internet of via een cursus. De waardering van derden over hun werk wordt als een belangrijke motivatie en beoordeling gebruikt door de jongeren (Haanstra, 2008). Binnen een netwerk hebben de jongeren vaak hun eigen mentor. Dit is een andere deelnemer uit de groep die op informele wijze advies en begeleiding biedt aan de jongere, dit gebeurt zowel online als offline (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009).

Dimensie 2: de mate waarin de leeractiviteit om samenwerken vraagt.

In informele visuele netwerken die Freedman et al., (2013) en Manifold (2009) onderzochten werken deelnemers zowel individueel als samen aan hun kunstwerken. Het netwerk is vanwege een gedeelde interesse ontstaan, samen hebben de jongeren een liefde voor een populaire cultuur. Er zijn verschillende netwerken die vanuit deze gedeelde interesse collectief kunst maken. Cos-players gebruiken elkaar om iedereen een rol te geven in elkaars stuk en de graffitikunstenaars maken vaak samen een groot werk (Freedman et al., 2013).

Naast de collectieve kunstproductie zijn er ook netwerken die meer individueel werken, maar niet zonder de uitwisseling en feedback van elkaar kunnen. De jongeren onderzoeken ieder hun eigen deelinteresse binnen de gedeelde interesse (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). Ze werken vaak op hetzelfde moment aan hun persoonlijke werk. Doordat de jongeren elkaar observeren is de motivatie en inspiratie hoog, bijvoorbeeld bij het maken van manga inspireert het ene werk, de ander om er mee verder te gaan (Freedman et al., 2013, p. 109). Het delen van je eigen werk met gelijkgestemden geeft erkenning en laat je een onderdeel voelen van een groep (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). In het onderzoek van Haanstra (2008) blijkt dat jongeren meer individueel werken, maar ook hierin is feedback of advies van derden belangrijk.

Zowel bij het collectief maken als het individueel werken binnen het informeel leren is peer learning belangrijk. De onderzoeken van Freedman et al., (2013) en Manifold (2009) benoemen het belang van samenwerkend leren in de visuele netwerken. Deelnemers van een visueel netwerk voelen zich een expert. De jongeren handelen als expert en leren op deze wijze van elkaar.

Dimensie 3: de mate waarin de leeractiviteit in een betekenisvolle context plaatsvindt.

In de drie onderzoeken wordt de populaire cultuur genoemd als aanjager van het informele visuele leren. Er zijn veel verschillende populaire culturen onderzocht, zoals manga, graffiti, cosplay, fanartist en computergameplayers. De populaire cultuur kan een krachtige en onmiddellijke reactie uitlokken en geeft uitdaging om het beeld te kopiëren en te bestuderen, net zo lang tot je het beheerst (Manifold, 2009, p. 267). Dit gegeven wordt onderschreven door Freedman et al., (2013), jongeren vertellen haar over hun verlangen om te leren over populaire cultuur, omdat dit op school geen aandacht krijgt.

Jongeren geven aan in de interviews dat ze door het maken van kunst leren over zichzelf en over de wereld (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). De fanartists en cosplayers in het onderzoek van Manifold (2009) beschrijven dat de visuele productie betekenis geeft aan hun leven en een manier is van persoonlijke expressie. Enkele jongeren geven aan dat het maken van kunst voor hen fungeert als therapie of zien het als een vlucht in de fantasie, weg van de werkelijkheid (Manifold, 2009; Freedman et al., 2013). Daarnaast zorgen de informele visuele netwerken vaak voor hechte vriendschappen (Freedman et al., 2013).

Tevens levert de kunstproductie veel kennis over materialen, technieken en vaardigheden in het ontwikkelen van artistieke en esthetische ideeën (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). In het onderzoek van Manifold (2009) komt naar voren dat de deelnemers van de visuele netwerken de technische vaardigheden van hun kunstproductie voor een deel goed kunnen gebruiken in hun beroep later.

Dimensie 4: de mate van eigen inbreng van de lerende om te kiezen wat en hoe hij wil leren.

Jongeren die op informele wijze kunst maken zijn gemotiveerd om met een bepaalde populaire cultuur aan de slag te gaan (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). De jongere kiest zelf om zich aan te sluiten bij een netwerk of om thuis kunst te gaan maken. Binnen een informeel netwerk werkt de groep aan hun gedeelde interesse en daarbij horen artistieke regels. Aan deze regels heeft de groep zich te houden, om de stijl van de populaire cultuur te handhaven. In feedback en advies die jongeren aan elkaar geven

worden regels toegepast en besproken. In deze regels schuilt een zekere beperking. Daarbinnen voelt de jongere zich vrij om te kiezen wat en hoe hij wil leren (Freedman et al., 2013). Bij thuiskunst is de inbreng van wat de jongere wil leren helemaal vrij, echter kan hij of zij in zijn keuzes wel worden beïnvloed door ouders, een cursus of door school. Bij het maken van thuiskunst kiezen jongeren vaak meerdere thema's of genres om uit te proberen en mee te werken (Haanstra, 2008).

Bij thuiskunst kiezen jongeren vaker voor kortdurende projecten (Haanstra, 2008), in de onderzoeken van Manifold (2009) en Freedman et al., (2013) beschrijven dat de netwerken juist vaak aan langdurige projecten werken.

Dimensie 5: of er sprake is van een beoordeling van de leeractiviteit en wat de consequenties daarvan zijn voor de lerende of niet.

Het informeel leren behoeft geen beoordeling met zware consequenties. Echter is bij het informeel visueel leren wel sprake van reflectie en feedback. Familie en vrienden, online dan wel offline, geven feedback op de kwaliteit van het werk (Haanstra, 2008). In informele visuele netwerken geeft de groep zowel positieve als negatieve reflectie en beoordeling op het gemaakte werk, zowel online als offline (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009).

Conclusie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag: *Welke kenmerken van het informeel visueel leren kunnen we benoemen?* Concluderend kunnen we een aantal kenmerken van het informeel visueel leren worden beschreven. Het informeel visueel leren geschiedt niet volgens een docent. Jongeren leren door elkaars en andermans werk te kopiëren (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Informeel leren vraagt om samenwerkend leren, ook wanneer de jongeren individueel werken leren ze veel door advies en feedback van derden (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Enkele informele netwerken werken als collectief samen aan een kunstwerk (Freedman et al., 2013). Doordat jongeren kiezen wat ze willen maken is de relevantie van het leren hoog. De identiteitsvorming die gepaard gaat met het maken van kunst op informele wijze is erg betekenisvol voor de jongeren (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Bij thuiskunst kiezen jongeren geheel wat voor kunst zij willen maken (Haanstra, 2008), in de informele netwerken zijn de jongeren wel gebonden aan de artistieke regels van hun netwerk (Freedman et al., 2013). Bij het informeel visueel leren hoort geen strenge beoordeling met consequenties, echter geven jongeren elkaar (binnen het netwerk) reflectie en feedback op hun gemaakte werk (Freedman et al., 2013; Manifold 2009) of vragen feedback van derden (Haanstra, 2008).

4. Mogelijkheden van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs

In deze paragraaf wordt onderzocht wat de mogelijkheden van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs zijn. Deze mogelijkheden bespreken de relevantie van het vak beeldende kunst, leren van elkaar, motivatie en de persoonlijke vorming van de lerende.

Informeel leren en de relevantie van kunst

Kunst maken geïnspireerd op een populaire cultuur is een belangrijk kenmerk van het informeel visueel leren en een kenmerk dat mogelijkheden biedt voor het kunstonderwijs (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). In de aanbevelingen voor kunstdocenten van Manifold (2009) en Freedman et al., (2013) wordt duidelijk gesteld dat docenten aandacht moeten besteden aan de populaire cultuur waar de jongeren zich in bevinden. Bij het implementeren van de populaire cultuur gaat het niet om het weggooien van het kunstcurriculum en het vervangen door een populaire cultuur curriculum. Het doel is om de kloof tussen beide werelden te verminderen (Duncum, zoals geciteerd door Haanstra, 2008). De verbinding tussen de populaire cultuur en professionele kunst onderschrijft

Heijnen (2015) in zijn model voor authentieke kunsteducatie. In zijn model pleit hij voor kunstlessen die relevant zijn voor de context buiten de school. Voor authentieke kunstlessen moet de docent verbinding zoeken tussen de populaire leefwereld van de leerling, de professionele kunst en maatschappelijke thema's (Heijnen, 2015). De kunstdocent hoeft de populaire cultuur van de leerling zich niet volledig toe te eigenen. De populaire cultuur moet een onderwerp van de leerlingen blijven, niet van de docent of van school (Haanstra, 2008; Heijnen, 2015). Maar de docent moet wel aandacht hebben voor het karakter en de invloed van de populaire beeldcultuur om de leerlingen hierin te kunnen begeleiden (Freedman et al., 2013; Heijnen, 2015). Zodra de populaire cultuur een onderdeel wordt van het curriculum, gestuurd door de lerende of gestructureerd door de docent, vergroot dit de betekenisvolle context van de geleerde kennis en vaardigheden. De leerlingen krijgen op deze manier visuele kennis en vaardigheden die ook buiten school relevant zijn (Freedman, 2013; Heijnen, 2015). Daarnaast krijgen leerlingen een beter beeld hoe kunst een rol kan spelen in hun leven (Manifold, 2009, p. 269).

De lerende die zich focust op een specifieke vorm van populaire beeldcultuur leert ook over kunst maken aan sich. De opgedane specifieke kennis kan veelal op andere kunstvormen worden toegepast. Door te leren over populaire cultuur kan de leerling makkelijk verbinding maken met professionele kunst. De docent speelt een belangrijke rol bij het maken van deze verbinding, door bijvoorbeeld leerlingen te laten kijken naar verschillen en overeenkomsten tussen verschillende kunstwerken uit zowel de populaire cultuur als de professionele kunst (Manifold, 2009, Freedman et al., 2013).

Informeel leren en leren van elkaar

Het contact tussen verschillende leden van een informeel visueel netwerk is van grote invloed op het leerproces en de kunstproductie. De leden van een informeel netwerk leren van elkaar wanneer de sfeer binnen de groep open is. De groep leert van elkaar, of ze nou individueel werken of juist samen. Naast dat de leden van elkaar leren, zorgen ze voor elkaar, geven ze elkaar les en feedback. Het gaat hierbij om een uitwisseling van vaardigheden, kennis van materialen, feedback op schetsen en brainstormideeën (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009).

Bij het informeel visueel leren is het kopiëren van andermans werk een groot onderdeel van het leerproces. In het onderwijs is dit vaak niet of nauwelijks toegestaan, terwijl het in de professionele kunstwereld en in de informele netwerken een volledige geaccepteerde methode is (Heijnen, 2015). Door andere werken te kopiëren kun je jezelf iets leren en van een ander leren. (Manifold, 2009, p. 169, Freedman et al., 2013 p. 108).

Martin en Ertzberger (2013) zien het *here and now learning*, leren middels van mobiele technologie (smartphones/lpads), als een kans voor het informeel leren. De mobiele technologie maakt kennis altijd en overal beschikbaar, hierdoor heeft iedereen eigenlijk zijn eigen docent op zak. Het onderzoek onder 109 studenten die een lesprogramma *here and now learning* volgden toont dat het leren via een mobiele device leerlingen betrokken maakt bij hetgeen dat ze leren. De telefoon of Ipad fungeert effectief als instructiemethode (Martin en Ertzberger, 2013). Als leerlingen niet van elkaar kunnen leren, omdat de kennis of vaardigheden zich niet in de groep bevinden, is het gebruik van mobiele telefoon een effectieve uitweg om de kennis alsnog te verkrijgen zonder dat een docent als instructeur moet optreden.

Informeel leren en motivatie

Als je onderdeel bent van een netwerk is de kunstproductie niet alleen intrinsiek motiverend, maar ook de basis voor extrinsieke erkenning: je behoort tot een groep (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). De klas vormt zich tot een informeel netwerk als leerlingen regels over de artistieke productie ontwerpen en als deze regels door henzelf worden gehandhaafd. Op deze manier wordt de klas een groep met zijn eigen regels en taal en is daaraan ook te herkennen (Freedman et al., 2013). Manifold (2009) geeft aan dat de docent positieve interactie tussen leerlingen moet aanmoedigen. De sociale interactie binnen een groep, online of offline, zorgt ervoor dat de groep meer gemotiveerd is om kunst te maken, ook de

constructieve, kritische peerbeoordeling werkt motiverend (Manifold, 2009; Freedman et al, 2013).

De lerende in een informeel visueel netwerk bepaalt zelf waar hij of zij mee aan de slag gaat. De eigen inbreng van leerlingen binnen een kunstopdracht wordt als een belangrijke aanbeveling genoemd voor de docenten (Freedman et al, 2013; Heijnen, 2015; Manifold, 2009). Manifold (2009) beschrijft dat het belangrijk is dat leerlingen hun eigen persoonlijke, artistieke stijl kunnen ontwikkelen door hun eigen artistieke en esthetische voorkeuren te kunnen inzetten in de les. Door de populaire cultuur toe te staan in de kunstlessen kan dit leerlingen uitdagen om kunst te gaan maken (Manifold, 2009). Wanneer leerlingen hun eigen kennis, interesses en vaardigheden kunnen en mogen inzetten in de les voelen zij zich een expert en handelen hier ook naar (Heijnen, 2015).

Informeel leren en persoonlijke vorming

Door het maken van kunst, door persoonlijke expressie en identiteitsvorming, leren de jongeren over henzelf en over henzelf in relatie tot de wereld (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Manifold (2009) en Heijnen (2015) beschrijven beide het belang van het geven van ruimte aan de leerling voor het ontwikkelen van zijn of haar eigen stijl. Het kopiëren van andermans werk geeft, naast de sociale waarde, ook richting aan de persoonlijke en artistieke stijl van de leerling (Heijnen, 2015). Manifold, (2009) geeft aan dat leerlingen in de kunstklas zijn of haar werk moet kunnen vergelijken met het werk van anderen met dezelfde interesses, bijvoorbeeld door een online uitwisseling. Op deze manier leren jongeren elkaar zowel op pedagogisch en artistiek niveau te helpen (Manifold, 2009).

Cummings (2007) deed een jaar lang onderzoek hoe ze de negatieve houding en motivatie van leerlingen kon verbeteren middels interviews met leerlingen en audio opnames in haar eigen kunstlessen. Ze startte met het aanpassen van het curriculum, betrok onder andere de populaire cultuur in haar lessen. Maar de socialisatie van de groep was volgens haar onderzoek de grote factor in de verandering van de houding van de leerlingen. De klas werd een groep doordat ze samen deelnamen aan de verandering van het curriculum, manier van lesgeven en de sfeer in de klas. De leerlingen voelden zich betrokken en verwant met elkaar. Niet de verandering van het curriculum, maar de socialisatie van de groep deed hun zelfvertrouwen in hun artistieke kunnen groeien. Door de socialisatie werd de klas een open en tolerante groep (Cummings, 2007). Samen kunst maken in een groep doet het zelfvertrouwen van de jongere groeien, omdat ze serieus worden genomen door een gehele groep (Freedman et al., 2013).

Conclusie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag: Wat zijn mogelijkheden van het implementeren van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs? Door het implementeren van de populaire cultuur in je lessen maken leerlingen makkelijk verbinding maken met de professionele kunst en kunnen voor zichzelf ontdekken wat kunst voor een rol kan spelen in hun eigen leven. Op deze manier kan de populaire cultuur de relevantie van het vak beeldende kunst verhogen voor jongeren. Bij het informeel visueel leren werken jongeren veel samen, ze leren op een sociale manier. De jongeren leren door werk te kopiëren (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009) en ze leren van elkaar (Freedman et al., 2013, Manifold, 2009). Daarnaast zien Martin & Ertzberger (2013) een rol voor de mobiele technieken weggelegd om kennis te verwerven. Het informele netwerk geeft de jongeren extrinsieke motivatie, omdat de groep hen erkenning geeft. De sociale interactie binnen de groep, de peerbeoordelingen (Freedman et al, 2013; Manifold, 2009) en de grote mate van inbreng van eigen ideeën werken ook motiverend voor jongeren (Heijnen, 2015; Manifold, 2009). Kunst maken doet jongeren leren over zichzelf en over de wereld (Freedman et al, 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Het kopiëren van andermans werk en feedback en advies krijgen van andere jongeren helpt bij het vormen van een persoonlijke stijl. Daarnaast zorgt het samen maken van kunst op informele wijze voor het groeien van het zelfvertrouwen (Cummings, 2007; Freedman et al, 2013).

5. Beperkingen van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs

In deze paragraaf wordt onderzocht wat de beperkingen van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het kunstonderwijs zijn. Deze beperkingen bespreken de rol van de docent, groepsvorming en de kanttekening bij het implementeren van de populaire cultuur in het kunstonderwijs.

Informeel leren en de rol van de docent

De rol van de docent levert een behoorlijke paradox op voor het informeel leren: deze tegenstelling refereert aan dimensie 1: *de vraag of er sprake is van een docent en een lerende of niet* van Callanan et al (2011). Bij het informeel leren is geen sprake van een directieve docent: de jongeren leren van elkaar (Freedman et al., 2013; Heijnen, 2015; Manifold, 2009). In het traditionele onderwijs is echter de kunstdocent nog de expert (Heijnen, 2015). Wanneer je het informeel leren wilt implementeren in het onderwijs moet de rol van de docent aangepast worden. Heijnen (2015) schrijft de rol van coach, master en peer expert toe aan de docent, daarnaast is de docent ook lerende binnen de groep. De docent wordt op deze manier meer een onderdeel van de klas, van het netwerk. De docent volgt de eigen ideeën van de leerlingen, zorgt voor positieve sociale interactie en zoekt naar een goede balans tussen het geven van kritische feedback en begeleiden (Freedman et al., 2013; Heijnen, 2015; Manifold 2009). Niet alleen de rol van de docent verandert, ook de rol van de leerlingen verandert; zij moeten de ruimte voelen en durven in te nemen om op te treden als expert (Heijnen, 2015). Het is niet eenvoudig om de rol van de docent aan te passen. De verandering van rol vraagt veel van de docent en daarin schuilt het gevaar om terug te vallen naar een rol waarin de docent bepaalt en beoordeelt (Haanstra, 2008; Heijnen, 2015).

Heath (2001) en Wilson (2008) zien de rol van de docent ook als een van de struikelblokken bij het informeel leren op school en zien een uitweg in de derde pedagogische ruimte ofwel de derde arena, hetgeen ik eerder besprak in de inleiding. In deze leerplek ontmoeten leerlingen en de docent elkaar vrijwillig en wisselen zij kennis uit. Hier is de docent-leerling relatie op een meer gelijke voet (Heath, 2001; Wilson, 2008). De rol voor de docent en de leerling is in de derde leerplek eenvoudiger op een meer gelijkwaardig niveau aan te passen dan in de klas (Haanstra, 2008).

Informeel leren en groepsvorming

In tegenstelling tot informele visuele netwerken worden de groepen op school topdown samengesteld: de teamleiders formeren de klassen en de leerlingen en docenten hebben hierin weinig inspraak. De spontane vorming van een informeel visueel netwerk brengt een verscheidenheid in deelnemers wat betreft leeftijd, achtergrond en artistiek talent. In een klas heb je vaak te maken met meer homogene groep qua leeftijd en intelligentie en daarnaast is in de klas vaak één cultuur dominant. Leren van elkaar werkt het meest optimaal wanneer de klas hun kennis en vaardigheden kan uitwisselen en bediscussiëren (Heijnen, 2015). Hoe meer divers de groep is hoe interessanter deze uitwisseling wordt. Uit het onderzoek van Heijnen (2015) waarin diverse scholen op een authentieke manier hebben lesgegeven en daarbij het groepsleren hebben geïmplementeerd, komt naar voren dat machtsverhoudingen binnen de groepen en verschil in motivatie en talent bij leerlingen voor moeilijkheden zorgde bij het samenwerkend leren (Heijnen, 2015).

Informeel leren en populaire cultuur

Hoewel we weten hoe sterk de aantrekkingskracht van de populaire cultuur is, kunnen er ook diverse problemen optreden bij het implementeren van de populaire cultuur op school. Wanneer de populaire cultuur iets van school wordt is het niet meer de cultuur van de leerling. Het spontane en eigen karakter van de kunst die thuis wordt gemaakt gaat verloren zodra deze populaire cultuur naar het klaslokaal worden over gebracht (Haanstra, 2008). Daarnaast zijn voorbeelden van populaire culturen te noemen die de school vanwege hun agressieve, machoachtige of zelfs racistische karakter niet in de klas wil en kan hebben

(Haanstra, 2008; Heijnen, 2015). El Hadioui (2010) heeft in zijn onderzoek beschreven hoe de machostratcultuur van jongeren in Rotterdam in contrast staat met hun schoolcultuur. In zijn onderzoek geeft hij duidelijk aan dat de school oog moet hebben voor de cultuur waar de jongeren uitkomen, maar dat we deze cultuur ook niet moeten omarmen (El Hadioui, 2010).

Tevens weet de docent vaak weinig af van de populaire cultuur waarin de leerlingen zich bevinden en loopt hierin meestal achter op de leerlingen. En verder geven docenten in de interviews veelal aan dat de thuiskunst van leerlingen juist vermeden of doorbroken moet worden, vanwege hun beperkte en clichématige karakter (Haanstra, 2008).

Daarnaast beschrijft Wilson (2008) het gevaar van het opnemen van de populaire cultuur en professionele kunst in het curriculum. Volgens hem verdwijnt de ideologische lading van kunst en cultuur al snel, doordat de kunst en cultuurbronnen vaak snel en kort worden besproken. Door het beperkte opnemen van de professionele kunst verliest het zijn inhoud.

Conclusie

In deze deelvraag is antwoord gegeven op de vraag: *Wat zijn de beperkingen van het implementeren van de kenmerken van het informeel visueel leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs?* Concluderend kunnen we zeggen dat met name de rol van de docent een grote beperking is voor de implementatie van het informeel visueel leren in het kunstonderwijs. De rol van de docent moet op meer gelijke voet met die van de leerlingen komen, om het samenwerkend leren waar te maken. De docent moet een goede balans vinden tussen begeleiden en open staan voor de kennis en ideeën van de leerlingen (Cummings, 2007; Freedman et al., 2013; Heijnen, 2015; Manifold, 2009). Wilson (2008) en Heath (2001) wijken uit naar een derde leerplek, waarin de docent en de leerlingen op gelijkwaardig niveau kunst kunnen maken. Daarnaast levert het leren van elkaar ook een beperking op: de klassen in het onderwijs zijn vaak van meer homogene aard dan de informele netwerken, dat maakt dat de uitwisseling van kennis en vaardigheden minder divers wordt en daarmee minder interessant (Heijnen, 2015). Tevens kunnen er diverse problemen ontstaan bij het implementeren van de populaire cultuur in je lessen. De populaire cultuur kan een bepaald karakter hebben dat niet binnen de school past (Heijnen, 2015). Docent heeft vaak weinig kennis van de populaire cultuur en kan het niet op waarde schatten, daarnaast verdwijnt het eigen karakter van het werk van het leerlingen zodra het de school wordt binnen gehaald (Haanstra, 2008).

6. Conclusie en discussie

Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van het informele visuele leren voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs?

In de eerste deelvraag zijn de kenmerken van het informeel leren beschreven vanuit de onderzoeken van Freedman et al., (2013), Haanstra (2008) en Manifold (2009). De kenmerken van informeel visueel leren heb ik beschreven aan de hand van de vijf dimensies van Callanan et al., (2011). Jongeren werken individueel of samen aan een visuele productie en kiezen daarin vaak voor het leren aan de hand van een populaire cultuur (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). De jongeren die werken in een netwerk hebben binnen deze populaire cultuur een bepaalde mate van eigen inbreng (Freedman et al., 2013), jongeren thuis bepalen geheel zelf waar ze wat ze gaan maken (Haanstra, 2008). Jongeren geven elkaar binnen een netwerk feedback op hun gemaakte werk (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009) of ze jongeren vragen feedback van derden over hun gemaakte werk (Haanstra, 2008).

In deelvraag twee en drie wordt beschreven welke kenmerken van het informeel visueel leren mogelijkheden en/of beperkingen bieden voor het kunstonderwijs. De mogelijkheden bieden perspectief voor relevantie van het vak kunst, de motivatie en de persoonlijke vorming van de lerende.

Door de populaire cultuur te betrekken in je lessen kunnen jongeren makkelijk verbinding maken tussen de kunstlessen en de professionele kunst (Freedman et al., 2013;

Manifold, 2009). Jongeren leren op sociale wijze, van elkaar (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009) of door andermans werk te kopiëren (Freedman et al., 2013; Haanstra, 2008; Manifold, 2009). Informeel leren kan de motivatie voor kunst van jongeren verhogen, doordat leren aan de hand van populaire cultuur jongeren nieuwsgierig maakt en door het samenwerkend leren jongeren zich erkend voelen door de groep (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). Tevens verhoogt de motivatie van jongeren wanneer ze zelf ideeën kunnen inbrengen tijdens de kunstproductie (Freedman et al., 2013; Heijnen, 2015; Manifold, 2009). Ook zorgt het maken van kunst op informele manier voor ontwikkelen van een identiteit en stijl en voedt het zelfvertrouwen van de jongeren (Cummings, 2007; Heijnen, 2015).

De beperkingen het implementeren van de kenmerken van het informeel visueel leren gaan in op de rol van de docent, groepsvormingen de kanttekeningen rondom de populaire cultuur. De rol van de docent als peer expert, coach en lerende (Heijnen, 2015) vraagt een uitstekende balans van de docent om niet terug te vallen in de rol van bepalen en beoordelen (Haanstra, 2008; Heijnen, 2015). Deze valkuil zien Wilson (2008) en Heath (2001) als een duidelijk probleem en zien een uitweg in een derde leerplek, waar de docent en leerling gelijkwaardig zijn aan elkaar. Tevens zorgt de homogene groepsvorming, in leeftijd, niveau en achtergrond, in het onderwijs voor een minder diverse uitwisseling van kennis en vaardigheden. Ook het kenmerk populaire cultuur zorgt voor een aantal beperkingen, niet alle populaire culturen passen vanwege hun agressieve karakter binnen de schoolcultuur (Heijnen, 2015). Daarnaast heeft de docent vaak weinig kennis van de leefwereld van de leerling en kan de cultuur ook niet op waarde schatten. Tevens gaat het spontane karakter van het werk van leerlingen verloren wanneer dit de school wordt binnen gehaald (Haanstra, 2008). El Hadioui (2010) beschrijft echter dat de docent juist aandacht moet besteden aan de populaire cultuur van de leerling, al moet hij hierbij zijn kritische blik niet verliezen.

Een synthese van deze deelvragen leidt tot de conclusie dat het implementeren van de populaire cultuur de relevantie van het vak beeldende kunst en daarnaast de motivatie van leerlingen kan verhogen (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009), maar dat de docent een uitstekende balans moet vinden om de populaire cultuur te bespreken in de klas (Haanstra, 2008; Heijnen 2015). De motivatie van de jongeren kan tevens verhoogd worden als jongeren hun eigen ideeën en kennis mogen toevoegen in de les (Heijnen, 2015; Manifold, 2009), zoals dat in het informeel leren ook gebeurt. Door het kenmerk groepsleren te implementeren is er sprake van veel sociale interactie en samenwerking in de klas (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009), echter kan de homogene groepsvorming in de klas een belemmering zijn in het leren van elkaar (Heijnen, 2015). Jongeren voelen zich pas erkend door de groep, als de groepsdynamiek open en respectvol is (Freedman et al., 2013). Door het maken van kunst op informele wijze ontwikkelen jongeren een eigen stijl en leren daardoor over zichzelf en over de wereld, dit geeft hen zelfvertrouwen. De docent speelt hierin een belangrijke begeleidende rol (Freedman et al, 2013; Manifold, 2009). Hij moet de positieve sociale interactie bevorderen, geeft kritische feedback en staat daarnaast open voor de kennis en vaardigheden van de leerlingen (Freedman et al., 2013; Manifold, 2009). Deze rol is niet eenvoudig te vervullen, zeker niet voor de docent die gewend is aan de traditionele manier van lesgeven (Haanstra, 2008). In de derde leerplek, waar docent en leerlingen vrijwillig kunst maken, is de rol van de docent en leerlingen gelijk en speelt autoriteit minder een rol en kunnen zij op gelijkwaardige manier kunst maken (Heath, 2001; Wilson, 2008).

Deze conclusie kan worden opgevat als een instrument voor kunstdocenten in het voortgezet onderwijs om te bekijken of zij kenmerken van het informeel visueel leren willen implementeren in hun lessen.

De conclusie laat ruimte over voor discussie, een aantal aandachtspunten moet worden genoemd. De rol van de docent wordt met een aantal omschrijvingen van de werkzaamheden aanbevolen in de onderzoeken, echter lijkt deze rol ingewikkelder dan dat. Bij het implementeren van twee belangrijke kenmerken van het informeel leren: het

samenwerkend leren en de populaire cultuur, wordt veel gevraagd van de docent. Haanstra (2008) en Heijnen (2015) beschrijven al dat de docent een enorme balans moet vinden in het begeleiden en open staan voor ideeën en kennis van leerlingen, om het samenwerkend leren waar te maken. In de onderzoeken wordt de populaire cultuur, zowel door docenten als door leerlingen de klas binnen gehaald, echter zijn er voor beide manieren valkuilen te benoemen. De docent heeft vaak te weinig kennis van de populaire cultuur en de leerling kan een cultuur binnen halen die niet in de school past (Haanstra, 2008). De omgang van de docent met de begeleidende rol en de populaire cultuur van de leerlingen is allesbepalend voor het slagen of falen van het implementeren van het informeel leren in het kunstonderwijs. In de onderzoeken wordt echter niet duidelijk hoe de docent de begeleidende rol en het implementeren van de populaire cultuur kan vormgeven. Het zou interessant zijn om nader uit te werken wat de mogelijkheden zijn in het vormgeven van deze kenmerken in het onderwijs.

Literatuur

- Bisschop Boele E., De Waal, V. Heijen, E., Kerremans, J., Meewis, V., Metz, J., (2011).
 Informeel leren in de kunsten: theorie en de praktijken. *Cultuur+Educatie* 30(11)
 Cultuurnetwerk Nederland. Geraadpleegd op
http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/cpluse30.pdf
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M., (2011). Informal learning. *WIREs Cognitive Science* 2, 645-655. doi: <https://doi.org/10.1002/wcs.143>
- Cummings, K.L., (2007) “So What.” “Who Cares?” “Whatever.” Changing
 Adolescents’ Attitudes in the Art Classroom. *Visual Arts Research* 36(1) 55-67.
 doi: <http://dx.doi.org/10.1353/var.2010.0002>
- Dinsbach, G. (2007) Handreiking schoolexamen kunst havo/vwo, Stichting
 Leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op
http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_Kunst_DEFINITIEF.pdf
- El Hadioui, I. (2010). De straten-generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch
 perspectief op jeugdculturen. *Pedagogiek*, 30(1), 26-43. Geraadpleegd op
<http://dspace.library.uu.nl:8080/handle/1874/240242>
- Haanstra, F., (2008), Thuiskunst van scholieren, Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor
 de Kunsten. Geraadpleegd op
http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst_en_cultuureducatie/thuiskunst_van_scholieren.pdf
- Heijnen, E. (2015). Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire
 authentic art education. (Doctoral Dissertation). Radboud Universiteit Nijmegen.
 Verkregen op: <http://www.emielheijnen.net/files/RTAC%20EMIELHEIJNEN.pdf>
- Heath, S.B. (2001). Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts.

Educational Researcher, 30(7), 10-17. doi:

<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030007010>

- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Karpati, A. & Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 2013, 54(2), 103-115. Geraadpleegd op:
<http://web.a.ebschost.com.proxy.uba.uva.nl:2048/ehost/detail/detail?sid=d6cafc883fd4b769638e533f8e75d11%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4209&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=85113933&db=vth>
- Manifold, M.C. (2009). What art educators can learn from the fan-based artmaking of adolescents and young adults. *Studies in Art Education*, 50(3), 257-271.
Geraadpleegd op: <http://www.jstor.org.proxy.uba.uva.nl:2048/stable/4065033>
- Martin, F. & Ertzberger J., (2013) Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers and Education*, 68, 76-85 doi:
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021>
- Wilson, B. (2008). Research at the margins of schooling: biographical inquiry and third-site pedagogy. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 119-130. doi:
http://dx.doi.org/10.1386/eta.4.2.119_1