

KUNSTEDUCATIE IN DE OPENBARE RUIMTE

VOOR KINDEREN VAN 8-12 JAAR

GERDA VAN HAAFTEN
3781852

SJOUKJE VAN DER MEULEN
ILSE VAN RIJN

MA thesis Kunstgeschiedenis: educatie en communicatie
15 mei 2018

Voorwoord

Het was een groot genoegen het onderzoek met de titel 'Kunsteducatie in de openbare ruimte' uit te voeren. Voor mijzelf was dit een relevante zoektocht naar de verbinding tussen kunst en educatie. In de Master Kunstgeschiedenis: Educatie en Communicatie die ik vanaf 2015 volg, is dit steeds de kern geweest, kunst voor publiek toegankelijk en waardevol maken.

Tijdens de stage bij TAAK, waar ik van februari tot juli 2017 meewerkte aan de educatie en publieksbemiddeling van Cure Park, heb ik het toegankelijk maken van kunst in de praktijk kunnen brengen. Tegelijkertijd heb ik in deze stage een begin gemaakt met dit onderzoek naar kunsteducatie in de openbare ruimte, om het een jaar later te voltooien. Tijdens deze stage hebben de adviezen van Simone Kleinhout, Christiane Bosman en Mirthe Mandemakers mij geholpen om mijn onderzoek te doen.

Vanuit de universiteit heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de begeleiding van Sjoukje van der Meulen. Ze gaf me iedere keer weer heldere en leerzame feedback, enthousiasme en inspiratie om verder te gaan. Ook wil ik de betrokken organisaties en educatoren bedanken voor hun medewerking en vertrouwen. Van KAF en Mirthe Mandemakers mocht ik het educatiemateriaal inzien voor Land Art Flevoland. Bernadette ten Have en Doreen Hartman hebben hun educatiemateriaal van Sonsbeek '16 enthousiast gedeeld en toegelicht. TAAK heeft mij de mogelijkheid gegeven om samen met Mirthe Mandemakers het educatiemateriaal voor Cure Park te ontwerpen. Ik ben TAAK hierin dankbaar voor het vertrouwen! Zonder al deze professionals was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van dit onderzoek.

Gerda van Haaften

Houten, 15 mei 2018

Samenvatting

Voor Cure Park, een kunstmanifestatie in de openbare ruimte, heb ik samen met kunsteducator Mirthe Mandemakers educatiemateriaal ontwikkeld voor kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar. Hierbij stuitte ik op het probleem dat kunst in de openbare ruimte een ondergeschoven kindje is in de wetenschappelijke theorie over kunst en educatie. Er wordt wel educatiemateriaal voor kunstprojecten in de openbare ruimte gemaakt, maar theorievorming hierover ontbreekt. Dit bracht mij bij de vraag: 'Welke bestaande ontwerpconcepten van kunst- en museumeducatie dragen bij aan hedendaagse beeldende kunst in de openbare ruimte van Nederland en waar zijn nieuwe ontwerpconcepten nodig?'. Voor het theoretisch kader gebruik ik vijf auteurs (Cor Blok, Camiel van Winkel, Miwon Kwon, Rosalyn Deutsch en James Meyer), die allen een ander kunsttheoretisch perspectief vertegenwoordigen op kunst in de openbare ruimte. Voor de ontwerpconcepten van kunst- en museumeducatie heb ik bestaande theorieën van het kunst- en cultuuronderwijs op basisscholen gebruikt en museumeducatieve theorieën van de constructivistische leertheorie. Aan elk kunsttheoretisch perspectief kan een bestaand educatief concept verbonden worden. In het tweede hoofdstuk wordt het educatiemateriaal van drie kunstprojecten in de openbare ruimte geanalyseerd (Cure Park, Sonsbeek '16 transACTION en Land Art Flevoland). Dit leverde inzichten op over de bruikbaarheid van bestaande ontwerpconcepten en heeft ook nieuwe ontwerpconcepten opgeleverd. Nieuwe zijn gevonden doordat specifieke factoren in de openbare ruimte van invloed zijn op de kunstervaring, zoals de verhouding van het lichaam tot de fysieke omgeving, de wind, de geluiden, en de kennis van de plaats zoals geschiedenis en geografie.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Hoofdstuk 1 Theoretisch kader	10
Hoofdstuk 2 Casussen	27
Conclusie	42
Bibliografie	48
Bijlage 1 Plattegrond kunstwerken Land Art	52
Bijlage 2 Kids doeboek Sonsbeek '16	53
Bijlage 3 Plattegrond Sonsbeek '16	55
Bijlage 4 Plattegrond Cure Park	56
Bijlage 5 Workshops Cure Park	57
Bijlage 6 Opdrachtkarten Cure Park	59
Bijlage 7 Happer Cure Park	62

Inleiding

In het kader van mijn studie, de tweejarige master Kunstgeschiedenis: educatie en communicatie, heb ik de vakinhoud van moderne- en hedendaagse kunst verbonden met de kunsteducatie. Bij Coöperatie TAAK in Amsterdam deed ik een stage waarbij ik meewerkte aan de educatie en publieksbegeleiding van een kunstproject in de openbare ruimte. TAAK is een collectief dat kunstprojecten in de openbare ruimte ontwikkelt, initieert en produceert. Daarbij wordt de verbinding gezocht met de samenleving door maatschappelijke onderwerpen aan te kaarten. Vaak wordt de openbare ruimte als presentatieruimte gebruikt omdat zowel de plek zelf, als de context van de plaats een verbinding aangaan met de samenleving en (nieuwe) publieksgroepen.¹

In de maanden juni en juli van 2017 hield TAAK in samenwerking met het Amsterdamse Bostheater, het Amsterdamse Bos, kunstenaars en andere betrokkenen een kunstmanifestatie over zorg. De manifestatie heette 'Cure Park: Art of Care' en daaruit blijkt dat kunst zowel doel als middel was in het onderwerp zorg. Het doel is om mensen te inspireren en na te laten denken over de betekenis van zorg in het dagelijks leven.²

Als locatie is het Amsterdamse Bos gekozen omdat aan het bos verschillende helende waarden toegekend worden en het voor een groot publiek toegankelijk is.³ Verschillende doelgroepen worden door de plaats en het onderwerp aangesproken zoals gebruikers van het Amsterdams Bos, zorgprofessionals/zorginstellingen en kunst- en cultuurliefhebbers. Er is ook een educatieprogramma met een kinderkunstroute en kunstenaarsworkshops voor verschillende leeftijden. De leeftijdscategorie van acht tot en met twaalf jaar is daar één van.

Kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar gaan in hun ontwikkeling abstracter denken.⁴ Ze conceptualiseren meer doordat hun cognitieve vaardigheden toenemen en ze "het duiden van, vertellen over, benoemen en classificeren van en oordelen over"⁵ gaan toepassen. Daarin onderscheiden ze zich van jongere kinderen die voornamelijk gericht zijn op de ervaring in het hier en nu. Voor de educatie vragen de kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar daarom een specifieke benadering. De vraag is, hoe de educatie voor kinderen in deze leeftijdscategorie het beste vormgegeven kan worden.

Er wordt educatief materiaal ontwikkeld voor kunst in de openbare ruimte maar theoretisch wetenschappelijk wordt hier niets over gepubliceerd. In mijn zoektocht naar

¹ TAAK, <http://www.taak.me/over/> (geraadpleegd 20 april 2018).

² Cure Park, <http://www.curepark.nl/nl/over-cure-park/> (geraadpleegd 14 juni 2017).

³ Yvonne Dubbers en Sophia Zürcher, *Cure Park: Art of Care, June 4-July 16, Manifestatie rondom de kunst van zorg in het Amsterdamse bos* (Amsterdam: TAAK, 2017), 2.

⁴ M. van der Hoeven e.a., *Cultuur in de spiegel in de praktijk: Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Enschede: SLO, 2014), 21, 26-28.

⁵ Ibid., 17.

educatiemateriaal bleek dat de leerstof vaak binnen de organisatie blijft. Voor kunstprojecten in de openbare ruimte zoals Sonsbeek '16 transACTION en Land Art Flevoland is aanbod gemaakt, maar dit wordt alleen voor educatiedoeleinden beschikbaar gesteld en daarom lastig verkrijgbaar voor derden.

Bij Sonsbeek '16 stelden de educatoren een schoolprogramma en 'Kids doeboek' samen. Dit was te koop bij de tentoonstelling of Museum Arnhem.⁶ Het aanbod van Land Art Flevoland is tot stand gebracht door twee culturele instellingen in Almere, het inmiddels opgeheven Museum De Paviljoens en het nog bestaande Theater De Bonte Hond. De leerstof is onderdeel van de leerlijn 'Kunst Is Dichterbij dan je Denkt' voor basisscholen in Almere.⁷ Voor Cure Park is ook kunsteducatief materiaal ontwikkeld, zoals workshops en een kinderkunstroute die alleen tijdens de manifestatie zelf te verkrijgen was.⁸ Het educatiemateriaal wordt in alle drie de gevallen in opdracht van een organisatie geproduceerd en om het in te zien of te gebruiken voor onderzoek, moet toestemming worden verleend.

In tegenstelling tot kunsteducatie in de openbare ruimte is er naar kunstonderwijs in musea en onderwijsinstellingen wel theoretisch wetenschappelijk onderzoek gedaan. Voor dit aanbod is bestudeerd hoe en wat wordt geleerd over kunst maken en kunst ervaren in het museum. Ook op basisscholen is dit het geval en zijn er verschillende methodieken voor kunstonderwijs ontwikkeld, zoals voor beeldende vorming, handvaardigheid en tekenen. Hierin wordt veel aandacht besteed aan vorm, inhoud en functie van kunst.⁹ Naast het beschouwen is ook het maken een belangrijk onderdeel van het kunstonderwijs.¹⁰ Hiervoor worden onder andere theoretici als Jean Piaget, Howard Gardner en Michael Parsons gebruikt.

In musea worden verschillende theorieën en methodieken ingezet voor educatie. Voorbeelden hiervan zijn de populaire Visual Thinking Strategies¹¹ en de I ASK (Intentie, Attitude, Systemblik en Kennis) methode¹² waarin de interactie met elkaar en de rondleider een belangrijke rol speelt. De nadruk ligt in deze theorieën en methodieken

⁶ Sonsbeek, <http://www.sonsbeek.org/nl/sonsbeek-2016-transaction/educatie/> (geraadpleegd 13 oktober 2017).

⁷ Kunst Is Dichterbij dan je Denkt, <https://www.kunstisdichterbijdanjedenkt.nl/initiatiefnemers> (geraadpleegd 11 september 2017).

⁸ Cure Park, <http://www.curepark.nl/nl/artists/educatief-programma/> (geraadpleegd 11 december 2017).

⁹ Jos van Onna en Anky Jacobse, *Laat maar zien: een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*, 3^e dr. (Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, 2008), 14-27.

¹⁰ Ibid., 32-35.

¹¹ Mike Murawski, *Openthink: Visual Thinking Strategies (VTS) & Museums*, 29 april 2014, <https://artmuseumteaching.com> (geraadpleegd 20 oktober 2017).

¹² In deze methode is de intentie van de rondleider om tijdens de rondleiding een open houding ten opzichte van elkaar te versterken. De attitude van de rondleider is positief, open en warm. Met een systeemgerichte aanpak wordt de hele groep bij de rondleiding betrokken en daarbij wordt flexibel ingespeeld op de inbreng van de groep met kennis en verhalen. Museumpeil, <http://www.museumpeil.eu/i-ask/> (geraadpleegd 20 oktober 2017).

op de bezoeker die eigen kennis en interesses inbrengt bij het leren, én het zelf actief construeren van kennis. In museumstudies is het constructivisme, waarvan George Hein een belangrijke theoreticus is, een veelgebruikte educatietheorie.¹³

Het probleem zal inmiddels duidelijk zijn, theoretisch wetenschappelijk onderzoek naar kunsteducatie in de openbare ruimte is noodzakelijk omdat de theorievorming bijdraagt aan de specifieke kennis die nodig is om educatiemateriaal te ontwerpen. Daarnaast vergroot het onderzoek inzicht in de manier waarop kunsteducatie en kunst in de openbare ruimte zich tot elkaar verhouden. De openbare ruimte heeft andere omgevingsfactoren dan een museum of school. Daarnaast onderscheidt ze zich ook door haar publieke karakter. In de openbare ruimte zijn allerlei invloeden zichtbaar en hoorbaar, bijvoorbeeld door reclame en technologie.

Kunsteducatie van kunst in de openbare ruimte verschilt met kunst in het museum door de specifieke relatie die kunst aangaat met haar omgeving. Met de onderzoeksvraag 'Hoe dragen bestaande ontwerpconcepten van kunst- en museumeducatie bij aan educatie van hedendaagse beeldende kunst in de openbare ruimte van Nederland en waar zijn nieuwe ontwerpconcepten nodig?' wordt onderzocht hoe de kunsteducatie voor de openbare ruimte vormgegeven kan worden. Het onderzoek wordt afgebakend door de vraag toe te spitsen op kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar.¹⁴

Voor de beantwoording van deze vraag wordt in het eerste hoofdstuk het theoretisch kader van de hedendaagse beeldende kunst in de openbare ruimte (van Nederland) en de kunst- en museumeducatie voor kinderen in de leeftijdscategorie van acht tot en met twaalf jaar bij elkaar gebracht. Door de specifieke aspecten van hedendaagse kunst in de openbare ruimte en kunst- en museumeducatie voor deze groep kinderen samen te brengen, ontstaat nieuwe kennis over kunsteducatie voor de openbare ruimte. In het tweede hoofdstuk worden drie casussen geanalyseerd op ontwerpconcepten. Voor verdere verrijking en verdieping van het onderzoek, wordt naast Cure Park, de casus Sonsbeek'16 transACTION en Land Art Flevoland gekozen. Aan de hand van deze casussen zal duidelijk moeten worden of bestaande ontwerpconcepten voldoende zijn of dat er nieuwe ontwerpconcepten nodig zijn.

In het theoretisch kader wordt de hedendaagse beeldende kunst in de openbare ruimte van Nederland verkend en gedefinieerd. Bij kunst in de openbare ruimte spelen veel verschillende groepen een rol, zoals de publieke en private sector, het publiek, de

¹³ George E. Hein, *Learning in the Museum* (London/New York: Routledge, 1998).

¹⁴ In dit onderzoek worden met kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar uitsluitend kinderen bedoeld die op een reguliere basisschool zitten, in groep vijf tot en met acht. Kinderen in het speciaal onderwijs maken een andere ontwikkeling door dan kinderen in het regulier onderwijs.

culturele sector, en de (lokale) overheid en de markt.¹⁵ Kunst in de openbare ruimte heeft dus met al deze betrokkenen te maken en deze zijn van invloed op het maakproces en de perceptie van kunst. Voor dit onderzoek heb ik daarom vijf verschillende invalshoeken, oftewel perspectieven, gekozen om aan de diversiteit van de relaties tussen publiek, openbare ruimte, kunst en maatschappij recht te doen. Hiervoor worden vijf auteurs genoemd die van belang zijn voor de duiding die zij geven aan beeldende kunst in de openbare ruimte.

In de Nederlandse context zijn dit Cor Blok en Camiel van Winkel en als aanvulling hierop nog drie internationale auteurs namelijk Miwon Kwon, Rosalyn Deutsche en James Meyer. Cor Blok is een belangrijke Nederlandse auteur vanwege de aanjagersrol die hij had in het debat over beeldende kunst in de openbare ruimte en de BKR (Beeldende Kunst Regelingen).¹⁶ Camiel van Winkel, is de auteur die als eerste met zijn boek 'Moderne leegte' - eind jaren negentig van de vorige eeuw - een studie deed naar de relatie tussen kunst en openbaarheid in Nederland.¹⁷ Hij duidde de kunst in de openbare ruimte van Nederland in haar cultuurhistorische context.¹⁸ Beide auteurs worden gebruikt om het verschil tussen kunst in de openbare ruimte en het museum te definiëren om zo het verschil tussen kunst in musea en kunst in de openbare ruimte helder te krijgen.

Ter aanvulling op de Nederlandse context wordt Miwon Kwon, één van de meest volledige en prominente onderzoekers als het om *site specific art* gaat, ingezet. Zij is van belang omdat kunst gemaakt voor de openbare ruimte, vaak *site specific* is. Zij draagt aan dit onderzoek bij door de concentratie op de relatie tussen kunst en plaats. Daarnaast wordt Rosalyn Deutsche, expert op het gebied van moderne- en hedendaagse kunst en stedelijkheid, gebruikt. Zij voegt het politiek-sociale aspect toe aan kunst in de openbare ruimte. Zij is van nut vanwege de relatie tussen stad, politiek en publiek.¹⁹ Als laatste maakt James Meyer een relevant verschil tussen de 'literal site' en de 'functional site' waarmee hij het verschil duidelijk maakt tussen de fysieke plaats (literal site) en alles wat meer is dan de fysieke plaats; "it is a process, an operation occurring between sites, [...]", "It is an informational site, a locus of overlap of text, [...]", "It is a contemporary thing, a movement, a chain of meanings devoid of a particular focus [...]"²⁰ Zijn opvatting is belangrijk omdat daarin duidelijk wordt dat de fysieke plaats ook naar andere informatie verwijst. En dit is een cruciale aanvulling omdat niet-zichtbare informatie gekoppeld wordt aan de zichtbare plaats.

¹⁵ Rianne van Melik, "De januskop van de openbare ruimte," *Kunst en de publieke ruimte* 111 (2017), 14-17.

¹⁶ Cor Blok, *De geloofwaardigheid van beeldende kunst in de openbare ruimte* (Den Haag: Stroom, 1989).

¹⁷ Camiel van Winkel, *Moderne leegte: over kunst en openbaarheid* (Sun: Nijmegen, 1999).

¹⁸ Ibid., 6-9.

¹⁹ Rosalyn Deutsche, *Evictions: Art and Spatial Politics* (Cambridge: MIT Press 1996).

²⁰ James Meyer, "The Functional Site," in *Platzwechsel* (Zürich: Kunsthalle Zürich, 1995), 21.

In het tweede deel van het eerste hoofdstuk worden deze perspectieven van kunst in de openbare ruimte verbonden met de ontwerpconcepten uit de kunst- en museumeducatie. Hiervoor wordt de kunsteducatie op basisscholen betrokken omdat daar veel kennis en materiaal aanwezig is over kunstonderwijs voor kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar. De keuze voor museumeducatieve theorieën is gemaakt omdat dit, evenals kunst in de openbare ruimte, een context is buiten de school. Deze zullen voornamelijk vanuit de constructivistische leertheorie komen. Hierin komt het open karakter naar voren dat in de kunsteducatie belangrijk is vanwege de betekenisgeving. Daarnaast wordt ook gekeken of er nieuwe concepten zijn die bijdragen aan kunsteducatie van kunst in de openbare ruimte. Omdat kunst in de openbare ruimte afwijkt van kunst op scholen en musea, kan dit onderzoek ook nieuwe concepten opleveren die nog niet eerder in de kunsteducatie zijn opgenomen.

In het tweede hoofdstuk wordt met behulp van de drie casussen educatiemateriaal onderzocht dat speciaal gemaakt is voor kunst in de openbare ruimte. Dit moet informatie opleveren over de ontwerpconcepten die gebruikt zijn in het educatief materiaal. Bij Land Art (eerste kunstwerken vanaf 1977 in de Flevopolder) gaat de kunst een relatie aan met het gecultiveerde landschap van de Flevopolder. Sonsbeek '16 transACTION in Arnhem (4 juni tot en met 8 september 2016) is relevant doordat de stedelijke openbare ruimte het uitgangspunt is bij de tentoonstelling. Casus Cure Park (4 juni tot en met 16 juli 2017) vond plaats in het stadsbos van Amsterdam, eveneens een stedelijke openbare ruimte. Alle drie zijn het artificiële landschappen en openbaar toegankelijk voor publiek maar verschillen in duur, relatie met de openbare ruimte en onderwerp van elkaar.

Aan het einde van hoofdstuk twee wordt duidelijk hoe de bestaande ontwerpconcepten van kunst- en museumeducatie bijdragen aan kunsteducatie in de openbare ruimte. Het doel van het onderzoek is om tot meer kennis en inzicht te komen over kunsteducatie in de openbare ruimte voor kinderen in de basisschoolleeftijd van groep vijf tot en met acht. De vraag is of dit onderzoek nieuwe educatieve ontwerpconcepten zal opleveren, die kunsteducatie in de openbare ruimte bevorderen. De verwachting is dat de bestaande ontwerpconcepten bijdragen vanwege hun vakdidactische aard omdat deze concepten over kennis beschikken die van toepassing zijn voor kinderen in de leeftijdscategorie van dit onderzoek. Echter moet blijken of dit voldoende is voor kunst in de openbare ruimte omdat in deze ruimte nog andere aspecten meespelen, zoals de fysieke omgeving, de relatie met de stad en het landschap, de openbaarheid en de tijdelijkheid van kunst. Deze aspecten kunnen mogelijk tot nieuwe educatieconcepten, modellen of benaderingen leiden die alleen van toepassing zijn voor de openbare ruimte.

Hoofdstuk 1 Theoretisch kader

"The 'work' was thus not a single entity, the installation of an individual artist in a given place, it was, on the contrary, a *function* occurring between these sites and points of view, a series of expositions of information and place."²¹

-James Meyer-

Kunst in de openbare ruimte in Nederland staat niet op zichzelf maar gaat een verbinding aan met de omgeving. Bovenstaand citaat maakt duidelijk dat een werk in de openbare ruimte meer te vertellen heeft dan alleen het gezichtspunt van de kunstenaar. In het eerste deel van dit hoofdstuk worden aan de hand van auteurs in Nederland en daarbuiten vijf perspectieven van kunst in de openbare ruimte verkend. Wat is zo bijzonder aan kunst in de openbare ruimte? Waarin verschilt kunst in de openbare ruimte met kunst in een museum? Om vervolgens in het tweede deel van het hoofdstuk in te gaan op de educatie van kunst in de openbare ruimte. Wat betekent dit voor de kunsteducatie en in het bijzonder voor kinderen in de groepen vijf tot en met acht van de basisschool?

Deel I Kunst in de openbare ruimte

Aan de hand van vijf auteurs, die allen een verschillend perspectief vertegenwoordigen, wordt duiding gegeven aan beeldende kunst in de openbare ruimte. In de Nederlandse context zijn dit Cor Blok en Camiel van Winkel en als aanvulling hierop nog drie internationale auteurs namelijk Miwon Kwon, Rosalyn Deutsche en James Meyer. Zij doen recht aan de diversiteit van de relaties tussen publiek, openbare ruimte, kunst en maatschappij.

Openbare beeldende kunst in Nederland

De eerste Nederlandse auteur in dit onderzoek, Cor Blok, eerder in de inleiding genoemd vanwege de aanjagersrol die hij had in het debat over beeldende kunst in de openbare ruimte en de BKR (Beeldende Kunst Regelingen), noemt in 'De geloofwaardigheid van beeldende kunst in de openbare ruimte' (1989) een aantal zaken die specifiek zijn voor kunst in de openbare ruimte. In het informatieve maar in structuur rommelige essay kunnen twee lijnen onderscheiden worden over het ontstaan van beeldende kunst in de openbare ruimte. In deze geschiedenis is een lijn te zien van kunst in het museum die zich later naar de openbare ruimte toe beweegt en een lijn van kunst in de openbare ruimte in opdrachtssituaties.²²

²¹ Meyer, "The Functional Site," 26.

²² Blok, *Geloofwaardigheid van beeldende kunst*, 10-19.

De eerste lijn die Blok beschrijft, begint bij de avant-garde van het modernisme. Kunstenaars maken voornamelijk schilderijen en enkelen maken beeldhouwwerken zoals Arp, Rodin en Brancusi. Tot aan de jaren zestig van de vorige eeuw ligt de nadruk op het schilderij. Dit verschuift langzaam en schilders zoals Noland en Kelly maken schilderijen die ruimtelijk worden. In de jaren zestig van de twintigste eeuw komt met *minimal art* de nadruk te liggen op de driedimensionale kunst en de ruimte waarin dit geplaatst wordt. *Minimal art* wordt eerst nog in de museale ruimte geplaatst maar dit wordt gaandeweg verplaatst naar een ruimte buiten het museum.²³ Zo maakt omgevingskunstenaar Robert Smithson met *Spiral Jetty* kunst voor een specifieke openbare ruimte.

De tweede lijn die Blok schetst, is kunst in de openbare ruimte in opdrachtsituaties waarbij rekening gehouden moet worden met de omgeving. Blok beschrijft een keerpunt van de kunst in de openbare ruimte van voor 1950 en daarna. De kunst van voor 1950 kan getypeerd worden als 'monumentale conservatieve kunst'.²⁴ Na 1950 komt hier langzaam verandering in en dit heeft alles te maken met de BKR (Beeldende Kunst Regeling) die actief was van 1956 tot 1987. Zoals in de inleiding aangegeven, was beeldende kunst in de openbare ruimte in Nederland sterk gelieerd aan de percentageregelingen. De percentageregelingen waren bedoeld om bij nieuw te bouwen projecten en gebouwen (rijksgebouwen en onderwijsinstellingen) een bepaald percentage van de bouwkosten te reserveren voor de kunst. Deze regelingen kwamen ter discussie te staan in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Kunst moest niet langer alleen dienstdoen in relatie tot architectuur maar ook in relatie tot de leefbaarheid van de omgeving – wat nu nog steeds de gangbare opvatting is over kunst in de openbare ruimte.²⁵

Dit proces van kunst als object in de stedelijke ruimte naar kunst als middel tot verbetering van de leefbaarheid van een specifieke plaats heeft de functie, betekenis en vorm van kunst in de openbare ruimte veranderd. Bij leefbaarheid heeft de kunst als doel de beleving van de omgeving te versterken en de aantrekkelijkheid van de stad te vergroten. Dit kan tot twee uitersten leiden: autonome kunst of kunst die nauwelijks zichtbaar is omdat deze opgaat in architectuur en design.²⁶ Kunst in de openbare ruimte moet zich namelijk onderscheiden van beeldtaal die snel, simpel en efficiënt is, een invloed die in het museum niet aanwezig is.²⁷ Blok noemt als voorbeeld verkeersborden

²³ Blok, *Geloofwaardigheid van beeldende kunst*, 16-17.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ineke van Hamersveld, "De nieuwe publieke ruimte in Nederland," *Kunst en de publieke ruimte* 111 (2017), 1.

²⁶ Blok, *Geloofwaardigheid van beeldende kunst*, 17.

²⁷ Cultuurfilosoof René Boomkens noemt de gedigitaliseerde wereld als invloed en filosoof Maarten Doorman benadrukt dat kunst zich niet moet overgeven aan invloeden van de markt, overheid of een ideologie. René Boomkens, "Television made me what I am. Over kunst en het publieke

en reclame. Het beeld als betekenisdrager wordt in de stedelijke ruimte gedeeld met andere publieke, private en commerciële partijen die betrokken zijn bij de opdracht tot kunst in de openbare ruimte, zoals de kunstenaar, opdrachtgevers en overheden.²⁸

Ervaringskunst

Het gevolg van de ontwikkeling die beschreven is in de eerste lijn van Blok, de geleidelijke ontwikkeling van kunst in het museum naar buiten het museum, heeft Camiel van Winkel in de inleiding genoemd vanwege zijn studie naar de relatie tussen kunst en openbaarheid in Nederland, geduid in de cultuurhistorische context van Nederland. Vanuit zijn studie naar het minimalisme heeft hij de interpretatiemodellen hiervan vertaald naar de openbare ruimte van Nederland. De belezen auteur, legt in zijn interpretatie van het minimalisme naar de openbare ruimte de nadruk op de stedelijke ruimte en leegte. Dit doet hij vanuit de filosofie van het modernisme waardoor het karakter van het boek filosofisch is en concrete voorbeelden veelal ontbreken.

Van Winkel start bij de *minimal art* als een vorm van ervaringskunst. De verschijningsvorm van het object kwam centraal te staan. Driedimensionale werken werden populair vanwege de mogelijkheid die de beschouwer heeft om zich hiertoe te verhouden. De kijker beweegt en positioneert zich ten opzichte van het werk waarbij de toeschouwer steeds een ander onderdeel van het werk waarneemt.²⁹ Het menselijk lichaam vormt het uitgangspunt van de ervaring, of zoals Robert Morris het in zijn essay (1966) 'Notes of Sculpture' schreef "The awareness of scale is a function of the comparison made between that constant, one's body size, and the object"³⁰. Er werden grote sculpturen gemaakt voor de museumruimte. Later verplaatsten de kunstenaars zich naar buiten en creëerden kunst voor een specifieke ruimte of plaats.³¹

Camiel van Winkel voegt hieraan toe, dat beschouwers een "publiek subject"³² worden omdat kunstenaars kunst maken voor de openbaarheid. De kunstenaar stuurt de beschouwer in het kijken en ervaren van de ruimte.³³ Waar voorheen ruimte was voor het ervaren van een autonoom kunstwerk, om hier als individu in op te gaan, worden de geometrische minimalistische objecten ontdaan van elke "particuliere grondslag"³⁴ van de kunstervaring. Het verschil met kunst in musea is dat bij kunst voor de openbare

domein in tijden van globalisering," *Esthetica: Tijdschrift voor kunst en filosofie* 2 (2008), 7-9. Maarten Doorman, *De navel van Daphne* (Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2016), 154-155.

²⁸ Blok, *Geloofwaardigheid van beeldende kunst*, 19-22.

²⁹ H.H. Arnason en Elizabeth C. Mansfield, *History of Modern Art: painting sculpture architecture photography* (Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010), 544-545.

³⁰ Robert Morris, "Robert Morris (b. 1931) 'Notes on Sculpture 1-3'," in *Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas*, ed. Charles Harrison en Paul Wood (Malden: Blackwell Publishing 2013), 831.

³¹ Arnason, *History of Modern Art*, 546-547.

³² Winkel, *Moderne leegte*, 69.

³³ *Ibid.*, 62-74.

³⁴ *Ibid.*, 71.

ruimte de beschouwer wordt 'gedwongen' zich te verhouden tot de tijdelijke en ruimtelijke omstandigheden van de ruimte, die voorheen niet zichtbaar waren geweest in de kunstverzameling van particulieren of musea.³⁵ Dit betekent dat minimalistische kunst in de openbare ruimte bij uitstek kunst is waarin de beschouwer een centrale plaats inneemt en waarbij de fysieke ervaring een belangrijke rol speelt. De kunstenaar laat de beschouwer door de ruimtelijke en tijdelijke factoren ervaren wat de kunst op een specifieke plek doet.

Site Specific Art

Als het over plaats-specifieke kunst gaat, kan Miwon Kwon, dé expert op het gebied van *site specific art*, niet ontbreken. De internationale auteur Kwon is onderzoeker en professor aan de universiteit van Californië en schrijft in haar boek 'Site Specific Art: One Place after Another' (2002) over de specifieke relatie met de plaats van het werk.³⁶ Dit perspectief tussen het werk en de plaats waar het zich bevindt, is een ander kenmerk van kunst in de openbare ruimte en daarom van belang voor kunsteducatie. Ze krijgt in dit hoofdstuk veel aandacht omdat zij de meest volledige is in haar theorievorming over plaats-specifieke kunst.

Kwon schrijft over de ontwikkeling van plaats-specifieke kunst en duidt deze in de historische en culturele context. In de afgelopen decennia wordt een beweging gezien van object-georiënteerde naar community-georiënteerde kunst.³⁷ Dit is van wezenlijk belang om de verschuiving van kunst 'in relatie tot architectuur en later 'in relatie tot de leefbaarheid van de omgeving' zoals Blok dit weergeeft, in een breder verband te duiden. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw kunnen volgens Kwon drie publieke kunstpraktijken worden onderscheiden: kunst in de publieke ruimte³⁸, kunst als publieke ruimte³⁹ en kunst in het publieke belang^{40, 41}

Vervolgens heeft ze deze kunstpraktijken verder getheoretiseerd en gedefinieerd. Ze hanteert drie definities van *site specificity* die van elkaar te onderscheiden zijn. Deze

³⁵ Winkel, *Moderne leegte*, 69-74.

³⁶ Miwon Kwon, *One Place after another: Site Specific Art and Locational Identity* (Cambridge: MIT Press, 2002), 3.

³⁷ Ibid., 3-4.

³⁸ Dit is typisch een modernistisch abstracte sculptuur die neergezet is om de omgeving te decoreren of te verrijken, voornamelijk op pleinen en in het zicht van gebouwen of kantoorpanden.

³⁹ Deze kunst is minder object-georiënteerd en meer plaats bewust: kunst die integratie zoekt tussen kunst, architectuur en stad/landschap in het ontwerpen van permanente stedelijke (her-) ontwikkelingsprojecten. Hierbij kun je denken aan: parken, pleinen, gebouwen, promenades, buurten.

⁴⁰ Vaak is dit kunst in de hedendaagse stad die gebaseerd is op programma's die de nadruk leggen op sociale vraagstukken en niet zozeer op de gebouwde omgeving. Hierbij worden gemarginaliseerde sociale groepen betrokken, zoals daklozen, mishandelde vrouwen, jongeren, patiënten of gevangenen. Deze kunst streeft naar de ontwikkeling van programma's voor politiek bewuste gemeenschappen.

⁴¹ Miwon Kwon, "For Hamburg: Public Art and Urban Identities," in *Public Art is Everywhere* (Hamburg: Kunstverein Hamburg and Kulturbehörde Hamburg, 1997), 95-109.

drie definities zijn van belang in de kunsteducatie omdat ze allen een ander accent leggen. De *fenomenologisch/experimentele* definitie legt de nadruk op het minimalisme en de relatie tussen kunst en de lichamelijke ervaring. Vervolgens problematiseert de *sociaal/institutionele* definitie het specifieke van de plaats en betreft hierbij de kritiek op de normen die gelden in het instituut, de cultuur, economie en politiek. In de *discursieve* definitie gaat de *site specific art* een relatie aan met andere disciplines, zoals bijvoorbeeld sociologie. Hierbij komt de specifieke kennis die de verschillende disciplines creëren samen met de plaats van het werk.⁴² Terecht beschrijft Kwon dat deze definities niet in een chronologische volgorde te duiden zijn en elkaar overlappen, beconcurreren en in verschillende kunstpraktijken gelijktijdig plaatsvinden.⁴³ Dit zal in de casussen die in hoofdstuk twee besproken worden duidelijk merkbaar zijn.

Experiment

In de fenomenologische/experimentele definitie van *site specific art* staat de lijfelijke ervaring en de relatie tussen de materiële eigenschappen van het werk en de fysieke ruimte centraal. Zowel Kwon als Van Winkel noemen het minimalisme als beginpunt van de *site specific art* in de stedelijke ruimte. Dit wordt als beginpunt gekozen omdat kunstenaars gingen experimenteren met de eigenschappen van een fysieke plaats. De plaats wordt gekenmerkt door een samengansel van fysieke elementen van een specifieke locatie.⁴⁴ Dit is in tegenstelling met moderne sculpturen die in een openbare ruimte worden geplaatst omdat deze minder gebonden zijn aan de plaats waar ze staan. *Site specific art* echter kan niet verplaatst worden en is verweven met de plaats waar het zich bevindt.⁴⁵ De kritiek die hierin verborgen ligt, is het ongeloof in de 'onschuld' van een specifieke plek. De plaats die voor de *site specific* werken gekozen wordt, is een echte plaats, een plaats in het landschap of in de stad.

Institutionele kritiek

In de tweede definitie van Kwon, de institutionele kritiek, wordt naast kritiek op de plaats ook kritiek gegeven op het instituut en de manier waarop gepresenteerd wordt. Deze kritiek, ontstaan rond de jaren zeventig van de vorige eeuw, richt zich op de sociale, economische en politieke processen van het instituut, zoals de economische relaties tussen kunstgalerie, kunstmarkt, kunstkritiek en het museum.⁴⁶ Kunstenaars willen buiten deze kapitalistische context opereren om kunst dichterbij het gewone leven

⁴² Kwon, *One Place after Another*, 11-26.

⁴³ Ibid., 29-30.

⁴⁴ Bij de fysieke eigenschappen en locatie horen: de afmetingen (lengte, hoogte, diepte), schaal en omvang (van pleinen, gebouwen, parken), textuur, vorm van de muren en het plafond van de binnenruimte, ventilatie, lichtconditie, topografische kenmerken, verkeerspatronen, seizoens- en klimaatkenmerken.

⁴⁵ Kwon, *One Place after Another*, 3, 11.

⁴⁶ Ibid., 3, 13-14.

en de gewone mens te brengen.⁴⁷ De verschijningsvorm van het museum, met name de 'white cube' werd onderwerp van discussie omdat dit het 'neutrale' omhulsel was waarin de kunst werd gepresenteerd.⁴⁸ Men hekelde de manier waarop kunst en het gewone leven van elkaar gescheiden werd.⁴⁹

Het gevolg is dat kunstenaars de nadruk leggen op het proces en de vergankelijkheid van het werk, om zich daarmee aan het instituut te onttrekken. Hierdoor ontstaan alternatieve vormen van presentatie, zoals overdracht door middel van informatierijke teksten en didactische uitleg. Daarnaast worden immateriële middelen ingezet, zoals performances, gebeurtenissen en acties. De nadruk ligt op de ervaring die eenmalig, onherhaalbaar en voorbijgaand is. De alternatieve vormen zijn immaterieel en informatierijk waardoor de ideeën meer centraal komen te staan. De kritische doordenking van de ideeën doet een groter beroep op het abstractievermogen van de beschouwer. Het is daarmee maar de vraag of deze kunst inderdaad dichterbij de gewone mens is komen te staan.

Sociale kunst

In de discursieve definitie van *site specific art*, staat de relatie met het publiek en de plaats van de kunst centraal. Deze nadruk op de relatie tussen publiek en *site* komt in de jaren negentig van de vorige eeuw op.⁵⁰ De institutionele kritiek is overgegaan op een meer *site-oriented practice*, waarin engagement met het alledaagse zichtbaar wordt door plaatsen te kiezen buiten het kunstcircuit en dit te koppelen aan urgente, sociale problemen. Kunst wordt een vorm van cultureel werk waarbij het sociale voorgaat op de esthetiek en kunsthistorische vraagstukken.⁵¹ Voorbeelden van deze praktijken zijn te vinden bij de *community based art*, waarbij de kunstenaar nauw samenwerkt met de 'community'. Vaak zijn dit gemarginaliseerde groepen waarbij de 'community' de *site*

⁴⁷ Winkel, *Moderne leegte*, 65.

⁴⁸ Twee voorbeelden van alternatieve presentatievormen rond deze tijd in Nederland zijn 'Sonsbeek buiten de perken' uit 1971 en 'Op losse schroeven' uit 1969. In een recensie van Carel Blotkamp over 'Sonsbeek buiten de perken' wordt deze alternatieve presentatievorm, waarin kunst over het hele land wordt verspreid, gewaardeerd. Carel Blotkamp, "Sonsbeek 1971, een testcase voor de presentatie van moderne kunst. Kritici maakten van de deugd een nood," in *Whats happening?: de neo-avant-garde en de Nederlandse kunstkritiek 1958-1975*, ed. Janneke Jobse (Rotterdam: NAI Uitgevers, 2015), 222-228.

⁴⁹ Kwon, *One Place after Another*, 13.

⁵⁰ De Nederlandse kunsthistoricus en curator Xander Karskens schrijft in een essay van het eerste jaarverslag van het Lectoraat 'Kunst en Publieke Ruimte' over de moeizame relatie met het grote publiek. Kunst in de openbare ruimte kent verschillende doelen, vormen en functies en manifesteert zich daardoor in verschillende gedaantes, van object tot sociaal geëngageerde projectkunst. In de jaren negentig van de vorige eeuw zocht de kunst de verbinding met de maatschappij. Hierbij speelt het discours van de 'relational aesthetics' van Nicolas Bourriaud een grote rol. De toeschouwer is niet langer een aanschouwer maar een deelnemer. Niet het product maar het proces staat centraal. Xander Karskens, "Ruimte in de openbare kunst," in *Een jaar in het wild=One Year in the Wild*, ed. Jeroen Boomgaard (Amsterdam: Lectoraat Kunst en Publieke Ruimte, 2004), 63-74.

⁵¹ Kwon, *One Place after Another*, 24.

wordt en de nadruk ligt op kennisdeling en empowerment.⁵² De *site* kan dus een concept, idee, omgeving of onderwerp worden.⁵³ Kunst gaat een relatie aan met een ander kennisgebied en zo ontstaat er een nieuw kennisveld waarin de intellectuele uitwisseling tussen dit kennisgebied en de kunst plaatsvindt. Kennis (content) en kunst (site) werken met elkaar samen maar blijven als discursieve plaats (kennis) en fysieke plaats (kunst) van elkaar onderscheiden.⁵⁴

Sociaal-politieke ruimte van de stad

Wanneer de kunst in de openbare of publieke ruimte centraal staat, is het politiek-sociale perspectief, wat al terzijde wordt genoemd in de institutionele kritiek, een belangrijk verschil met de kunst in musea. Voor dit perspectief wordt Rosalyn Deutsche, expert op het gebied van moderne- en hedendaagse kunst en stedelijkheid, aangehaald. Zij beschrijft de relatie tussen stad, politiek en publiek en definieert *site specificity* in relatie tot de stedelijke en sociaal-politieke ruimte. In haar boek 'Evictions: Art and Spatial Politics' betoogt ze dat de stedelijke ruimte ook een sociale en politieke ruimte is door gebruiksfunctie en publieksfunctie.⁵⁵ Dit is een toevoeging op de museale ruimte die van oorsprong alleen een presentatie- en verzamelingsfunctie heeft.

Deutsche (1998) stelt dat *site specific art* in de stedelijke omgeving op verschillende manieren kan functioneren, verstorend of in harmonie met de omgeving.⁵⁶ Een voorbeeld van een kunstwerk dat als verstorend werd ervaren, is *Tilted Arc* van Richard Serra. Hij plaatste een groot metalen sculptuur op een plein in New York waardoor dit plein in tweeën werd gedeeld. Het werk kreeg zoveel kritiek dat het uiteindelijk is verwijderd. Kunst die in de omgeving wordt geïntegreerd, zorgt juist voor een harmonieus geheel. Hierin dragen schoonheid, functie en gebruik bij aan de ontwikkeling van een stad. Deutsche stelt dat gebruiksvriendelijke objecten door hun fysieke geschiktheid gemakkelijker geaccepteerd worden.⁵⁷ Het sociaal-politieke perspectief van kunst in de openbare ruimte gaat dus over de fysieke integratie en mentale acceptatie van kunst in de openbare ruimte.

Plaats van betekenis

Met het laatste perspectief voor dit onderzoek, de 'functional site' maakt James Meyer het verschil duidelijk tussen zichtbare en niet-zichtbare informatie van een specifieke

⁵² Kwon, *One Place After Another*, 94-95.

⁵³ Ibid., 28-29.

⁵⁴ Ibid., 26.

⁵⁵ Deutsche omschrijft de stedelijke ruimte als een esthetische, ruimtelijke en culturele plaats waarin kunst, architectuur en stedelijk design samengaan met theorievorming over de sociaal-politieke ruimte in de stad. Deutsche, *Evictions*, 65.

⁵⁶ Rosalyn Deutsche, "Uneven Development: Public Art in New York City," *October* 47 (Winter 1988), 3-52.

⁵⁷ Deutsche, *Evictions*, 65.

plaats. James Meyer, curator in moderne- en hedendaagse kunst - en net als Camiel van Winkel ook een kenner op het gebied van minimalisme maar dan in internationale context - beschrijft dat de fysieke plek ook een functionele plaats is. Hiermee wordt het verschil duidelijk tussen de fysieke plaats (literal site) en alles wat meer is dan de fysieke plaats; "it is a process, an operation occurring between sites, [...]", "It is an informational site, a locus of overlap of text, [...]", "It is a contemporary thing, a movement, a chain of meanings devoid of a particular focus [...]"⁵⁸ In zijn opvatting zegt hij terecht dat de kunst op een fysieke plaats meer betekenis krijgt wanneer er ook andere informatie aan toegevoegd wordt.

Naar aanleiding van een tentoonstelling in het Platzspitz Park van Zürich, met daarbinnen verschillende locaties en werken, schreef Meyer: "the 'work' was thus not a single entity, the installation of an individual artist in a given place, it was, on the contrary, a *function* occurring between these sites and points of view, a series of expositions of information and place."⁵⁹ Met de functionele ruimte bedoelt hij de ruimte, die een verbinding aangaat met andere plaatsen, instituties, kennisgebieden en mensen. Daarom is de functionele plaats een ruimte waar verschillende informatie samenkomt, verbanden worden gelegd en betekenis wordt gegeven. Het belang hiervan voor kunst in de openbare ruimte is dat het allerlei verbanden legt tussen het private en publieke leven, de geschiedenis en de tegenwoordige tijd. De plaats wordt een netwerk van referenties naar iets anders. De focus ligt daarbij niet op de plaats, maar op de informatie.⁶⁰ Dit wordt ook teruggezien bij de twee definities van de *site specific art*, de institutionele kritiek en de discursieve definitie.

⁵⁸ Meyer, "The Functional Site," 21.

⁵⁹ Ibid., 26.

⁶⁰ Ibid., 21, 28.

Deel II kunst- en museumeducatieve theorieën

*“Met de kinderen van een buitenschoolse opvang loop ik de kunstroute van Cure Park. De kinderen van 4-5 jaar en een aantal oudere kinderen van 8-10 jaar nemen een houten plank mee met opdrachtkaarten en een vel papier om te tekenen. Na een poosje willen ze het bord niet meer vasthouden. Ze willen gewoon lekker kunnen rennen naar het volgende werk of paaltje. Ondertussen vertel ik ze over lavendel, de klei van het Amsterdamse bos en mogen ze tekenen. Onderweg roept één van de kinderen: ‘Juf, kom eens kijken!’. Een heel klein beestje op een boom, een speldenknopje... Als er een vliegtuig over het Amsterdamse bos komt vliegen, stoppen ze hun oren dicht. Maar de houten bank waar je op kunt zitten om de vliegtuigtrillingen te voelen, bevalt wel. Ze zijn ontzettend enthousiast en willen alles zien en vinden het jammer om weer naar huis te gaan...”*⁶¹

Bovenstaand verhaal geeft een indruk van de dynamiek van een bezoek van kinderen aan de kunstmanifestatie in de openbare ruimte van het Amsterdamse bos. Een aantal perspectieven zoals die in het eerste deel zijn beschreven komen hierin terug, zoals de omgevingsfactoren (het bos), de lijfelijke participatie (rennen), en de betekenisgeving van het effect van de vliegtuigen. In dit deel van het hoofdstuk wordt geanalyseerd hoe de verschillende perspectieven van kunst in de openbare ruimte verbonden kunnen worden met ontwerpconcepten van kunst- en museumeducatie. Voor de kunsteducatieve theorieën, wordt het Leerplankader kunst- en cultuuronderwijs op basisscholen en de methode ‘Laat maar zien’, aangevuld met de theorie over esthetische appreciatie gebruikt. Voor de museumeducatie theorieën zijn dit de pedagogische constructivisten zoals Jean Piaget, Howard Gardner en David Kolb, en de theorie over het participatieve museum van Nina Simon.⁶²

Constructivistische leertheorie in het museum

George Hein heeft verschillende boeken geschreven over leren in het museum.⁶³ In deze boeken werkt hij de constructivistische leertheorie uit waarin de persoon zelf betekenis construeert door actief te leren. Kennis wordt door de lerende persoon kloppend gemaakt met bestaande en nieuwe ideeën. Daarbij wordt rekening gehouden met de verschillende achtergronden en manieren van leren, zodat aangesloten kan worden bij

⁶¹ Gerda van Haaften, Verslaglegging BSO bezoek aan Cure Park, juli 2017.

⁶² Met het constructivisme wordt in dit hoofdstuk alleen en uitsluitend de constructivistische leertheorie in het onderwijs en de psychologie bedoeld en niet het constructivisme als kunststroming.

⁶³ G.E. Hein, *Learning in the Museum* (Londen/New York: Routledge, 1998); G.E. Hein en M. Alexander, *Museums: Places of Learning* (Washington DC: American Association of Museums, 1998).

de leefwereld. Bij zowel het constructivistisch leren als de kunsten gaat het om betekenis geven en verschillende standpunten zien.⁶⁴

Educatoren, filosofen en psychologen hanteren als uitgangspunt dat lerenden hun eigen kennis actief vormgeven en dat sociale interactie belangrijk is bij het construeren van kennis.⁶⁵ Op verschillende niveaus vindt constructie van kennis plaats. Het individu construeert kennis over zichzelf, dit is op psychologisch/individueel niveau. Bij sociale interactie leren mensen van elkaar, dit wordt het sociaal constructivisme genoemd. Daarnaast is er nog het sociologische niveau waarbij de nadruk ligt op hoe publieke kennis (over bijvoorbeeld geschiedenis) wordt geconstrueerd. Deze legt de nadruk op machtsverhoudingen en welke kennis dominant is binnen een cultuur.⁶⁶

Constructie van kennis op individueel niveau

Psychologen zoals Howard Gardner, David Kolb en Jean Piaget hebben onderzoek gedaan naar hoe mensen leren. Ontwikkelingspsycholoog Gardner onderscheidt acht intelligenties.⁶⁷ Deze intelligenties geven aan dat mensen op verschillende manieren de wereld ervaren en begrijpen. Zo zijn er mensen die de voorkeur geven aan talige, lichamelijke, relationele of wiskundige benaderingen van een probleem. Sommige mensen geven de voorkeur aan één of twee intelligenties maar anderen kunnen over drie of meer intelligenties beschikken.⁶⁸ Kolb, leer- en organisatiepsycholoog onderscheidt vier verschillende leerstijlen: concrete ervaring (de wereld concreet ervaren), reflectief observeren (op een afstand kunnen reflecteren), abstract conceptualiseren (vanuit dit reflecteren een theorie of concept kunnen maken) en actief experimenteren (toepassen van een theorie of concept in de praktijk).⁶⁹ Deze manieren van leren zijn niet strikt afgebakend en als het goed is zal ieder persoon alle vormen moeten doorlopen voor een optimaal leereffect. Vaak hebben mensen één of twee voorkeursstijlen.⁷⁰ Concrete, fysieke ervaringen sluiten aan bij het perspectief van Blok en Van Winkel waarin de fysieke omgeving en lijfelijke participatie een belangrijke rol spelen.

Piaget, ontwikkelingspsycholoog en vertegenwoordiger van het individuele/psychologische constructivisme, benadrukt dat de perceptie van het kind begrensd wordt door de concrete ervaring.⁷¹ Kinderen vanaf twaalf jaar starten met

⁶⁴ Mooss, *Kunst- en erfgoededucatie: theorie en praktijk* (Den Haag: Acco Nederland, 2013), 27, 32-36.

⁶⁵ M. Hughes Woolfolk en V. Walkup, *Psychology in Education* (Harlow, UK: Pearson, 2008), 411.

⁶⁶ Ibid., 412-414.

⁶⁷ Deze intelligenties zijn onderverdeeld in: logisch-mathematisch, linguïstisch, muzikaal, ruimtelijk, lichamelijk-kinetisch, interpersoonlijk, intrapersoonlijk en naturalistisch. Mooss, *Kunst- en erfgoededucatie*, 76-77.

⁶⁸ Ibid., 74-80.

⁶⁹ Ibid., 32.

⁷⁰ Ibid., 55-56.

⁷¹ Woolfolk en Walkup, *Psychology in Education*, 411-412.

abstract denken, los van een concrete gebeurtenis. Met deze leeftijd kunnen kinderen verbanden leggen en steeds complexere denkwijzen hanteren.⁷² Kinderen jonger dan twaalf jaar kunnen wel logisch redeneren maar zijn nog gebonden aan de objecten. Bij een studie naar leertheorie en de educatieve praktijk in Britse musea wordt museumeducatie met een sterke objectgerichtheid geanalyseerd.⁷³ Het resultaat van het onderzoek is dat kinderen een fysieke ervaring nodig hebben om te leren. Ze leren door middel van accommodatie, waarbij het herstructureren van ideeën en nieuwe informatie leidt tot leren. Het is daarbij van belang dat kinderen een beperkte selectie van kunstwerken te zien krijgen. Op deze manier kunnen ze focus aanbrengen en houden ze gevoel van controle tijdens het museumbezoek.⁷⁴ Als kinderen een bezoek brengen aan kunst in de openbare ruimte is het dus van belang dat er focus wordt aangebracht, een selectie van tastbare, materiële werken wordt gemaakt zodat kinderen controle en concentratie houden op hun leren.

Constructie van kennis op sociaal- en sociologisch niveau

Naast leren op individueel niveau, vindt leren ook plaats op sociaal en sociologisch niveau. In de discursieve definitie van Kwon zijn zowel het sociaal- als sociologisch constructivisme terug te vinden. Een voorbeeld van leren door middel van sociaal constructivisme is kennisdeling. Zoals in de *community based* projecten, waarin deelnemers worden gestimuleerd om actief te participeren en met elkaar kennis te delen, te construeren en nieuwe inzichten op te doen. Daarnaast speelt ook de kritiek op de dominante cultuur mee, waarbij kunstenaars sociaal gemarginaliseerde groepen inzetten om de traditionele kennis te bevragen (sociologisch constructivisme).

In de discursieve definitie van *site specific art* wordt participatie van sociale groepen bevorderd door ze deel te laten nemen aan een kunstproject. In het museum zijn er theorieën ontwikkeld over hoe participatie vormgegeven kan worden. Nina Simon, directeur van het Santa Cruz Museum of Art and History schreef het boek 'The Participatory Museum' over hoe de participatie van museumbezoekers en leden van een gemeenschap vergroot kan worden, zodat het culturele instituut aan relevantie wint. Een team van wetenschappers en educatoren onderzocht de participatie in wetenschappelijk onderzoek en kwam tot een verdeling van drie categorieën: contributie, samenwerking, en co-creatie.⁷⁵

⁷² Woolfolk en Walkup, *Psychology in Education*, 38-50.

⁷³ Nina Jensen, "Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective," in *The Educational Role of the Museum*, ed. Eilean Hooper-Greenhill (London: Routledge, 1994), 268-270.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Nina Simon heeft zowel een papieren als online versie van haar boek. Dit in overeenstemming met haar gedachtegoed over de toegankelijkheid van kennis. Nina Simon, *The Participatory museum* (Santa Cruz: CA Museum 2.0, 2010), Chapter 5: Defining Participation at Your Institution, <http://www.participatorymuseum.org/> (geraadpleegd 28 september 2017).

In projecten waar bezoekers kunnen bijdragen is dit beperkt en gespecificeerd tot objecten, acties en ideeën. Bij een project waarbij de kunstenaar en de deelnemer samenwerken ligt het initiatief en de controle bij het instituut. Bezoekers kunnen meedenken over het ontwerp en onderwerp van een tentoonstelling. In de projecten waar co-creatie voorop staat, werken leden van de gemeenschap en personeel van het instituut samen vanaf het begin van het project. Doelen, programma en onderwerp worden gezamenlijk afgestemd. Deze laatste twee vormen van participatie zijn zichtbaar in de discursieve definitie van Kwon waarin gemeenschappen worden gevormd om samen kennis op te doen en te delen. Voor de educatie kan deze theorie gebruikt worden voor het bijdragen aan, samenwerken met, of co-creëren van kunst om op deze manier kennis te delen en te leren.

Kunst- en Cultuuronderwijs op scholen

Voor de kunsteducatie aan kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar wordt vaak gezocht naar samenwerking tussen scholen en culturele instellingen?. Marijke van Eeckhaut en Peggy Saey, twee onderzoekers op het gebied van publieksbegeleiding, stellen dat een bezoek aan een cultuurhuis deel uitmaakt van een groter educatief proces.⁷⁶ Voor de auteurs zijn publieksbemiddeling en educatie twee verschillende dingen. Bemiddeling gaat over het hele proces van publiek bereiken, binnenhalen en weer terug laten komen. Educatie krijgt binnen deze bemiddeling een plaats. Educatie (meestal in de context van het onderwijs), met als doel intentioneel leren moet door het publiek bewust worden gekozen. Andere bemiddeling kan gericht zijn op genieten of beleven. Een educatief proces starten, begeleiden en afronden vraagt tijd en is volgens de auteurs daarom meer geschikt voor het onderwijs. Een bezoek aan een cultuurruiting is dan een schakel in het educatieve proces.⁷⁷ Terecht maken deze onderzoekers een verschil tussen bemiddeling en educatie. Echter kan educatie niet zonder elementen van bemiddeling, zoals genieten, beleving, en begeleiding. Wel kan een bezoek aan kunst in de openbare ruimte het beste ingebed worden in een leerprogramma om het geleerde te laten beklijven.

Voor het aansluiten op het kunst- en cultuuronderwijs op basisscholen is het leerplankader van SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) een belangrijke bron van informatie vanwege de uitgewerkte kerndoelen,⁷⁸ leerlijnen en literatuur over kunst- en

⁷⁶ Met cultuurhuis bedoelen de auteurs musea, theaters, opera's, concertgebouwen, bibliotheken, archieven, kerken, kastelen, cultuurcentra enzovoort. Cultuurhuizen hebben vaak hun eigen locatie, soms beschikken ze over meerdere locaties of gaan ze voor bepaalde projecten op zoek naar een specifieke locatie. De cultuurruitingen worden in de cultuurhuizen aan het publiek gepresenteerd. Peggy Saey en Marijke van Eeckhaut, *Bemiddeling tussen cultuurruiting en publiek in cultuurhuizen: van educatie naar bemiddeling* (Brussel: Cultuurnet Vlaanderen, 2006), 5, 12-16.

⁷⁷ Ibid., 13-14, 18.

⁷⁸ Deze kerndoelen 53-56 van kunstzinnige oriëntatie houden het volgende in:

cultuureducatie aan kinderen.⁷⁹ Opvallend hierbij is dat kunst en cultuur samen worden genomen, terwijl er een duidelijk onderscheid tussen deze twee is. Cultuureducatie met Kwaliteit (2003), een organisatie die de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wil bevorderen, beschrijft cultuureducatie als een overkoepelende term voor de educatie in kunst, erfgoed en media.⁸⁰

De Onderwijsraad (2006) verstaat onder erfgoed, materiële en immateriële sporen van cultuur.⁸¹ Erfgoed richt zich op culturele sporen uit het verleden en hoe deze nog steeds onze huidige maatschappij beïnvloeden. Hieronder valt ook de openbare ruimte omdat daarin sporen van cultuur te vinden zijn. Erfgoedonderwijs heeft overlap met vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en mens- en maatschappijvakken.⁸² In de educatie van kunst in de openbare ruimte is het relevant zowel kunst- als cultuureducatie te betrekken. Cultuureducatie kan aansluiten bij de institutionele kritiek van *site specific art* omdat het normen, waarden en identiteiten bevraagt. Daarnaast sluit het ook aan bij Meyer's opvatting van de functionele ruimte. In deze ruimte wordt zowel zichtbare als niet-zichtbare informatie meegenomen in de kunstervaring. Betekenisgeving speelt in zijn definitie en die van het cultuuronderwijs een grote rol. Het is daarom relevant voor kunst in de openbare ruimte om ook geschiedenis, aardrijkskunde en (im)materieel erfgoed mee te nemen om de kennis en inzicht over de ruimte waar de kunst zich bevindt te vergroten en te verdiepen.

Kunsteducatie en kind ontwikkeling

Omdat kinderen nog in ontwikkeling zijn, is kunsteducatie niet alleen gericht op kunst, maar ook op de ontwikkeling van het kind. In de veelgebruikte methode voor beeldend onderwijs op basisscholen 'Laat maar zien', speelt in de vakdidactische theorie de sociaal-emotionele ontwikkeling, de zintuigelijke, cognitieve, motorische en creatieve

kerndoel 54 *De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren;*

kerndoel 55 *De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren;*

kerndoel 56 *De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. SLO, Kerndoelen kunstzinnige oriëntatie,*

<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html> (geraadpleegd 21 juni 2017).

⁷⁹ Barend van Heusden, hoogleraar Cultuur en Cognitie, ontwikkelde een theoretisch kader voor instellingen en scholen. Dit moet hen helpen om een visie en doorlopende leerlijn op cultuuronderwijs te ontwikkelen. Het theoretisch kader gaat uit van de idee dat cultuureducatie leerlingen helpt om zelfbewuste, relativerende en kritische burgers te worden. Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 11.

⁸⁰ Compenta, *Cultuureducatie met kwaliteit: nulmeting naar het cultuuronderwijs in Drenthe* (Assen: Compenta, 2013), 3-12.

⁸¹ Onder materieel erfgoed vallen monumenten, archieven, museale voorwerpen, archeologische vondsten, landschappen en bibliotheken. Onder immateriële voorwerpen worden gebruiken, tradities, verhalen, rituelen en identiteit verstaan. Onderwijsraad, *Onderwijs in Cultuur* (Den Haag: Onderwijsraad, 2006), 15-17.

⁸² Ibid., 17.

ontwikkeling een belangrijke rol.⁸³ In deze methode worden voor het vormgevingsproces verschillende uitgangspunten gehanteerd. In het beeldonderwijs is aandacht voor de vorm, betekenis en het materiaal van het beeld. Verder wordt gereflecteerd door middel van beschouwing, onderzoek en werkwijze. Met deze uitgangspunten wordt een leerlijn gevormd.⁸⁴ Hierin speelt de ontwikkeling van het kind en de productieve vaardigheden, zoals het zich eigen maken van de verschillende technieken een belangrijke rol.

Esthetische appreciatie

Het begrijpen en leren van en over kunst moet volgens Michael Parsons, expert op het gebied van kunsteducatie, kunstfilosofie en kunstpsychologie, onderwezen worden. Wanneer het perspectief van Deutsche hierbij betrokken wordt, waarin het gaat om de mentale acceptatie van kunst, is dit een belangrijke theorie. Parsons stelt dat kunstwaardering geleerd moet worden, omdat dit samenhangt met de manier waarop kunst begrepen wordt. Parsons heeft verschillende stadia van esthetische appreciatie geanalyseerd.⁸⁵ Door middel van onderzoek en met behulp van interviews onderscheidt hij vijf stadia: favoritisme (intuïtief plezier), schoonheid en realisme (herkenning), expressiviteit (gevoelswaarde) gaat over perceptie, stijl en vorm (betekenisgeving en materiële aspecten) gaan in op interpretatie, en autonomie (reflectie, inzicht, oordeel).

Kinderen starten met ongeveer hetzelfde stadium. Naargelang hun opvoeding en aanraking met kunst verloopt hun ontwikkeling naar een beter begrip van de kunsten.⁸⁶ Een stadium is niet een 'hokje' waar iemand in zit, maar is meer een manier van kijken die de persoon bezigt. Er is geen verband tussen leeftijd en stadia. Wel gebruiken de meeste kinderen van de basisschool ideeën uit het eerste en tweede stadium (schoonheid en realisme). Volwassenen kunnen zowel beperkt zijn tot de eerste twee stadia als alle stadia gebruiken bij het waarderen van kunst. Dit kan per kunstdiscipline verschillen.⁸⁷ In de kunsteducatie voor kinderen van de basisschool zal de esthetische waardering zich concentreren op plezier, schoonheid en realisme en dit kan eventueel aangevuld worden met expressiviteit of een ander stadium. Dit vraagt echter een andere manier van denken en kijken en dit is lastiger voor deze doelgroep.

Cognitieve vaardigheden

In het leerplankader wordt cultuur opgevat als een proces van denken en doen waarin het gaat om betekenisgeving van de werkelijkheid. Het denken en doen is gericht op het vormgeven en duiden van de wereld. De nadruk ligt hierbij op de reflectieve en

⁸³ Onna, *Laat maar zien*, 216-229.

⁸⁴ Ibid., 215-220.

⁸⁵ Michael J. Parsons, *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987).

⁸⁶ Mooss, *Kunst- en erfgoededucatie*, 83-94.

⁸⁷ Ibid., 85.

cognitieve vaardigheden van de kinderen, namelijk waarnemen, verbeelden (iets nieuws bedenken), conceptualiseren (objecten en situaties categoriseren en benoemen) en analyseren (structuren en verbanden zien).⁸⁸ Per leeftijdsfase kunnen één of twee vaardigheden dominant zijn, maar elk kind kan de vier cognitieve vaardigheden inzetten.⁸⁹ Deze leeftijdscategorieën worden voor de basisschool verdeeld in de volgende leeftijdsgroepen: 4-5 jaar, 5-7 jaar, 7-9 jaar en 10-14 jaar. In figuur 1 zijn deze vier cognitieve vaardigheden uitgewerkt. Een kanttekening hierbij is dat deze afbakening per kind kan verschillen.



Figuur 1: De vier cognitieve basisvaardigheden voor het vormgeven van de werkelijkheid.⁹⁰

Kinderen van zeven tot negen jaar

In de leeftijd van zeven tot negen jaar maken kinderen een ontwikkeling door van zelfverbeelding naar zelfconceptualisering. Doordat kinderen conceptueler worden in hun denken, kunnen ze abstracte(re) termen gebruiken en toepassen. Ze kunnen nadenken

⁸⁸ Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 11, 13.

⁸⁹ Ibid., 21-22.

⁹⁰ In figuur 1 zijn de vier cognitieve basisvaardigheden weergegeven:

(zelf) waarneming: ontdekken, ervaren, opmerken, lokaliseren, observeren, herinnering/herkenning van smaken, geuren, beelden en geluiden;

(zelf)verbeelding: spelen, doen-alsof, inschatten, verzinnen, ontwerpen, voorstellen, voorspellen, maken, fantaseren, manipuleren, construeren;

(zelf) conceptualisering: vertellen, labelen, bloggen, twitteren, waarderen, classificeren, rechtvaardigen, debatteren, becommentariëren, benoemen, oordelen, interpreteren, formuleren;

(zelf)analyse: verbanden leggen, verklaren, testen, onderzoeken, logisch denken, concluderen, ontleden, hypothesen opstellen, integreren, evalueren. Ibid., 145.

over normen, waarden, gedrag, sociale rollen, eigenschappen, meningen en vaardigheden. Wel blijft de zelfverbeelding aanwezig maar deze is minder zichtbaar. Zo kunnen ze in een fantasiewereld de echte wereld naspelen om meer grip te krijgen op de wereld om hen heen. Voorwerpen worden gebruikt om de wereld vorm te geven.⁹¹ Bij de beeldende activiteiten ligt de nadruk op nieuwe materialen en technieken bij beeldende activiteiten.⁹²

Uit een praktijkvoorbeeld van een klassensituatie met kinderen van 8-9 jaar blijkt dat kinderen graag op zoek gaan naar nieuwe informatie. In de lesmethode 'Laat maar zien' worden de kinderen uit de middenbouw (zes tot negen jaar) onderzoekers genoemd.⁹³ De nadruk komt te liggen op het waarnemen van de werkelijkheid en minder op de fantasie. Ze ervaren dat ze zelf invloed hebben op de wereld en denken graag mee over het oplossen van concrete problemen. Hierin speelt de verbeelding een rol. Kinderen denken na over mogelijke oplossingen en stellen zich verschillende mogelijkheden voor zonder dat ze dit concreet vorm geven.⁹⁴ Een verschuiving in media die in deze leeftijd optreedt, is de ontwikkeling van het dominante gebruik van taal – voorheen het lichaam en het maken van voorwerpen.⁹⁵

Kinderen van tien tot en met twaalf jaar

De andere categorie, waarin de nadruk ligt op zelf-conceptualisering wordt gecategoriseerd in de leeftijd van 10-14 jaar.⁹⁶ Jongeren hebben een grote interesse in de werkelijkheid en de wereld om hen heen.⁹⁷ De zelf- conceptualisering wordt dominant en dit uit zich in de waarde die de jongere hecht aan wat hij weet en ervaart. Kinderen uit de bovenbouw zijn bezig met de vraag: 'Wie ben ik, wie ben jij?'.⁹⁸ De 'peers', vrienden van het kind, worden belangrijk in het denken en doen van de jongere. Voor de educatie betekent dit dat rekening wordt gehouden met leeftijdsspecifieke interesses en ontwikkelingen met nadruk op realisme en herkenning.

Bij deze leeftijdsgroep is het dominante medium taal. Hiermee drukken ze zichzelf uit en stemmen ze kennis op elkaar af. Gezamenlijke regels en conventies worden door middel van taal gemaakt. De taal helpt hen om ideeën en concepten helder en scherp te krijgen. Taal helpt hen om waarneming en verbeelding te structureren. Redeneren wordt steeds meer toegepast, maar het analyserend vermogen is nog beperkt. Grote gehelen

⁹¹ Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 26-28.

⁹² Onna, *Laat maar zien*, 276-277.

⁹³ Ibid., 268.

⁹⁴ Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 63.

⁹⁵ Ibid., 64.

⁹⁶ Voor dit onderzoek gaat het om kinderen tot en met twaalf jaar maar omdat ontwikkeling niet stopt bij een bepaalde leeftijd, wordt deze ontwikkeling doorgetrokken tot veertien jaar.

⁹⁷ Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 28.

⁹⁸ Onna, *Laat maar zien*, 281.

en structuren worden niet volledig overzien. Meningsvorming en het duiden en waarden van gebeurtenissen wordt belangrijk.⁹⁹

⁹⁹ Hoeven, *Cultuur in de spiegel*, 28-29.

Hoofdstuk 2 Casussen

In het voorgaande hoofdstuk zijn de verschillende perspectieven van kunst in de openbare ruimte verbonden met kunsteducatieve concepten binnen de bestaande kunsteducatie. In dit hoofdstuk wordt het educatiemateriaal van de casussen Land Art Flevoland, Sonsbeek '16 en Cure Park op kunsteducatieve concepten geanalyseerd. Hoe worden de perspectieven en theorieën in de educatie weergegeven? Welke bestaande kunsteducatieve ontwerpconcepten dragen bij aan de educatie? Worden nieuwe ontwerpconcepten gevonden? Hoewel het allemaal openbare kunstprojecten zijn, is het educatiemateriaal verschillend door het onderwerp, de kunstvorm en de duur van de kunst. Daarnaast zijn de samenwerkingen met (sociaal-)culturele en educatieve instellingen in elke casus verschillend.

Het educatiemateriaal voor de casus Land Art Flevoland is gericht op de fysieke eigenschappen van het verstedelijkte landschap. In het landschap, dat voorheen de Zuiderzee was, zijn een aantal kunstwerken gemaakt, zoals *Observatorium* (1977) van Robert Morris, *Aardzee* (1982) van Piet Slegers en *Sea Level* (1989-1996) van Richard Serra die de eigenheid van het landschap benadrukken. Bij Land Art is het uitgangspunt de fysieke omgeving en het monumentale van het landschap. De werken die voor het landschap zijn gemaakt, zijn in tegenstelling tot de andere casussen voor langere tijd zichtbaar maar kunnen op den duur wel verdwijnen.¹⁰⁰

Sonsbeek '16 (zomer 2016) is een andere casus vanwege de relatie met de stad Arnhem en relevant voor dit onderzoek omdat dit een stedelijke openbare ruimte betreft. De thematiek van Sonsbeek '16 transACTION is sterk verbonden met de stad omdat de interacties tussen stad en inwoners centraal staan. Deze interacties vormen het uitgangspunt en dit heeft zijn weerslag in de manier waarop de tentoonstelling en educatie is vormgegeven.¹⁰¹ De educatoren van Hart en Have cultuureducatie hebben het educatiemateriaal voor deze tentoonstelling ontworpen en zijn hierin samenwerkingen met scholen en (sociaal-culturele) instellingen gestart die de kinderen van Arnhem betrekken bij de tentoonstelling en de stad.¹⁰²

Bij de derde casus, Cure Park, ben ik zelf betrokken geweest als educator en publieksbegeleider en heb ik meegewerkt aan het ontwerpen van educatiemateriaal. In deze casus staat het thema 'zorg' centraal en vanuit dit thema is een plaats gekozen. Het Amsterdamse bos werd als locatie gekozen omdat het stadsbos wordt geassocieerd met rust, gezondheid en helen en openbaar toegankelijk is. Het thema 'zorg' gaat over een alledaags onderwerp waar iedereen mee te maken heeft. Door de tijdelijke en

¹⁰⁰ Eva van Diggelen, *Land Art Flevoland* (Amsterdam: Drukkerij Raddraaier, z.j.), 12.

¹⁰¹ Edith Smulders, *Sonsbeek '16 TRANSACTION KIDS DOE BOEK* (Arnhem: Stichting Sonsbeek, 2016).

¹⁰² Bernadette ten Have en Doreen Hartman, *Sonsbeek Verslag Educatie SONSBEEK'16:transACTION*, 2016 niet gepubliceerd Eindverslag Educatie PO en VO.

voorbijgaande aard van de manifestatie bleek het voor de educatie lastig om samenwerkingen met educatieve instellingen aan te gaan. Het educatiemateriaal voor de manifestatie bedraagt een kinderkunstroute en workshops.

Casus Land Art Flevoland

In het educatiemateriaal van Land Art Flevoland staan twee kunstwerken centraal, *De Groene Kathedraal* (1978-1996) van Marinus Boezem in Almere en *Exposure* (2010) van Antony Gormley in Lelystad. Marinus Boezem heeft op grote schaal een kathedraal gemaakt met daarin metershoge populieren om het skelet van het 'gebouw' aan te duiden. De kinderen uit groep zeven van de basisscholen in Almere die aangesloten zijn bij 'Kunst is Dichterbij dan je Denkt' ervaren de wind, de ruimte van de polder en de omvang van deze kathedraal. *Exposure* van Antony Gormley is een 26 metershoge hurkende man die uitkijkt over de polder, gemaakt in een stalen constructie. Dit werk moet van een afstand bekeken worden om het als geheel te kunnen zien. Duidelijk wordt dat deze man, net als de kinderen, uitkijkt over het weidse landschap. Dichterbij is het stalen frame met de constructie te zien, dat een verwijzing is naar de elektriciteitspalen in de polder.

Concept Land Art

Met het droogleggen van de Flevopolder ontstond er een nieuwe provincie in Nederland. Bij het verstedelijkte landschap ligt de nadruk op de materie en de ruimte. Door de grootsheid van deze kunstwerken worden mensen bewust van de uitgestrektheid van de omgeving.¹⁰³ Land Art kunstwerken waren te zien geweest bij de tentoonstelling 'Sonsbeek Buiten de Perken' uit 1971.¹⁰⁴ Internationale kunstenaars zoals Robert Morris, Richard Serra, Daniel Libeskind en de Nederlandse kunstenaars Marinus Boezem en Piet Slegers werden gevraagd om werk te maken voor het polderlandschap.¹⁰⁵ Vanaf 1977 tot op heden worden kunstwerken voor het landschap in Flevoland gemaakt (zie bijlage 1 voor een overzicht).

Inmiddels zijn zeven Land Art kunstwerken in het polderlandschap gerealiseerd. Alle zeven zijn het kunstwerken die reflecteren op de omgeving. Sommigen zijn met natuurlijke materialen vormgegeven en anderen met hout of metalen voorwerpen. In deze werken is ontegenzeggelijk het aspect van de fysieke interactie en lijfelijke participatie zichtbaar, zoals beschreven in het perspectief van Camiel van Winkel en de door Kwon gegeven fenomenologische definitie van *site specific art*. Kunstenaars hebben de schaal, ruimte en materialen van het landschap in hun werk terug laten komen.

¹⁰³ Cor Blok, "Minimal Art 1968," in *Whats happening?: de neo-avant-garde en de Nederlandse kunstkritiek 1958-1975*, ed. Janneke Jobse (Rotterdam: NAI Uitgevers, 2015), 136-140.

¹⁰⁴ Eind jaren zestig van de twintigste eeuw maakte Nederland met 'Sonsbeek 71. Sonsbeek buiten de perken' kennis met Land Art. Kunstenaars zoals Robert Morris maakten *site specific* Land Art kunstwerken waarin de tijd, ruimte, maat en schaal van het landschap een belangrijke rol speelden. Blotkamp, "Sonsbeek 1971," 222-228.

¹⁰⁵ KAF, Informatiebrochure Land Art Flevoland, *Uniek in de wereld: bezoek zeven landschapskunstwerken in een dag* (Almere: Kunstlinie Almere Flevoland, 2016).

Bestaande kunsteducatieve concepten

De educator van het inmiddels opgeheven Museum De Paviljoens (1994-2013) in Almere heeft een excursie naar twee van de landschapskunstwerken uitgewerkt om te bezoeken en ervaren.¹⁰⁶ Voor de excursie zijn de kunstwerken *De Groene Kathedraal* en *Exposure* geselecteerd. Helaas is er vanwege organisatorische redenen gekozen om nog maar twee kunstwerken per dagdeel te bezoeken in plaats van drie. Bij het programma horen twee werkboekjes, voor elk kunstwerk één. Bij de excursie wordt per uur één kunstwerk bezocht. Zoals blijkt uit het onderzoek van musea is het beter om te focussen op een aantal kunstwerken dan op teveel.¹⁰⁷

Het educatiemateriaal is ingebed in een bestaand kunsteducatief concept. Het is gemaakt voor de doorlopende leerlijn 'Kunst Is Dichterbij dan je Denkt' (KIDD) die gebruikt wordt door basisscholen in Almere.¹⁰⁸ De leerlijn is afgestemd met andere vakken en er wordt rekening gehouden met taalzwakke leerlingen door extra aandacht te besteden aan woordenschat. Op de scholen wordt gewerkt met het Directe Instructie Model. Dit is om de les helder en overzichtelijk te houden.¹⁰⁹ Dit model wordt ook gebruikt voor de kunst- en cultuurlessen.

Het educatief materiaal bestaat uit actieve (zelf maken) en reflectieve (overdenken) opdrachten. In de voorbereidende les wordt informatie gegeven over Land Art en het polderlandschap. Daarnaast staan in de verwerkingsbrief optionele korte verwerkingsopdrachten of een grote verwerkingsopdracht waarin leerlingen een eigen Land Art kunstwerk op schaalmodel maken.¹¹⁰ Dit is een creatief vormgegeven opdracht waarbij leerlingen het geleerde verwerken in eigen werk en hogere cognitieve denkordes geactiveerd worden omdat ze zelf moeten creëren. Ook wordt het cognitieve en lichamelijke met elkaar verbonden. In het educatief materiaal staat het bezoek niet op zichzelf maar is het onderdeel van een educatief proces.

De bestaande kunsteducatieve concepten die in de opdrachtenboekjes zitten zijn gebaseerd op individuele- en groepsopdrachten, waarbij vragen en opdrachten met

¹⁰⁶ Kunst Is Dichterbij dan je Denkt, <https://www.kunstisdichterbijdanjedenkt.nl/initiatiefnemers> (geraadpleegd 11 september 2017).

¹⁰⁷ Jensen, "Children in museums," 268-270.

¹⁰⁸ De directeur van Museum De Paviljoens heeft zich samen met Theater en Productiehuis De Bonte Hond in Almere ingezet om met culturele instellingen en vijf pilotscholen een multidisciplinaire invulling te geven aan het hedendaagse kunst- en cultuuronderwijs in Almere. Myrthe Mandemakers werkte tijdens de ontwikkeling van het materiaal bij het inmiddels opgeheven Museum De Paviljoens (1994-2013) in Almere. Kunst Is Dichterbij dan je Denkt, <https://www.kunstisdichterbijdanjedenkt.nl/initiatiefnemers> (geraadpleegd 11 september 2017).

¹⁰⁹ DIM is een model dat de les in verschillende fases laat verlopen. Het bestaat uit bestaande kennis activeren (voorkennis ophalen), presenteren van de lesstof door de docent (prikkelen en raken), begeleide inoefening (vaardigheid trainen), individuele verwerking (zelf met een activiteit aan de slag) en terugkoppeling (samenvatten en checken van het geleerde).

¹¹⁰ Brief 1 is om te gebruiken in de voorbereidende les. Brief 2 kan gebruikt worden bij de verwerkingsles. De optionele brief kan ingezet worden bij de verwerkingsopdrachten bij de excursie Land Art.

betrekking tot taal, betekenisgeving, en het leren door concrete ervaring en verschillende leerstijlen zijn opgenomen. Hierbij spelen de lijfelijke participatie en fysieke eigenschappen van het werk de belangrijkste rollen. Daarnaast wordt in het opdrachtenboekje bij *De Groene Kathedraal* een enkele vraag gesteld over de integratie van gebruik en esthetiek, zoals dit in het vierde perspectief door Deutsche is beschreven. Bijvoorbeeld de vraag hoe de kinderen deze plek zouden gebruiken en of het nog doet denken aan een kathedraal. Een gemiste kans is het betrekken van de stedelijke fysieke omgevingsfactoren, bekend vanuit het perspectief van Blok, zoals het geluid van het verkeer op de achtergrond bij de kathedraal. Het vijfde en laatste perspectief van Meyer komt in het educatiemateriaal aan bod als het gaat over de (niet-) zichtbare informatie van het landschap. Zoals de informatie over de kathedraal van Reims die verbonden wordt met *De Groene Kathedraal*.

In de nabespreking van het bezoek worden in de bus aan de hand van stellingen en meningsvragen vragen gesteld over waardering en gebruik van Land Art, dat ook samenhangt met het perspectief van Deutsche. Hiermee worden kinderen aangesproken op de leeftijdsgebonden cognitieve ontwikkeling, gericht op het gebruik van taal en het abstract denken over wat zij vinden en ervaren.

In de verwerkingsopdracht, waarbij leerlingen zelf aan de slag gaan met een Land Art kunstwerk, wordt het perspectief van Kwon, met daarin de experimentele definitie van *site specific art* betrokken. De kinderen gaan zelf experimenteren en betekenis geven aan het Flevolandscap. De tweede definitie, de institutionele kritiek van *site specific art* komt in het educatiemateriaal niet terug, terwijl het als kunstvorm wel een alternatief vormt op het instituut. Al is dit inmiddels al weer een geaccepteerd alternatief. Wel is er informatie over de manier waarop de kunstwerken zijn gemaakt en het polderlandschap als ontworpen kunstwerk. Voor de leerkracht is er in de beschrijving van Land Art aandacht voor de kenmerken van Land Art maar minder voor de reden van ontstaan. De derde definitie, de discursieve, komt in zijn geheel niet aan bod. Dit is gezien de kunstvorm van Land Art logisch omdat in deze kunst de materie en het landschap centraal staan.

Nieuwe kunsteducatieve concepten

Anders dan kunst in een museum is kunst in de openbare ruimte van veraf al zichtbaar, zonder dat het omgeven wordt door muren die het zicht onttrekken aan de kunstwerken. In de kunsteducatie van de Land Art kunstwerken speelt de weg naar de kunstwerken toe een belangrijke rol in de beleving van de grootsheid van het landschap, een belangrijk onderdeel van deze kunst. Het ervaren van de twee kunstwerken begint al in de bus naar het werk toe. De museumdocent start in de bus met een quiz waardoor de voorkennis van de leerlingen wordt aangesproken. In de vragen is aandacht voor de kenmerken van de Flevopolder en de plaats van kunst hierin. Dit is een nieuw concept

binnen de kunsteducatie en sluit aan bij het eerste perspectief, de fysieke stedelijke omgevingsfactoren zoals Blok die beschrijft. De hele omgeving wordt betrokken bij de kunst. Hoewel Land Art kunstwerken niet in een stad geplaatst zijn, betreft het hier wel een verstedelijkte polder die drooggelegd is voor menselijke activiteit.

Nog een verschil met kunst in de openbare ruimte is dat kunst in het museum gelimiteerd wordt door de afmetingen van het gebouw. Zowel *De Groene Kathedraal* als *Exposure* zijn qua afmetingen niet te vergelijken met sculpturen voor in een museum. In het tweede perspectief, van Camiel van Winkel, staat deze nadruk op de relatie tussen het lichaam en de ruimte centraal. In de educatie vertaalt zich dit in de aandacht voor het op afstand bekijken van een kunstwerk, het ernaartoe lopen, de verhouding tussen kunst en lichaam, en de verhouding tussen lichaam, kunst en polderlandschap. In de excursie en de opdrachtenboekjes ligt de nadruk op de verhouding tussen kunst, lichaam en ruimte. Vanuit de *minimal art* is de nadruk op de verhouding kunst, lichaam en ruimte al bekend maar het onderscheidene aan dit educatiemateriaal is de plaats voor de openbare ruimte, het polderlandschap, de ruimte buiten het museum. Zo wordt in het opdrachtenboekje van *Exposure* gevraagd om net als de zittende man een houding aan te nemen die bestand is tegen de wind. In een museale ruimte zal geen werkelijke wind gevoeld kunnen worden. Ook voor *De Groene Kathedraal* staat het lichaam en de ruimte centraal en maken de kinderen met behulp van hun lichaam de pilaren in de kathedraal.

Casus Sonsbeek '16 transACTION

'Wij maken onze ideale stad' heet het programma voor kinderen die meedoen aan de tentoonstelling Sonsbeek '16 *transACTION*. In deze ideale stad werken kinderen mee aan het verbeteren van hun wijk door middel van een buurtactie. Daarnaast maken ze een kunstwerk voor de tentoonstelling die ze presenteren.¹¹¹ Het kunstwerk bestaat uit bamboestokken waarmee ze huizen bouwen waarin ze graag zouden wonen. De bedenkers van dit programma zijn de educatoren Doreen Hartman en Bernadette ten Have van 'HARTenHAVE CULTUUREDUCATIE'. Kinderen van tien verschillende basisscholen in Arnhem, die in de groepen vijf tot en met acht zitten, participeren in het programma. Ook kinderen uit een buurthuis en een scoutinggroep doen mee.¹¹² Naast veel kinderen, kunnen ook ouders en begeleiders kennismaken met kunst in de openbare ruimte. Kinderen die niet bij één van de scholen of organisaties betrokken zijn, kunnen in een workshop tijdens de tentoonstelling een ideaal huis bouwen van bamboe. Of met behulp van het 'Kids doeboek' allerlei kunstwerken bezoeken en opdrachten maken.

Concept Sonsbeek '16

In de maanden juni tot en met september 2016 stond de hedendaagse stad centraal. Stadspark Sonsbeek, verbonden aan de stad Arnhem hield haar elfde editie van hedendaagse kunst in de openbare ruimte. Vanaf 1949 worden er in het stadspark kunsttentoonstellingen gehouden. Na de Tweede Wereldoorlog wilde het stadsbestuur de stad weer op de kaart zetten en dit deed men door een hedendaagse kunsttentoonstelling te organiseren. Vervolgens werden er met tussenpozen van een aantal jaren beeldtentoonstellingen georganiseerd waarvan die van 1971 'Sonsbeek buiten de Perken' bekend is geworden vanwege het experimentele karakter van de tentoonstelling.¹¹³ Ook de volgende tentoonstelling uit 1986 onder leiding van Saskia Bos was spraakmakend op het gebied van presentatie.¹¹⁴

Met de tentoonstelling in 2016, die vormgegeven is door het Indonesische kunstenaarscollectief 'ruangrupa', staat de uitwisseling tussen kunstenaars, publiek en de inwoners van de stad Arnhem centraal. De naam 'ruangrupa' betekent ruimte (ruang)

¹¹¹ Edith Smulders, *Sonsbeek '16: TransAction / concept en samenstelling Ruangrupa* (Arnhem: Stichting Sonbeek, 2016), 59-61, 95.

¹¹² Have en Hartman, *Sonsbeek Verslag Educatie*.

¹¹³ Paul M. Beek, *Huis Sonsbeek. Een monument in een monumentaal park* (Zwolle: Uitgeverij Waanders, 1989), 55-59. Het concept van deze kunsttentoonstelling past het beste in de definitie van de institutionele kritiek van *site specific art*, zoals beschreven door Kwon. Kunstcriticus Carel Blotkamp waardeerde "dat de manifestatie een serieuze poging is om een alternatief te vinden voor de clichématige vormen van presentatie van hedendaagse kunst, die men in ons land en daarbuiten doorgaans aantreft." De tentoonstelling had zich over het hele land uitgespreid. Blotkamp, "Sonsbeek 1971," 222-228.

¹¹⁴ Beek, *Huis Sonsbeek*, 58-59.

en visueel/vorm (rupa). Volgens het collectief staat Arnhem model voor de gemiddelde Westerse Europese stad die te maken heeft met stadse problemen zoals *gentrification*. Hoewel een kanttekening geplaatst kan worden bij het 'gentrification' gehalte van de stad, wordt door het collectief activistische en artistieke praktijken ingezet om mensen weer met elkaar te verbinden.¹¹⁵ In het concept van de tentoonstelling is opgenomen dat het publiek participeert en de kunstwerken gebruikt.¹¹⁶ De manier waarop het collectief werkt sluit aan bij het participatieve museum van Nina Simon en de discursieve definitie van *site specific art* waarbij kennisdeling, samenwerking en co-creatie centraal staan.¹¹⁷ Al speelt gebruik en functie van de stedelijke ruimte zoals in het perspectief van de sociaal-politieke ruimte van Deutsche ook mee.

Bestaande kunsteducatieve concepten

Voor het programma 'Wij maken onze ideale stad' hebben de educatoren geput uit bestaande theorieën van creativiteitsontwikkeling. De SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) onderscheidt bij creatieve processen vier fasen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren.¹¹⁸ In het Creatieve Procesmodel staan negen stappen die leerlingen uitvoeren om een creatief proces te doorlopen.¹¹⁹ Daarbij gaat het erom dat kinderen kunnen onderzoeken, verbeelden en experimenteren om vervolgens keuzes te kunnen maken om tot iets nieuws te komen.¹²⁰ Deze stappen hebben de kinderen doorlopen tijdens het bedenken en uitvoeren van de buurtactie en het bamboekunstwerk.

Voor het maken van de bamboekunstwerken (in het basisschoolse programma en de workshops buitenschools) is de idee van de kunstenaar nagebootst met behulp van de concrete ervaring en lijfelijke participatie.¹²¹ Ze gaan zelf met het materiaal aan de slag en ontwikkelen zo hun kennis over materiaal en zienswijze van de kunstenaar.

¹¹⁵ Smulders, *Sonsbeek* '16, 4.

¹¹⁶ Ibid., 14-15.

¹¹⁷ In de kunstwerken zijn voornamelijk de definities van de instituutkritiek en de *site* (discursieve definitie) als gemeenschap terug te zien. Hierin is van elkaar leren (sociaal constructivisme), en het bevragen van alternatieve institutionele vormen terug te zien. Daarbij valt op dat voor het kennisconcept, het sociaal en sociologisch constructivisme als uitgangspunt zijn genomen. Bijvoorbeeld het werk van Locatie Spatie x Motel Spatie, waarin het kunstenaarscollectief Locatie Spatie maatschappelijke impact nastreeft door buiten de instituten te opereren en manieren van zelforganisatie bevraagt. Ook in het programma transHistory wordt de manier waarop geschiedenis wordt geschreven bevraagt en worden alternatieven aangeboden. Ibid., 100-101, 118.

¹¹⁸ SLO, *Het creatieve proces*, 20 mei 2015, <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/het-creatieve-proces> (geraadpleegd 4 september 2017).

¹¹⁹ Deze negen stappen zijn: kaderen, waarnemen en focussen (samen: de verkenning), verbeelden en divergeren (samen: het creatief denken), experimenteren, convergeren, vormgeven en presenteren (samen: de oplossing). Lydia de Jong, "Het begeleiden van creatieve processen," *Cultuur+Educatie* 16 (2017), 62-84

¹²⁰ Onna, *Laat maar zien*, 220, 224.

¹²¹ Smulders, *Sonsbeek* '16, 59.

De kinderen gebruiken materiaal uit Indonesië in een Nederlandse context en denken na over een comfortabel en veilig bamboe huis in de stad. Cognitie en lichamelijke ervaring werken op deze manier samen en dit is een bestaand kunsteducatief concept.

Hetzelfde proces als een kunstenaar doorlopen is geen nieuw concept maar de inhoudelijke combinatie van de verschillende perspectieven wel. De kinderen maakten de kunstwerken als een reactie op de bamboe stadsvilla van kunstenaar en architect Eko Prawoto. De in Yogyakarta werkzame kunstenaar zette naast de Stadsvilla in park Sonsbeek een tijdelijke villa van duurzame bamboe. De kunstenaar houdt in zijn architectuur rekening met de sociale, culturele en omgevingsfactoren.¹²² Hierin komt het eerste perspectief, de fysieke (architectuur) stedelijke omgevingsfactoren zoals Blok die beschrijft naar voren door de invloeden van de stad te betrekken. Verder wordt de fenomenologische/experimentele definitie van het perspectief van *site specific art* teruggezien in het experimenteren met de materiële eigenschappen en fysieke stadse omgeving. Ook aan het politiek-sociale perspectief van Deutsche, dat rekening houdt met de omgeving en de esthetiek, wordt aandacht besteed doordat kinderen moeten nadenken of het bamboekunstwerk in de omgeving past.

De educatoren hebben voor de buurtactie gebruik gemaakt van bestaande kunsteducatieve concepten. Met behulp van cultuureducatie waarin aandacht is voor historie, erfgoed en het landschap (in deze casus de stad) en de participatie van schoolklassen zijn er buurtacties tot stand gekomen die een wijk mooier maken. Hierin komt het perspectief van Meyer terug waarin de (niet-)zichtbare informatie opgenomen wordt in de kunstervaring. In de klas werd een introductieles gegeven over de geschiedenis van de Sonsbeektentoonstelling en werd nagedacht over de kenmerken van de wijk. Vervolgens bedachten de leerlingen wat de wijk voor hen betekent en wat ze zelf aan de wijk willen bijdragen.¹²³ De kinderen konden met de verschillende soorten informatie nieuwe betekenis geven aan de wijk.

Daarnaast wordt het derde perspectief van Kwon teruggezien in de discursieve definitie van *site specific art* met de nadruk op het sociale aspect van kunst in de stad. Met elkaar delen de kinderen kennis en creëren ze nieuwe kennis. Met deze nieuwe kennis hebben ze de buurtactie vorm gegeven. Hier komt het constructivistisch leren (kennisdelen) en het mobiliseren van schoolklassen voor een sociaal doel tot uitdrukking. Hierin is het concept van het participatieve museum, van bijdragen aan, en co-creëren van kennis en ideeën vormgegeven.

In het 'Kids doeboek' worden bestaande kunsteducatieve concepten gebruikt. In het boekje, dat bedoeld is voor kinderen van zes tot veertien jaar komen allerlei soorten cognitieve vaardigheden - zoals in het leerplankader beschreven - aan bod, zoals kijken en verbeeldingsvragen, doe opdrachten, en denk- en reflectievragen met daarin

¹²² Smulders, *Sonsbeek '16*, 59-61, 59.

¹²³ Have en Hartman, *Sonsbeek Verslag Educatie*.

meningsvorming. In bijlage 2 is een summier samenvatting van alle vragen en opdrachten opgenomen.

Veel opdrachten kunnen verbonden worden aan één of meerdere perspectieven en bestaande kunsteducatieve concepten. Bijvoorbeeld in opdracht vijf (bijlage 2, p. 5) worden kinderen aangemoedigd om verschillen tussen een speeltuin in Nederland en Indonesië te noteren. De vraag is gericht op herkenning, het tweede stadium van Parsons (schoonheid en realisme) en sluit aan bij het vierde perspectief over gebruik en esthetiek. Daarnaast komt het eerste perspectief, beschreven door Blok terug doordat kinderen zich bewust moeten worden van omgevingsfactoren zoals wel of geen rubberen tegels onder een speeltoestel. Ook komen er maatschappijkritische vragen langs, die passen binnen de institutionele kritiek van *site specific art*. Bijvoorbeeld opdracht 3 (bijlage 2, p. 3) waarin een zwemvest wordt getoond waarvan de kunstenaar een ster heeft gemaakt die zowel op de Europese als Syrische vlag staat. De vraag wordt gesteld of Syrische vluchtelingen bij Europa horen of niet. Het perspectief waarin de lijfelijke participatie zoals Van Winkel dit beschrijft, komt minder aan bod in het doe boekje. Dit kan verklaard worden vanuit het feit dat de kunst minder gericht is op de centrale plaats voor het menselijk lichaam.

Nieuwe kunsteducatieve concepten

Naast bestaande kunsteducatieve concepten zijn er in het 'Kids doeboek' ook nieuwe concepten te ontdekken. Dat zit voornamelijk in de route en de manier waarop materie, geschiedenis, maatschappij en stad met elkaar verbonden worden. Voor de plattegrond van de tentoonstelling is de kunstenaar Jan Rothuizen gevraagd (zie bijlage 3 voor de plattegrond). Hij tekent herkenbare plattegronden door mensen, huizen en gebeurtenissen toe te voegen. Kinderen worden aangemoedigd om spullen te verzamelen, om zich heen te kijken en net als de kunstenaar (bijlage 2, p. 2) een plattegrond van hun eigen buurt te maken. Kinderen lopen volgens de route langs de kunstwerken en krijgen naast de opdrachten die horen bij de kunstwerken ook opdrachten voor onderweg die horen bij de geschiedenis, de stad of Indonesië (zie bijlage 2, voor de tussendoor-opdrachten). Door de route wordt de (niet-)zichtbare informatie zoals Meyer die noemt, opgenomen in de kunstervaring van de kinderen. Het nieuwe van deze route is dat de openbare ruimte met alle referenties naar verleden en heden wordt opgenomen in de kunsteducatie.

Daarnaast is in het programma 'Wij maken onze ideale stad' een nieuw kunsteducatief concept te ontdekken. De educatoren hebben een creatief proces van cultuureducatie op scholen (bestaand kunsteducatief concept) gecombineerd met het uitgangspunt van samenwerken en co-creëren (bestaand participatief concept in het museum). Door deze cultuureducatie en participatie van schoolklassen te combineren ontstaat er een vorm van kunst die past binnen de discursieve definitie van kunst in een

openbare stedelijke ruimte. Het creatief vormgegeven proces plus de uitgangspunten van het participatieve museum zorgen er samen voor dat de kinderen in de stad Arnhem, waar de tentoonstelling over gaat en is gevestigd, betrokken worden bij het zelf bijdragen aan de stad. Dat tevens het doel is van de tentoonstelling.

Casus Cure Park Amsterdamse Bos

'Maak je eigen Cure Park kaart' of 'Kunstwerken maken van dingen uit het bos' behoorden tot de mogelijkheden om mee te doen aan het kinderprogramma van Cure Park. Kinderen konden kiezen uit verschillende workshops, gegeven door een kunstenaar. Ook het lopen van een kinderkunstroute langs een tiental kunstwerken was een optie. Dit leidde langs het bostheater, een lavendelveld, een 'tiny house' of een rustoord voor vogels, of misschien nog langs een beeldscherm in het bos om daarna even uit te rusten op een trilbank die ging trillen van de vliegtuigen die over het Amsterdamse bos vliegen. Een happer bepaalde de route dus was het maar afwachten hoe de route zou gaan lopen.

Concept Cure Park

Cure Park gaat over het alledaagse onderwerp 'zorg' en is voor een breed publiek toegankelijk gemaakt door het te presenteren in het Amsterdamse bos. Een onderzoek naar de effecten van kunst op gezondheid in Medisch Centrum Haaglanden in 2013 was de aanleiding voor de manifestatie. In een periode van drie maanden werd deze invloed onderzocht met BETER consortium (samenwerkingsverband van partijen uit zorg, gezondheid en wetenschap) onder leiding van kunstenaar Martijn Engelbregt.¹²⁴ Vervolgens zetten Martijn Engelbregt (Circus Engelbregt) en Theo Tegelaers (curator TAAK) in opdracht van het Sandberginstituut (de masteropleiding van de Gerrit Rietveld Academie) een tweejarige opleiding op voor de periode 2014-2016. De inzichten, kunstwerken en discussies van de tijdelijke master worden voortgezet in Cure Park.¹²⁵

Cure Park als concept is zowel een fysieke als discursieve plaats. De fysieke plaats is de omgeving van het bostheater en de discursieve plaats is alles wat met het onderwerp zorg te maken heeft. In dit concept zijn zowel de discursieve definitie van Kwon als de definitie die Meyer geeft over informatie en plaats terug te zien. Het Care Center, gevestigd naast het bostheater, vormde het fysieke middelpunt (zie plattegrond in bijlage 4, nummer 1) van de manifestatie. Dit is de locatie waar informatie samenkomt over kunst en zorg en waar lezingen, films en andere programmaonderdelen worden gehouden.¹²⁶ Op deze locatie ontmoeten de fysieke en discursieve plaats elkaar. Het stadsbos voert terug op de tijd dat het als werkgelegenheidsproject tussen 1934 en 1967 werd aangelegd om bezoekers rust en ruimte te bieden. De kunstwerken van de kunstmanifestatie reageren op deze plaats en geschiedenis en gaan een interactie aan met de omgeving van het Amsterdamse bos. Doordat Cure Park een plaats is die valt buiten de kunstwereld, kan de relatie tussen kunst, zorg en publiek beter samenkomen.

¹²⁴ Martijn Engelbregt e.a., *BETER de kunst van gezondheid. Om in te nemen* (Breda: NPN Drukkers, 2013).

¹²⁵ TAAK, http://taak.me/?nk_project=cure-master (geraadpleegd 5 januari 2018).

¹²⁶ Dubbers en Zürcher, *Cure Park*, 2-3.

Bestaande kunsteducatieve concepten

Voor het educatiemateriaal van de kinderkunstroute en de workshops zijn door de educator Myrthe Mandemakers en ikzelf bestaande kunsteducatieve concepten gekozen. Bij het aanbieden van workshops zoals 'Hoe zorg je goed voor jezelf?' en 'Lavendelolie maken' (zie voor een volledig overzicht bijlage 5) werd gekozen voor een creatief proces waarin de kinderen met de kunstenaar onderzoek doen naar materiaal, gezondheid en zorg.¹²⁷ De workshop werd afgestemd op de leeftijd van de kinderen. Een belangrijk uitgangspunt was de concrete ervaring omdat kinderen door middel van concrete ervaringen leren. Zoals Piaget stelt, zijn kinderen van de basisschoolleeftijd in de cognitieve ontwikkeling vooral gebonden aan concrete ervaringen.¹²⁸

De workshops waren buitenschoolse activiteiten en de kinderkunstroute was bedoeld voor basisscholen in Amsterdam en omgeving. Om aan te sluiten bij het schoolprogramma werden daarom de kerndoelen van kunst- en cultuuronderwijs opgenomen in het educatieprogramma. Door organisatorische omstandigheden was het voor scholen niet mogelijk om deel te nemen en is de kinderkunstroute niet door scholen gebruikt.¹²⁹

Volgens Saey en Van Eeckhaut zou het beter zijn om een bezoek in te bedden in een educatief proces zodat het beter beklijft.¹³⁰ Door het kortstondige karakter van de manifestatie is dit niet gelukt. Door de presentatievorm, een alternatief op de tentoonstelling in een cultureel instituut, zoals Kwon deze in haar definitie van de institutionele kritiek beschrijft, is het voorbijgaande en eenmalige voor de educatie een beperkende factor gebleken. De tijdelijkheid en alternatieve plaats maakte dat het voor scholen niet mogelijk was om het aanbod op te nemen in hun curriculum.

Het uitgangspunt bij de kinderkunstroute (een route van tien kunstwerken, zie bijlage 4) zijn de kunsteducatieve concepten en niet de verschillende perspectieven van kunst in de openbare ruimte. Daarom zijn de opdrachtkaarten, behorend bij de kunstroute, gericht op de specifieke vaardigheden van de verschillende leeftijden. In bijlage 6 zijn enkele opdrachtkaarten opgenomen en daarin wordt deze focus duidelijk.

¹²⁷ Cure Park, <http://www.curepark.nl/nl/artists/educatief-programma/> (geraadpleegd 11 december 2017).

¹²⁸ Woolfolk en Walkup, *Psychology in Education*, 411-412.

¹²⁹ In eerste instantie was het de bedoeling dat de kinderkunstroute doordeweeks gebruikt zou worden door scholen en daarnaast door families. Ook BSO's konden gebruik maken van de kinderkunstroute. Voor de kinderkunstroute zijn de groepen vijf tot en met acht van basisscholen benaderd om deel te nemen. Scholen werden in het voorjaar benaderd maar ze gaven aan dat het vanwege de korte termijn niet haalbaar was om deel te nemen. Om deel te nemen is het nodig om een jaar van tevoren een samenwerking vast te leggen. Het was toen nog niet mogelijk omdat voortzetting van Cure Park nog niet definitief was. De insteek van het educatieprogramma was om een les voorafgaand en een les na het bezoek aan te bieden. Om die reden is het educatiemateriaal beperkt gebleven tot een kunstroute voor kinderen in de leeftijd van vier tot en met twaalf jaar en is er geen voorbereidende- en verwerkingsles gemaakt. TAAK, *Werkplan en educatieprogramma Cure Park*, 2016, niet gepubliceerd.

¹³⁰ Saey en Eeckhaut, *Tussen cultuuruiting en publiek*, 5.

De opdrachten zijn in moeilijkheidsgraad opgebouwd en gaan van ervaren (opdracht 1), naar kijken (opdracht 2: 'Wat zie jij?'), naar kritisch denken (opdracht 3: 'Wat vind jij?'). De opdrachten één en twee zijn geschikt voor kinderen van 4-8 jaar en opdracht drie voor kinderen vanaf acht jaar waarin meer abstracte vragen aan bod komen. Hiervoor zijn de dominante cognitieve vaardigheden zoals beschreven in Cultuur in de Spiegel gebruikt en de taxonomie van Bloom.¹³¹ Verder zijn voornamelijk de eerste twee stadia van Parsons (favoritisme en schoonheid & realisme) aangehouden omdat dit de meest voorkomende stadia zijn die kinderen gebruiken in de basisschoolleeftijd.

De educatieve principes voor de kinderkunstroute zijn gebaseerd op de constructivistische leertheorie waarbij betekenisgeving een belangrijke rol speelt. Hiervoor zijn theoretici gebruikt zoals Howard Gardner en David Kolb die diverse leerstijlen onderscheiden bij het leren. In de opdrachten worden verschillende zintuigen aangesproken, en denk- en meningsvragen gesteld. Kinderen doen zoveel opdrachten als ze zelf leuk vinden. Dit omdat kinderen een korte spanningsboog hebben en kunnen kiezen wat ze zelf interessant vinden. Dit sluit aan bij het constructivisme waarin kinderen zelf kiezen wat voor hen betekenisvol is. Teveel aanbod werkt verwarrend en zorgt voor controleverlies.¹³²

In het educatiemateriaal zijn de perspectieven niet bewust verbonden met de kunsteducatieve concepten. Toch blijkt uit de volgende twee voorbeelden dat door de inhoud van de kunstwerken de concepten en perspectieven elkaar automatisch raken. Bijvoorbeeld het kunstwerk *The Sky Earth Observatory* van Mark Bain legt de nadruk op de omgevingsfactoren van het Amsterdamse bos en kan verbonden worden met het perspectief van Blok en Deutsche. Geluiden van vliegtuigen die over het Amsterdamse Bos vliegen worden omgezet in trillingen. Deze trillingen zijn voelbaar wanneer bezoekers op een bank gaan zitten. In de opdrachtkaart behorend bij dit kunstwerk (bijlage 6) worden de kinderen bewust gemaakt van de vliegtuiggeluiden en trillingen. Kinderen worden gevraagd of ze het geluid vervelend vinden of niet en of de kunst helpt om hier op een andere manier over te denken. Kinderen worden bewust van de stedelijke context en uitgenodigd om overlast om te zetten in een positieve ervaring. De positieve ervaring wordt weer gekoppeld aan het onderwerp 'zorg'.

In het kunstwerk *Double Blind* kan cultuureducatie, lichamelijke ervaring en cognitie verbonden worden met de fenomenologische definitie van *site specific art*, het

¹³¹ Deze taxonomie is vernoemd naar de ontwerper Benjamin Samuel Bloom en is gericht op de cognitieve ontwikkeling. De taxonomie biedt een classificatie voor lagere en hogere denkorden. De eerste denkorden gaan over het begrijpen en reproduceren van kennis. De hogere denkorden gaan over het analyseren, evalueren en creëren van kennis. Deze taxonomie kan ingezet worden voor het bevragen, beoordelen en evalueren van bestaande systemen, bijvoorbeeld bij de institutionele kritiek van de *site specific art*. Er moet echter wel rekening gehouden worden met de leeftijd van het kind. Hoe ouder het kind hoe complexer zijn denkstructuren en hoe abstracter het kan denken. Bij de meeste kinderen van basisschoolleeftijd is het denken echter nog gekoppeld aan een concrete gebeurtenis. Woolfolk en Walkup, *Psychology in Education*, 578-580.

¹³² Jensen, "Children in museums," 268-270.

perspectief dat Kwon beschrijft. Het kunstwerk is een *site specific* werk dat een rustoord voor vogels voorstelt en gemaakt is met materiaal uit het bos. In de opdrachtkaart behorend bij dit kunstwerk (zie bijlage 6) worden kinderen uitgedaagd om met materiaal uit het bos een huis te bouwen. Daarnaast vindt reflectie plaats aan de hand van vragen over de geschiedenis, de plaats en het materiaal.

Niet alle perspectieven zijn automatisch verbonden aan het kunsteducatief materiaal. Zo krijgt het tweede perspectief van Van Winkel waarin het lichaam een centrale plaats inneemt ten opzichte van het object nauwelijks een plaats. Wel is er veel aandacht voor de zintuigen maar dit gaat niet over de ruimtelijke verhouding tussen lichaam en object.

Nieuwe kunsteducatieve concepten

De happer is een nieuwe kunsteducatieve interventie die verbinding maakt tussen de kunstwerken, het bos en gezondheid. In het perspectief van Meyer gaat het over de plaats van betekenis en de (niet-)zichtbare informatie. Door middel van de happer wordt de route verbonden met de inhoud van het kunstwerk. De happer werkt als volgt: met behulp van vier verschillende kleuren en acht verschillende kunstwerken (zie bijlage 7 voor een overzicht) wordt eerst de kleur gekozen en vervolgens het kunstwerk. Het nummer van de happer correspondeert met het nummer van het kunstwerk op de routekaart (zie bijlage 4 en 7). Bij elk kunstwerk hoort een opdracht. Deze opdrachten doen de kinderen terwijl ze naar het kunstwerk toe lopen, bijvoorbeeld de vraag welke geuren kinderen onderweg tegenkomen naar *Lavender Field*. Of wanneer kinderen naar een kunstwerk gaan dat verbonden is met fitnessstoestellen, wordt geopperd om dit rennend of snelwandelend te doen. Wanneer de kinderen dan bij het kunstwerk aankomen, wordt er in de opdrachtkaarten gevraagd hoe de opdracht onderweg is verlopen.

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht hoe bestaande kunst- en museumeducatieve ontwerpconcepten kunnen bijdragen aan kunsteducatie in de openbare ruimte van Nederland en of er nieuwe ontwerpconcepten nodig zijn. In het eerste hoofdstuk zijn de kunsttheoretische perspectieven op de kunst in de openbare ruimte samengebracht met de educatieve ontwerpconcepten. In het tweede hoofdstuk zijn deze perspectieven en concepten verbonden met het educatiemateriaal van de casussen. Dit levert inzichten op over de bruikbaarheid van de bestaande ontwerpconcepten en geeft aan waar nieuwe ontwerpconcepten en educatiemodellen nodig zijn.

Uit de casussen blijkt dat educatie de vorm en functie volgt van de verschillende kunstuitingen in de openbare ruimte. Zo is de educatie van Land Art qua vorm en inhoud anders dan die van Sonsbeek '16 omdat de nadruk ligt op andere kunsttheoretische perspectieven. Bij Sonsbeek '16 en Cure Park zijn naast de omgeving ook het onderwerp en de tijdelijkheid (de presentatievorm) van de tentoonstelling/manifestatie van invloed op de educatie. De tijdelijkheid kan een obstakel vormen als het om samenwerkingen met scholen gaat. In de casus van Land Art Flevoland en Sonsbeek '16 is op school een creatief proces met kinderen gestart. Hierdoor is het mogelijk om cognitie en lichaam met elkaar te laten samenwerken om te leren. Daarnaast kunnen veel kinderen bereikt worden als scholen meedoen aan kunsteducatie in de openbare ruimte. Concluderend kan gezegd worden dat het starten van een creatief proces, dat ingebed is in een leerlijn van een school, een goede manier is om kunsteducatie in de openbare ruimte vorm te geven omdat op deze manier actief wordt geleerd en veel kinderen bereikt worden. Hoewel het leerrendement ook sterk afhankelijk is van de manier waarop de kinderen in de lessen voorafgaand aan het bezoek voorbereid worden.

Bijdrage bestaande kunsteducatieve concepten

In alle drie de praktijksituaties worden bestaande kunsteducatieve concepten gebruikt. Er wordt rekening gehouden met de leeftijdsgebonden vaardigheden. Op dat onderdeel ontbreekt het niet aan wetenschappelijke onderbouwing. Als het gaat om de educatie van de verschillende perspectieven valt op dat dit grotendeels met bestaande kunsteducatieve concepten vormgegeven kan worden. Wel vertonen deze concepten soms tekorten.

In het perspectief van Blok, waarin de omgevingsfactoren en de relatie met de architectuur van de stad en leefomgeving centraal staan, wordt door middel van toegevoegde informatie aandacht besteed aan de leefomgeving. Bijvoorbeeld in het educatiemateriaal van Sonsbeek '16 speelt het bamboekunstwerk in op de Nederlandse context van veilig wonen. Verder worden in het educatiemateriaal de concrete fysieke ervaring en zintuigen gebruikt om de fysieke omgeving te betrekken bij de

kunsteducatie. Daarnaast wordt de omgeving betrokken door cognitieve vaardigheden in te zetten, zoals bij de quiz van Land Art waarin onderweg naar de kunstwerken toe vragen worden gesteld over de kenmerken van het verstedelijkte landschap. Voor de belangen die spelen bij het maken van kunst in de openbare ruimte zijn geen gerichte educatieopdrachten gevonden.¹³³ In de bestaande basisschoolmethode is vooral veel aandacht voor de productieve vaardigheden. De reflectieve en receptieve vaardigheden zouden meer ingezet kunnen worden om de belangen van kunst in de openbare ruimte naar voren te laten komen.

In het perspectief van Camiel van Winkel speelt de lijfelijke ervaring een grote rol, zoals ook wordt gevonden bij constructivisten als Kolb, Gardner en Piaget waarin het leren door middel van een concrete ervaring centraal staat. De ruimtelijke verhouding tussen het lichaam en kunst wordt in het educatiemateriaal van Land Art duidelijk weergegeven zoals blijkt uit de opdracht bij *Exposure* waarin de kinderen worden uitgenodigd om op eenzelfde manier als de man te gaan zitten. Land Art leent zich het beste voor het leren met behulp van een concrete ervaring omdat de fysieke en materiële eigenschappen een grote rol spelen.

In het perspectief van Kwon worden drie definities van *site specific art* gegeven. Per definitie past een ander ontwerpconcept. In de fenomenologische/experimentele definitie is de nadruk op fysieke en concrete ervaring van belang in de educatie van kunst in de openbare ruimte, zoals Kolb in zijn theorie over het ervaringsleren weergeeft en Piaget in de constructivistische leertheorie. In alle drie de casussen is deze vorm van leren ingezet door het maakproces te herhalen of toe te passen tijdens workshops.

De tweede definitie, de kritische doordenking van culturele kaders heeft te maken met de manier waarop kennis wordt gecreëerd, zoals het sociologisch constructivisme laat zien. In het eerste hoofdstuk komt naar voren dat het in de kunsteducatie belangrijk is dat de kritische doordenking van de culturele kaders het beste gedaan kan worden met behulp van cultuureducatie en concrete voorbeelden. Kinderen kunnen vanaf acht jaar abstracter denken en worden taliger in hun uitdrukkingsvaardigheden maar dit abstract denken is nog beperkt. Daarnaast worden gehele structuren en verhoudingen nog niet overzien, zoals kritisch kunnen analyseren en evalueren van systemen. In de praktijkvoorbeelden wordt de kritische reflectie niet gericht op systemen of instituten maar op individueel niveau, de leefwereld van het kind. Dit blijkt uit de meningsvragen van de opdrachtkaarten van Cure park en bijvoorbeeld opdracht drie uit het 'Kids doeboek' waarin het gaat over de vraag of de Syrische vluchtelingen wel of niet bij Europa horen. Verder wordt in het educatiemateriaal veel informatie gegeven over het thema of de idee van het werk, zoals bij Land Art maar wordt er geen vergelijking gemaakt met het museum.

¹³³ Voor zover ik heb kunnen traceren zijn er geen opdrachten die gaan over de verschillende belangen en partijen die een rol spelen bij de totstandkoming van kunst in de openbare ruimte.

De derde definitie, de sociale functie van kunst sluit aan bij het sociaal constructivisme waarbij individuen in een groep van elkaar leren. In Sonsbeek '16 is dit het volledigst uitgewerkt in het creatief vormgegeven proces van de buurtacties. Kinderen bedenken samen wat ze kunnen bijdragen aan de wijk. De ontwerpconcepten die bij deze kunstvorm horen zijn het doorlopen van een creatief proces met behulp van de principes van het participatieve museum, zoals bijdragen, samenwerken en co-creëren om kennis te delen.

Het perspectief van Deutsche, waarin de politiek-sociale ruimte de vraag naar waardering bij het publiek naar voren laat komen, gaat over de functie en het gebruik van kunst in een stedelijke context. Waardering hangt in de politiek-sociale ruimte af van esthetische appreciatie en fysiek gebruik. De vraag naar waardering kan met behulp van de vijf stadia van Parsons beantwoord worden. De eerste twee stadia, favoritisme en schoonheid en realisme (herkenning) worden voornamelijk gebruikt bij basisschoolkinderen. Bij Sonsbeek is het tweede stadium van de esthetische waardering (schoonheid en realisme) met een vraag naar herkenning gebruikt. Dat blijkt uit vraag vijf van het 'Kids doeboek', waarin de Nederlandse en Indonesische context met elkaar worden vergeleken. Bij Land Art wordt er aandacht besteed aan plaats en gebruik van kunst in het stedelijk landschap en is er ruimte voor waardering en meningsvorming. Hiervoor wordt het derde stadium gebruikt (gevoelswaarde/expressie) en dit zorgt voor meer inhoudelijke diepgang. Omdat het kinderen uit groep zeven betreft, is het ook mogelijk om meer diepgang aan te brengen omdat zij al meer taal tot hun beschikking hebben en kunnen classificeren en/of categoriseren. Daarnaast gaat dit perspectief ook over de politieke ruimte en de verschillende soorten publieken en vormen van gebruik. De reflectie op de ruimte als sociaal-politiek domein is voor kinderen te lastig omdat dit een groot beroep doet op hun abstract cognitief denkvermogen. Daarom is voor dit perspectief alleen de verschillende stadia van Parsons interessant.

Het perspectief van Meyer kan verbonden worden met de plaats van betekenis waarin zichtbare en niet-zichtbare informatie samenkomt. Dit perspectief sluit aan bij cultuureducatie en is het meest interessant voor de educatie in de openbare ruimte omdat het de geschiedenis, de (im)materiële aspecten van de plaats en de maatschappelijke en cultuurhistorische context bij elkaar brengt. In alle drie de casussen is aandacht besteed aan cultuureducatie omdat dit zowel in de kunstwerken zelf naar voren kwam, bijvoorbeeld bij Land Art en *Double Blind* (Cure Park) alsook in de informatie die werd gegeven tijdens of voorafgaand aan het bezoek, zoals in het educatiemateriaal en 'Kids doeboek' van Sonsbeek '16.

Bijdrage nieuwe kunsteducatieve concepten

Naast bestaande kunsteducatieve concepten zijn er voor de educatie van kunst in de openbare ruimte, aan de hand van de verschillende perspectieven en casussen, drie

nieuwe ontwerpconcepten ontdekt. De eerste gaat over de relatie met de omgeving, de tweede over de combinatie van de verschillende kunsttheoretische perspectieven op kunst in de openbare ruimte en de derde over de verhouding tussen lichaam en object. Alle drie de ontwerpconcepten dragen bij aan kunstonderwijs in de openbare ruimte, en verdienen daarom blijvende aandacht. Met deze ontwerpconcepten kunnen nieuwe programma's ontworpen en gerealiseerd worden die bijdragen aan het leren van -en reflecteren op kunst in de openbare ruimte.

Een nieuw concept dat in alle casussen wordt toegepast, is de aandacht voor de route naar het kunstwerk toe. Kinderen worden attent gemaakt op de omgeving, de relatie tussen de omgeving en het kunstwerk, de relatie tussen de omgeving en de geschiedenis en in sommige gevallen ook maatschappelijke vraagstukken. In het perspectief van Meyer wordt hier aandacht voor gevraagd en dit wordt met behulp van cultuureducatie concreet gemaakt. Zoals Meyer al aangaf gaat het om de verbinding tussen de zichtbare en niet-zichtbare ruimtes. Door tijdens de route aandacht te vragen voor de fysieke omgeving, aangevuld met de kunstwerken en verschillende informatiestromen ontstaat nieuwe kennis en komen verschillende kennisgebieden samen.

Ook nieuw is de combinatie van de verschillende kunsttheoretische perspectieven op kunst in de openbare ruimte. Bijvoorbeeld in het bamboekunstwerk worden in het maakproces verschillende perspectieven met elkaar gecombineerd. Hier wordt gewerkt met een bestaand ontwerpconcept door leerlingen hetzelfde creatieve proces te laten doorlopen als de kunstenaar, en tegelijkertijd komen de verschillende perspectieven van kunst in de openbare ruimte bij elkaar. Een ander voorbeeld zijn de buurtacties in het schoolprogramma van Sonsbeek '16. Daarin worden verschillende perspectieven met elkaar gecombineerd en dit in een creatief vormgegeven educatieproject gegoten met het participatieve element van het bestaande museumconcept van Nina Simon. Dit is een voorbeeld van een educatieproject waarbij de manier waarop de kunsteducatie is georganiseerd, correspondeert met de inhoud van het kunstproject. Doordat vorm en inhoud met elkaar kloppen is dit een ontwerpconcept dat past bij deze vorm van kunst in de openbare ruimte.

Een ontwerpconcept dat gestoeld is op minimalistische kunst in het museum, is de educatie van de ruimtelijke verhouding tussen lichaam en object in de openbare (buiten)ruimte. In het perspectief van Van Winkel, ligt de nadruk op de tijdelijke en ruimtelijke omstandigheden. De beschouwer wordt 'gedwongen' zich te verhouden tot deze fysieke eigenschappen van de ruimte, die niet zichtbaar, hoorbaar en voelbaar zijn in het museum. In het educatiemateriaal van Land Art wordt hier aandacht aan besteed door de concrete fysieke ervaring van de wind, de zee, de schaal en omvang te benadrukken. Dit lokt ander gedrag uit dan in een museum is toegestaan. In het educatiemateriaal wordt de concrete fysieke ervaring op het niveau van de kinderen

afgestemd. Zoals het op afstand bekijken, het kunstwerk afmaken met het lichaam, dezelfde positie innemen als het kunstwerk, naar het kunstwerk toe lopen of erin lopen en verschillende standpunten zien of tekenen.

Aanbevelingen

Naast de nieuwe concepten die zijn gevonden in het bestaande educatiemateriaal van de casussen, blijken een aantal perspectieven niet of niet voldoende uit de verf te komen. Daarom zullen bij een aantal perspectieven aanbevelingen gedaan worden om deze beter tot hun recht te laten komen.

Zoals al eerder geconcludeerd in het theoretisch kader bij het perspectief van Blok is er geen educatieconcept dat aandacht schenkt aan de belangen die spelen in het maakproces van de kunst. Wel is er binnen de kunsteducatie aandacht voor een creatief proces waarin onderzoek, materiaal en functie behoren tot de receptieve, reflectieve en productieve vaardigheden. In de educatie zou er meer aandacht kunnen komen voor de receptie van kunst in de openbare ruimte. Nu ligt de nadruk meer op de productie van kunst. Dit is logisch vanwege de leeftijd van de kinderen omdat die gericht is op het concrete handelen. Voor een completer beeld van kunst in de openbare ruimte zou er expliciet aandacht besteed kunnen worden aan reflectie op de totstandkoming van het kunstwerk. Dit kan gedaan worden door aandacht te besteden aan de verschillende mensen en partijen die betrokken zijn bij de realisatie van het werk. Bijvoorbeeld in de lessen voorafgaand aan het bezoek of in de eerste onderzoeksfase van een creatief proces waarin kinderen nog verkennen, oriënteren en informatie verzamelen over een kunstwerk.

Voor de institutionele definitie van *site specific art*, beschreven door Kwon worden hieronder twee aanbevelingen gegeven voor de kunsteducatie van het kunstwerk en de tentoonstelling. De kritische doordenking van culturele kaders heeft te maken met de manier waarop kennis wordt gecreëerd. In de kunstwerken kan kritiek zijn op bestaande institutionele vormen van kennis maar ook in de tentoonstelling als geheel kan dit aanwezig zijn, bijvoorbeeld door een alternatieve plaats te kiezen als presentatieruimte. Dit was het geval bij Cure Park, een presentatieruimte in het bos. Het onderwerp van de manifestatie was 'zorg' en om een zo breed mogelijk publiek aan te spreken, is het openbaar toegankelijke en drukbezochte bos als plaats gekozen.

In het educatief materiaal is het belangrijk dat er onderscheid wordt gemaakt op het niveau van het kunstwerk en het niveau van de tentoonstelling als geheel. De kritische doordenking van de culturele kaders in het kunstwerk kan het beste gedaan worden met behulp van cultuureducatie en concrete voorbeelden. Dit wordt al gedaan zoals bijvoorbeeld blijkt uit de vragen van de kinderkunstroute van Cure Park. Wel moet er op gelet worden dat bij 'voorbijgaande kunst' materiaal of documentatie achterblijft

zodat kinderen zich een voorstelling kunnen maken van een performance of ander tijdelijk kunstwerk.

Op het niveau van de tentoonstelling is de evaluatie op de alternatieve presentatievorm niet aanwezig in het educatiemateriaal. Er wordt geen vergelijking gemaakt met musea of bestaande culturele instituten. Mogelijk dat het concept van informatie geven en vergelijken kan helpen (zoals dit op het niveau van de kunstwerken plaatsvindt). Het is dan aan te bevelen om fysieke objecten of documentatiemateriaal toe te voegen zodat er een concreet voorbeeld is waarmee vergeleken kan worden. Zoals uit de literatuur blijkt is het abstracte denken nog gebonden aan concrete voorbeelden. Echter is het de vraag of reflectie op de alternatieve plaats niet te moeilijk is voor de kinderen omdat ze nog geen hele structuren en systemen kunnen overzien. Dit is het onderzoeken waard.

In dit onderzoek zijn veel interessante mogelijkheden gegeven voor ontwerpconcepten en onderzoek naar kunsteducatie in de openbare ruimte. Hopelijk draagt dit onderzoek bij aan een verdere aanzet tot onderzoek van educatieve modellen en mogelijkheden om kinderen te laten leren over en van kunst in de openbare ruimte.

Bibliografie

Arnason, H.H., en Elizabeth C. Mansfield. *History of Modern Art: painting sculpture architecture photography*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

Beek, Paul M. *Huis Sonsbeek: Een monument in een monumentaal park*. Zwolle: Uitgeverij Waanders, 1989.

Blok, Cor. *De geloofwaardigheid van beeldende kunst in de openbare ruimte*. Den Haag: Stroom, 1989.

———. "Minimal Art 1968." In *Whats happening?: de neo-avant-garde en de Nederlandse kunstkritiek 1958-1975*, edited by Janneke Jobse, 136-140. Rotterdam: NAI Uitgevers, 2015.

Blotkamp, Carel. "Sonsbeek 1971, een testcase voor de presentatie van moderne kunst 1971." In *Whats happening?: de neo-avant-garde en de Nederlandse kunstkritiek 1958-1975*, edited by Janneke Jobse, 222-228. Rotterdam: NAI Uitgevers, 2015.

Boomkens, René. "Television made me what I am. Over kunst en het publieke domein in tijden van globalisering." In *Esthetica: Tijdschrift voor kunst en filosofie* 2, 2008.

Deutsche, Rosalyn. *Evictions: Art and Spatial Politics*. Cambridge: MIT Press, 1996.

———. "Uneven Development: Public Art in New York City," *October* 47 (1988), 3-52.

Doorman, Maarten. *De navel van Daphne*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2016.

Hamersveld, Ineke van. "De nieuwe publieke ruimte van Nederland." *Kunst en de publieke ruimte* 111 (2017), 1.

Hein, G.E. *Learning in the Museum*. Londen/New York: Routledge, 1998.

Hein, G.E., en M. Alexander. *Museums: Places of Learning*. Washington DC: American Association of Museums, 1998.

Hoeven, M. van der, L. Sluijsmans, R. van de Vorle, en B. van Heusden, red. *Cultuur in de spiegel in de praktijk: Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO, 2014.

Jensen, Nina. "Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective," In *The Educational Role of the Museum*, ed. Eilean Hooper-Greenhill, 268-270. London: Routledge, 1994.

Jong, Lydia de. "Het begeleiden van creatieve processen." *Cultuur+Educatie* 16 (2017), 62-84.

Karskens, Xander. "Ruimte in de openbare kunst." In *Een jaar in het wild=One Year in the Wild*, red. Jeroen Boomgaard, 63-74. Amsterdam: Lectoraat Kunst en Publieke ruimte, 2004.

Kwon, Miwon. "For Hamburg: Public Art and Urban Identities." In *Public Art is Everywhere*, 95-109. Hamburg: Kunstverein Hamburg and Kulturbehörde Hamburg, 1997.

———. *One Place after another: Site Specific Art and Locational Identity*. Cambridge: MIT Press, 2002.

Melik, Rianne van. "De januskop van de openbare ruimte." *Kunst en de publieke ruimte* 111 (2017), 14-17.

Meyer, James. "The Functional Site." In *Platzwechsel*, 20-29. Zürich: Kunsthalle Zürich, 1995.

Mooss. *Kunst- en erfgoededucatie: theorie en praktijk*. Den Haag: Acco Nederland, 2013.

Morris, Robert. "Robert Morris (b. 1931) 'Notes on Sculpture 1-3'." In *Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas*, ed. Charles Harrison en Paul Wood, 828-835. Malden: Blackwell Publishing, 2013.

Onderwijsraad. *Onderwijs in Cultuur*. Den Haag: Onderwijsraad, 2006.

Onna, Jos van, en Anky Jacobse. *Laat maar zien: een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*, 3^e dr. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, 2008.

Parsons, Michael J. *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Saey, Peggy, en Marijke van Eeckhaut. *Bemiddeling tussen cultuuruiting en publiek in cultuurhuizen: van educatie naar bemiddeling*. Brussel: Cultuurnet Vlaanderen, 2006.

Simon, Nina. *The Participatory museum*. Santa Cruz: CA Museum 2.0, 2010.

Winkel, Camiel van. *Moderne leegte: Over kunst en openbaarheid*. Nijmegen: SUN, 1999.

Woolfolk, A., M. Hughes, en V. Walkup. *Psychology in Education*. Harlow, UK: Pearson, 2008.

Bronnen

Compenta. *Cultuureducatie met kwaliteit: nulmeting naar het cultuuronderwijs in Drenthe*. Assen: Compenta, 2013.

Cure Park. <http://www.curepark.nl/nl/over-cure-park/> (geraadpleegd 14 juni 2017).

———. <http://www.curepark.nl/nl/artists/educatief-programma/> (geraadpleegd 11 december 2017).

Diggelen, Eva van. *Land Art Flevoland*. Amsterdam: Drukkerij Raddraaier, z.j.

Dubbers, Yvonne, en Sophia Zürcher. *Cure Park: Art of Care, June 4-July 16, Manifestatie rondom de kunst van zorg in het Amsterdamse bos*. Amsterdam: TAAK, 2017.

Engelbregt, Martijn, Pavèl van Houten, René van der Stok, Richtje Reinsma, red. *BETER de kunst van gezondheid: Om in te nemen*. Breda: NPN Drukkers, 2013.

Haaften, Gerda van. Verslaglegging BSO bezoek aan Cure Park, juli 2017.

Have, Bernadette ten, en Doreen Hartman, *Sonsbeek Verslag Educatie SONSBEEK'16:transACTION*, 2016 niet gepubliceerd Eindverslag Educatie PO en VO.

KAF. Informatiebrochure Land Art Flevoland, *Uniek in de wereld: bezoek zeven landschapskunstwerken in een dag*. Almere: Kunstlinie Almere Flevoland, 2016.

Kunst Is Dichterbij dan je Denkt.

<https://www.kunstisdichterbijdanjedenkt.nl/initiatiefnemers> (geraadpleegd 11 september 2017).

Murawski, Mike. *Openthink: Visual Thinking Strategies (VTS) & Museums*, 29 april 2014.

<https://artmuseumteaching.com> (geraadpleegd 20 oktober 2017).

Museumpeil. <http://www.museumpeil.eu/i-ask/> (geraadpleegd 20 oktober 2017).

SLO. *Het creatieve proces*, 20 mei 2015.

<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/het-creatieve-proces> (geraadpleegd 4 september 2017).

———. Kerndoelen kunstzinnige oriëntatie

<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-KDKunstzinnigeOrientatie.html> (geraadpleegd 21 juni 2017).

Smulders, Edith. *Sonsbeek '16: TransAction / concept en samenstelling Ruangrupa*. Arnhem: Stichting Sonbeek, 2016.

———. *Sonsbeek '16 TRANSACTION KIDS DOE BOEK*. Arnhem: Stichting Sonsbeek, 2016.

Sonsbeek. <http://www.sonsbeek.org/nl/sonsbeek-2016-transaction/educatie/> (geraadpleegd 13 oktober 2017).

TAAK. *Werkplan en educatieprogramma Cure Park*. 2016, niet gepubliceerd.

———. http://taak.me/?nk_project=cure-master (geraadpleegd 5 januari 2018).

———. <http://www.taak.me/over/> (geraadpleegd 20 april 2018).

Bijlage 1 Plattegrond Land Art Flevoland



Kaart: Allard Warrink. KAF, Informatiebrochure Land Art Flevoland, *Uniek in de wereld: bezoek zeven landschapskunstwerken in een dag* (Almere: Kunstlinie Almere Flevoland, 2016).

1977: Robert Morris, Observatorium, Lelystad

1982: Piet Slegers, Aardzee, Zeewolde

1996: Marinus Boezem, De Groene Kathedraal, Almere

1996: Richard Serra, Sea Level, Zeewolde

1997: Daniel Libeskind, Polderland Garden of Love and Fire, Almere

2010: Antony Gormley, Exposure, Lelystad

2016: Paul de Kort, Pier+Horizon, Noordoostpolder

Bijlage 2 Kids doeboek Sonsbeek '16

P1: beschrijvende tekst met uitleg, aanmoediging om te proeven van het brood (als het zaterdag is) dat wordt gebakken.

- Tekenopdracht: het houten huisje wordt gebouwd om brood te bakken. Als de tentoonstelling voorbij is, wordt het houten huis weer verbrand. Er zijn vijftien hokjes waarin het huisje wordt opgebouwd en weer afgebrand. Teken de drie ontbrekende huisjes in de vakjes.

P2: beschrijvende tekst met uitleg en aanmoediging om zelf een plattegrond van je eigen leefomgeving te maken (net zoals Jan Rothuizen).

- Zelf een plattegrond tekenen, er een foto van maken en op facebook/SONSBEEK '16kids zetten.

P3: beschrijvende tekst met vraag over vluchtelingen en wat het kind zelf kan doen voor vluchtelingen in de buurt, met een aanmoediging om hier met anderen over te praten.

- Wat zou jij van een zwemvest kunnen maken?

Opdracht tussendoor: een bladzijde uit een kleurboek met beschrijvende tekst en uitleg om de stipjes met elkaar te verbinden en zo door de straten van Jakarta het ruangrupa huis te vinden.

- Aanmoediging om met de vormgeving van de bladzijden een eigen weg te tekenen.

P4: beschrijvende tekst met denkvragen en meningsvragen over ruilhandel en milieu.

P5: beschrijvende tekst met uitleg over het verschil tussen speeltuinen in Nederland en Indonesië.

- Aanmoediging om te spelen en drie verschillen te noteren.

P6: beschrijvende tekst over openlucht-kerk.

- Opdracht: speel je eigen trouwplechtigheid in de kerk (theater).

Opdracht tussendoor: twee bladzijdes over Park Sonsbeek.

- Beschrijvende tekst over waterval en het mysterie van deze waterval met teken opdrachten, verbeeldingsopdrachten, denkvragen.
- Beschrijvende tekst met verbeeldingsopdracht: teruggaan in de tijd (1955) en bedenken wat mensen in die tijd zien en waar ze over praten in het park.

P7: thema van het kunstwerk sprookjes en dieren wordt als uitgangspunt genomen voor een kijkvraag, tekenopdracht en fantasieopdracht.

Opdracht tussendoor: uitleg over buurtacties en educatieproject op school met opdracht om zelf een buurtactie te doen waardoor de buurt fijner en gezelliger wordt.

P8: invulopdracht (uit voorselectie) voor het festivalterrein in Park Sonsbeek.

P9: ervaringsopdracht om een gedicht te maken.

P10: beschrijvende tekst.

- Denkvraag en meningsvraag.

P11: beschrijvende tekst.

- Kijkopdracht met tekenopdracht.

P12: beschrijvende tekst.

- Denkopdracht voor reflectie.

P13: uitleg van kunstwerk.

- Opdracht/aanmoediging om zelf een spelletje te spelen of anderen aan te moedigen.

P14: beschrijvende uitleg met vraag naar herkenning.

- Teknopdracht waarin het kind zelf mag bedenken wat voor gebouw er naast de stadsvilla past.

P15: stad van de kinderen: uitleg over kunstwerk plus uitnodiging om deel te nemen aan workshops (met beschrijving) of hoe je zelf thuis kunt bouwen met satéprikkers en elastiek.

Opdracht tussendoor: bezoek locatie Museum Arnhem met uitleg over een kunstwerk en aanmoediging om met de poppen-hulpdienst te bellen.

P16: knipblad met uitleg over mythische dieren in Indonesië.

- Opdracht tot maken van karretje met dieren (uit knipblad).

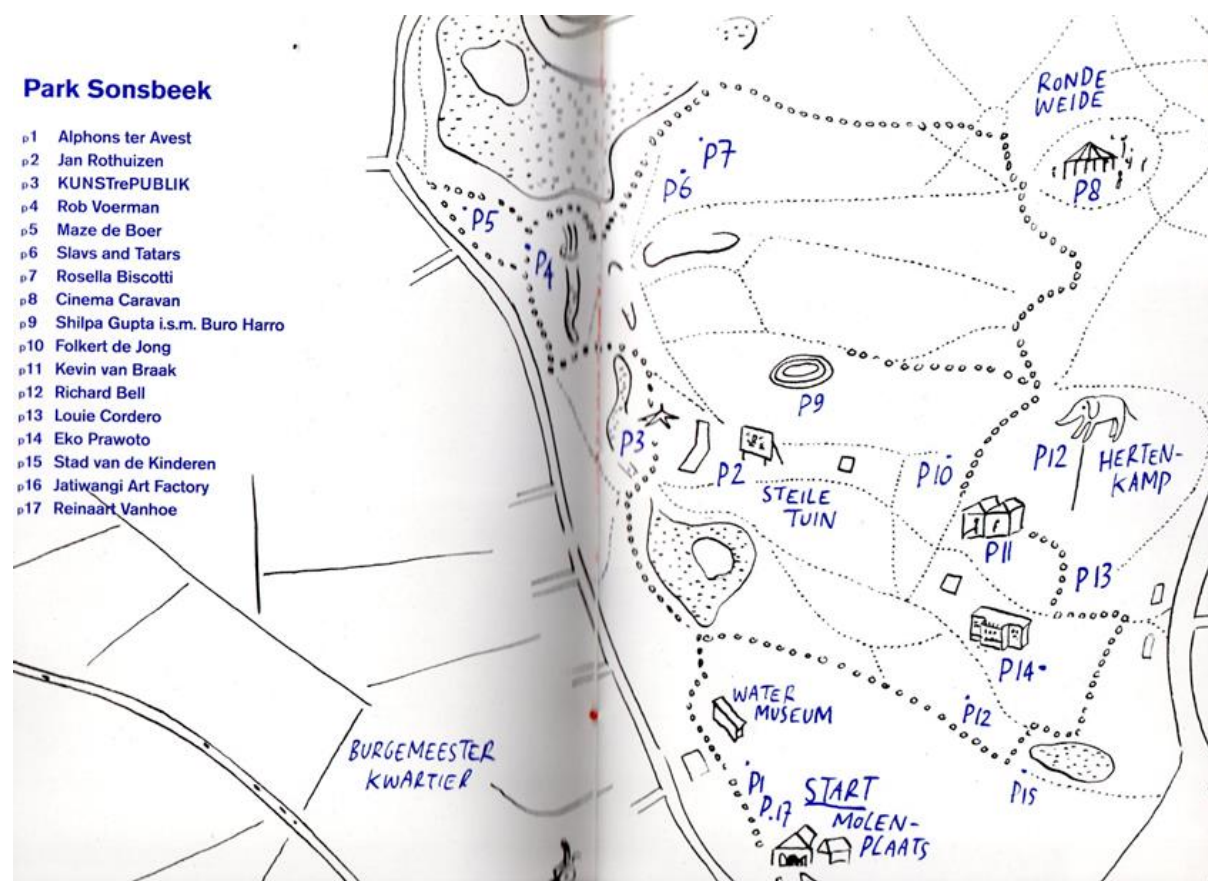
P17: einde route in Ruru huis.

- Aanmoediging om een wens in het Indonesisch te schrijven.

Afsluitende opdracht: locatie de stad.

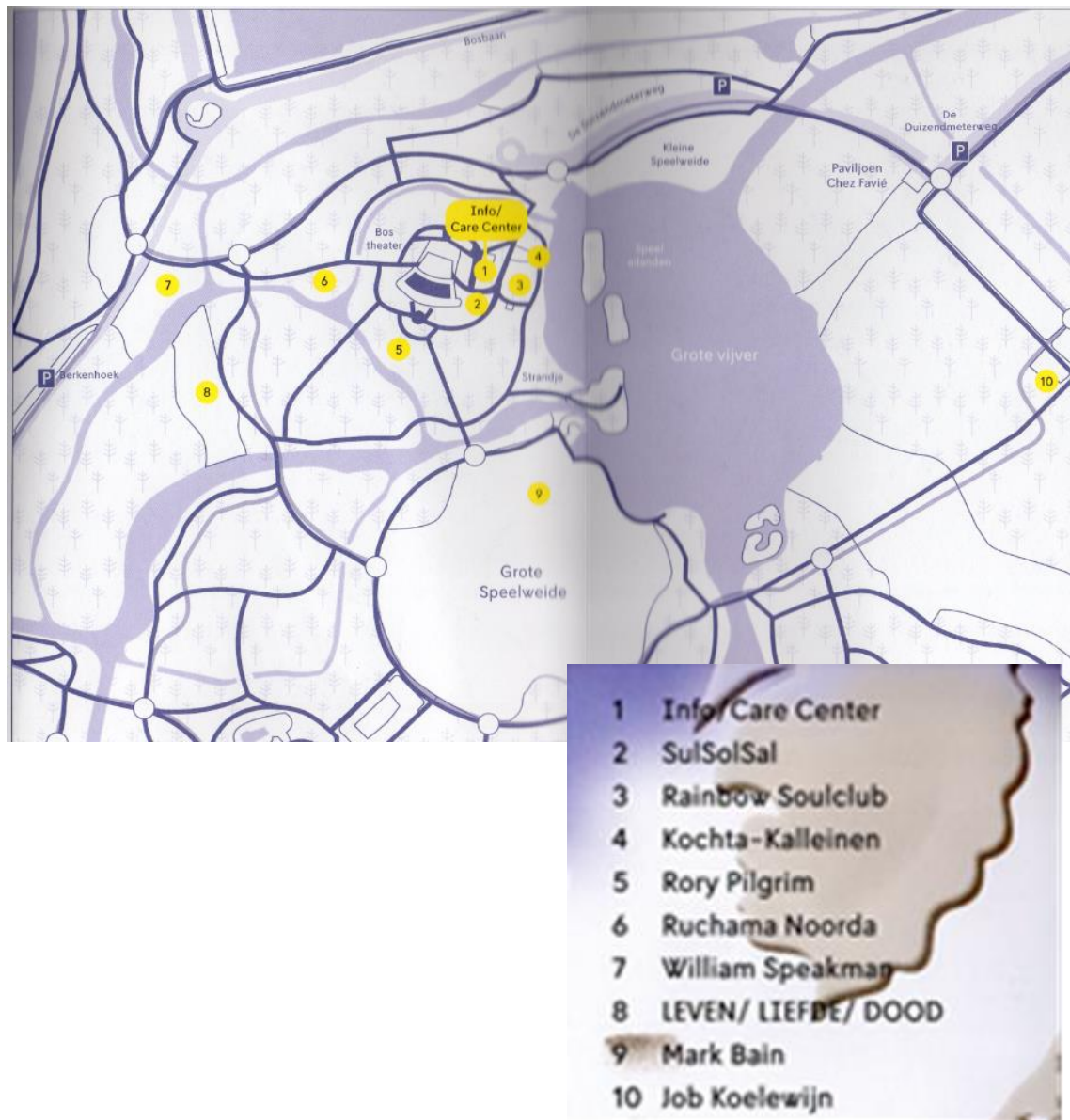
- Zoeken naar 'Sonsbeek mannetje' op muurschilderingen.

Bijlage 3 Plattegrond Sonsbeek '16



Kaart: Jan Rothuizen. Edith Smulders, *Sonsbeek '16 TRANSACTION KIDS DOE BOEK* (Arnhem: Stichting Sonsbeek, 2016).

Bijlage 4 Plattegrond Cure Park



Kaart: Linda Beumer. Yvonne Dubbers en Sophia Zürcher, *Cure Park: Art of Care*, June 4-July 16, *Manifestatie rondom de kunst van zorg in het Amsterdamse bos* (Amsterdam: TAAK, 2017).

Bijlage 5 Workshops Cure Park

4 juni – William Speakman. Lavendelolie maken. Leeftijd: 8+, 14.00 - 16.00 uur.

Onderzoek het lavendel kunstwerk van William Speakman. Hoe komt het dat je rustig en relaxed wordt van lavendel? En wat doet de geur met jou? Tijdens deze workshop leer je hoe je olie maakt van lavendel. Zo creëer je je eigen medicijn tegen piekeren en nog veel meer... Doe mee en ontdek het zelf!

5 juni en 18 juni – Claudia van Dijk. Buikhuis. Leeftijd: 4+, 13.30 – 14.30 uur.

Wat voelde je toen je nog niet geboren was? Hoe zag het er uit in de buik van jouw moeder? In deze workshop denk je na over geboren worden. Ervaar het kunstwerk van Claudia van Dijk en Arden Rzewnicki en werk met je handen aan een buikhuis.

11 juni – Ruchama Noorda. Kunstwerken maken van dingen uit het bos. Leeftijd: 5 – 9 jaar, 13.00 – 16.00 uur (doorlopend).

Welke watergeluiden hoor je in dit kunstwerk? Hoe maak je een tempel van dingen die je vindt in het Amsterdamse bos? Ervaar dit kunstwerk met je oren en je handen. Ontdek hoe Ruchama Noorda het gemaakt heeft en bouw samen met haar aan een eigen rustgevende plek.

25 juni – Hoe zorg je goed voor jezelf? Leeftijd 7+, 13.00 – 14.45 uur.

Goed je tanden poetsen én handen wassen! Dat zegt je moeder of vader vast heel vaak tegen je. Maar hoe zorg je eigenlijk goed voor jezelf? Kan je door te luisteren naar je lichaam, iets wat van binnen niet fijn voelt, oplossen? Tijdens de workshop maken we samen een speelse ontdekkingsreis. We leren met energie te werken en samen te luisteren naar wat ons lichaam ons wil vertellen. We reiken je een paar mooie werktuigen aan zoals een bruisbal voor in bad, of een potje madeliefjescrème zodat jij zelf voor je blauwe plekken kan zorgen.

2 juli – SulSolSal. Workshop fermenteren. Leeftijd 8+, 15.00 – 16.00 uur.

Hoe maken bacteriën jouw eten lekkerder? Bestaan er gezonde schimmels? En waarom is zuurkool en yoghurt zuur? Ontdek het zelf in de keuken van SulSolSal. Tijdens deze workshop proef je hoe je eten langer houdbaar kan maken en help je de kunstenaars bij het fermenteren van eten.

9 juli – Cathalijne Smulders: Leeftijd 4+, 14.00 – 15.00 uur.

Hoe dans je als één van je benen of armen niet mee kunnen doen? En wat als je niet kan praten? In deze workshop ervaar je hoe het is om een beperking te hebben. Dans en beweeg mee met kunstenaar Cathalijne Smulders in het Amsterdamse Bos.

16 juli – Mark Bain. Mash-Up Toy Kids workshop, Leeftijd 6+, 13.00-15.00

Ieder kind heeft wel kapot speelgoed. Hier gaan we mee aan de slag, samen met kunstenaar Mark Bain. We halen onderdelen uit elkaar, bekijken de constructie, mixen van alles door elkaar en maken een nieuwe creatie: een monster, een fantasiedier, een voertuig of iets zonder naam. Neem al je kapotte, houten, metalen en plastic speelgoed mee. Knuffels en poppen zijn ook welkom, als je maar niet bang bent dat ze veranderen in Dokter Frankenstein.

Bijlage 6 Opdrachtkaarten Cure Park

Opdrachtkaat bij Double Blind

DOUBLE BLIND Ruchama Noorda

Dit kunstwerk is gemaakt door Ruchama Noorda. Het is een soort tempel, een rustige plek. Hier hoor je **geluiden** van water en vogels. Ze heeft het gemaakt met dingen die ze vond in het Amsterdamse Bos zoals klei en bagger.

Welke geluiden hoorde jij onderweg hier naartoe?

1

Wat hoor jij?

Zoek een plek waar je rustig in het kunstwerk kan zitten. Doe je ogen dicht en luister een tijdje naar de geluiden die je hoort. Hoe klinkt het water en hoor je de vogels fluiten? Wat voor **gevoel** geeft jou dit? Doe je ogen weer open en teken of schrijf op jouw kaart wat je ervaren hebt.

2

Wat zie jij?

Bekijk het kunstwerk aan de buitenkant. Waar is het van gemaakt? Zie je klei, steen, plastic, wol of iets anders? Hoe heeft de kunstenaar het gemaakt? Met gereedschap, machines of zijn blote handen? Hoe zie je dat?



Waar ga jij heen als je rust nodig hebt?

Teken wat je in het echt ziet op jouw kaart.

Lijkt het kunstwerk op deze schets?

3

En nu jij!

Hoe zou jij een huis bouwen met dingen uit het bos? **Verzamel** wat je nodig hebt en probeer het zelf of plak het op jouw **kaart** met plakband.

Hoe zou jij de mensen **eren** die het Amsterdamse Bos gemaakt hebben? En kan je iemand vinden die hier hetzelfde over denkt? Schrijf op jouw kaart.

Wist je dat...?

- * Het woord Double Blind in Noord Amerika een **vogelhuisje** betekent?
- * Het Amsterdamse Bos is aangelegd door mensen die geen baan hadden?
- * Ruchama Noorda deze mensen wil eren met een schep en een riek in het kunstwerk?
- * Watervogels in dit kunstwerk kunnen wonen?

The Sky Earth Observatory Mark Bain

Dit kunstwerk is gemaakt door Mark Bain. Er hangt een speciaal apparaat in de boom. Dit apparaat vormt geluiden van overvliegende

vliegtuigen om tot trillingen. Die trillingen voel je als je op de bank ligt. De bank versterkt de trillingen. Dit kan helpen tegen pijn.



Beeld: Mark Bain

Hoeveel vliegtuigen hoorde je onderweg hier naartoe?

1

Wat voel jij?

Ga op de bank **liggen** en doe je ogen dicht. Blijf even liggen. Wat voel je? Teken of schrijf het op jouw kaart. Voel je je nu beter of slechter?

Heb jij last van vliegtuigen? Test het.

Stap 1:

Ga op het **gras** liggen. Luister naar de vliegtuiggeluiden. Vind je het vervelend? Geef een cijfer:

- 1 ik heb er geen last van
- 2 niet echt vervelend
- 3 best vervelend
- 4 heel storend
- 5 hoofdpijn

Stap 2:

Ga op de **bank** liggen. Luister naar de vliegtuiggeluiden. Vind je het vervelend? Geef een cijfer:

- 1 ik heb er geen last van
- 2 niet echt vervelend
- 3 best vervelend
- 4 heel storend
- 5 hoofdpijn

Stap 3:

Wat is het verschil?
Zet het op jouw kaart.

Neurie een liedje. Doe je hand tegen je mond. Voel je de **trillingen**?

Is het Amsterdamse Bos goed voor jouw gezondheid?



2

Wat zie jij?

Ga recht voor de bank staan, kan je het geluidsapparaat in de **boom** zien? Hoe ziet het eruit? Hoe is het gemaakt?

3

En jij?

Wanneer heb jij **overlast** van geluid? Schrijf een voorbeeld op de kaart. Kan je het veranderen en er iets goeds van maken?

Kan Schiphol nu een ziekenhuis worden voor mensen met reuma?

Wist je dat...?

- * Veel mensen die dichtbij Schiphol wonen last hebben van vliegtuiggeluiden?
- * De kunstenaar ontdekt heeft dat dit geluid ook juist mensen kan genezen van pijn?
- * De trillingen van het geluid energie aan jouw lichaam geven?

Lavender Field William Speakman

Welke
geuren heb
jij onderweg
geroken?

Dit kunstwerk is gemaakt door William Speakman. Het heet lavendel veld. Er groeien verschillende lavendelsoorten in dit veld. Hoeveel kan jij er ontdekken?

1

Wat ruik jij?

Welke **geuren** ruik jij in dit bloemenveld? En wat voor gevoel geeft het jou? Word je er rustig van of kriebelt het in je neus? Schrijf of teken het op jouw kaart.

2

Wat zie jij?

Bekijk het kunstwerk op afstand, 10 grote stappen vanaf het **bloemenveld**. Wat zie je vanaf hier? Loop naar het bloemenveld toe, wat zie je van dichtbij?



Teken de mooiste
bloem of het mooiste
blad van dichtbij op
jouw kaart.

Welke insecten zie
je in het kunstwerk
vliegen?

3

Wat vind jij?

Bekijk de **schets** hieronder. Is de kunstenaar bij zijn idee gebleven? Wat is hetzelfde en wat is anders? Wat voor kunstwerk zou jij maken van lavendel? En waar zou je dat doen? Schrijf of teken jouw idee op de kaart.



Beeld: William Speakman

Hier zie je een schets
van het kunstwerk.



Zijn de planten gegroeid?

Hier zie je een
foto van het
kunstwerk
toen het net
aangepland was.

Wist je dat...?

- * Lavendel rustgevend is?
- * Lavendel gebruikt wordt als **medicijn**?
- * Hier olie gemaakt wordt van gedroogde bloemen?

Bijlage 7 Happer Cure Park

