

Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie

Andrew Burn

Carl-Peter Buschkühle

Paul Duncum

Emiel Heijnen

Hans Martens

Inhoud

Redactioneel	4
Media-educatie als verrijking van beeldend onderwijs <i>Emiel Heijnen</i>	10
Cultuur, kunst & technologie: naar een poëtica van media-educatie <i>Andrew Burn</i>	34
Tussen kunst en media: oefenen in levenskunst <i>Carl-Peter Buschkühle</i>	60
Visuele cultuur in de Amerikaanse kunst- en media-educatie <i>Paul Duncum</i>	82
Vlaanderen: tussen audiovisuele kunsteducatie en kritische mediavorming <i>Hans Martens</i>	102

Cultuur+Educatie 26 2009

Media + Kunst + Educatie: Internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie

Auteurs: Andrew Burn, Carl-Peter Buschkühle, Paul Duncum, Emiel Heijnen en Hans Martens

ISBN 978-90-6997-128-5

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

Zijn media-educatie en kunsteducatie twee terreinen die elkaar op school en daarbuiten steeds dichter naderen? En als dat zo is, vindt die toenadering dan zijn oorsprong in ontwikkelingen in de actuele beeldende kunst en de verschuivende visie op media-educatie? Dat zijn de vragen die ten grondslag liggen aan dit nummer van *Cultuur+Educatie*.

De taal van mechanisch of digitaal ge(re)produceerde media kenmerkt zich door een combinatie van beelden, geluiden en geschreven woord. Media-educatie leert je deze symbooltaal te bestuderen en te gebruiken. Het belang van media-educatie in de huidige gemedialiseerde samenleving is weliswaar onbetwistbaar, maar lang niet altijd is duidelijk op welke wijze en door wie media-educatie moet worden vormgegeven. Dat geldt vooral ook voor het onderwijs. Media-educatie is daar nog een relatief jong vakgebied, niet geïntegreerd in de formele onderwijsdoelstellingen en met uiteenlopende inhoudelijke, pedagogische en praktische benaderingen. De Raad voor Cultuur merkt in zijn advies *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap* bovendien op dat media-educatie op een aantal scholen wel gegeven wordt, maar dat dit niet zozeer het resultaat is van (overheids)beleid als wel van de voorkeur en inzet van individuele vakdocenten en van een bredere blik van individuele schooldirecties (Raad voor Cultuur 2005).

Het gaat in dit nummer van *Cultuur + Educatie* juist om de ontwikkelingen in media-educatie in het formele onderwijs, waarbij vooral de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie aandacht krijgen.

De beschrijving van ontwikkelingen in media-educatie van David Buckingham vormde daarbij het theoretisch vertrekpunt. Buckingham ziet in veel landen twee tendensen. Er is een progressieve, historische ontwikkeling waarin media-educatie steeds democratischer wordt: 'A process whereby students out of school cultures are gradually recognized as valid and worthy of consideration in the school curriculum.' (Buckingham

2003; 9). Daarnaast is er een defensieve benadering, waarin leerlingen beschermd moeten worden tegen de negatieve effecten van de media. Deze defensieve benadering splitst hij vervolgens op in drie subcategorieën. Als eerste een *cultureel defensieve benadering*, waarin ervan uitgegaan wordt dat massamedia geen onderscheid maken tussen 'goede' en 'slechte' culturele producten en er gestreefd wordt naar het bijbrengen van een goede culturele smaak. Dan is er de *politiek defensieve benadering*, waarin massamedia ideologieën van dominante groepen in de samenleving bevatten en media-educatie zich louter richt op het blootleggen van verborgen politieke of ideologische boodschappen. Tot slot de *moreel defensieve benadering*, gericht op kwesties waar massamedia het gedrag negatief beïnvloeden (geweld, seks, materialisme, passiviteit).

Vanaf de jaren negentig ziet Buckingham een verschuiving, waarbij de defensieve, protectionistische benadering langzaam naar de achtergrond verdwijnt ten faveure van de progressieve benadering. Het doel van media-educatie is niet langer *bescherming*, maar *voorbereiding* op participatie in een gemedialiseerde samenleving. Daarbij verkondigt de docent niet langer de 'waarheid', maar begeleidt hij leerlingen bij het kritisch reflecteren op media. Leerlingen worden voortaan gezien als autonoom denkend kritisch publiek in plaats van als onwetende slachtoffers, en niet alleen als consument van media, maar ook als potentiële producent van media. Met andere woorden: in media-educatie wordt tegenwoordig het zelf maken, de constructie, net zo belangrijk gevonden als de deconstructie, ofwel de analyse (Buckingham, 2003).

De verschuiving die Buckingham schetst, is ook internationaal zichtbaar in publicaties, beleidsnotities en praktische initiatieven. Van een defensief, beschermend, theoretisch leerdomein verandert media-educatie langzaam in een vakgebied dat zich richt op participatie, kritische reflectie en productie. Ze lijkt daarmee tegelijkertijd een groter raakvlak te krijgen met kunsteducatie: 'leerlingen te begeleiden bij het produceren van eigen werk en de reflectie daarop' behoort immers vanouds al tot de kernactiviteit van elke kunstvakdocent.

Op grond van deze laatste veronderstelling, gekoppeld aan de door Buckingham beschreven verschuiving, is aan vijf internationale deskundigen op media- en kunsteducatiegebied - en vooral het overgangsgedebied daartussen - de vraag gesteld een beeld te schetsen van de ontwikkelingen die er plaatsvinden op het snijvlak van kunst, media en educatie. Meer precies is gevraagd hoe in hun land de verwerving van mediacompetenties door jongeren tussen circa 10 en 16 jaar in het onderwijs gestalte krijgt, en of de beeldende vakken onder invloed van de behoefte aan mediacompetenties veranderen en zo ja, op welke wijze. Tot slot is hen gevraagd of kunsteducatie op een betekenisvolle manier kan

bijdragen aan de doelen van media-educatie.

De vijf auteurs zijn, zoals op grond van hun deskundigheid te verwachten viel, op uiteenlopende wijze op deze vragen ingegaan. Andrew Burn (Engeland) en Hans Martens (Vlaanderen) zijn vooral thuis op het terrein van media-educatie en leggen vanuit dat vakgebied verbanden met kunsteducatie. Carl-Peter Buschkühle (Duitsland), Paul Duncum (Verenigde Staten) en Emiel Heijnen (Nederland) zijn deskundig op het gebied van de beeldende vorming en hebben het over de toenemende raakvlakken tussen hun vakgebied, de actuele beeldende kunst én media-educatie.

Alle auteurs constateren dat in hun land de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie zijn toegenomen.

Ze zoeken de oorzaak vooral in de toename van het praktische, creatieve gebruik van media, maar ook in het gegeven dat de beeldende vakken zich inhoudelijk niet meer beperken tot 'hoge kunst', maar ook de dagelijkse beeldcultuur van de massamedia bestrijken. Tegelijkertijd laten ze zien dat deze vakgebieden weliswaar raakvlakken en gezamenlijke pedagogische kernthema's hebben, maar dat het nog bij lange na niet tot een systematische samenwerking op scholen gekomen is.

Duncum signaleert dat media-educatie inspeelt op het plezier dat de leerlingen aan de massamedia beleven en daarbij een speelse didactiek toepast. Hij is van mening dat docenten in de beeldende vakken het nodige kunnen leren van deze leerlinggerichte aanpak van media-educatoren. Ze zullen echter moeten accepteren dat de beelden die hun leerlingen interesseren en maken soms ook (hun) ethische grenzen kunnen overschrijden. Duncum veronderstelt dat de kritische pedagogie die zo eigen is aan de beeldende vakken hier een tegenwicht voor kan vormen, waarbij werken uit de actuele beeldende kunst fungeren als een kritisch kader.

Ook Buschkühle en Heijnen stellen dat de actuele beeldende kunst kan fungeren als kritische reflectie op de werking van massamedia. Buschkühle beschrijft onder meer aan de hand van een werk van Inez van Lamsweerde (*Joanna*) de verstorende werking die kunstwerken kunnen hebben en beschouwt dat als een (didactische) stimulans voor de kijker om gemedialiseerde beelden in een bredere context te plaatsen. Hij beschouwt het huidige onderwijs in de beeldende vakken vooral als een interdisciplinair aandachtsgebied waarin leerlingen een 'multiperspectivische oriëntatie met multimediale uitdrukkingsvaardigheden' combineren.

Ook Heijnen ziet de beeldende vakken onder invloed van nieuwe media veranderen in een interdisciplinair vakgebied, maar hij belicht tevens de lastige positie van de Nederlandse kunstdocent op wiens interdisciplinaire competenties (voor wat betreft de bovenbouw

van het vo, en het vak Kunst Algemeen al een groot beroep is gedaan.

Buschkühle en Heijnen merken daarbij op dat docenten in de scholen tot nu vooral 'digital immigrants' zijn, voor wie de digitale media niet even vanzelfsprekend zijn als voor de 'digital natives' van de jongere generatie. Heijnen noemt dit een hiaat in het opleidingscurriculum van beeldend kunstdocenten.

Andrew Burn ziet dat media- en kunsteducatie elkaar weliswaar genaderd zijn, maar noteert dat de worsteling tussen 'traditionele elitaire kunstvormen en de populaire kunsten een probleem blijft waarmee beide gebieden worden geconfronteerd'. Steeds zal er een balans gezocht moeten worden tussen het plezier dat leerlingen beleven bij het bestuderen en produceren van populaire media-uitingen en de kritische houding die het onderwijs beoogt. Hij benadrukt daarbij dat media-educatoren weliswaar veel ervaring hebben met de kritische analyse van media-inhouden, maar dat ze daarbij vaak voorbij gaan aan de culturele en poëtische aspecten van beelden, de kracht van de kunsteducatie. Burn pleit dan ook voor een evenwichtige 'combinatie van retoriek en poëzie, voor kritische achterdocht en kritische waardering'. Martens zet uiteen dat media-educatie in Vlaanderen van oudsher al meer wordt ingevuld als cultuurvak, waarbij de taal van de audiovisuele media meer aandacht krijgt dan de brede context van producenten, representatie en publiekeffecten van de massamedia. Bij wijze van uitzondering op de andere auteurs stelt hij zich de vraag of media-educatie wel invloed kan hebben op het mediagebruik van kinderen en adolescenten. Want hoewel in de Vlaamse beleidsdocumenten over het belang van mediageletterdheid of mediawijsheid wordt gesproken, is hem nauwelijks empirisch onderzoek bekend dat overtuigend aantoont *hoe* en *waarom* media-educatie mogelijk het verschil maakt.

Al met al bieden de auteurs interessante en ook uiteenlopende visies op de raakvlakken tussen actuele media- en kunsteducatiepraktijken in de verschillende landen. Daarmee laat dit nummer van *Cultuur+Educatie* zich lezen als het resultaat van een steekproef die niet alleen inzicht biedt in de ontwikkelingen, mogelijkheden en aandachtspunten voor een jong, temperamentvol vakgebied, maar ook voldoende stof tot discussie.

Emiel Heijnen (gastredacteur) & Marjo van Hoorn (hoofdredacteur)

LITERATUUR

— **Buckingham, D.** (2003). *Media Education*. Cambridge: Polity Press

Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.



Media-educatie als verrijking van beeldend onderwijs

Docenten die modern onderwijs in de beeldende vakken willen bieden, kunnen de moderne media niet langer negeren. Zij vormen de verbinding tussen ontwikkelingen in de hedendaagse kunst en interesses van jongeren. In een les waarin leerlingen zowel (media)kunst bestuderen, produceren als bediscussiëren, gaan museale kunst en populaire cultuur een logisch verband aan, waarbij er zowel kunstzinnige als mediawijze doelen behaald kunnen worden, betoogt Emiel Heijnen in dit artikel. Deze kans om het beeldende kunstonderwijs te actualiseren dient volgens hem wel vergezeld te gaan van een heroriëntatie op de leerinhouden van het beeldende vak in brede zin en op de scholing van toekomstige vakdocenten.

Mediawijdsheid is in korte tijd een ingeburgerd begrip geworden in Nederland. Voor het eerst in de geschiedenis lijkt media-educatie in het voortgezet onderwijs de wind mee te hebben en tonen docenten in de kunstvakken een brede belangstelling om bij te dragen aan mediawijdsheid.

In dit artikel wil ik dieper ingaan op de raakvlakken tussen media-educatie en beeldend onderwijs. Ik licht het beeldend onderwijs er hier uit, omdat van alle kunstvakken het raakvlak tussen beeldend onderwijs en media-educatie het grootst is en ook steeds groter lijkt te worden. Media-educatie vertoont niet alleen meer verwantschap met het beeldend onderwijs, maar andersom spelen in de hedendaagse beeldende kunst en het beeldend onderwijs de media als onderwerp en middel steeds vaker een prominente rol.

Er zijn momenteel drie ontwikkelingen waaruit deze toenemende verwantschap tussen media-educatie, hedendaagse kunst en de beeldende vorming blijkt. Ten eerste krijgt media-educatie sinds de introductie van de beleidsterm 'mediawijdsheid' meer aandacht dan ooit te voren in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Vooral de groeiende aandacht die docenten (beeldende) kunstvakken besteden aan media-educatie is opvallend. Een tweede ontwikkeling is zichtbaar in de hedendaagse beeldende kunst: hedendaagse kunstenaars reageren via hun werk veelvuldig op de gemedialiseerde samenleving. Ze

doen dat door een onderwerp uit de media in hun werk te thematiseren of door gebruik te maken van technieken (video, computers) die de massamedia ook gebruiken. Menig hedendaags kunstenaar zou je dan ook een media-educator kunnen noemen.

Ten derde is er in de beeldende vakken een behoefte om verbindingen met de alledaagse beeldcultuur van jongeren te leggen. (Massa)media zijn een belangrijke bron voor die beeldcultuur en jongeren leveren daar ook steeds vaker zelf een bijdrage aan.

Deze drie ontwikkelingen worden hieronder nader toegelicht, waarbij ik zal betogen dat het raakvlak tussen de ontwikkelingen in media-educatie, de hedendaagse beeldende kunst en jongerencultuur een kans bieden het beeldende onderwijs te actualiseren.

VAN MEDIABESCHERMING TOT MEDIAWIJSHEID

Van media-educatie in het onderwijs is tot 1960 in Nederland nauwelijks sprake. Daar waar dit wel gebeurt, is een favoriete methode het klassikaal bekijken en bespreken van een 'verantwoorde' film. Uitgangspunt is daarbij steeds dat de opvoeder de leerling wil leren zien wat mooi en lelijk is (Vooijs 1986 geciteerd in Sleurink & Van den Berg 2000). Vooral jongeren dienen beschermd te worden tegen de (vermeende) kwalijke invloeden van de massamedia (Van Acht 2003). De Stichting Nederlandse Onderwijs Film (NOF) brengt films uit voor vertoning op school. Meestal zijn dit educatieve documentaires, vergezeld van instructieboekjes voor de docent.

Vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw worden massamedia meer en meer geaccepteerd als producten met een culturele en esthetische waarde. Dat uit zich onder meer in de opkomst van culturele en mediastudies aan de Nederlandse universiteiten. Hierbinnen houdt men zich bezig met het decoderen van mediaproducten. Doel daarbij is om door analyse en discussie te achterhalen welke 'verborgen' ideologieën er in de media schuilgaan en hoe die geïnterpreteerd kunnen worden. Deze ontwikkeling in media-educatie speelt zich hoofdzakelijk af aan universiteiten en druppelt maar mondjesmaat door naar het basis- en voortgezet onderwijs. Vakken als Nederlands, maatschappijleer en de beeldende vakken besteden hier en daar aandacht aan aspecten van media-educatie. De doelen kunnen daarbij uiteenlopen van instrumenteel gebruik van videocamera's en audioapparatuur als middel om vernieuwend onderwijs vorm te geven tot het kritisch beschouwen en maken van media- en filmproducties. De docent media-educatie of audiovisuele vormgeving wordt gezien als een pionier, een status die hij nog lang zal houden.

Binnen de beeldende vakken zijn het vooral de ideeën uit de Duitse *Visuelle Kommunikation*

die media-educatie voeden. In navolging daarvan willen rond 1975 Nederlandse kunstpedagogen als Oostra en Blume niet langer de traditionele kunstuitingen centraal stellen, maar alle vormen van (audio)visuele uitingen in de cultuur waarbij sprake is van communicatie en vormgeving (Swinkels 1984). In de lijn van Visuelle Kommunikation-denkers als Möller en Giffhorn is ook de visuele communicatie in Nederland idealistisch van aard: door het bestuderen van alledaagse media-uitingen als platenhoezen, strips, mode en films moet 'visueel analfabetisme' worden bestreden. Anderzijds richt de Nederlandse visuele communicatie zich meer op de individuele beeldende ontwikkeling en is het minder een politiek beladen 'praatvak' dan in Duitsland (Oostra 1980; Westenend 1987). De visuele communicatie stimuleert de reflectie op en het gebruik van audiovisuele media op school, maar leidt nauwelijks tot concrete lesmethoden en programma's (Swinkels 1984; Westenend 1987).

Het duurt nog tot 1993 voor audiovisuele vorming de status weet te bemachtigen van een officieel schoolvak in het voortgezet onderwijs. Weinig scholen kiezen er echter voor het vak daadwerkelijk op het rooster te zetten. Belangrijkste oorzaken daarvan zijn een tekort aan docenten met vakkenis en een gebrek aan lesmateriaal (Hoogenstraaten 2002). De opleiding docent audiovisuele vormgeving die in 1991 op de Nederlandse Film & Televisie Academie wordt gestart, zou in deze behoefte moeten voorzien, maar wordt in 1998 alweer beëindigd. Ook de invoering van audiovisuele vorming als examenvak verandert weinig aan de marginale status van audiovisuele vormgeving. Tot in 2006 blijkt minder dan 5% van de scholen audiovisuele vorming aan te bieden in de bovenbouw (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra 2007).

Vanaf circa 1990 is media-educatie steeds meer gericht op techniek. De stormachtige opkomst van ICT vergt zoveel inzet dat de inhoudelijke kant van media-educatie enigszins ondersneeuwt. In 1996 vraagt de Raad voor Cultuur dan ook om meer aandacht voor de culturele aspecten van media-educatie, met het accent op betekenisgeving van de media. De raad pleit voor integratie van media-educatie in de kerndoelen van het onderwijs, maar de overheid neemt dit advies niet over. Het in 1999 geïntroduceerde multidisciplinaire vak Culturele en Kunstzinnige Vorming biedt ruimte aan media-educatie, vooral in samenwerking met filmhuizen, musea en andere buitenschoolse instellingen. De beschikbare tijd binnen CKV is echter beperkt.

In 2005 is het opnieuw de Raad voor Cultuur die het belang van media-educatie onderstreept in haar rapport *Mediawijsheid – De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. De raad prefereert de term mediawijsheid boven de term media-educatie. Zij noemt daarvoor drie redenen: Media-educatie is een te passieve term, meer gericht op begrip en inzicht dan op productie; het is bovendien een te defensieve term, die bescherming tegen nega-

tieve effecten van de media suggereert; en ten slotte focust media-educatie teveel op formeel onderwijs en is daarmee meer aanbod- dan vraaggericht. De raad verwerpt het internationaal veel gebruikte begrip mediageletterdheid vanwege de talige associaties (Raad van Cultuur 2005).

Met de term mediawijsheid zet de Raad voor Cultuur media-educatie in een breder perspectief: media-educatie is slechts een van de gebieden die bijdragen aan competenties voor mediawijsheid. Daarmee blijft de raad een belangrijke rol zien voor het reguliere onderwijs. Hij adviseert deze keer niet het in het leven roepen van een apart 'media-schoolvak' of het onderbrengen van competenties voor mediawijsheid in de kerndoelen. Scholen worden aangemoedigd om zelf aspecten van mediawijsheid in te passen in de algemene doelen voor burgerschapsonderwijs, liefst in samenwerking met de culturele omgeving. Die omgeving heeft zich in de loop van de tijd ontwikkeld tot een uitgebreid buitenschools netwerk van instellingen die projecten, lesmateriaal en achtergronden bieden voor (onder meer) media-educatie.

Het kabinet onderstreept het belang van mediawijsheid en besluit tot de oprichting van een expertisecentrum voor mediawijsheid. Dit centrum heeft als belangrijkste opdracht om samenhang te brengen tussen initiatieven voor mediawijsheid. Geen geringe opgave in een veld dat volgens verschillende rapporten gekenmerkt wordt door versnippering en wildgroei (Sixma 2007).

Op basis van bovenstaande schets van de ontwikkelingen binnen media-educatie zou men kunnen concluderen dat media-educatie op scholen een marginale positie heeft, ook binnen de kunstvakken. Recente onderzoeken naar media-educatie en -wijsheid in het onderwijs geven echter een verrassend beeld. Uit de *Monitor Cultuureducatie 2008-2009* (Oomen, Visser, Donker, Beekhoven, Hoogeveen & Haanstra 2009) blijkt dat 82% van de scholen voor voortgezet onderwijs aandacht besteedt aan media-educatie en -wijsheid. Een fikse stijging ten opzichte van 2007, toen nog 63% van de scholen lessen media-educatie verzorgde, toen al een opzienbarend hoog percentage (Heijnen 2007). Nog opvallender is dat het vooral de kunstvakken zijn die aandacht besteden aan media-educatie: 62% tegenover 58% in ICT en maatschappijleer en 53% in vakoverstijgende projecten. Opmerkelijke cijfers en enige voorzichtigheid is dan ook geboden bij de verklaring ervan. Media-educatie is een breed begrip, de inhoudelijke invulling is vatbaar voor vele interpretaties: gaat het om kunstzinnige vorming, praktische vaardigheden of om het kweken van goed burgerschap?

Bij nadere bestudering van de monitor wordt het beeld al genuanceerder: het aanleren van ICT-vaardigheden en audiovisuele technieken blijkt veruit het meest (85%) aan bod

te komen. Daarna volgen inhoudelijke doelen als bewustwording van de rol van de media in de maatschappij (71%) en leerlingen verantwoord leren omgaan met media (57%). Op de helft van de scholen zijn leerlingen daadwerkelijk bezig met het maken van mediaproducten, bijvoorbeeld websites en games. Over de tijdsinvestering doet het onderzoek bovendien geen uitspraak: een school die leerlingen eenmalig een powerpointpresentatie laat maken scoort misschien net zo hoog in de monitor als een school die een meerdelige module media-educatie aanbiedt.

Ondanks deze nuanceringen kun je voorzichtig stellen dat de interesse voor media-educatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs toeneemt. Vooral de kunstvakken besteden in toenemende mate aandacht aan dit onderwerp. Hoewel de monitor geen gegevens heeft over bij welk kunstvak media-educatie het meeste aan de orde komt, vermoed ik dat het hier vooral de beeldende vakken betreft.

De recente ontwikkelingen in de Nederlandse media-educatie laten zich vergelijken met de door David Buckingham (2003) beschreven paradigmawisseling in de Engelse media-educatie: media-educatie is langzaam veranderd van een defensief, beschermend, theoretisch vakgebied naar een vakgebied dat zich richt op participatie, kritische reflectie en productie. Het raadsadvies over mediawijsheid uit 2005 weerspiegelt deze veranderde benadering. Gezien de snelheid waarmee de term mediawijsheid is opgepikt door het educatieve veld zou je met enige voorzichtigheid kunnen stellen dat Buckingham's paradigmawisseling zich ook in Nederland voltrekt. Vooral het grote aandeel van de kunstvakken bij media-educatie is wat dat betreft een signaal. Media-educatie kreeg tot voor kort slechts spaarzaam toegang tot de kunstlokalen, maar wordt in toenemende mate gezien als een verwant vakgebied.

DE KUNSTENAAR ALS MEDIA-EDUCATOR

– Grote kunstmanifestaties als biënnales en de Documenta worden, terecht of onterecht, gezien als graadmeters van de actuele stand van zaken in de kunstwereld. Vanuit die gedachte is het interessant om de Biënnale van 2009 in Venetië als ijkpunt te nemen, als ging het om de 'wereldkampioenschappen kunst'.

Curator Daniel Birnbaum heeft als thema *Making Worlds* gekozen. Hoewel menig criticus dit thema afdoet als erg algemeen, lijkt Birnbaum wel degelijk meer te willen dan alleen maar een platform bieden voor kunst 'over de hele wereld': 'A work of art is more than an object, more than a commodity. It represents a vision of the world and if taken seriously it can be seen as a way of making a world', meldt hij ons in het voorwoord van de ten-

toonstellingscatalogus (Birnbaum 2009, p. 7). Birnbaum verwoordt hier kernachtig twee kenmerken van kunst: enerzijds biedt kunst een platform voor visies op de wereld waarin we leven, anderzijds is kunst ook een wereld op zichzelf, een vrijplaats die niet gebonden is aan wetten en regels uit het dagelijkse leven. Juist omdat kunst de exclusieve positie heeft om tegelijkertijd in en buiten de maatschappij te staan, is het mogelijk dat kunst ons zowel kan confronteren met de dagelijkse werkelijkheid, als ons juist andere 'werkelijkheden' tonen. Wellicht ga ik te ver in mijn interpretatie van Birnbaums woorden, maar zijn biënnale en vele andere tentoonstellingen van de laatste jaren maken duidelijk dat beeldende kunst anno nu zich niet afkeert van de maatschappij, maar er zich naar toe lijkt te wenden.

Op grond van de opkomst van maatschappelijk geëngageerde kunst wordt het einde van het postmodernisme in de beeldende kunst druk bediscussieerd. Het postmodernisme doorbrak weliswaar de grens tussen hoge en lage kunst, maar pakte in veel gevallen toch eerder uit als een speels vorm- en gedachte-experiment dan als een poging om politieke en sociale issues aan de orde te stellen in de kunst. Op de Tate Triënnale in Londen (2009) introduceert curator Nicolas Bourriaud de term *altermodernism* als opvolger van het door hem doodverklaarde postmodernisme. De altermoderne kunstenaar spreekt de taal van de globale cultuur en zou moeten fungeren als gids tussen de verschillende economische, politieke en sociale netwerken (Bourriaud 2009).

Filosoof Onno Zijlstra typeert hedendaagse kunst als volgt: 'Kunst is postautonoom geworden. Sociale en religieuze thema's kruipen als Jip en Janneke door de heg, terug de kunstwereld in. Maar wanneer kunstenaars zich opnieuw inlaten met sociale problemen, wereldpolitiek en religie, doen zij dat vanuit de verworven autonomie, persoonlijk en als kunstenaar' (Zijlstra 2008, p. 72). Zijlstra voegt hier de instrumentele en intrinsieke waarde van kunst samen: kunst anno nu kan je iets leren over het dagelijkse bestaan, maar doet dat vanuit de autonomie van de kunstenaar en het kunstenaarschap. Kunst kan heilzaam zijn, maar moet vooral niet verward worden met wetenschap, onderwijs of politiek. 'The true artist helps the world by revealing mystic truths', luidt de tekst van het neonwerk van Bruce Nauman uit 1967 in het Amerikaans paviljoen op de Biënnale. 'Mystic truths' zijn hier de sleutelwoorden. Kunst zegt iets over de wereld, maar valt daar niet mee samen, ze creëert in hoge mate ook eigen waarheden of werelden.

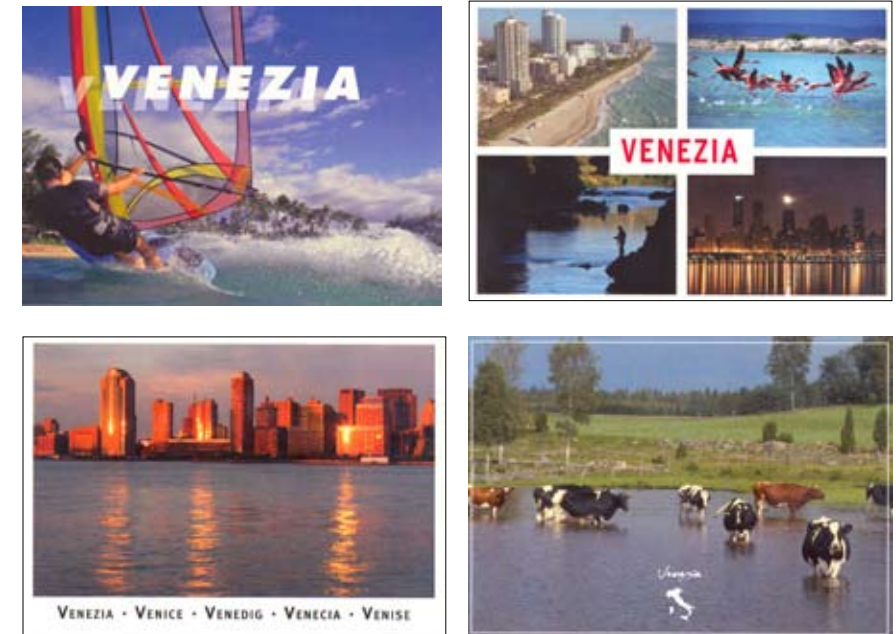
En daarmee zijn we terug bij Birnbaum. Op zijn Biënnale zien we veel werken die een wereldbeeld representeren en ingaan in op actuele thema's en vraagstukken, maar daarnaast ook werken die de kijker juist wegsleuren uit de realiteit van alledag. Zelfs enkele 'oude' modernistische meesters zijn - in al hun autonome glorie - in deze Biënnale opgenomen.

ANSICHTKAARTEN UIT VENETIË

Altermodern, postautonoom of niet, duidelijk zichtbaar is dat hedendaagse kunstenaars met hun werk veelvuldig kritisch ingaan op de rol die massamedia spelen in onze samenleving. Deze kunstenaars reflecteren op twee niveaus op de werking van massamedia: ze thematiseren een onderwerp uit de media in hun werk dan wel maken gebruik van technieken (video, computers) die de massamedia ook gebruiken, maar dan nét even anders.

Beide aspecten zijn te zien in een werk dat Alexandra Mir (Polen, 1967) speciaal maakte voor de Biënnale in Venetië. Het werk *Venetia (all places contain all others)* bestaat uit een serie van honderd verschillende ansichtkaarten gedrukt in een totale oplage van een miljoen stuks. Bezoekers van de Biënnale mogen de kaarten gratis meenemen, tevens zijn er postzegels te koop en is er een brievenbus om ze meteen te versturen. Op het eerste gezicht is er weinig met de ansichtkaarten aan de hand: toeristische plaatjes met de tekst 'Venetië' in vrolijke letters, geheel volgens het gebruikelijke format. Wie iets langer kijkt, ziet dat er iets niet klopt. De foto's bevatten weliswaar altijd waterpartijen, maar geen van de beelden is geschoten in Venetië. Je ziet een kustlijn met wolkenkrabbers, opvliegende flamingo's of koeien in een pastoraal landschap. Mir heeft stockfoto's van plaatsen met waterpartijen over de hele wereld geselecteerd uit het Getty Images archief, waarna een ontwerper ze heeft gegoten in een typische ansichtkaartenvormgeving (zie afbeelding 1).

In eerste instantie vond ik Mirs werk wat flauw, maar nadat ik enige kaarten verstuurd had, merkte ik dat de ontvangers nauwelijks doorhadden dat de foto voorop de kaart niet klopte. De context waarin je de kaart bekijkt, bepaalt mede haar betekenis: in een kunsttentoonstelling ben je blijkaar visueel op je hoede, terwijl je thuis de kaart na een snelle blik alweer vergeet. De vorm van een ansichtkaart is zo sterk gecodeerd dat je als ontvanger amper kijkt. Het mooie plaatje dat iemand je van een vakantieadres stuurt, voldoet aan een universele standaard die zo inwisselbaar is dat het er nauwelijks toe doet of plaatsnaam en plaatje wel met elkaar overeenstemmen. Criticus Berin Golonu (2009) zegt hierover: 'Mir's project raises interesting questions about the way in which information - and misinformation - gets disseminated globally, and how secondhand sources of knowledge often shape our impressions of distant locales.' Het interactieve aspect van Mirs werk, waardoor de kaarten vanuit de Biënnale de hele wereld over gaan, tilt het werk boven het niveau van een beeldgrap uit. Door bovendien gebruik te maken van digitale technieken en online archieven reflecteert Mir zowel in vorm als betekenis op de werking van mediabeelden in onze tijd.



Afbeelding 1: Aleksandra Mir – Venezia (all places contain all others) (2009), serie

KUNSTZINNIG GEBRUIK VAN MEDIA

Dit soort vormen van 'mediawijze' kunstwerken zijn volop te vinden in de hedendaagse kunst. Kunstenaars beschouwen nieuwe media al een hele tijd als normale componenten van hun artistieke gereedschapskist. Veel kunstenaars gebruiken traditionele en nieuwe materialen en technieken door elkaar (Heijnen 2007). Ook het thematiseren van de werking van media is een veelgezien thema. Kunstenaars als Arnout Mik, Cindy Sherman, The Yes Men en Johan Grimonprez stellen met hun werk kritische vragen over de manier waarop we media-uitingen bekijken, ervaren en interpreteren. Sommige kunstenaars nemen de steeds groter wordende beschikbaarheid van gemedialiseerde beelden tot uitgangspunt van hun werk. De doorlopende lawine van beelden om ons heen vormt hun basismateriaal. Oliver Laric, Martijn Hendriks en Constant Dullaart zijn voorbeelden van kunstenaars die vaak het internet als bronnenbank gebruiken voor hun werken. Deze werken ontstaan door een ingreep of hercontextua-

lisering van bestaande beelden. Laric (2007 en 2008) maakte een compilatie van amateurfilms waarin vijftig verschillende mensen clips van 50 Cent naspelen in de huiskamer (zie afbeelding 2). Hendriks (2008) 'repareerde' portretfoto's van Britney Spears die door digitale vandalen zijn toegetakeld (zie afbeelding 3) en Dullaart (2005) verzamelde curieus filmmateriaal dat mensen maken om hun bank, huis of kastje te kunnen verkopen via internet (zie afbeelding 4).



Afbeelding 2: Oliver Laric - 5050 (2008), videostill



Afbeelding 4: Constant Dullaart - Functional Video 13 (2005), videostill



Afbeelding 3: Martijn Hendriks - Healed Britney #10 (2008)

Andere kunstenaars putten voor hun werk uit zelf aangelegde visuele verzamelingen. Peter Piller en Hans-Peter Feldmann hebben grote archieven van foto's, sommige zijn zelfgemaakt, maar de meeste afbeeldingen zijn verzameld uit tijdschriften, kranten en folders. Doordat zij de plaatjes anders rangschikken of uit hun oorspronkelijke context halen, ontstaat er een nieuwe betekenis. Ineens blijkt dat poserende garagehouders liefst een auto aanraken wanneer ze op de foto gaan (Piller, zie afbeelding 5) en dat

opgeblazen commerciële foto's van bloemenruikers lijken op zinnenprikkende schilderijen (Feldmann, zie afbeelding 6). Hun ingreep is soms zo minimaal, dat sommigen zich zelfs afvragen of er nog wel sprake is van een kunstwerk. De grens tussen kunst en dagelijkse media lijkt erg moeilijk te trekken.



Afbeelding 5: Peter Piller - Auto Berühren (geen jaartal bekend), serie



Afbeelding 6: Hans-Peter Feldmann - Blumenbild #14/170 en Blumenbild #12/170 (2006)

Het Stedelijk Museum is onlangs nog een stap verder gegaan door op voorspraak van gastcurator en kunstenaar/publicist Hans Aarsman amateurfoto's te selecteren voor de fotografielcollectie. De 88-jarige Ria van Dijk bewaarde vanaf 1936 jaarlijks de foto die ze won bij het fotoschieten op de Tilburgse kermis (zie afbeelding 7). 'Aan de foto's van Ria van Dijk is onder meer prachtig te zien hoe de tijd verstrijkt, waardoor de serie bijna een conceptueel karakter krijgt. De serie is een aanwinst voor onze collectie', zegt Hripsimé Visser (2009), conservator Fotografie van het Stedelijk Museum. Deze visie leidt tot de woede van veel Nederlandse beroepsfotografen die zich gepasseerd voelen ten faveure van min of meer toevallige kiekjes die 'geen kunst willen zijn' (Boonstra 2009). De internetdiscussie die daarop volgt, is koren op de molen van gastconservator Aarsman, die met zijn selectie juist wil benadrukken dat een foto van een amateur soms net zo kunstzinnig kan zijn als een foto van een professional. 'Fotografie is een democratisch medium', zegt Aarsman (in Smalenburg 2009). 'Het maakt geen onderscheid tussen ingewijden en niet-ingewijden. Soms lijkt het wel of het werk beter wordt naarmate de maker de regels van de kunst niet kent.'



Afbeelding 7: Ria van Dijk – Polaroids schiettent kermis (1936 – 2008), serie

De discussie over de foto's van Ria van Dijk is interessant, omdat thema's uit media-studies en kunstgeschiedenis elkaar raken. Professionele fotografen verwijten het Stedelijk aan geschiedvervalsing te doen door hun werk te negeren in het voordeel van amateurkiefjes. Zij lijken nog steeds naar erkenning te zoeken voor de fotograaf als serieuze kunstenaar. Het is precies die professionaliteit die Aarsman met zijn keuze ter discussie wil stellen. Aarsman benadrukt dat juist het alledaagse en laagdrempelige van fotografie de kracht is van het medium. Hij vindt foto's die heel erg 'kunst' willen zijn vaak weinig betekenisvol. Hij wordt in zijn visie gesteund door Susan Sontag die in 1977 schreef: 'In tegenstelling tot kunstvoorwerpen uit predemocratische tijden schijnt

een foto geen morele verplichtingen te hebben aan de bedoelingen van de kunstenaar. Foto's danken hun bestaan veel meer aan een vrijblijvende samenwerking (quasi magisch, quasi toevallig) tussen de fotograaf en zijn onderwerp, die tot stand komt via een steeds eenvoudiger en verder geautomatiseerd apparaat, dat nooit moe wordt, en zelfs wanneer het grillen vertoont nog interessante resultaten kan produceren, kortom nooit helemaal fout zit' (Sontag 1977, p. 47).

Of de foto's van Ria van Dijk wel of geen kunst zijn, is voor een media-educator nauwelijks relevant. Kunst vormt in dit geval het podium waarop de beschouwer de 'ware' betekenis van deze foto's optimaal ervaart. Zoals schrijver Victor Shklovsky zegt in *About Photography*: 'In de kunst worden nieuwe vormen geschapen door randvormen te canoniciseren.' (Shklovsky geciteerd in Sontag 1977, p. 147).

Beeldende kunstenaars tonen zich via hun werk de meest kritische beschouwers van mediabeelden. Door het hercontextualiseren van bestaande beelden prikkelen ze het alledaagse kijkgedrag en fungeren daarmee als de best denkbare media-educator. De discussie rond de foto's van Ria van Dijk maakt bovendien duidelijk dat de grenzen tussen kunst en (massa)media moeilijk te trekken zijn en dat het discours over de betekenis van media juist binnen de kunsten op het scherp van de snede plaatsvindt.

NIEUWE MEDIA ALS BRON EN MIDDEL VOOR JONGEREN

— De twee tot nu toe besproken ontwikkelingen laten zien dat de kunstdocenten meer interesse krijgen in media-educatie, omdat dit vak een minder defensieve en praktischere benadering krijgt en omdat in de hedendaagse beeldende kunst de werking van gemedialiseerde beelden veelvuldig aan de orde komt. Dat sluit aan bij een derde ontwikkeling die vanuit de beeldende vakken zelf afkomstig is: het belang van aansluiting van beeldend onderwijs bij de leefwereld van jongeren. Veel beeldende docenten en onderzoekers constateren dat er een gapende kloof is tussen de kunst in musea die op school vaak centraal staat en de populaire cultuur waar leerlingen mee vertrouwd zijn. Haanstra (2001) bepleit dat in betekenisvol beeldend onderwijs naast kunstuitingen uit het verleden ook hedendaagse kunstuitingen aan de orde moeten komen. Daarbij dient er tevens een relatie te worden gelegd met de alledaagse beeldcultuur van leerlingen.

Die alledaagse beeldcultuur van jongeren wordt tegenwoordig vaak bepaald door tv, radio, internet en games. Dat geldt overigens niet alleen voor jongeren, voor vrijwel iedereen wordt de wereld voor een deel gevormd en zelfs vervormd door de moderne

media. De socioloog Manuel Castells (Smelik 2006) noemt dit verschijnsel *real virtuality*: wij leven in een cultuur waarin de menselijke ervaring geabsorbeerd wordt door de alomvattende media. Het verschil tussen jongeren en veel volwassenen is dat jongeren zijn opgegroeid in de meest recente versie van deze gemedialiseerde maatschappij. De mediawereld is veel leerlijner net zo dierbaar en vertrouwd als de 'echte' wereld.

Jongeren zijn niet alleen intensieve mediagebruikers, de opkomst van toegankelijke en goedkope technologie zorgt er ook voor dat jongeren steeds gemakkelijker zelf media-producten kunnen maken. Voorheen was fotograferen of filmen nog een relatief dure hobby die behoorlijk wat kennis vergde. Nu bieden goedkope camera's en een huis-tuin-en-keukencomputer laagdrempelige mogelijkheden voor het zelf produceren en bewerken van films, animaties, foto's en muziek. Om van de mobiele telefoon nog maar te zwijgen. Voor het eerst groeit er een generatie jongeren op die permanent instant opnameapparatuur op zak heeft (Altena 2008).

De beeldende docent die betekenisvol onderwijs wil bieden aan zijn leerlingen kan hun interesse en activiteiten in de populaire media en beeldcultuur niet negeren. Sterker nog, door leerlingen binnen de beeldende vakken te laten kennismaken met verschillende visies op en artistieke benaderingen in het gebruik van (massa)media, zal het vak aan relevantie winnen. Het beeldende vak verbreedt zich tot een multidisciplinair leergebied waarin hoge en lage kunst en traditionele en audiovisuele technieken in samenhang aan de orde komen.

RISICO'S

— Ontwikkelingen in media- en kunsteducatie bieden docenten beeldende vorming de mogelijkheid om vanuit hun vak bij te dragen aan de mediawijsheid van de leerling. Daarmee actualiseren ze tegelijkertijd hun vak. Er liggen echter ook risico's op de loer bij het opnemen van media-educatie in de doelen van de beeldende vakken.

INSTRUMENTELE DOELEN

Ten eerste is er het risico van een te grote focus op instrumentele doelen. Wanneer kunstvakken een bijdrage willen leveren aan mediawijsheid, zou dat mijns inziens moeten gebeuren met een mix van instrumentele en kunstzinnige doelen. Vooral de beeldende vakken vertonen overlappen met media-educatie, maar beide gebieden vallen nooit geheel samen. In die zin is mediawijsheid binnen het beeldend

onderwijs een ondergeschikt doel. Zouden de instrumentele doelen rond ethiek en de sociaal-maatschappelijke rol van media centraal gesteld worden, dan wordt kunst slechts beschouwd als middel om mediawijsheid te bereiken en dreigen kenmerkende vakinhoudelijke doelen als leren over kunst en persoonlijke kunstzinnige expressie verloren te gaan. Internet, televisie en kranten bieden volop interessante afbeeldingen en filmpjes die zich goed lenen voor analyse en verwerkingsopdrachten in de klas. Een docent beeldende vorming die aandacht wil besteden aan mediawijsheid zal echter de verleiding moeten weerstaan om alleen producten uit de massacultuur aan de orde te laten komen in de les. Juist werken van (beeldend) kunstenaars, in heden en verleden, in diverse media, bieden de gelaagdheid en complexiteit die past in de beeldende les. Met de eerder besproken voorbeelden heb ik willen tonen dat hedendaagse beeldende kunst de populaire cultuur deels tot onderwerp maakt en daarmee dus automatisch binnen de beeldende les brengt. Wanneer de kunstdocent vervolgens de 'hoge kunst' uitsluit en zich puur richt op dagelijkse media-uitingen, transformeert het beeldende vak tot een sociale studie die net zo goed verzorgd kan worden door een enthousiaste, mediawijze docent maatschappijleer.

Het is een verwijt dat de visuele cultuurbeweging uit de Verenigde Staten ook vaak gemaakt wordt. Visuele cultuur wordt rond het begin van de eenentwintigste eeuw geïntroduceerd door onderzoekers en docenten die de focus van het kunstvak op meesterwerken, materialen en technieken uit de hoge kunst te beperkt achten. Zij willen het kunstvak verbreden tot een leergebied visuele cultuur, waarin, naast beeldende kunst, ook games, strips, grafisch ontwerp, volkskunst, televisie, fotografie, film en industrieel ontwerp een plaats krijgen (Freedman & Stuhr 2004). Voorstanders van visuele cultuur beschouwen het louter lesgeven in 'hoge kunst' als een verouderde benadering en benadrukken dat het de taak van de docent is om leerlingen een kritisch bewustzijn bij te brengen van de culturele en maatschappelijke betekenissen die beelden overdragen (Efland 2005). Wat dat betreft is er gelijkenis met de visuele communicatie in Duitsland, al is visuele cultuur veel minder gestoeld op linkse ideologieën.

Efland benoemt een dilemma bij de visuele cultuurbenadering: wie bepaalt wat belangrijk of betekenisvol is wanneer alle culturele producten, populaire cultuur en kunst, als even waardevol bestempeld worden? Ook Efland verzet zich tegen doceren van visuele cultuur met enkel voorbeelden uit de massacultuur, zonder nog te refereren aan de kunsten. Hij pleit voor een curriculum waarin kunst een prominente rol blijft spelen:

'To increase the capacity of critical consciousness in our students is the main reason why visual culture study is important. One develops such awareness through the play

of contrasts of one cultural form with another, including one genre with another. And this is where works of art play their principal role. They belong in the art education curriculum (...) to remind us of our human potential. In the final analysis we are educators in the arts and it is our business to keep doors of the human imagination open.' (Efland 2005, p. 40)

De verbinding met ontwikkelingen in de beeldende kunst is een belangrijke pijler in de beeldende vorming. Natuurlijk is hedendaagse kunst complex en soms moeilijk te begrijpen voor leerlingen, maar het is de taak van de docent om relevante werken en kunstenaars te selecteren die passen bij het niveau en de interesses van de leerling. De benadering van de pedagoog Thomas Ziehe kan hierbij bruikbaar zijn. Ziehe (in Blom 2006) ziet de moderne docent als een reisleader die leerlingen meeneemt naar vreemde gebieden. De docent bemiddelt tussen de 'zelfwereld' van leerlingen, die meestal sterk gevormd is door de populaire cultuur, en de 'vreemde gebieden' die in dit geval bestaan uit de (recente) kunst- en mediageschiedenis. Ziehes hypothese is dat de zelfwerelden al voldoende in de klas vertegenwoordigd zijn en dat het daarom niet inspirerend is die nog eens te versterken:

'De school moet de vreemde werelden van kennis, kunst en formelere talen vertegenwoordigen. (...) Niet op een stoffige manier en niet verontschuldigend, maar zelfverzekerd, met respect voor de zelfwerelden van de leerlingen.' (Ziehe in Blom 2007, p. 6)

Pasuchin (2008) benoemt een wezenlijk verschil in de benadering van praktijkwerk tussen media- en kunsteducatoren. Hij herkent weliswaar grote raakvlakken tussen media- en kunsteducatie, maar constateert dat in de pedagogische benadering van media-educatie praktijkopdrachten vaak puur een instrument zijn om sociale processen in beeld te brengen. Wanneer leerlingen binnen de beeldende vakken echter alleen opdrachten doen om media te leren *begrijpen*, komen belangrijke intrinsieke doelen als leren ontwerpen en kunstzinnige expressie in de kantlijn terecht. Door vanuit een kunstzinnige houding te werken waarin ook het praktisch eindresultaat meetelt, leert de leerling niet alleen de werking van kunst en media te begrijpen, maar vormt hij met eigen werk en de reflectie daarop ook een persoonlijke visie.

TECHNIEK ALS DOEL

Een tweede risico ligt in een te grote focus op techniek en mediaproducten. In de voorbeelden van mediawijze kunst die ik besproken heb, heb ik met opzet kunstenaars gebruikt die met relatief eenvoudige media komen tot betekenisvolle werken. Omgaan met nieuwe media vraagt natuurlijk om technische kennis, maar die kennis zou geen doel op zich moeten zijn. Het doel is niet leerlingen op te leiden tot professionele media-makers of kunstenaars, maar om hen te laten onderzoeken welke betekenis kunst en media voor hen hebben en hoe ze zelf betekenissen kunnen maken met eigen producties.

Nederlandse scholen die zich profileren met mediavakken lijken soms te focussen op het opleiden van leerlingen tot professioneel opererende mediamakers, met dure studio's, camera's en externe opdrachtgevers. Vraag is in hoeverre de kunstzinnige doelen hierbij nog overeind kunnen worden gehouden en in welke mate het werkproces en vooral de reflectie hierop niet in de marge terechtkomen.

Wanneer docenten beeldende vorming daadwerkelijk aandacht willen besteden aan mediawijdsheid, kunnen ze zich niet beperken tot alleen de vormgeving van mediaproducten. Productie zonder theorievorming en kritische reflectie zal niet leiden tot mediawijdsheid. Docenten die dat willen bereiken, kunnen beter kiezen voor een benadering waarbij betekenisgeving centraal staat, waarbij theorie en praktijk in samenhang worden gedoceerd en waarbij het proces dat een leerling doorloopt net zo belangrijk is als zijn eindproduct.

EEN TE OVERLADEN INTERDISCIPLINAIR PROGRAMMA

Als derde is er het risico van door de bomen het bos niet meer zien. Door de invloed van de media- en populaire cultuur op de kunsten raakt het takenpakket van de docent beeldende vakken overvol. Zeker in Nederland, waar kunstdocenten door de komst van het vak CKV (waarin dans, drama, muziek en beeldende kunst aan bod moeten komen) al over een afgeladen pakket aan interdisciplinaire vaardigheden moeten beschikken. Nu elke beeldende docent daarbovenop ook nog bekend moet zijn met inzichten uit de mediastudies en communicatiewetenschappen zal menig een door de bomen het bos niet meer kunnen zien.

In hetzelfde artikel over visuele cultuur benoemt Efland dit probleem ook al. Hij vraagt zich af hoe docenten het enorme leergebied tussen populaire cultuur, kunst- en mediageschiedenis moeten behappen en dat ook nog eens binnen de beperkte tijd die het kunstvak gegund wordt op het lesrooster (Efland 2005). Efland ziet dit voornamelijk als een praktisch probleem dat opgelost kan worden als docenten samen thema's vaststellen.

In mijn optiek gaat het om een inhoudelijk probleem dat is op te lossen door het beeldende vak een heldere kern te geven. Die ligt wat mij betreft in de kunst, juist omdat de (hedendaagse) beeldende kunst de populaire cultuur vaak weerspiegelt, wat andersom minder het geval is. Wat dat betreft verwijst deze oplossing opnieuw naar de balans tussen instrumentele versus vakinhoudelijke doelen: het domein van de (recente) kunstgeschiedenis vormt het centrum van het curriculum van waaruit verbindingen met de populaire cultuur gelegd worden. Kunst fungeert daarbij als baken en kritisch platform in de oneindige stroom van visuele media-uitingen. Standaardwerken in mediastudies kunnen daarbij de weg wijzen. Werken als *An introduction into visual culture* van Mirzoeff (1999, 2009) en vooral *Practices of Looking* van Sturken en Cartwright (1999, 2009) nemen vaak de kunstgeschiedenis als leidraad bij het behandelen van ontwikkelingen in het denken over het gemedialiseerde beeld. Voorbeelden uit de beeldende kunst worden gebruikt als studieobjecten, naast uitingen uit reclame, televisie, films en games. Ook in deze publicaties sluit de kunstgeschiedenis en de esthetica vaak de geschiedenis van de media in.

Het op deze manier van beschouwen van de kunstgeschiedenis erkennen sommige Nederlandse docentenopleidingen als een hiaat in het curriculum van de opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving. Vijf van deze opleidingen proberen dit gat te dichten door het aanbieden van modules *Didactiek in MediaCultuur*, waarin studenten lessen ontwerpen waarin kunstzinnige en mediawijze doelen in samenhang aan de orde komen.

Door opkomst van de (massa)media wordt het terrein van de docent beeldende vorming in toenemende mate interdisciplinair, wat zich ook duidelijk laat aflezen aan de disciplineoverstijgende ontwikkelingen in de beeldende kunsten. Het bestuderen en maken van eigentijdse mediaproducties maakt ook de grenzen tussen kunstvakken diffuus, temeer omdat audiovisuele vorming zelf al een multidisciplinair gebied is waarin geluid, beeld, spel en tekst samenkomen. De vraag is waar de grens ligt aan de interdisciplinaire vaardigheden waarover een docent in het middelbaar onderwijs kan beschikken. Verder biedt het enorme aanbod van externe aanbieders en de mogelijkheid om mediawijdsheid te doceren in projecten met andere vakken een oplossing voor docenten om hun eigen kunstzinnige expertise te verbinden met media-educatie.

DISCUSSIE

– Het is een eenvoudige optelsom voor de hedendaagse docent beeldende kunst en vormgeving: wie authentiek kunstonderwijs wil geven legt een verbinding tussen ontwikkelingen in de hedendaagse kunst en interesses van jongeren. In beide gebieden spelen moderne media een grote rol, waardoor deze fungeren als een verbindingsmiddel tussen museale kunst en populaire cultuur. Doordat leerlingen in de lessen zowel (media-) kunst bestuderen, produceren als bediscussiëren, kunnen er niet alleen kunstzinnige, maar ook mediawijze leerdoelen behaald worden. Op die manier kan media-educatie deels onderdeel worden van het beeldende vak zonder dat het vak zijn dierbare intrinsieke kunstzinnige doelen overboord gooit. Media-educatie en de beeldende vakken delen een gemeenschappelijk gebied, maar kennen beiden ook tal van onderwerpen en doelen die elkaar niet overlappen. Voor het bereiken van mediawijsheid is het belangrijk dat ook vakken als maatschappijleer, informatica en de talen vanuit hun eigen expertise en discipline hun bijdrage leveren. Binnen het beeldende vak moet er ook aandacht zijn voor werken en beelden die geen enkele relatie hebben met de mediacultuur.

Docenten beeldende vorming die de moderne media negeren, laten in mijn ogen kansen liggen en dreigen niet alleen de aansluiting te verliezen met de interesses van jongeren, maar ook met de hedendaagse kunst. Deels is dat helaas al gebeurd in Nederland. Daar waar nieuwe media onder jongeren en kunstenaars hele normale kunstzinnige gereedschappen zijn, zien veel beeldende leslokalen op scholen er nog traditioneel uit (Heijnen 2007). Veelgehoorde argumenten daarvoor onder Nederlandse docenten beeldende vorming zijn dat hedendaagse kunst 'te moeilijk' is en dat audiovisuele media teveel specialistische kennis vergen. Ik hoop dat de voorbeelden in dit artikel aantonen dat hedendaagse kunst niet ontoegankelijk hoeft te zijn voor leerlingen en dat docenten ook met relatief beperkte technische kennis al veel resultaten kunnen bereiken. Echter: theoretische en praktische scholing is een belangrijk punt van aandacht voor docenten die aspecten van mediawijsheid in hun kunstvak willen integreren.

De term mediawijsheid lijkt iets los te hebben gemaakt in het Nederlandse onderwijs. (Beeldende) kunstdocenten lijken met hun interesse in mediawijsheid een kans te willen aangrijpen weer actueel te zijn. Het geeft hen richting in het leggen van zinvolle verbanden tussen de kunstgeschiedenis en het eigentijdse, nog niet gecanoniseerde media- en kunstaanbod. Mediawijsheid haalt audiovisuele vormgeving als kunstvak uit de marge, omdat juist dit vak jongeren op een zeer gelaagde manier prikkelt en interesseert voor beeldende kunst, in verbinding met de populaire cultuur. De docent beeldende vorming, expert op gebied van productie en receptie van de beeld- en medi-

acultuur, kan een belangrijke initiator zijn op scholen die met interdisciplinaire teams werken aan mediawijsheid. Het debat over de inhoud van beeldend onderwijs, de (na) scholing van docenten beeldende kunst en vormgeving en de ontwikkeling van mediawijze kunstzinnig lesmateriaal zijn cruciale factoren die mede zullen bepalen hoe de beeldende vakken er in de toekomst van Nederland uit zullen zien.

Emiel Heijnen

Emiel Heijnen is senior docent aan de Academie voor Beeldende Vorming en de masteropleiding Kunsteducatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Vanuit het Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten doet hij onderzoek en initieert hij projecten over media- en kunsteducatie. In 2008 initieerde Heijnen het project *MediaCultuur* waarin Nederlandse opleidingen voor docent beeldende kunst en vormgeving samen met VO-scholen en (media)kunstinstellingen werken aan het opleiden van een mediawijze generatie kunstdocenten. Eindresultaat van het project is de site www.mediacultuur.net met lesmateriaal voor kunstdocenten die aan de hand van hedendaagse kunst aandacht willen schenken aan media-educatie.

LITERATUUR

—
Acht, A. van (2003). *Media-educatie en het 'nieuwe leren'. Een onderzoek naar de inhoud van media-educatie en de inpassing van media-educatie in het 'Nieuwe Leren'*. Afstudeerscriptie Universiteit Utrecht, Taal- en cultuurstudies.

Altena, A. (2008). De computer als creatieve toverdoos. *Boekman*, 20(75), 88-92.

Birnbaum, D. (2009). *Making Worlds. Short Guide*. Venetië: Fondazione La Biennale di Venezia.

Blom, S. (2006, 30 december). Tussen oud en nieuw. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd via www.nrc.nl

Blom, S. (2007). Laten we op reis gaan naar de piramiden. *Didaktief*, 37(1-2), 4-7.

Boonstra, R. (2009, 19 mei). *Open brief aan de heer Gijs van Tuyl. Directeur van het Stedelijk Museum te Amsterdam*. Geraadpleegd via www.photoq.nl/articles/columns/oog-in-oog/2009/05/19/open-brief

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern Manifesto. Postmodernism is dead*. Retrieved from www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtm

Buckingham, D. (2003). *Media Education*. Cambridge: Polity Press.

Efland, A.D. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, 58(6), 35-40.

Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in education* (pp. 815-829). Reston: NAEA.

Golonu, B. (2009, 5 juni). Report from Venice: Day 1. *Art in America*. Retrieved from www.artinamericamagazine.com

Haanstra, F. (2001). De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Heijnen, E. (2007). *Media Connection. Lessen van kunstdocenten en mediakunstenaars*. Amsterdam: SSP.

Hoogenstraaten, M. (2002). De plaats van audiovisuele vormgeving binnen het vo. *Kunstzone*, 1(10), 11-14.

Oomen, C., Donker, A., Van der Grinten, M., Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Oostra, B. (1980). *Beeldende vorming in theorie en praktijk*. Bloemendaal: Nelissen.

Pasuchin, I. (2008). Fazit. Differenzen, Analogien und Perspektiven medien- und künstlerisch-pädagogischer kreativer Medienarbeit. *Merz*, 15(5), 60-64.

Raad voor Cultuur (1996). *Advies Media-educatie*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Sixma, T. (2007). *Wat is (media)wijsheid? : zoektocht naar de inhoud en betekenis van mediawijsheid voor educatieve doeleinden*. Masterthesis Universiteit Utrecht.

Sleurink, H. & Berg, A. van den (2000). *Media-educatie : een kennisinventarisatie : een geschiedkundige, geografische, bestuurlijke en onderwijskundige ontdekkingsstocht*. Assen: Van Gorcum.

Smallenburg, S. (2009, 15 mei). Stedelijk Museum koopt foto's van amateurs. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd via www.nrc.nl

Smelik, A. (2006). Op het eerste gezicht. *Jong Holland*, 22(2), 24-29.

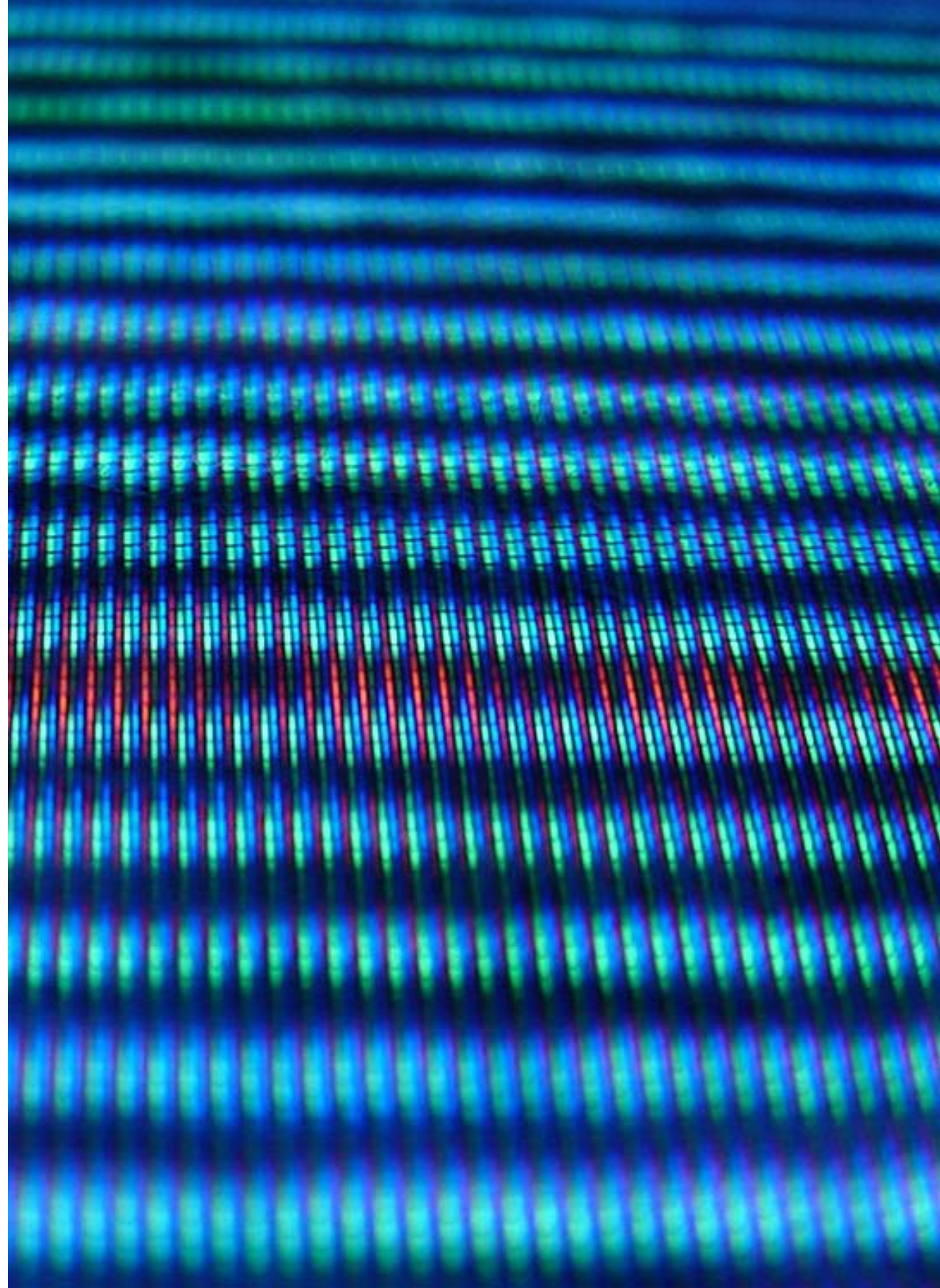
Sontag, S. (1977). *Over fotografie*. Baarn: Uitgeverij Anthos/Diogenes.

Swinkels, H. (1984). *Audiovisuele vorming in SeCu-projecten*. Utrecht: LOKV.

Visser, H. (2009, 15 mei). Schietent-foto's Ria van Dijk naar 'Stedelijk'. *Brabants Dagblad*. Geraadpleegd via www.brabantsdagblad.nl

Westenend, H. (1987). *Audio-visuele vorming in de basisvorming: eindtermen*. Utrecht: LOKV.

Zijlstra, O. (2008). Ik wist niet dat ik het in mij had. *Boekman*, 20(77), 72-76.



Cultuur, kunst & technologie: naar een poëtica van media-educatie

Volgens het Britse 3C-model zou mediageletterdheid cultureel, creatief en kritisch moeten zijn. In dit artikel analyseert Andrew Burn wat dit precies betekent. Daartoe vergelijkt hij de vanouds verschillende, maar elkaar nu naderende benaderingen van media-educatie en beeldende vorming. Zijn slotsom is dat beide vakgebieden gebaat zijn bij een combinatie van retorica en poëtica. Dan krijgen leerlingen de ruimte om te leren van kunstwerken te genieten, ze zelf te maken en te ontdekken hoe deze kunstwerken de maatschappelijke werkelijkheid van hun wereld verbeelden.

In een gamestudio gaat (bedrijfsmatige) mediaproductie hand in hand met kunstzinnige vaardigheden en artistieke betrokkenheid. Het vormgevingsconcept van games lijkt op dat van schilderkunst, maar is gericht op het vertellen van verhalen en het bieden van vermaak. 3D-animatie kan net zo mooi zijn als een animatiefilm uit het filmhuis-circuit, maar is gericht op een ander consumptiepatroon en smaakregime.

De gamestudio dient hier als voorbeeld, elk ander voorbeeld uit de mediaproductie zou een vergelijkbare combinatie te zien geven van datgene wat we in de wereld van het onderwijs geletterdheid noemen. Vreemd genoeg verdelen scholen deze vaardigheden, inzichten, voorstellingen, ontwerpen en producties over de verschillende pedagogische tradities van media-educatie en beeldende vorming.

In dit artikel neem ik de relatie tussen media-educatie en beeldende vorming onder de loep aan de hand van een model van mediageletterdheid dat momenteel populair is in Europa. Dit model heeft de discussie over mediageletterdheid binnen de expertgroep mediageletterdheid van de Europese Gemeenschap beïnvloed en vormt de basis voor het beleid van het Europees Parlement en de beweging rond het Europees handvest voor mediageletterdheid.

Het bewuste model is het Britse 3C-model, dat is gebaseerd op het idee dat mediageletterdheid *cultural*, *critical* en *creative* is. Het is weliswaar een model voor het populaire en politieke debat, doch de relatieve vaagheid ervan roept een aantal essentiële vra-

gen op. In dit artikel zal ik deze onderzoeken, omdat het me nuttige vragen lijken voor onderzoekers en docenten om de komende jaren te bestuderen en te beantwoorden. In mijn conclusie zal ik een nader uitgewerkte, theoretisch onderbouwde versie van het 3C-model geven waarin de in dit artikel aangevoerde argumenten staan samengevat.

VERBREDING VAN BEELDEND ONDERWIJS

Men zou generaliserend kunnen stellen dat beeldende vorming en media-educatie traditioneel gezien de uitersten binnen het spectrum van culturele waarde vertegenwoordigen. Terwijl beeldende vorming met haar aandacht voor de canon uit de kunstgeschiedenis (renaissance, romantiek, moderne kunst) het domein van de hoge kunst heeft omhelsd, richt media-educatie zich op het domein van de populaire cultuur, dat reikt van het stripverhaal tot meer recente media als computergames en reality-tv. Zo bezien maakt beeldende vorming deel uit van de bredere kunstzinnige vorming, die het vanouds als haar taak heeft beschouwd om kinderen vertrouwd te maken met de westerse tradities van muziek, toneel, dans en literatuur.

Media-educatie, een jong vakgebied, is (in het Verenigd Koninkrijk) voortgekomen uit de literatuurwetenschap, die zich in het werk van F.R. Leavis kenmerkte door achterdocht voor de media. Met zijn kritische analyse van 'mediateksten' – waarbij het begrip teksten in de brede, semiotische zin van het woord is gebruikt: alle inhouden die in mediaproducten besloten liggen – wilde Leavis leerlingen bewustmaken van de veronderstelde verderfelijke culturele aard daarvan (Leavis & Thompson 1933). Dit cultureel protectionisme maakte volgens Buckingham (2003) plaats voor vormen van ideologisch protectionisme, waarin kinderen werden aangemoedigd om de ideologische structuur van mediateksten te doorzien.

De laatste tijd is media-educatie geëvolueerd naar een positievere houding tegenover de populaire kunsten als gevolg van onderzoek binnen de Britse culturele studies. Dit vakgebied beschouwde de onderdompeling van jongeren in de energieke jongerencultuur als een symbolische ondermijning van conventionele waarden (Hebdige 1979) of als een creatieve activiteit die wordt gekenmerkt door een 'gefundeerde esthetiek' (Willis 1990). Om een al te luchtige benadering te voorkomen stelt Buckingham dat media-educatie waarbij de creatieve vitaliteit van deze onderdompeling wordt onderkend, leerlingen wel degelijk kan helpen om het benodigde kritisch inzicht te verwerven om hun wereld en de functie van de media daarbinnen te begrijpen (Buckingham & Sefton-Green 1994; Buckingham 2003). Belangrijk onderdeel van meer positievere aan-

dacht voor de mediacultuur van jongeren is dat er steeds meer nadruk wordt gelegd op hun eigen creatieve productie van mediateksten, een onderwerp dat ik hierna uitgebreider zal behandelen.

Hoewel beeldende vorming, zoals reeds vermeld, zich van oudsher geheel anders tegenover populaire cultuur opstelde, vertoont de recente geschiedenis van dit vakgebied wel enige overeenkomsten met die van media-educatie. Zo ziet beeldende vorming het maken van eigen beeldend werk door kinderen zonder meer als belangrijker dan de verwerving van canonieke kennis. Dit komt voort uit opvattingen als het geloof in de verdiensten van naïeve kunst, het postromantische idee van de inspiratiewaarde van door kinderen gemaakte kunst, aandacht voor ambachtelijke vaardigheden als afspiegeling van wat er in kunstenaarsateliers gebeurt en een postmoderne, meer relativistische benadering van de hedendaagse visuele cultuur. Binnen het beeldend onderwijs is er een verschuiving zichtbaar van aandacht voor de instituties van de beeldende kunst naar visuele cultuur in brede zin (Duncum 2001). Ofwel, van elitair, geïsoleerd en stevig verankerd in moderniteit (met criteria als onder meer originaliteit) wordt beeldende vorming een vakgebied dat zich richt op een postmoderne diversiteit van praktijken (Addison & Burgess 2003). Tegenwoordig worden er grote vraagtekens geplaatst bij de traditionele tegenstellingen tussen woord en beeld, artistiek medium en technologie, het gezichtsvermogen en de andere door hedendaagse multimedia aangesproken zintuigen. Deze nieuwe diversiteit kan worden beschouwd als een nuttige doorbreking van de grenzen tussen media-educatie en beeldende vorming. Nieuwe vormen van samenwerking met andere vakgebieden die zich bezighouden met visuele cultuur worden niet alleen mogelijk, maar ook wenselijk.

VERBREDING VAN MEDIA-EDUCATIE

–
Ook in de media-educatie (in elk geval in het Verenigd Koninkrijk) is een verschuiving opgetreden: van de wortels van dit vakgebied, literatuur en taal, naar beeldende vorming. Er zijn vele redenen aan te wijzen voor deze geleidelijke en gedeeltelijke overgang, ik zal me hier op drie ervan concentreren.

De eerste was de toename in de jaren tachtig van examencursussen die niet door de overheid of examencommissies, maar door docenten zelf waren ontwikkeld. Deze zogenaamde Mode 3-cursussen konden worden samengesteld en opgezet door consortia van scholen en goedgekeurd door examencommissies. De school waar ik in de jaren tachtig en negentig doceerde, koos voor een Mode 3-cursus die de leerlingen voorbe-

reidde op een algemeen certificaat in het voortgezet onderwijs (GCSE, een toentertijd nieuw examen voor alle 16-jarige leerlingen) op het gebied van de Expressive Arts. Binnen deze cursus kon worden gekozen voor kunst, muziek, toneel, dans en media. Leerlingen volgden een major- en een minorcursus in twee kunstvormen en het werkstuk voor hun eindexamen moest bestaan uit een combinatie van deze twee vormen. Als gevolg daarvan zagen we veel fantasierijke werkstukken van leerlingen, waarin vormen van mediakunst (zoals film, animatie, documentaire) met beeldende kunst (zoals getekende animatie, storyboards, decorontwerpen en posters), muziek, toneel en zelfs dans werden gecombineerd tot impressionistische filmgedichten.

De tweede trend die, zowel in het Verenigd Koninkrijk als mondiaal, een verschuiving naar de beeldende kunst mogelijk maakte, was uiteraard de komst van betaalbare hulpmiddelen voor de vervaardiging van digitale producties, vooral voor digitale video. Hoewel veel scholen met lesprogramma's voor media-educatie het productiewerk voor die tijd ook al serieus hadden genomen (met gebruik van analoge mengpanelen en camera's), lag het accent toch altijd meer op analyse en kritiek. Vanaf begin jaren negentig begonnen scholen software aan te schaffen voor de digitale bewerking van producties en verschoof de aandacht langzaam van kritiek naar productie. In mijn eigen werk uitte deze trend zich in de samenstelling van digitale animatiefilms met basisschoolleerlingen (Burn & Parker 2001, 2003), de productie van korte films met tieners (Burn & Reed 1999; Burn 2003) en de ontwikkeling van computergames met tieners (Buckingham & Burn 2007; Burn 2007).

De derde ontwikkeling, die op dit moment geldt voor ongeveer vijftig scholen in Engeland, was in 1997 de introductie door de overheid van een specialisme op het gebied van mediakunsten als onderdeel van het National Specialist Schools Programme, waarbij middelbare scholen zich met overheidssubsidie kunnen specialiseren in en onderscheiden met een bepaald gebied van het onderwijsprogramma. Het predicaat mediakunsten was duidelijk bedoeld om het belang van opleiding en onderwijs voor de creatieve industrie, vooral door New Labour gezien als een wezenlijk element van de Britse economie, te onderstrepen (Buckingham & Jones 2001). Dit initiatief past bij de retoriek die kenmerkend is voor het tijdperk van New Labour, waarin creativiteit wordt gezien als een vernieuwende kracht die leidt tot gemeenschapszin en betrokkenheid, een op samenwerking en de oplossing van problemen gerichte arbeidsmentaliteit en werknemers die zijn opgeleid voor het werk in de creatieve sector, vooral voor de nieuwe mediasector van de kenniseconomie (Seltzer & Bentley 1999).

Hoewel deze kritiek op het overheidsbeleid in veel opzichten gerechtvaardigd is, was mijn eigen ervaring als docent en sectieleider op de eerste van deze scholen (Parkside

Community College in Cambridge) heel anders. Mijn collega's en ik merkten dat het predicaat mediakunsten ons de mogelijkheid bood om bredere maatschappelijke en artistieke doelen na te streven, waaronder een afwijkende mening, kritiek, subversiviteit en aandacht voor de behoefte van tieners om zich te uiten, doelen die verder gingen dan en zelfs indruisten tegen de beperktere maatschappijgerichte retoriek van het New Labour-beleid. We zagen dit als een kans voor creatieve mediaproductie in ons gehele lesprogramma en als een mogelijkheid om leerlingen voor het eerst gebruik te laten maken van professionele apparatuur. We konden de beperkingen van gesimuleerd mediaproductiewerk achter ons laten en het werk van leerlingen tonen op de lokale televisiezender en in het filmhuis van Cambridge. Niettemin dient te worden aangegevend dat er gezien de huidige discussies over mediageletterdheid en nieuwe media nog steeds veel onzekerheid bestaat over het werk van deze scholen. Mijn eigen onderzoekscentrum werkt momenteel met twee van dergelijke scholen aan een onderzoek over de toekomst van hun werk (publicatie hierover verschijnt in 2010). Hoe het ook zij, het verhaal van deze scholen is onderdeel van de toenadering van media-educatie en beeldende vorming.

POPULAIRE ESTHETIEK VERSUS KUNSTANIMATIE

Hoezeer beeldende vorming en media-educatie elkaar ook genaderd zijn, de worsteling tussen traditionele elitaire kunstvormen en de populaire kunsten blijft een probleem voor beide gebieden. Voor media-educatie is het de vraag hoe zij haar terrein kan verbreden van uitsluitend populaire cultuur naar iets wat meer omvat en beter in staat is om culturele grenzen te doorbreken. Dit probleem wordt in de Europese context nog vergroot door het al geruime tijd bestaande verbond tussen film- en media-educatie. Op het risico af enigszins te generaliseren stel ik dat de eerste traditie kinderen voornamelijk vertrouwd wil maken met de cultuur van hun nationale filmcanon, terwijl de laatste de populaire film propageert en waardering heeft voor de populaire smaak van leerlingen.

Enkele voorbeelden kunnen dit probleem wellicht verduidelijken. Ze zijn afkomstig uit een animatieproject dat ik eind jaren negentig opzette in samenwerking met het Cambridge Film Consortium en het British Film Institute. In dit project maakten kinderen binnen een cluster van basisscholen in Cambridge animatiefilms met hun docenten, een gastanimator en -componist. De films werden vertoond in het kader van het internationale filmfestival van Cambridge. De docenten besteedden tijdens het project

aandacht aan populaire animatie, maar ze trachtten de kinderen ook bekend te maken met voorbeelden van Europese cultuuranime om hun culturele referentiekader en stilistische repertoire te vergroten. Een terugkerend patroon in het werk van de kinderen was echter de stilistische weerklink van de populaire animaties van de Amerikaanse film en televisie, waarmee ze het meest vertrouwd waren en die een bron van vermaak voor hen bleven.

Zo maakte één klas een animatieversie van een Afrikaans volksverhaal uit de verhalenencyclus over de spin Anansi die zijn tegenstanders steeds te slim af is. Het kind dat Anansi mocht ontwerpen, tekende een spin met grote bolvormige ogen (zie afbeelding 1) en kleurde hem rood en blauw. De docenten vonden deze keuzes aanvankelijk niet opmerkelijk. Pas na verdere analyse bleek het ontwerp geïnspireerd op de komische uitpuilende ogen van *The Simpsons* en het rood-blauwe kostuum van Spiderman, waarvan Warner Brothers eerder dat jaar een filmversie had uitgebracht (Burn & Parker 2003).



Afbeelding 1: Ontwerp van Anansi de spin, gemaakt door een basisschoolleerling voor de animatiefilm *Anansi and the Firefly*.

Andere voorbeelden waren ontwerpen voor Roodkapje die duidelijk waren beïnvloed door hedendaagse popdiva's als Britney Spears en Christina Aguilera (afbeelding 2), en ontwerpen voor sciencefictionpersonages, zoals de piloot van een gevechtsvliegtuig en zijn heroïsche vriendin (afbeeldingen 3 en 4), eveneens duidelijk beïnvloed door prototypes afkomstig uit op kinderen gerichte teksten in de media, zoals in dit geval de poppen uit Gerry Andersons *Thunderbirds*-serie en opnieuw de blonde popdiva's (Burn & Durran 2007).



Afbeelding 2, 3 en 4: Ontwerpen van personages voor een animatiefilm door basisschool-leerlingen, met stilistische verwijzingen naar populaire film- en televisieanimatie.

De spanning tussen de populaire esthetiek van leerlingen en die van de Europese kunstanimatie die de docenten inbrachten, blijkt niet alleen uit de afbeeldingen, maar ook uit de door de projectanimators gekozen productiemedia. Ze stimuleerden de kinderen om materialen te gebruiken die typisch zijn voor de kunst van kinderen: kleurpotloden, viltstiften en collages in diverse media, van gevonden voorwerpen tot gekleurd vloeipapier. Hoewel deze materialen wellicht van ondergeschikt belang lijken, volg ik in mijn interpretatie de op de sociale semiotiek gebaseerde argumentatie van Kress en Van Leeuwen (1996, 2000). Zij stellen dat materialen bijdragen aan de betekenissen van producten, en wel op een wijze die in de linguïstiek en semiotiek onopgemerkt is gebleven. In dit geval werd met het gebruik van de vertrouwde hulpmiddelen en texturen van door kinderen gemaakte kunst een esthetiek gecreëerd die niet strookt met de vlakke celanimatie van de commerciële film, maar eentje die dichter staat bij de op gemengde media gebaseerde animatie van de Europese filmhuistraditie.

DRIE NIVEAUS VAN CULTUUR

Hoe moeten we deze culturele dissonantie beoordelen? Een traditionele reactie vanuit de mediastudies zou zijn om de inbreng van waarden uit de filmhuisfilm te hekelen en de voorkeur te geven aan de verwijzingen naar de populaire film. Een traditionele reactie vanuit de beeldende vorming zou precies tegenovergesteld zijn: de creatieve textuur zou worden toegejuicht, terwijl de verderfelijke invloed van de commerciële film zou worden betreurd.

Hoewel verstandige docenten een dergelijk absurd dilemma altijd zouden vermijden en de traditionele standpunten van de twee vakgebieden, zoals hierboven al werd beschreven, aan het veranderen zijn, blijft het de vraag hoe deze culturele tegenstelling in een theorie kan worden vervat. Ik grijp daarvoor graag terug op de cultuurdefinities van de invloedrijke cultuurtheoreticus Raymond Williams, wiens werk de aanleiding vormde tot het ontstaan van culturele studies in het Verenigd Koninkrijk.

Williams (1961) stelde voor om drie niveaus van cultuur te hanteren: de selectieve traditie, de documentaire traditie en de geleefde cultuur. Door dit derde niveau, een 'gemeenschappelijke cultuur' gebaseerd op de alledaagse culturele betrokkenheid van de gewone man, gingen culturele studies zich bezighouden met de mechanismen van de populaire cultuur, de structuur van jeugd- en jongerenculturen en het belang van het publiek bij de bepaling van betekenis en waarde. De nadruk op geleefde cultuur blijft een sterk punt van media-educatie en niemand kan het belang ervan ontkennen. Desalniettemin zijn de culturele studies (en media-educatie) grotendeels voorbijgegaan aan de twee andere culturele niveaus van Williams.

Wat zou het betekenen als we ze nieuw leven inblazen en kijken welke plaats ze binnen media-educatie kunnen innemen? Aandacht voor de selectieve traditie hoeft *niet* in te houden dat we terugkeren naar een beperkte toespitsing op traditionele kunst en film. Integendeel, het impliceert een kritische belangstelling voor de mechanismen waardoor bepaalde producten een voorkeursbehandeling krijgen en worden beheerd, tentoongesteld, bewaard en gekoesterd als blijvende tradities. We verwachten dat onze leerlingen deze maatschappelijke processen voor het bepalen (en betwisten) van de culturele waarde leren begrijpen, zodat ze er zelf een bijdrage aan kunnen leveren.

Culturele waarde is een moeilijk onderwerp voor docenten. De weerstand van media-docenten tegen de traditionele waarden van de elitecultuur is bewonderenswaardig en ijveren voor populaire cultuur in een onderwijsprogramma dat daarvoor weinig ruimte biedt, verdient alle steun. Het is echter absurd dat media-educatie gevangen zit in een positie waarin zij de intrinsieke waarde van mediateksten buiten het populaire

domein niet kan onderkennen of niet weet te reflecteren over de voorkeuren en oordelen op basis waarvan die waarde wordt onderkend (of misschien zelfs geconstrueerd). Bovendien is het duidelijk dat de producten van de populaire cultuur door volgende generaties dikwijls anders worden gewaardeerd: de B-film uit het verleden wordt de cultklassieker van vandaag, de videospelletjes uit de jaren zeventig zijn te zien op exposities in de beste galeries en de goedkope stripalbums uit de twintigste eeuw krijgen economische en culturele waarde als de verzamelobjecten van vandaag.

Bij de behandeling van het onderwerp animatie lijkt aandacht voor de invloeden van zowel de populaire animatie, dus Disney, Pixar en Matt Groening (*The Simpsons*), als de Europese kunstanime van mensen als Jan Svankmajer nog het best te werken. Deze strategie stelt leerlingen in staat niet alleen een esthetisch continuüm, een reeks smaken en stijlen, te verkennen en dieper in te gaan op de vormen en figuren die zij al hun hele leven kennen, maar ook nieuwe beelden, texturen, verhalen en beeldbronnen te ontdekken.

Williams' tweede categorie, de documentaire traditie, verwijst naar cultuur als residu van een samenleving die niet langer bestaat. Als voorbeelden noemt hij beeldende kunst, literatuur en architectuur uit de klassieke oudheid. Het equivalent in de beeldende vorming zal dan waarschijnlijk de kunstgeschiedenis moeten zijn, maar in de klas ligt het accent vaker op vormkenmerken dan op het maatschappijhistorische karakter dat Williams in gedachten had. In media-educatie speelt geschiedenis een zeer kleine rol en gaat de aandacht voortdurend uit naar het nieuwe, wat door de komst van de nieuwe media en het interactieve internet is uitgegroeid tot een obsessieve neofilie. Williams' aandacht voor de culturele geschiedenis herinnert ons eraan dat belangstelling voor de geschiedenis van mediateksten, media-instellingen en publiek een goed tegenwicht zou kunnen vormen. Op een school waar ik momenteel onderzoek doe, helpen mediadocenten hun leerlingen bijvoorbeeld om de geschiedenis van de camera te onderzoeken vanaf de camera obscura tot de persoonlijke beeldbestanden die zo kenmerkend zijn voor moderne digitale camera's en mobiele telefoons.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat zowel in beeldende vorming als media-educatie culturele voorkeuren en cultureel kapitaal vanuit eerdere ervaringen van kinderen de school binnenkomen. Daar worden ze gelegitimeerd of terzijde geschoven door de binnen het beeldend onderwijs opgedane ervaring. Het zou ideaal zijn wanneer dit onderwijs voortbouwt op dergelijke ervaringen door ze op waarde te schatten en uit te breiden naar nieuwe gebieden. Dit is zeker geen onbewust of puur instinctief proces, zoals op basis van romantische opvattingen over beeldende vorming gedacht

zou kunnen worden, maar een kritisch proces, waarin leerlingen zich bewust worden van culturele oorsprongen, van de botsing en dialoog tussen vele culturele smaken en een samenleving kenmerken, en van de esthetische eigenschappen van materialen.

KRITIEK IN MEDIA-EDUCATIE: RETORICA

Media-educatie is altijd al een vorm van kritische training geweest. Dat geldt ook voor de vandaag de dag gepresenteerde vormen van kritische geletterdheid waarbij leerlingen leren stil te staan bij 'wie de mediateksten maakt waarvan de voorstellingen een bepaalde cultuur op een bepaald moment beheersen; hoe lezers medeplichtig worden aan de overredingsideologieën van mediateksten; wiens belangen worden gediend met dergelijke voorstellingen en interpretaties (...)' (Morgan 1997). Dit is een sterk punt van media-educatie en uit de hierboven beschreven verschuiving in het denken over beeldende vorming kan worden afgeleid dat beeldende docenten dit kritische aspect overnemen. Het is een retorische traditie die begon met de *Retorica* van Aristoteles en die zich gaandeweg ontwikkelde tot de huidige retorische studies waarin politieke boodschappen en hun overredingstechnieken kritisch worden geanalyseerd.

Aristoteles onderscheidt in de retorica drie categorieën: *ethos* (de ethische context, waarbij het accent ligt op de bedoelingen van de spreker), *logos* (de inhoud van de gesproken tekst) en *pathos* (de emotionele betrokkenheid van het publiek). Deze klassieke categorieën hebben vandaag de dag nog niets aan geldigheid ingeboet. Het productieregime waarin een mediatekst tot stand komt, de structuur van de mediatekst zelf en de receptiestructuur waarbinnen een publiek zich bezighoudt met de mediatekst – deze drie categorieën vormen de basis van de hedendaagse opvattingen binnen de culturele studies over culturele uitwisseling van betekenissen (Du Gay, Hall, Janes, Mackay & Negus 1997). Ze zijn ook de basis van het conceptuele kader van mediadocenten: het fundament van het kritische inzicht dat leerlingen zouden moeten verwerven.

Mediadocenten voelen zich echter al heel lang ongemakkelijk over wat er gebeurt wanneer deze kritische benadering geïsoleerd raakt van het plezier dat men aan de media of aan het produceren van media beleeft. Tijdens schoolexamens in het Verenigd Koninkrijk – op GCSE- en A level-niveau (het hoogste examenniveau in het Britse voortgezet onderwijs) – wordt het conceptuele en kritische inzicht dikwijls getest met opstellen waarin leerlingen mediateksten analyseren of eigen producties evalueren. Een dergelijk werkstuk wordt al gauw een schoolse, plichtmatige herhaling van wat de leerling denkt dat de docent of examiner wil horen (Buckingham, Fraser & Sefton-Green 2000).

Een betere integratie van creatief werk en kritisch inzicht kan een mogelijke oplossing zijn voor dit probleem. In het volgende voorbeeld kregen twaalfjarige leerlingen die een videogame aan het maken waren, de opdracht om als journalist een recensie te schrijven over hun eigen game:

Zaterdag 25 maart 2006

Kinderen maken hun eigen game!

Leerlingen van het Parkside Community College in Cambridge hebben een game-bedrijf genaamd PIG productions opgericht om een spectaculair avonturengame met een feilloze plot te creëren.

PIG is de afkorting van Parkside Interactive Games en op dit moment wordt de eerste videogame van PIG, Jimmy De Mora and the Dying World, gemaakt.

Met behulp van MissionMaker en bijna dertig creatieve geesten werken de leerlingen in een van de Engelse lokalen op hun school aan het ontwerp en de verwezenlijking van de game. . . .

Op dit moment wordt de laatste hand aan de game gelegd en volgens de planning zal de game vanaf mei 2006 in de betere gamewinkels te verkrijgen zijn. De gelukkigen die in de gelegenheid werden gesteld om de game al voor die datum te spelen, hebben het niet minder dan vier sterren gegeven, voornamelijk voor het verhaal.

De game volgt geheim agent Jimmy De Mora. Hij leeft in een wereld die achteruitgaat door de opwarming van de aarde. Plotseling wordt hij geconfronteerd met de kidnapping van zijn dochter en zus. Hij moet vele gevangenen bevrijden, onder wie veel familieleden, en een heilig voorwerp zoeken dat kan zorgen voor hernieuwbare energie.

Sommigen noemen de game een schreeuw om aandacht voor de smeltende poolkappen, anderen betitelen het als een overdreven grap.

Hoe men er ook over denkt, we zijn zeer benieuwd naar de uiteindelijke ontvangst door de wereld van de gamers!

Hoewel dit een relatief luchtig voorbeeld is, werden de leerlingen gestimuleerd om verschillende aspecten van de game-industrie (studioproductie, gametijdschriften, game-winkels), het publiek, de politieke boodschap van de game zelf en de mogelijkheid van verschillende interpretaties door het publiek onder de loep te nemen. Dit gebeurde door het schrijven van een rollenspel, geen abstracte, van de context losgeweekte activiteit, maar een opdracht die werd geïntegreerd in een reeks van activiteiten rond de productie van de game (het schrijven van doorlopen, het ontwerpen van posters en hoesjes voor de doos, het ontwerpen en produceren van de game zelf met auteurssoftware).

In zekere zin lijkt dit soort activiteiten op de traditie van mondelinge besprekingen binnen het beeldend onderwijs, waarin leerlingen en docenten het werk van leerlingen kritisch beoordelen. Het belangrijkste verschil is de aandacht van media-educatie voor de retorische functie van de mediatekst, de intenties van de makers en de interpretatie van het publiek. Vooral die nadruk op mediateksten is altijd een kenmerk van media-educatie geweest. In zekere zin stamt deze aanpak af van de grondige kritische analyse, waar vroegere voorstanders van media-educatie voor pleitten. Normaal gesproken vindt deze activiteit plaats als een vorm van semiotische exegese, waarvoor verschillende methoden worden gebruikt die doorgaans afkomstig zijn van de structuralistische semiotiek en narratologie uit de jaren zeventig.

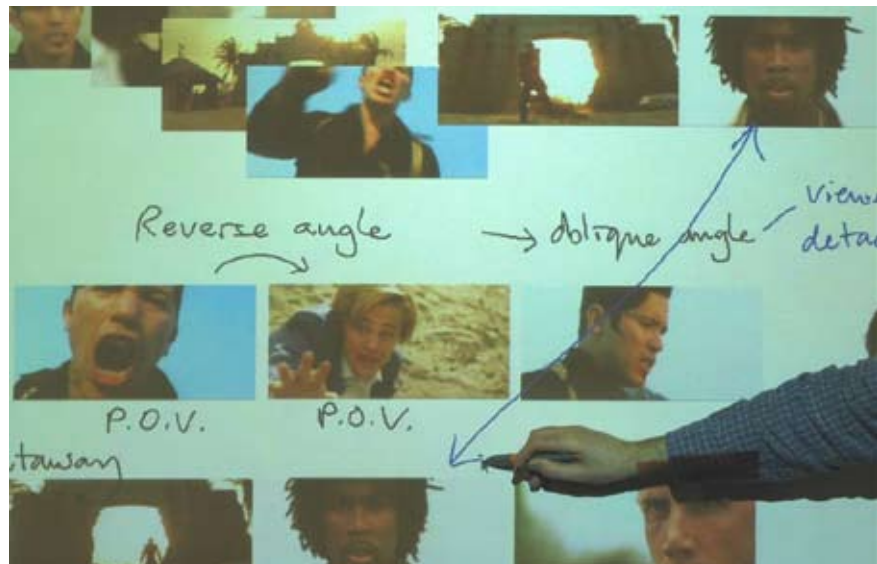
KRITIEK IN BEELDENE VORMING: POËTICA

Terwijl media-educatie steeds de nadruk heeft gelegd op deze retorische benadering, heeft kunstzinnige vorming (met inbegrip van de literatuur) zich meer gericht op een traditie gebaseerd op een ander werk van Aristoteles: de *Poetica*. Dit betekent dat kunstzinnige vorming meer tijd heeft besteed aan het ontwikkelen van een goed oog voor de esthetische vorm van visuele vormgeving, dans, toneel, literatuur of muziek. Beeldende docenten erven een uitgebreide woordenschat voor de beschrijving van de esthetische eigenschappen van schilderijen, tekeningen en sculptuur: het vocabulaire van lijn, kleur, compositie en een consensus over de betekenismogelijkheden van deze vormen, inclusief de emoties die zij kunnen oproepen.

In media-educatie is dit vocabulaire veel minder goed ontwikkeld. Over het algemeen worden leerlingen meer aangemoedigd om de politieke of ideologische eigenschappen van teksten (inclusief hun eigen teksten) kritisch te analyseren dan om de esthetische eigenschappen te bestuderen. Docenten die zowel Engels als media-educatie geven op Britse scholen (een zeer gebruikelijke combinatie) worden door de twee vakgebieden en hun respectieve pedagogische tradities welhaast verplicht tot een respectvolle waardering voor literaire teksten en een kritische achterdocht voor mediateksten.

Om het eenvoudig te formuleren lijkt het me dat wanneer beeldende vorming kan leren van de retorische benadering van media-educatie, mediadocenten ook van de poëtica van de kunsten kunnen leren om een 'poëtica' van de media te ontwikkelen. Een dergelijke stap zou onderkennen dat nauwgezette aandacht voor de esthetische eigenschappen van mediateksten belangrijk is voor leerlingen die hun eigen media-product maken.

Het volgende voorbeeld licht toe wat ik versta onder een poëtica van de media en esthetische aspecten van mediateksten. Het gaat om een activiteit die omschreven kan worden als *reverse-engineering*: met gebruik van auteurssoftware wordt de opbouw en structuur van een filmische tekst letterlijk ontrafeld om zo zichtbaar te maken hoe deze is gemaakt. In dit geval werd Adobe Premiere gebruikt om fragmenten van Baz Luhrmanns *Romeo + Juliet* te ontleden, zodat de leerlingen konden zien hoe bepaalde esthetische effecten worden bereikt. Verder werden de leerlingen gestimuleerd om delen van de film creatief te herscheppen, waarbij ze experimenteerden met verschillende soundtracks en volgordes van shots. Voor ze aan het werk gingen, namen ze samen met de docent de functie van de verschillende filmische structuren onder de loep: afbeelding 5 toont bijvoorbeeld een analyse van verschillende camerahoeken en -shots.



Afbeelding 5: Aantekeningen op het schoolbord over verschillende soorten camerashots en hoeken

Dit soort activiteiten maakt deel uit van het conceptuele kader van media-educatie (inzicht in de 'taal' van mediateksten), maar nu komen daarin ook de esthetische eigenschappen van de tekst aan de orde. Een esthetisch oordeel is, volgens de theorie van Bourdieu (1985), een uiting van maatschappelijk bepaalde culturele smaak. Deze cultu-

rele mechanismen staan centraal in het werk van mediadocenten. Zij moeten sturing geven aan het thema smaak en oordeel in hun klas en leerlingen stimuleren om bewust na te denken over de wijze waarop smaak tot stand komt – een gevoelige en ingewikkelde kwestie, zoals iedereen weet die met leerlingen muziekvideo's heeft gemaakt op basis van hun eigen muzikale voorkeuren.

Bij deze filmreconstructie ging de aandacht echter meer specifiek uit naar de manier waarop bepaalde esthetische keuzes kunnen worden gemaakt en wat de effecten daarvan zijn. Het accent lag daarbij meer op Aristoteles' oorspronkelijke idee van *aisthesis* als zintuiglijke waarneming. Een leerling merkte bijvoorbeeld op hoe hij leerde:

'(...) wat het nut is om van shot tot shot te kunnen snijden in plaats van de hele film in één keer op het scherm van een bioscoop te bekijken (...) hoe je emoties kunt oproepen door bepaalde technieken te gebruiken.'

Een andere leerling is zich bewust geworden van de functie van montage – hoe de doelbewuste samenvoeging van uiteenlopende beelden nieuwe betekenissen tot stand kan brengen:

'Doordat je het zelf deed, kon je zoveel dingen zien die je ermee kon doen, waar je nooit opgekomen zou zijn (...) als je een plaatje van een klok had gezien, zou je het misschien niet hebben gecombineerd met bijvoorbeeld een politieauto, maar als je het kunt zien en in elkaar over kunt laten gaan (...) en je kunt het zien en hoe dit het verandert, hoe dit het interessanter maakt of andere dingen doet (...).'

En een andere leerling heeft de elastische temporaliteit van film ontdekt:

'Ik denk niet dat ik nog naar de bioscoop kan gaan of een film kan bekijken zonder te denken aan alle verschillende shots en geluiden in een kleine scène (...). Ik vond het idee dat je een camerashot veel langer of korter, sneller of langzamer kon maken (...) fascinerend en slim. Ik dacht dat een shot net zo lang duurde als de tijd dat je met de camera filmde.'

Naast de emotionele lading van deze technieken onderkennen leerlingen de bijzondere functies van het medium film zelf. Deze leerling ziet bijvoorbeeld de mysterieuze narratieve functie van de camera als een oog, een plaatsvervanger van een getuige in het verhaal of van de toeschouwer:

‘Op het moment dat de camera omhooggaat, is het ook de eerste keer dat er enige noemenswaardige beweging in komt. De camera is bewegingsloos gebleven om de beweging van het belangrijkste personage in de scène weer te geven: net als Mercutio is de camera getuige van alles geweest, maar heeft hij er niets aan gedaan. (...) Het laatste shot is van een nieuw personage in de scène: Samson. De camera staat schuin tegenover hem. Hij is geen belangrijk personage, hij is slechts zijdelings betrokken bij de actie. Zijn emotie, zijn angstige en ongeruste gezichtsuitdrukking moet door het publiek worden opgemerkt – niet gevoeld. Hij kijkt simpelweg toe — hij handelt niet.’

Dit type kritische activiteit, een vloeiend geheel van technische productie, esthetische keuzes en kritische reflectie, lijkt veel op de activiteiten van leerlingen die schilderijen of een choreografie maken, een voorstelling regisseren of gedichten schrijven. Het maakt deel uit van een mediakunstenmodel van media-educatie. Het illustreert wat ik me voorstel bij een ‘poëtica’ van media-educatie. Het zou echter een misvatting zijn om te denken dat een dergelijke poëtica los van de politieke overwegingen van de retorica kan bestaan: de twee moeten elkaar aanvullen, zoals ik hieronder opnieuw zal benadrukken.

CREATIVITEIT: CULTURELE BRONNEN, SEMIOTISCHE INSTRUMENTEN

–
Tot nu toe heb ik het woord ‘creatief’ nogal losjes gehanteerd. Hierna ga ik de aard van creativiteit in media-educatie nader bekijken: Wat bedoelen we er precies mee? Welke rol speelt het als onderdeel van mediageletterdheid? En hoe kan het een gemeenschappelijke basis vormen voor media-educatie en beeldende vorming?

Creativiteit in het onderwijs is een uiterst omstreden idee. De invalshoeken zijn verbijsterend uiteenlopend: postromantische ideeën over artistieke genialiteit (Scruton 1987), psychologische analyses van de cognitieve mechanismen van creatief denken (Boden 1990), culturele opvattingen over ‘gefundeerde esthetische activiteit’ (Willis 1990) en beleidsmatige ideeën over de benodigde vaardigheden van een nieuw soort werknemers voor de gezamenlijke oplossing van problemen (Leadbeater 2000). Mijn eigen favoriete benadering van creativiteit is gebaseerd op het werk van de Russische psycholoog Lev Vygotsky, die van mening was dat er een nauwe relatie bestaat tussen de creativiteit van kinderen en hun spel (Vygotsky 1931/1998). In speelse situaties leren kinderen de betekenis van symbolische substitutie door de manipulatie van fysieke objecten. Daarbij noemt Vygotsky het bekende voorbeeld van een kind dat een bezemsteel als een

denkbeeldig paard gebruikt. Dit symbolisch inzicht wordt geïnternaliseerd en ontwikkelt zich tot mentale processen die leiden tot creatieve activiteit. Ware creativiteit kan volgens Vygotsky echter pas tot stand komen wanneer de denkbeeldige transformaties van het spel verbonden worden met het denken in concepten of, anders gezegd, met rationele, intellectuele processen. Met twee voorbeelden zal ik verduidelijken hoe dit model van creativiteit functioneert binnen media-educatie.

Het eerste voorbeeld is een stripfiguur in de vorm van een superheld, ontworpen door een twaalfjarig meisje (afbeelding 6). Zij maakte deze figuur in het kader van een lessenreeks waarin leerlingen het idee van superhelden kritisch onderzochten: hun sociale en culturele betekenis, de ‘grammatica’ van hun vormgeving, het type verhaal waarin zij een rol spelen. Nadat de leerlingen geleerd hadden om commerciële stripverhalen te analyseren, kregen zij de opdracht om de voorkant van hun eigen stripboek over een superheld te ontwerpen. Dit meisje koos voor Tigerwoman en ontwierp een symbool van krachtige vrouwelijkheid om de verhouding tussen mannen en vrouwen in het traditionele pantheon van superhelden te veranderen. Hiervoor maakte zij gebruik van de traditionele iconografie van de superheld: de kostuums, maskers, stedelijke scenario's, ondergeschikte politiekorpsen en door de maan beschenen landschappen die zo kenmerkend zijn voor de beeldverhalen van de DC-en-Marvel-strips en de geanimeerde en nagespeelde film- en televisieproducties die op basis daarvan ontstonden.

In Vygotsky's bewoordingen heeft dit meisje speels gebruikgemaakt van een reeks culturele bronnen en heeft zij ‘semiotische instrumenten’ toegepast om deze bronnen te transformeren tot iets nieuws, iets wat uit haar fantasie is ontstaan. ‘Semiotische instrumenten’ zijn hier niet alleen de fysieke materialen (papier, viltstiften), maar ook de beeldtaal en -grammatica die zij heeft gehanteerd. Tegelijkertijd kunnen rationele representatieprocessen worden onderscheiden: de op de man-vrouwverhouding gebaseerde voorstelling en een causale verhaallijn die de beeldcompositie beheerst. In dit opzicht kan haar ontwerp worden beschouwd als een creatief werkstuk in de zin van Vygotsky's theorie, een werkstuk gebaseerd op denkbeeldige transformatie en kritisch denken.

Het ontwerp kan echter ook worden gezien vanuit het culturele aspect van mediageletterdheid. Het meisje heeft voor de tekening op een doordachte, kritische, plezierige wijze gebruikgemaakt van de bronnen van de populaire cultuur, deels ten behoeve van een egalitaire boodschap. Daarnaast kan de culturele activiteit van de afbeelding worden gerelateerd aan de eigen sociale identiteit van het meisje. Wat het betekent om een meisje te zijn dat zich ontwikkelt tot vrouw, is zowel een concrete, persoonlijke aangelegenheid als een algemeen politiek statement. De tekens van vrouwelijkheid



Afbeelding 6: Een ontwerp van een superheld, gemaakt door een twaalfjarig meisje

die het meest opvallend zijn voor twaalfjarige meisjes, heeft ze weergegeven als attributen van haar denkbeeldige personages: geverfde nagels, een ontbloot middenrif, opgemaakte ogen, nauwsluitende kleding. Hoewel zij hiermee nog niet zelf heeft geëxperimenteerd, moet ze zich wel bewust zijn van andere meisjes in haar klas die dat al wel hebben gedaan. De mogelijkheden voor een meisje zijn beladen met morele en seksuele ambivalentie. Ze openen verschillende wegen naar volwassenheid, maar ook naar risico en bespotting.

Een andere vorm van creatieve productie wordt getoond in afbeelding 7: de schermafbeelding van een computergame die is gemaakt door dertienjarige leerlingen. Zij kregen de opdracht om een game te bedenken op basis van het laatste toneelstuk van Shakespeare, *The Tempest*. Vanuit cultureel oogpunt brengt deze game de meest populaire van de hedendaagse kunstvormen in contact met de meest hoogstaande van de literaire toneelteksten. Dit kan wellicht worden beschouwd als een praktisch voorbeeld van een verkenning van zowel Williams' 'geleefde cultuur' (de vertrouwdheid van studenten met computergames) als zijn 'selectieve traditie' (de opeenvolgende, geaccumuleerde culturele commentaren en praktijken die Shakespeares werk zijn huidige



Afbeelding 7: Schermafbeelding van een door 13-jarige leerlingen ontwikkelde computergame op basis van *The Tempest*.

status hebben gegeven).

De twee leerlingen die dit deel van de game maakten, gebruikten *MissionMaker*, software voor het ontwerpen van computergames. Zij hebben achtergronden, objecten en personages geselecteerd uit de bestanden van het programma en deze gemanipuleerd om het gewenste verhaal te maken. Deze activiteit haalt in de discussie over creativiteit onvermijdelijk de oude kwestie van de originaliteit naar boven, waarbij oorspronkelijk werk doorgaans de voorkeur genoot boven afgeleid werk. Deze categorieën zijn echter minder duidelijk dan ze lijken. De moderne kunst was vermaard, omdat ze de eis om beelden uit het niets te maken ter discussie stelde. Dit gebeurde in de collages van Braque en in Picasso's stierenkop van een fietsstuur en fietszadel, waarin werd gespeeld met de samenvoeging van alledaagse voorwerpen en nieuwe betekenissen. Sindsdien draait creativiteit meer om het opnieuw toekennen van betekenis aan objecten dan om

het creëren van betekenis uit het niets.

In het voorbeeld van de computergame kon met het afbeeldingenbestand in het softwareprogramma handig vermeden worden dat leerlingen eerst de finesses van 3D-animatie moesten leren alvorens ze iets konden maken. Toch geldt ook hiervoor dezelfde logica. Deze algemene personages en achtergronden werden getransformeerd door de manier waarop de leerlingen ze programmeerden. Tijdens het programmeren moesten er regels voor bepaalde gebeurtenissen - die centraal staan bij het maken en spelen van videogames - (Salen & Zimmerman 2004) worden opgesteld. Deze regels vormen samen een avonturengame, waarin de speler als Ferdinand, zoon van de koning, op basis van gebeurtenissen in de game een reeks beproevingen moet doorstaan om zijn geliefde Miranda te vinden en het hoofd te bieden aan de (veronderstelde) toorn van haar vader, Prospero. Deze schermafbeelding toont het laatste deel van de game, waarin de drie personages elkaar ontmoeten.

Het ontwerp van deze game behelst een creatieve transformatie van de digitale bestanden van de software, de opstelling van nieuwe regels en de opname en toepassing van gesproken tekst, maar het is natuurlijk ook een transformatie van Shakespeares oorspronkelijke tekst. De handeling van het toneelstuk is vertaald naar de gangbare gamestructuur van uitdaging en beloning en winst en verlies, terwijl de personages zijn veranderd in de eerstepersoons-avatar en de niet door de speler te besturen personages van dit gamegenre.

Shakespeare-puristen gruwen wellicht van het ogenschijnlijke geweld dat dit gekoesterde literaire erfgoed wordt aangedaan (hoewel iedere acteur of regisseur vandaag de dag de noodzaak zou inzien om toneelstukken te herscheppen voor een ander cultureel tijdperk). Daar kan tegenin worden gebracht dat deze ‘ludieke’ benadering van het toneelstuk juist recht doet aan de overeenkomsten met een game: het magische eiland, de uitdagingen, beproevingen, straffen en beloningen die Prospero bedenkt en zelfs het feit dat Prospero uiteindelijk is overgeleverd aan de wil van het publiek, dat moet beslissen of hij zal terugkeren naar Milaan of niet.

Uit deze twee voorbeelden blijkt dat creatieve productie nooit op mysterieuze wijze uit het niets ontstaat, maar dat het floreert op een rijke voedingsbodem van culturele bronnen. Het stelt leerlingen enerzijds in staat tot een verkenning van artistieke vorm en inhoud en is anderzijds een uiting van individuele en collectieve smaak, identiteit, maatschappelijke verhoudingen. Uit de voorbeelden blijkt dat poëtische aandacht voor artistieke vorm, ontwerp, stijl en effect hand in hand kan en moet gaan met rationele overwegingen van narratieve, representatieve en politieke aard.

CONCLUSIE: NAAR EEN POËTICA VAN MEDIA-EDUCATIE

Het in het begin van dit artikel genoemde 3C-model van mediageletterdheid wijst op de noodzaak voor mediadocenten om culturele ideeën van hun leerlingen te verweven met een steeds bredere verkenning van nieuwe culturele terreinen in de context van een speelse, fantasievolle en creatieve productie. Het belangrijke evenwicht hiertussen is vervat in het cultureel-semiotische model van mediageletterdheid dat ik enkele jaren geleden heb ontwikkeld samen met James Durran, wiens activiteiten in de klas terugkomen in enkele door mij genoemde voorbeelden in dit artikel (Burn & Durran 2007). Dit model (zie figuur 1) verbindt de drie culturele niveaus van Williams (links) met de populaire 3C-structuur (in het midden van dit model weergegeven als de sociale functies van mediageletterdheid) en de semiotische activiteit van de discussie over en het vormgeven, produceren en interpreteren van media (rechts), die afkomstig is uit het werk van Kress en Van Leeuwen (2000).

FIGUUR 1_EEN CULTUREEL-SEMIOTISCH MODEL VAN MEDIAGELETTERDHEID

mediageletterdheid: een cultureel-semiotisch model		
culturele contexten	sociale functies	semiotische processen
geleerd selectief vastgelegd	cultureel creatief kritisch (retorisch en poëtisch)	discussie vormgeving/productie verspreiding interpretatie

Dit model is een voorstel voor docenten media-educatie om verder te kijken dan alleen het nu van de geleefde cultuur, maar wel steeds terug te keren naar dit heden als de ruimte waar voor onze leerlingen betekenis in het sociale domein tot stand komt: waar waarden worden gekozen, identiteiten gevormd, plezier beleefd en voorstellingen begrepen. Dit heden wordt verrijkt door een ondervraging van het verleden: de cultuur van ouders en grootouders, de mediateksten die worden geherwaardeerd door de retrocultuur, de geschiedenis van de media en de film, de oorsprongen van de camera, de geboorte en beginjaren van de videogames.

Dit model stelt, zoals ik hierboven beschreef, dat de retorische analyse van teksten, instellingen en het publiek van de media deel uitmaakt van het kritische aspect van de mediageletterdheid. Dit vereist enerzijds dat leerlingen een kritische distantie tot de geleefde cultuur in acht nemen, zodat zij het geleefde vermaak van de populaire cultuur kunnen onderzoeken, maar er tegelijkertijd buitenstaan, het tot een onderdeel van de geschiedenis maken, zich er een voorstelling van maken vanuit een ander standpunt, hun eigen culturele waarden overstijgen om die van andere groepen, andere tijden, andere generaties te verkennen. Anderzijds vereist dit een kritisch inzicht in de mechanismen van de retorica: in de grammaticale overtuigings- en argumentatietechnieken, de syntaxis van de ideologie. In dit opzicht is er een verband met het semiotische model rechts in het diagram. Het model laat zien dat leerlingen de semiotische modi die worden gekozen tijdens het vormgevingsproces, de inscriptietechnieken die worden gebruikt voor de materiële constructie van mediateksten en de distributiemodi en -media die deze inhouden naar het publiek brengen, moeten begrijpen om een dergelijk inzicht te kunnen verwerven.

Tegelijkertijd kan dit model niet zonder de poëtica van de in dit artikel besproken media. Deze houding van waardering is bedoeld om leerlingen te helpen de esthetische vormen van de media zowel te verbinden met hun sociale betekenis (de retorica) als met hun representatiemethoden (de semiotiek). Dit vergt van leerlingen dat zij nadenken over de wijze waarop de taal van de visuele vormgeving, het bewegende beeld en de ontwikkeling van computergames deze sociale betekenissen en de daarmee altijd verbonden emotionele lading tot stand brengt. Het vergt van hen dat zij analyseren hoe deze betekenissen en emoties gekoppeld zijn aan bepaalde stilistische kenmerken en hoe deze zich verhouden tot hun eigen esthetische voorkeuren en culturele waarden en die van anderen.

Ten slotte geeft dit model de creatieve functie van de mediageletterdheid weer, waarvan de relaties in twee richtingen verlopen. Het creatieve aspect is onlosmakelijk verbonden met de kritische functie (sterker nog: de productie van nieuwe mediateksten is wellicht de beste methode om leerlingen inzicht te geven in de retorica en poëtica van de media). Dit instrument wordt gebruikt om uiting te geven aan esthetische smaak en zelfrepresentatie waarmee maatschappelijke rollen en identiteit worden verkend.

De horizontale pijl staat voor de toegang die creativiteit de leerling verschaft tot de wereld van de culturele productie: een dialoog met de geschiedenis van mediaproducties, een verkenning van de selectieve traditie, een interventie in de geleefde cultuur. Verder functioneert de creatieve productie als een training in de praktische semiotiek van de media: zo wordt in de praktijk uitvoering gegeven aan het kritische inzicht in

tekstuele structuur en vormgeving en het maatschappelijke belang dat in deze structuren besloten ligt.

In andere publicaties ben ik dieper ingegaan op de semiotische aspecten van dit model (Burn 2009) en de wijze waarop betekenis tot stand komt met en tussen verschillende semiotische modi (Kress & Van Leeuwen 2000). In dit artikel ligt het accent echter meer op de culturele aspecten en vooral de poëtica van de media. Binnen media-educatie worden uitgebreide discussies gevoerd over kritische geletterdheid, populaire cultuur en creativiteit. De poëtica van mediateksten – hun esthetische functie – wordt echter veel minder vaak aan de orde gesteld. Poëtica alleen verzandt simpelweg in lege stijl of wordt ingezet voor duistere doeleinden, zoals Walter Benjamin opmerkte (1938/1968). Uiteraard moet een poëtica van de media het omgekeerde zijn van retorica: politiek en poëzie samen bieden de ruimte waarin leerlingen niet alleen kunnen leren om van mooie kunstwerken te genieten en ze zelf te maken, maar ook hoe deze kunstwerken de maatschappelijke werkelijkheid van hun wereld verbeelden. Deze combinatie van retoriek en poëzie, van kritische achterdocht en kritische waardering, vormt volgens mij het ideale evenwicht voor zowel media-educatie als beeldende vorming, twee terreinen die elkaar op school en daarbuiten steeds dichter naderen.

Andrew Burn

Andrew Burn is professor Media Education aan het Institute of Education van de Universiteit Londen.

LITERATUUR

Addison, A. & Burgess, L. (Eds.) (2003). *Issues in Art and Design Teaching*. London: Routledge Falmer.

Benjamin, W. (1938/1968). The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In H. Arendt (Ed.), *Illuminations* (pp. 217-251). New York: Schocken Books.

Boden, M. (1990). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Social Science Information*, 24(2), 195-220.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.

Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media. Critical perspectives on literacy and education*. London: Taylor & Francis.

Buckingham, D., Fraser, P. & Sefton-Green, J. (2000). Making the grade: Evaluating student production in Media Studies. In J. Sefton-Green & R. Sinker (Eds.), *Evaluating creativity: making and learning by young people* (pp. 129-153). New York: Routledge.

Buckingham, D. & Jones, K. (2001). New Labour's cultural turn: some tensions in contemporary educational and cultural policy. *Journal of Education Policy*, 16(1), 1-14.

Buckingham, D. & Burn, A. (2007). Game-Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.

Burn, A. (2003). Two Tongues Occupy My Mouth. *English in Education*, 37(3), 41-50.

Burn, A. (2007). The Case of Rebellion: researching multimodal texts. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *The Handbook of Research in New Literacies* (pp. 149-177). New York: Lawrence Erlbaum.

Burn, A. (2009). *Making New Media: creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang.

Burn, A. & Reed, K. (1999). Digiteens: Media Literacies and Digital Technologies in the Secondary Classroom. *English in Education*, 33(3), 5-20.

Burn, A. & Parker, D. (2001). Making Your Mark: digital inscription, animation, and a new visual semiotic. *Education, Communication & Information*, 1(2), 155-179.

Burn, A. & Parker, D. (2003). Tiger's big plan: multimodality and the moving image. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (pp. 56-72). New York: Peter Lang.

Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman.

Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.

Gay, P. du, Hall, S., Janes, L., Mackay, H. & Negus, K. (1997). *Doing Cultural Studies. The story of the Sony Walkman*. London: Sage.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: the meaning of style*. London: Methuen.

Kress, G. & Leeuwen, T. van (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G. & Leeuwen, T. van (2000). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Leadbeater, C. (2000). *Living on Thin Air: The New Economy with a Blueprint for the 21st Century*. London: Penguin.

Leavis, F. R. & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. London: Chatto and Windus.

Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London: Routledge.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

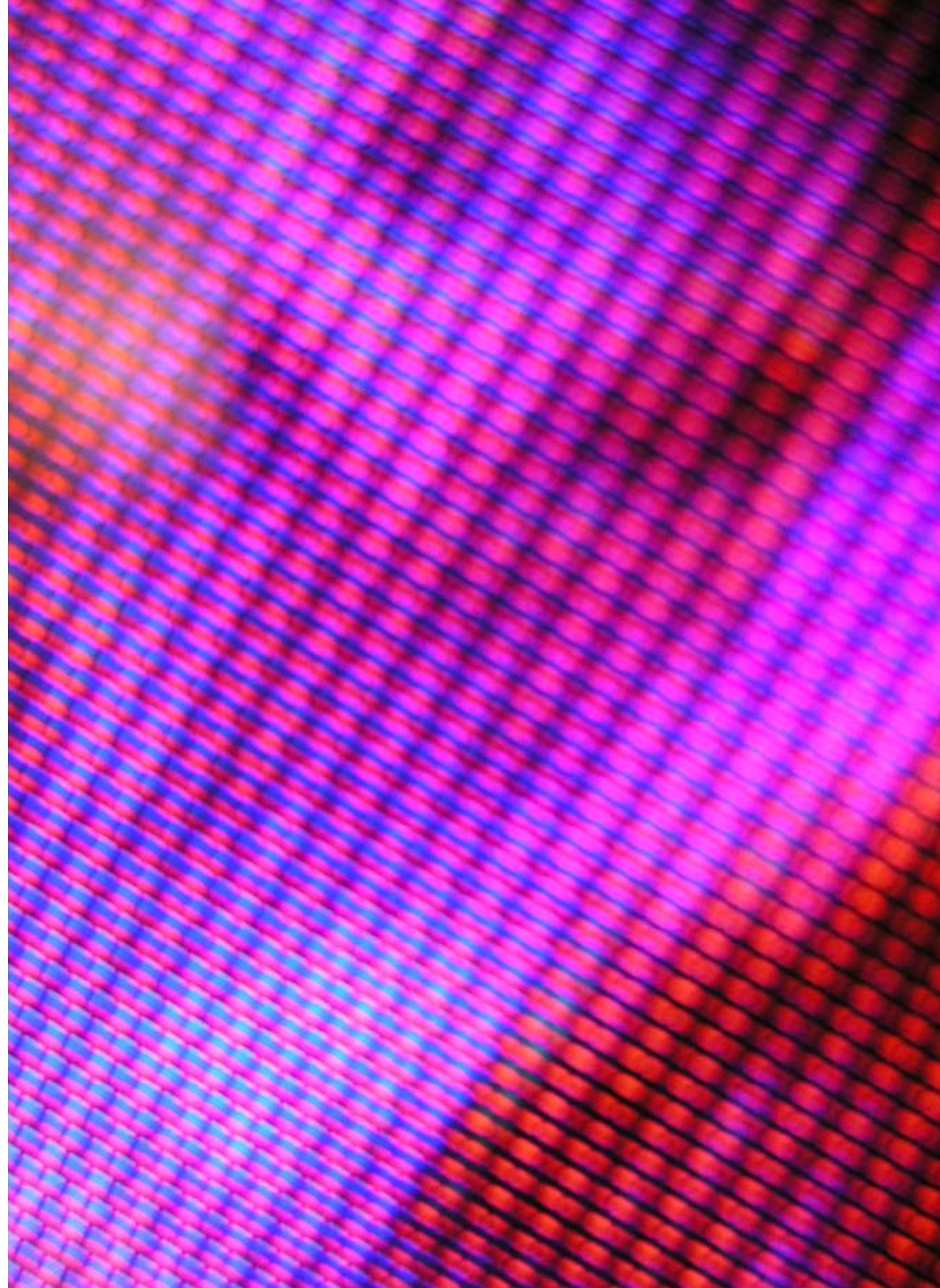
Scruton, R. (1987). Expressionist Education. *Oxford Review of Education*, 13(1), 39-44.

Seltzer, K. & Bentley, T. (1999). *The Creative Age: Knowledge and Skills of the New Economy*. London: Demos.

Vygotsky, L. S. (1931/1998). *Imagination and creativity in the adolescent. The collected works of L.S. Vygotsky*.

Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus.

Willis, P. (1990). *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.



Tussen kunst en media: oefenen in levenskunst

Kunsteducatie en media-educatie in Duitsland houden zich al veertig jaar bezig met massamedia. Tot dusver is het echter nog niet gekomen tot een systematische samenwerking tussen beide vakgebieden of een institutionalisering van de media-educatie op scholen. De educatieve doelstellingen - respectievelijk 'Bildkompetenz' en 'Medienkompetenz' - lijken op elkaar, maar het is de vraag of deze volstaan om het educatieve potentieel van kunst en media ten volle te benutten. Carl-Peter Buschkühle ziet in het Nederlandse begrip 'mediawijsheid' bredere dimensies. Met een hedendaags kunstwerk en een kunstproject op school als voorbeelden belicht hij in dit artikel kenmerken van kunstzinnige denken die kunnen uitmonden in levenskunst.

Cultuurtheoretici neigden de afgelopen twintig jaar tot sombere conclusies over de invloed van de elektronische massamedia op het bewustzijn van individuen. De Amerikaan Fredric Jameson (1986, p. 70 e.v.) bijvoorbeeld schetst het beeld van een 'schizofreen subject' dat, overweldigd door de overvloed aan beelden, prikkels en sensaties van de media, niet meer in staat is tot een coherente oriëntatie en zingeving. Ondanks dergelijke pessimistische visies houdt media-educatie vast aan de zelfbeschikking van het individu en benadrukt ze de bevrijding ('Emanzipation') van de werkwijzen en strategieën van de massamedia.

MEDIACOMPETENTIE

In de jaren zeventig streefde de Duitse media-educatie in eerste instantie naar het bevorderen van een mediakritische houding, waarin analytisch-reflectieve methodes voor de omgang met de massamedia centraal stonden. Dieter Baacke (1997) introduceerde het begrip Medienkompetenz, dat tot op de dag van vandaag een sleutelbegrip is binnen de Duitse media-educatie. De elektronische media zijn hierbij niet alleen

onderwerp van kritische reflectie, maar worden door kinderen en jongeren ook actief voor communicatie gebruikt. Daarbij wordt de voorkeur gegeven aan de projectmethode, die deelnemers de grootste speelruimte biedt om zelf te bepalen hoe zij zich inhoudelijk en creatief met de media bezighouden (Pasuchin 2005, p. 124 e.v.).

De doelstelling van een geëmancipeerde deelname aan de mediacultuur door de ontwikkeling van mediacompetentie is dus tweeledig. De reflectieve dimensie streeft naar een zelfbewuste houding die iemand in staat stelt vorm en inhoud van de massamedia kritisch te beoordelen met eigen normen, waarden en doelstellingen. De productieve dimensie richt zich op het aanleren van communicatieve vaardigheden, waarmee iemand zijn intenties, belangen en problemen publiekelijk kan uiten. Dit betekent dat de ontwikkeling van mediacompetentie gericht is op het aankweken van mondigheid die zowel zelfbeschikking van het subject als zijn deelname aan de samenleving omvat. Dit gebeurt niet alleen door de mediale communicatie van inhouden, maar ook door de communicatie van de deelnemers onderling. De analyse van producten van de massamedia biedt aanknopingspunten voor discussies in groepen. Producties met elektronische media, bijvoorbeeld digitale fotografie of video, biedt mogelijkheden voor sociale interactie tussen de makers onderling en met personen uit de omgeving.

De jaren zeventig waren in Duitsland ook voor de focus van kunsteducatie op massamedia van doorslaggevende betekenis. Het is opmerkelijk dat er in de loop der tijd wel steeds raakvlakken tussen media- en kunsteducatie bestonden, maar dat er tot dusver geen sprake is van een systematische samenwerking bijvoorbeeld op het gebied van onderzoek of didactiek. Een uitwisseling tussen beide vakgebieden vindt in Duitsland voornamelijk buitenschools plaats. Tijdens vakcongressen, voornamelijk die over de culturele vorming van de jeugd, zijn er soms zelfs intensieve ontmoetingen. De Bundesvereinigung kultureller Jugendbildung (BKJ) is op verschillende niveaus actief: zij zet zich in voor de cultuurpolitieke verankering van haar werk, maar ook voor de uitwisseling van onderzoeksresultaten in relevante vakgebieden. Op dergelijke vakcongressen komen vertegenwoordigers uit de kunst- en media-educatie bijeen. Ook geëngageerde kunstpedagogen die werkzaam zijn op scholen bezoeken deze bijeenkomsten, maar het zijn vooral buitenschoolse kunstpedagogen die de congressen voor hun nascholing gebruiken. Op zogeheten 'freie Kunstschulen' in publieke of particuliere handen, die al meer dan veertig jaar in Duitse steden bestaan, wordt vaak gewerkt met elektronische media, voornamelijk met fotografie en video. Dit geldt ook voor centra voor jeugd- en jongerenwerk en sociaalpedagogische instellingen, waar zowel media- als kunstpedagogen werkzaam zijn.

In Duitsland wordt niet gestreefd naar de institutionalisering van media-educatie tot

bijvoorbeeld schoolvak, maar gaat men ervan uit dat media-educatie een onderdeel moet vormen van verschillende vakken. Bij het vak informatica komt bijvoorbeeld hard- en software aan bod en bij Duits staat onder meer de analyse van speelfilms in het leerplan. Het zijn echter vooral de kunstzinnige vakken die direct toegang hebben tot de elektronische media en daarmee tot een mediapedagogische inhoud. Kunst is bovendien het vak dat zich traditioneel gezien met beelden bezighoudt. Daarom benadrukken kunstpedagogische studies al geruime tijd dat de onderwijsbevoegdheid op dit centrale gebied van de hedendaagse cultuur bij kunsteducatie zou moeten liggen (Bering & Niehoff 2009). Dit argument wordt ook gebruikt om het vak te legitimeren. Kunsteducatie komt namelijk in de verdrukking door de onderwijshervormingen als gevolg van de slechte beoordeling van Duitsland in de eerste PISA-onderzoeken (naar leesvaardigheid, wiskundige en natuurwetenschappelijke vaardigheden).

BEELDCOMPETENTIE

De aandacht voor de nieuwe media in de Duitse kunsteducatie vanaf de jaren zeventig tot nu kan worden verdeeld in twee fases. De eerste is de introductie van de massamedia in het onderwijs door de beweging van de Visuelle Kommunikation. Deze stroming werd ingegeven door maatschappijkritische impulsen vanuit de studentenbeweging. Men keerde zich tegen de aandacht binnen het kunstonderwijs voor 'elitaire' kunst, terwijl de producten van de media – zoals televisie, reclame en stripverhalen – als 'rotzooi' werden afgedaan. Onder het motto van emancipatie eiste de stroming van visuele communicatie, net zoals de nog jonge discipline media-educatie, kritische aandacht voor de massamedia, die immers de eigenlijke beeldenwereld van kinderen en jongeren vormen (Ehmer 1971). Doel was ook hier kritische mediaconsumptie en geëmancipeerd mediagebruik. De consumenten van het aanbod van de bewustzijnsindustrie moesten worden veranderd in 'potentiële medeproducenten, gemanipuleerden moesten veranderen in manipulators' (Ruhloff 1975, p. 111). Destijds werd voor kritische mediaprojecten op school vooral het medium van de collage gebruikt met foto's en teksten uit gedrukte media, maar ook foto- en smalfilmcamera's en de eerste video-recorders werden gebruikt. Dit bracht de maatschappij in de klas en de wereld van de leerlingen binnen bereik: hun woonsituatie, hun culturele voorkeuren op het gebied van muziek en mode, maar ook bijvoorbeeld een kritische analyse van de stedenbouw vonden als nieuwe thema's ingang binnen het onderwijs.

Doordat ze te veel nadruk legde op linkse ideologie en kritisch theoretiseren in het

onderwijs, kwam er al na enkele jaren een einde aan de visuele communicatie als didactische beweging. Wel had zij een blijvende invloed op de kunsteducatie in Duitsland. Onder de noemer 'esthetische vorming' kreeg een gematigde houding ingang, die beelden uit zowel de kunst als de massamedia tot onderwijsthema maakte en daarbij ook correlaties tussen beide gebieden onderzocht.

Onder invloed van de opkomende elektronische media en hun fundamentele culturele betekenis voor vooral jongeren werd in de jaren negentig een tweede fase van kunstpedagogische aandacht voor de media ingeluid. Overigens hebben kunstdidactische concepten over media niet eenzelfde consistentie en invloed bereikt als de visuele communicatie. Er is en wordt weliswaar onderzoek verricht naar het kunsteducatieve gebruik van digitale media, maar een didactisch concept dat de overvloed aan mediatheoretisch en media-educatief onderzoek integreert, ontbreekt vooralsnog (Freiberg 1998; Meyer 2002). Dat komt wellicht omdat de nieuwe media binnen de esthetische vorming weliswaar een vanzelfsprekend onderdeel zijn geworden, maar dat zowel de docenten als de onderzoekers nog vooral 'digital immigrants' zijn, voor wie de digitale media niet even vanzelfsprekend zijn als voor de 'digital natives' van de jongere generatie.

Vermeldenswaardig is een door de Bund-Länder-Kommission van 2000-2005 geïnitieerd onderzoeksproject in heel Duitsland over de 'kulturelle Bildung im Medienzeitalter', kortweg kubim. In dit project werden onderwijsmodellen voor kunst, muziek en 'darstellendes Spiel' (een op vormen van toneel en performance gericht lesvak in enkele deelstaten van Duitsland) getest, waarbij de inzet van digitale media centraal stond. De modelprojecten waren zeer uiteenlopend van aard en hadden niet zelden een vakoverstijgend karakter. Een van de belangrijkste conclusies is dat voor het vak kunst de combinatie van traditionele en nieuwe media bij de bestudering van feiten bijzondere voordelen en kansen biedt: 'Een onconventionele en tegelijk kritische omgang met nieuwe media ondersteunt onderwijs- en leerprocessen, bevordert creatieve mogelijkheden en verbreedt, vooral in de 'crossover' met traditionele technieken, de artistieke uitdrukingsmogelijkheden' (Brinkmann & Wiesand 2006, p. 190).

Bovendien constateert het rapport dat de esthetische inzet van nieuwe media tot grote veranderingen in het onderwijs en ook in onderwijsstructuren zou moeten leiden. De principiële openheid van elektronische media voor elke inhoud vergroot de kansen, maar ook de uitdagingen van vakoverstijgend onderwijs en leren. De digitale media bevorderen het autonome leren, doordat ze de leerlingen de mogelijkheid bieden tot individueel onderzoek naar en weergave van kennisverbanden. Daarvoor zijn, aldus het eindrapport, 'open leersituaties en -processen' noodzakelijk (Brinkmann & Wiesand 2006, p. 196). Open leerprocessen en interdisciplinariteit stellen eisen aan structuur

en inrichting van de school. Voor projectgericht, multimediaal werk is niet alleen een passende technische apparatuur nodig, maar ook vaklokalen met voldoende computers of computerlokalen. Handelingsgericht, projectmatig leren valt bovendien moeilijk in te passen in het gebruikelijke lesritme op school. Dat vraagt om flexibilisering. De geleidelijke invoering van zogeheten 'Ganztagsschulen' (vergelijkbaar met brede scholen) in Duitsland biedt daartoe mogelijkheden. Hetzelfde geldt voor het feit dat het op Duitse scholen steeds gewoner wordt om 's middags les te geven (voorheen gingen kinderen rond lunchtijd naar huis). Op dit moment moet echter worden geconstateerd dat de politieke verwezenlijking van dergelijke nieuwe onderwijs- en leervormen in het kader van de onderwijshervorming tot dusver onvoldoende plaatsvindt. Vaak worden de nieuwe kansen van het voltijds onderwijs niet benut, maar zet men 's middags het gebruikelijke onderwijs met traditionele lessen van 45 minuten voort.

COMPETENTIE OF WIJSHEID?

— Onder invloed van de nieuwe media als structureel mondiale, inhoudelijk universele en cultureel niet-elitaire media hebben er belangrijke wijzigingen plaatsgevonden in de kunst. Al in de klassieke moderne kunst maakte bijvoorbeeld het dadaïsme met zijn anarchistische fotomontages gebruik van de democratische uitdrukkingsmogelijkheden van beelden uit de massamedia (Buschkühle 1985, p. 118 e.v.). De kunst van het postmodernisme keert zich af van formele experimenten en houdt zich sterker bezig met de culturele en maatschappelijke inhoud. De vorm en inhoud van de massamedia spelen daarbij sinds de popart een centrale rol.

Daardoor verandert ook de inhoud en taakstelling van het kunstonderwijs. In Duitsland was het kunstonderwijs in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw voornamelijk gericht op de formele vernieuwingen van de moderne kunst. De visuele communicatie leidde niet alleen tot aandacht voor de massamedia, maar ook voor maatschappelijke thema's. Dit is tot op de dag van vandaag een kenmerk van de postmoderne kunsteducatie. De nieuwe media leveren het onderwijs vakoverstijgende beelden en teksten en bieden zo de potentiële interdisciplinariteit in projecten waar het kubim-onderzoek op wijst. Een van de verschillen met andere vakken is dat in het kunstonderwijs de elektronische media niet alleen voor onderzoek en documentatie worden gebruikt, maar dat ze ook worden geanalyseerd als communicatievormen met esthetische strategieën om inhoud te vormen en te manipuleren. Kunsteducatie stimuleert het vermogen tot kritische beoordeling van de esthetisering van onze leefwereld en ervaringen onder invloed

van de nieuwe media. Dit argument voeren kunstpedagogen in Duitsland vaak aan om hun vak politiek gesanctioneerd te krijgen.

Deze kritische vaardigheid voor de receptie en productie van uiteenlopende beelden wordt binnen de esthetische vorming samengevat met het begrip 'Bildkompetenz'. Inhoudelijk vertoont dit veel overeenkomsten met het begrip mediacompetentie binnen media-educatie. Maar doen deze twee begrippen recht aan de educatieve mogelijkheden van kunst? Als in het kunstonderwijs, zoals het kubim-onderzoek benadrukt, de relatie tussen de nieuwe media en de kunst, tussen elektronische beelden en traditionele beeldtechnieken, tussen populaire beeldensceneringen en de artistieke beeldtraditie een bijzondere rol speelt, wat is dan het educatieve potentieel van kunst in relatie tot de elektronische media en hun voortbrengselen?

De Nederlandse formulering van mediawijsheid als doelstelling voor media-educatie (Raad voor Cultuur 2005) klinkt voor Duitse oren even vreemd als fascinerend. Het begrip wijsheid roept het beeld op van een educatieve traditie die ver uitstijgt boven het sinds PISA internationaal gehanteerde begrip competentieontwikkeling. Het vertoont veel overeenkomsten met het tot in de jaren negentig in Duitse leerplannen verankerde doel van de persoonlijkheidsontwikkeling. Deze doelstelling, die teruggaat op Humboldts Bildungsideaal – een alomvattende ontwikkeling tot een ruimdenkend en zelfbewust individu, een *homo universalis* – heeft ook in de nieuwe Duitse onderwijsnormen plaatsgemaakt voor de ontwikkeling van evalueerbare competenties. Hierin komt een pragmatische opvatting van ontwikkeling tot uitdrukking die vooral is gericht op het aanleren van vaardigheden die uiteindelijk nodig zijn om bepaalde beroepen te kunnen uitoefenen. Ook het begrip levenslang leren gaat vooral over het levenslang op peil houden van beroepsmatig concurrentievermogen en dus over het mondiale concurrentievermogen van een nationale economie.

Daarentegen is wijsheid als leerdoel in principe vrij van economisch pragmatisme en gericht op de vorming van de persoonlijkheid. Volgens Aristoteles beschikt de wijze over beide: *sophia* als universele kennis en *phronesis* als levenswijsheid (1972, 1141 a 7 e.v.). Een wijs persoon beschikt over uitgebreide kennis die, gerelateerd aan de praktijk van het leven, een vruchtbaar onderdeel vormt van de 'levenskunst' (Schmid 1998, p. 221 e.v.).

BESCHOUWING VAN EEN KUNSTWERK

De vraag naar de educatieve inhoud van kunst en haar mogelijke bijdrage aan de ontwikkeling van beeld- of mediawijsheid zal ik beantwoorden aan de hand van een kunstwerk. Kenmerk van een kunstwerk is dat het ons, via het perspectief van de maker, nieuwe voorstellingen van de werkelijkheid voorschotelt in plaats van clichévormen in steeds nieuwe variaties. Volgens de Duitse filosoof Wolfgang Iser (1990, p. 49) heeft het kunstwerk het effect van een inslag, een verstoring van onze gangbare waarneming van het leven van alledag en van de media.

In de hedendaagse kunst worden de inhoud en vormen van de nieuwe media dikwijls uitdrukkelijk aan de orde gesteld. Heeft het werk *'Joanna'* (zie afbeelding 1), een groot-formaatfoto die Inez van Lamsweerde in 1995 maakte, een dergelijk verstorend effect en draagt het bij aan prikkeling van de geest? Toont het aan dat kunst een bruikbaar medium is voor de ontwikkeling van wijsheid?

JOANNA

Van Lamsweerde's foto toont twee blonde schone vrouwen die, naar het zich laat aanzien, op het terras van een deftig huis voor de blauwe hemel staan. Zelfbewust lachend en arm in arm kijken ze naar rechts. Opvallend is de identieke houding van hun lange benen. Ze dragen modieuze, korte zomerjurken, die nauwsluitend hun perfecte figuur benadrukken. Op het eerste gezicht wijst alles erop dat het hier om een geënceneerde modefoto gaat. Alles lijkt te beantwoorden aan de bekende clichés. De omgeving oogt rijk, de twee vrouwen belichamen het gangbare schoonheidsideaal op welhaast volmaakte wijze. Toch kan de foto ergernis opwekken en zo de routine van de waarneming verstoren, de vluchtigheid ervan verminderen en in plaats van oppervlakkig kijken verdieping uitlokken. De twee vrouwen lijken tweelingzussen, maar de perfectie van hun identieke uiterlijk is verbazingwekkend. Het gaat hier duidelijk om volmaakte ideale lichamen en dat in tweevoud. Het is niet geheel onwaarschijnlijk dat de fotografe deze foto met de manipulatieve middelen van de digitale beeldtechniek heeft bewerkt. Behalve make-up en een mooie lichaamsbouw kunnen tegenwoordig, dankzij de computer, ook lichaamsoppervlakken en proporties verder worden geïdealiseerd, wat in de reclame en film tegenwoordig gebruikelijk is. Ook de verbluffende verdubbeling van het ideale lichaam kan een product zijn van digitale manipulatie.

Reflecterend over de intenties en mogelijke gevolgen van dergelijke voorstellingsstrategieën denkt men al snel aan zaken als beïnvloeding van de smaak, manifestatie van onrealistische schoonheidsidealen, het effect op de waarden en normen en het zelf-

beeld van consumenten. Intuïtief rijst echter de twijfel of men voldoende recht doet aan het werk door slechts te constateren dat de foto gebruikmaakt van digitale manipulatie. Bovendien is in de titel slechts sprake van één persoon: Joanna. Het lijkt hier om een model te gaan, een schoonheidsmodel in plaats van een fotomodel, een type of 'model' in de bedrijfsmatige betekenis van het woord (een model of mal gebruikt in industriële productie).

Het produceren van perfecte lichamen is inderdaad een oeroude droom die al lang niet meer uitsluitend is voorbehouden aan de schone schijn van de mediabeelden. Met plastische chirurgie wordt direct ingegrepen in echte lichamen. De gentechniek belooft een toekomst met designerbaby's voor diegenen die het zich kunnen veroorloven. En wanneer het lukt om mensen te klonen, kunnen ideale mensen zelfs worden gereproduceerd. Mogelijk stelt Van Lamsweerde's *Joanna* ook dit toekomstbeeld aan de orde, waarin de ideale lichamen van de mediafictie uit hun virtuele ruimte treden en de feitelijke realiteit veranderen, om zo als scheppingen van onze fantasie ook onze werkelijkheid bevolken. Wat blijft er over van het individu als de aanpassing aan de in de media geënceneerde lichamen een gewoonte wordt die zelfs leidt tot biologische manipulatie van echte lichamen?

Dit biologische determinisme van het ideale lichaam dat voorbijgaat aan de vraag naar het subject, doet denken aan het fascisme. En inderdaad is er een connectie met een ander werk uit de kunstgeschiedenis. De dubbele figuur van Inez van Lamsweerde vertoont opmerkelijke overeenkomsten met Josef Thorak's nationaalsocialistische sculptuur *Kameradschaft* (zie afbeelding 2) uit 1937. Ook hier staan bovennatuurlijk geproportioneerde lichamen, in dit geval twee mannen, in een merkwaardige houding naast elkaar, terwijl ze in de verte staren en elkaars handen vasthouden. Vermoedelijk heeft de kunstenares de houding van haar figuren afgestemd op deze bekende nationaalsocialistische sculptuur.

Laten we een tussenbalans opmaken. Van Lamsweerde's foto krijgt door verstoring van onze vertrouwde waarneming van door de media bewerkte lichamen, historische diepte. Het kunstwerk plaatst de vorm en inhoud van de modiefotografie in een cultuurhistorische context, zowel retrospectief als gericht op de toekomst. De kunstenares legt verbanden met zowel de lichaamsverheerlijking van het nationaalsocialisme als met een mogelijke toekomst van technologisch gemanipuleerde lichamen. Haar werk legt een relatie met zowel de (kunst)geschiedenis als met het heden en de toekomst van de cultuur. Haar werk is als artistieke fictie ook sciencefiction in de zin van een kritische openbaring van mogelijke ontwikkelingen in de natuurwetenschappen en hun effecten op het individu.



Afbeelding 1: *Joanna*, Inez Van Lamsweerde, 1995



Afbeelding 2: *Kameradschaft*, Josef Thorack, 1937

DIMENSIES VAN MENS-ZIJN

Tot zover bevestigt de analyse van deze foto echter slechts aspecten die zinvol zijn voor een mediakritische ontwikkeling. Mediawijsheid zou daarentegen nog andere dimensies moeten omvatten die tot het universele mens-zijn behoren. Martin Heidegger (1978, p. 40 e.v.) noemt vier dimensies, waarin het Zijn zich in het kunstwerk voordoet: de aarde, de hemel, de stervelingen en de goddelijken. Het kunstwerk ontsluit de wereld in deze dimensies.

Geldt dit ook voor de hedendaagse kunst, waarin het goddelijke immers geen belangrijke rol meer speelt? In het geval van *Joanna* is de aarde aanwezig, zij het kunstmatig gesimuleerd in de vorm van een marmeren terras. Ook de hemel is aanwezig, gesimuleerd door een kunstmatig blauwe achtergrond. De stervelingen zijn de hoofdpersonen, de dubbele Joanna met haar bovenaardse schoonheid, waarin al een verwijzing naar het goddelijke besloten ligt. De twee vrouwenlichamen worden hier niet als godenfiguren geciteerd, maar ze bezitten wel iets goddelijks. Ze zijn namelijk de belichaming van idealen waaraan de lichamen van gewone stervelingen niet voldoen. Ze zijn ensceneringen van onsterfelijkheid, althans de droom van onsterfelijkheid, in hun vitale jeugdigheid, waarvan de krachtige uitstraling al trekken van het vreeswekkende in zich draagt. De goddelijken zijn aanwezig in de foto als ficties van menselijke almachtsfantasieën en dus als openbaring van een wijziging van het goddelijke in de huidige mediacultuur. Zo verschijnen ook de hemel en aarde in een nieuwe gedaante: als paradijsvisioen, maar dan gefabriceerd met kunstmatige coulissen, de hemel en de goden als geënsceerde theatermagie.

Het is duidelijk dat de beschouwing van hedendaagse kunst die zich bezighoudt met de vorm en inhoud van de nieuwe media, een waardevolle bijdrage kan leveren aan 'mediawijsheid'. De beschouwing gaat verder dan een puur mediakritische reflectie en dringt ook door in de universele existentiële dimensies van het bestaan. Hoewel het goddelijke niet onaangetast is, blijft het toch aanwezig, niet alleen in de kunst, maar ook in de media, zoals Inez van Lamsweerde aantoont.

Het thema van de zelfgeproduceerde goddelijke gelijkenis van idolen en ideale lichamen zet de beschouwer aan zich te verdiepen in de context van deze voorstellingen. Hij wordt geconfronteerd met de vraag welke invloed de media-enscenering van het bovenmenselijke op hemzelf, zijn zelf- en wereldbeeld, zijn waarden en daden heeft. De kunstenaar schetst met de individuele kijk van zijn werk de dimensies van het mens-zijn en stimuleert de beschouwer om deze dimensies in zijn beschouwing te reconstrueren. Wanneer we opnieuw een tussenbalans opmaken, dan kunnen we constateren dat de

kunst een functie vervult in het universeel maken van zowel kennis als het denken. Verschillende disciplines komen in de interpretatie van *Joanna* aan de orde. Om te beginnen cultuurgeschiedenis, mediatheorie en kunstgeschiedenis. Bij de verwijzingen naar het fascisme en het huidige cultuur- en wetenschapsbeleid speelt de politieke geschiedenis een rol. Met de vraag naar het gecommuniceerde mensbeeld worden antropologische vragen aangeroerd, het idee van zelfvergoddelijking heeft een relatie met de theologie en de invloed van populaire schoonheidsidealen op persoonlijke en maatschappelijke waarden werpt ethische vragen op. Zo bevordert de kunst wijsheid in de zin van een universeel gericht vragen en weten. Op deze plaats kan slechts worden gewezen op het feit dat kunstwerken, maar bij een passende vraagstelling ook beelden uit populaire media, een aanknopingspunt bieden om met de leerlingen een filosofische dialoog aan te gaan. Vragen over het mensbeeld of ethische vragen die bijvoorbeeld door het werk van Van Lamsweerde worden opgeworpen, zijn klassieke filosofische vragen.

De beschouwer die zich in het werk verdiept, ontwikkelt een omvattende, interdisciplinaire narratieve vaardigheid. Verhalen doorkruisen de specialistische taalregisters van disciplines (Lyotard 1986, p. 64 e.v.). Ze omvatten en verbinden de existentiële noties die noodzakelijk zijn voor de totstandkoming van betekenis. Van nature vindt de menselijke zingeving ook in het dagelijks leven in alomvattende en stuk voor stuk relevante perspectieven plaats. De kunst verenigt dergelijke betekeniscontexten en stimuleert de beschouwer om zich al reconstruerend, nieuw construerend, in deze samenhangen te verdiepen. Daarbij vormt, evenals in het dagelijks leven, de zintuiglijke waarneming de prikkel tot reflectieve en narratieve activiteit. In tegenstelling tot de vluchtige alledaagse ervaring sublimeert het kunstwerk de betekeniscontexten op een, aanvankelijk, ergerniswekkende en raadselachtige wijze in een contemplatieve voorstelling. Daarin onderscheidt kunst zich van beelden uit de populaire media, die hun inhoud als varianten op eenvoudig te identificeren clichés presenteren en bovendien een esthetiek van sensatie hanteren die zelden contemplatieve reflectie uitlokt.

De verstorende werking van de kunst stimuleert de beschouwer niet alleen tot een verbreding van contexten, maar verruimt ook het denken. Een simpele stimulus-responsreactie, in de zin van emotionele overheersing door esthetische ensceneringen noch een nuchtere kritische reflectie doet recht aan de eisen die een kunstwerk stelt. De beschouwing van *Joanna* vergt aandachtige waarneming van en kritische reflectie op verschillende inhoudelijke verwijzingen die met de eigen persoon en houding in verband kunnen worden gebracht en die de verbeeldingskracht en fantasie stimuleren. Zo vormt de beschouwer zich een voorstelling van het verhaal waarom het in deze foto

met de twee blondines zou kunnen gaan en kan hij beelden oproepen van vergelijkbare werken om de narratieve verbanden van de foto verder uit te werken of in een nieuwe context te plaatsen. *Oplettendheid*, *kritiek* en *verbeelding* zijn drie elementen van de geestelijke activiteit die door de kunst worden gemobiliseerd en die ertoe bijdragen dat de uit meer perspectieven bestaande inhoud van een werk wordt ontsloten en met de eigen persoon en met het eigen leven in verband wordt gebracht.

KUNSTPROJECT IN DE KLAS

—
Is het ook mogelijk om met de productie van kunst in het onderwijs gelaagde inhoudelijke verbanden te ontsluiten en verschillende aspecten van het artistieke denken te oefenen? Kan handelingsgericht leren in projectvorm (dat volgens media- en kunstpedagogisch onderzoek de voorkeur verdient om een mondige omgang met media te bevorderen) bijdragen aan de ontwikkeling van wijsheid door het combineren van kennis en de eigen persoon in kunstzinnig werk?

VERKENNING VAN KITSCH

In klas negen van het Gymnasium (vergelijkbaar met klas drie van het Nederlandse vwo) organiseerde ik een kunstproject over het thema kitsch. Eén keer per week werd daar een blokkuur (90 minuten) aan gewijd. Dit tijdsritme is het minimum om de inhoudelijke continuïteit van een dergelijk project te kunnen waarborgen. Aangezien de 14- en 15-jarige leerlingen niet gewend waren aan zelfstandig werken, ging het om een gestructureerd project, bestaande uit een combinatie van klassikaal onderwijs en zelfstandig werken. Verder was het project themagericht: niet een vormprobleem, maar de bestudering van een inhoudelijk thema stond centraal.

Ik koos als thema kitsch, dat onderdeel is van de alledaagse jongerencultuur. Niettemin moest ik het begrip tijdens de analyse van kitschproducten aan het begin van het project nader definiëren. Het in Duitsland geliefde motief van het in olieverf geschilderde burlende hert, het summum van kitscherige burgerlijkheid, vormde de opmaat. Met een vergelijking van het burlende hert in de spotprent, de reclame en een reemotief in de kunst (een schilderij van Franz Marc) werden kenmerken van kitsch en verschillen met andere beeldvormen op een rijtje gezet. Kitsch werd gedefinieerd als een clichématige weergave van voorstellingen en dromen van een volmaakte wereld, waarin de in werkelijkheid bestaande tegenstrijdigheden worden genegeerd of ontkend.

Al tijdens de vergelijking van diverse media (schilderij, reclame, spotprent) werden de

leerlingen zich ervan bewust dat de verschillende media verschillende intenties hebben en het motief op uiteenlopende wijze weergeven, waarbij niet alleen de verschillende bedoelingen, maar ook de verschillende technische condities voor verscheidenheid zorgen.

EEN PORTFOLIO VAN KITSCH

Nadat de ideeën over wat kitsch zou kunnen zijn wat duidelijker omlind waren, moesten de leerlingen binnen dit themagebied een eigen onderwerp kiezen. Ze kozen onder meer voor kerstmannen, engelen en duivels, tuinkabouters, maar ook voor objecten als handtassen, lampen en schoenen. De leerlingen kregen de opdracht om informatie te zoeken over hun thema en vervolgens in beeld en tekst documentatiemateriaal samen te stellen. Ze zochten voornamelijk op internet, waarbij in eerste instantie het verzamelen van afbeeldingen op de voorgrond stond. De leerlingen moeten leren om afbeeldingen kritisch te vergelijken en deze te koppelen aan relevante kennis. Wanneer zij dit in de onderzoeksfase van kunstprojecten vaker oefenen, kunnen ze steeds zelfstandiger gebruikmaken van elektronische en andere media voor de verwerving van kennis en de kritische beoordeling ervan.

Bij het kitschproject speelde de docent als stimulerende begeleider een grotere rol, omdat de leerlingen nog onervaren waren. Zo bleken ze veel afbeeldingen te verzamelen uit dezelfde contexten, zoals de modeclame. Dat bemoeilijkt het leggen van verbanden. Daarom gaf ik bijvoorbeeld de leerlingen met de mode-engelen de opdracht om naar engelen in de kunstgeschiedenis te zoeken. Ze maakten daarvoor niet alleen gebruik van internet, maar ook van boeken over kunstgeschiedenis die in het leslokaal aanwezig waren. Ik hielp hen bij de keuze van de periodes uit de kunstgeschiedenis. Zo vonden ze ten slotte het laatgotische schilderij van Michael Pacher, *Der heilige Wolfgang und der Teufel* (1471-1475). Het viel hen op dat de vleugelvorm van de duivel gelijkenissen vertoonde met die van Gisele Bündchen die als duivelse engel was afgebeeld in een modetijdschrift (zie afbeelding 3). Heidi Klum als witte, schaars geklede engel op een andere foto oogt daarentegen verleidelijk, wat voor de leerlingen aanleiding was om deze foto naast Albrecht Dürers schilderij *Adam und Eva im Paradies* (1507) te plaatsen (zie afbeelding 4). In een portfolio noteerden de leerlingen gegevens over de vergelijking van de afbeeldingen, hun vorm en verschillende betekenissen. Bij de kunstwerken lazen ze daarvoor interpretaties van de werken in kunsthistorische boeken.

Een andere opdracht was de presentatie van de resultaten. De drie jongens die zich met de mode-engelen bezighielden, kozen voor een powerpointpresentatie. Daarin werden de verschillende afbeeldingen naast elkaar getoond, voorzien van een

becommentariërend trefwoord, bijvoorbeeld 'verleidelijk' bij Heidi Klum en 'duivels' bij Gisele Bündchen.



Afbeelding 3: Portfolio van leerling, jongen 15 jaar: Gisele Bündchen vergeleken met schilderij van Michael Pacher

In hun portfoliotekst constateerden de leerlingen dat de gedaante van de engelen in de modefoto's steeds in een ander daglicht werd gesteld. Engelen worden als hemelse schepselen gezien die het goede en de onschuld vertegenwoordigen en mensen helpen. Heidi Klum oogt kitscherig, omdat ze als model witte engelenvleugels heeft omgehangen. Het viel de leerlingen echter op dat de foto tegenstrijdig is: Heidi Klum speelt de engel, maar de kleine bikini benadrukt tegelijkertijd haar seksuele aantrekkingskracht. Terwijl zij nog in het wit, de kleur van de onschuld, verschijnt, is Gisele Bündchen duidelijk een duivel die in het rood (de kleur van vuur, maar ook van de liefde) is gekleed. In beide gevallen breekt de mode- of reclamefotografie met morele tradities en taboes. Volgens de leerlingen was de bedoeling en het effect hiervan dat de aandacht van de

toeschouwer wordt getrokken. Ik vroeg hen naar het effect van deze foto's op morele opvattingen, waarop ze antwoordden dat morele opvattingen in zulke foto's bewust losjes worden gehanteerd, wat de aantrekkingskracht van de voorstellingen vergroot.



Afbeelding 4: Portfolio van leerling, jongen 15 jaar: Heidi Klum vergeleken met schilderij van Albrecht Dürer

ARTISTIEKE VERBEELDING VAN KITSCH

In totaal kozen zeven leerlingen het thema engelen, onder wie drie jongens die in een groepje samenwerkten. Elk deelthema dat een leerling kiest biedt de mogelijkheid tot inhoudelijke verdieping. Bij veel thema's kan die verdieping slechts puntsgewijs plaatsvinden en vergen begeleiding door de docent. Het inhoudelijk onderzoek en de documentatie kan binnen het project een hoofdactiviteit worden, waardoor meer betekenisaspecten kunnen worden ontsloten. Dat geldt des te meer wanneer de themagebieden minder uiteenlopend zijn.

In dit geval werd echter een andere afweging gemaakt: Het kunstproject heeft tot doel de individuele creativiteit van iedere leerling te ontwikkelen. Daarom moeten de leerlingen de mogelijkheid krijgen om binnen een themagebied persoonlijke interesses te volgen. Het inhoudelijk onderzoek is slechts een onderdeel. De nadruk in het kunstproject ligt - overeenkomstig de kenmerken van kunstzinnig handelen - op het individuele beeldende werk van de leerlingen. Hierin moeten ze hun eigen standpunt over het thema verbeelden en hun eigen ideeën en intenties ontwikkelen. Het onderzoek fungeert om relevante basiskennis voor het beeldende werk te verwerven en om leerlingen te stimuleren feitenkennis te combineren met persoonlijke gevoelens, gedachten en fantasieën.

De fase van de artistieke verbeelding werd ingeleid met de uitleg van de opdracht. De leerlingen moesten een beeldend werk maken, waarin hun opvatting over het gekozen thema tot uitdrukking zou komen. Daarbij moesten ze rekening houden met het door henzelf geconstateerde feit dat kitsch een perfecte wereld simuleert en problemen versluiert.

Alle leerlingen die zich met het thema engelen bezighielden maakten werken waarin de ideale figuur van de onschuldige, zuivere engel werd vervangen door de 'gevallen engel'. De groep van drie jongens maakte een video van ongeveer drie minuten, waarin ze een beschermengel opvoerden die zijn beschermelingen niet helpt, maar juist opzettelijk door achterbakse trucs in het ongeluk stort. Ze bereidden hun film met storyboards voor die we tijdens de les bespraken. Dit gebeurde ook met de gefilmde scènes, die ze steeds meenamen naar de les. De opnamen werden gemaakt met de camera van een mobiele telefoon. De kwaliteit van de beelden had daaronder te lijden, maar er ontstond wel een grappige opeenvolging van scènes, vol tempo en gecombineerd met vlotte rockmuziek. In deze scènes hield de 'engel' huis in de idyllische woonwijk waar de jongens woonden.

Opmerkelijk genoeg kozen de meisjes die zich met het thema engelen bezighielden, poppen als uitgangspunt. Deze poppen werden getransformeerd met zelfgemaakte kleding, verf, accessoires en gewijzigde details. In alle gevallen verloren de engelen hun onschuld: de ene pop werd - het project vond plaats op een kloosterschool - een non met duivelschoortjes, de andere een gevallen engel met gebroken vleugels, een vuil wit gewaad, een besmeurd gezicht en een sigaret in de mond, de derde ten slotte, een barbiepop, werd een vamp met een prachtig showkostuum en slangenogen (zie afbeeldingen 5, 6 en 7).



Afbeelding 5: Werkstuk van leerling: non met hoorntjes, meisje 14 jaar



Afbeelding 6: Werkstuk van leerling: gevallen engel, meisje 15 jaar



Afbeelding 7: Werkstuk van leerling: Vamp-Barbie, meisje 14 jaar

MULTIPERSPECTIVITEIT

Is dus ook beeldend werk binnen kunsteducatie geschikt voor de ontwikkeling van mediawijsheid? De ervaringen met kunstprojecten zijn positief (Buschkühle 2007, p. 205 e.v.). De combinatie van multimedialiteit en multiperspectiviteit in deze projecten speelt daarbij een bijzondere rol. Het traditionele begrip universeel voor de kennis van een wijs persoon kan wellicht worden vertaald naar potentieel universele interesses en vragen.

Een dergelijke ontvankelijke houding vinden we terug in het begrip multiperspectiviteit, dat in meer betekenissen van toepassing is op kunstprojecten. De bestudering van kunstwerken is multiperspectivisch, zoals de beschouwing van *Joanna* van Inez van Lamsweerde heeft aangetoond. Meer perspectieven worden ook geboden en gevraagd door de explorerende vergelijking van afbeeldingen en de verwerving van relevante kennis in kunstprojecten, waarmee verbanden voor zingeving en betekenis worden gelegd. Het thema kitsch verbindt bijvoorbeeld aspecten van de alledaagse cultuur, de media-cultuur, de kunstgeschiedenis, de ethiek en ook de religie met een reflectie op de eigen persoon, voorkeuren en waardeoordelen. Dit deel van het projectwerk slaat dus al een brug tussen kennis en iemands werkelijke leven, waardoor de voor wijsheid zo belang-

rijke verbinding tot stand komt. Natuurlijk gebeurt dit slechts op enkele punten. Voor de ontwikkeling van wijsheid is constante oefening nodig om vanuit incidentele prestaties een bepaalde houding te verkrijgen. Het kunstproject gaat een belangrijke stap verder dan andere vormen van onderwijs, omdat het accent op eigen beeldend werk ligt. De leerlingen worden gestimuleerd om niet alleen na te denken over verworven kennis, maar deze ook praktisch vorm te geven. Dat betekent dat ze zich in kennis verdiepen, zich er een oordeel over vormen, aspecten uitkiezen, nadenken over hoe ze deze vorm kunnen geven en dit alles ten slotte omzetten in een creatieve uiting. Ze worden gestimuleerd om zich intensief bezig te houden met kennis en deze tot een persoonlijke aangelegenheid te maken. Het vergt tijd en wilskracht om ondanks alle hindernissen een werk tot stand te brengen. Het oefenen van een houding waarin kennis, reflectie en expressie samengaan, vraagt persoonlijke inzet en tijd.

Het kunstproject is ook in een ander opzicht multiperspectivisch: het stimuleert universeel denken. De bij de beeldanalyse genoemde kenmerken van kunstzinnig denken vinden we ook terug in het projectwerk, ja zelfs in nog sterkere mate. De beschouwing en vergelijking van afbeeldingen vereist kritische observatie. Dit geldt ook voor de observatie van het zich ontwikkelende eigen beeldende werk en het effect ervan. Kritisch nadenken over verschillende verbanden vormt een kernaspect van multiperspectiviteit. Bovendien vereist de vormgeving van eigen werk een kritische samenballing van feiten en denkbeelden die samen het persoonlijke verhaal verbeelden. De verbeelding, het vermogen om zich een voorstelling van iets te maken, vervult een welhaast toonaangevende rol in het beeldend werken. Ze verbindt kennis met fantasie en feitenkennis met speelse beelden. Juist het werken aan creatieve uitingen zet leerlingen ertoe aan een verband te leggen tussen kennis en persoonlijke houding. Anders dan bijvoorbeeld in een talige uitwerkingen – zoals opstellen – wordt de beeldende expressie in het kunstwerk een persoonlijke stellingname, die bovendien door de prikkeling van de fantasie een vrij spel met feiten mogelijk maakt. De prikkeling van de verbeelding en een speelse houding introduceren zo een element van vrijheid in de bestudering van een thema.

MULTIMEDIALITEIT

Een belangrijk aspect van multiperspectiviteit en het oefenen van alomvattend denken in het kunstproject is multimedialiteit. Dat wordt vooral duidelijk uit door afbeeldingen uit de nieuwe media te vergelijken met kunstwerken. Hierboven kwam dit al kort aan bod bij leerlingen die modiefotografie vergeleken met werken uit de kunstgeschiedenis. Daaruit blijkt dat beide beeldwerelden weliswaar andere intenties en strategieën hebben, maar niettemin met elkaar in relatie staan. Juist omdat werken uit de kunst en de massamedia verschillend zijn, zijn er vele verbanden te leggen die in de analyse verhelderend kunnen werken. Beelden uit de media blijken ontleningen aan en transformaties van kunsthistorische voorbeelden, recentere kunstwerken stellen uitdrukkelijk de inhoud en strategieën van de populaire media aan de orde. De vergelijking tussen kunst en massamedia biedt zo multiperspectivische aspecten, zoals *Joanna* en het kitsch-project aantonen.

Deze relatie tussen uiteenlopende media kan met het begrip mediacontextualiteit worden aangeduid. Bij kunstproject duidt dit begrip bovendien op de verbanden die in het beeldende proces tussen media blijken te bestaan: bijvoorbeeld digitale beelden als medium voor informatie, beschouwing of ontwerp en de uiteindelijke verwezenlijking van het beeldend werk in andere media. Mediacontextualiteit heeft ook hier een inhoudelijke dimensie, in die zin dat ieder thema een perspectiefverschuiving ondergaat door het medium waarin het wordt weergegeven. Een geschilderd portret biedt bijvoorbeeld een ander perspectief op een persoon dan een foto.

Naast de mediacontextualiteit worden nog twee andere verbanden tussen verschillende media duidelijk: door het gebruik van verschillende media leren de leerlingen de uiteenlopende kwaliteiten en mogelijkheden van die media kennen, maar ook de grenzen van ieder medium in vergelijking met andere (bijvoorbeeld een tekening en een foto). De verschillen in mediakwaliteit leiden ook tot impulsen tussen de media. Dergelijke media-impulsen komen bijvoorbeeld tot stand tussen de tekening als ontwerp en de verwezenlijking van een beeldend werk in schilderkunst, sculptuur of video.

BESLUIT

Multiperspectiviteit en multimedialiteit staan zo in een complexe relatie tot elkaar. In kunstprojecten worden ze vormend en speels-experimenteel met elkaar verweven. Themagerichte kunstprojecten zijn van nature interdisciplinair, zoals de geschetste voorbeelden aantonen. Dit betekent dat kunst in het onderwijs als een interdisciplinair vak moet worden beschouwd, een vak dat met de beelden uit de elektronische media het inhoudelijk universele expressiemiddel van de hedendaagse cultuur als onderwerp heeft. Het stelt met de kunst uit heden en verleden alternatieve beelden van versterking, irritatie en complexiteit aan de orde, waardoor kritische bestudering en gebruikmaking van de producten van de massamedia mogelijk wordt.

Mediacompetentie of beeldcompetentie volstaan echter niet als doelstellingen voor kunstzinnige vorming. Doel is mediawijsheid die een multiperspectivische oriëntatie combineert met multimediale expressievaardigheid. In kunstprojecten kan dit worden geoefend, maar het gaat uiteindelijk om het aankweken van een fundamentele houding, waarbij de leerling oplettend, kritisch en fantasievol met de dingen en met zichzelf omgaat. Wijsheid kan in een gedifferentieerde omgang met media worden geoefend, maar wordt daadwerkelijk en steeds opnieuw verwezenlijkt in de praktijk van de levenskunst.

Carl-Peter Buschkühle

Carl-Peter Buschkühle is hoofd van het Instituut voor Kunsteducatie aan de Justus Liebig Universität Giessen in Hessen (Duitsland). In 2007 publiceerde hij *Die Welt als Spiel*.

LITERATUUR

Aristoteles (1972). *Die Nikomachische Ethik*. München: DTV.

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen: Niemeyer.

Bering, K. & Niehoff, R. (Hg.) (2009). *Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichtes zur Bildung*. Oberhausen: Athena.

Brinkmann, A. & Wiesand, A. J. (Hg.) (2006). *Künste – Medien – Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“*. Bonn: ARCult Media.

Buschkühle, C. P. (1985). *Dada – Kunst in der Revolte. Eine existenzphilosophische Analyse des Dadaismus*. Essen: Die Blaue Eule.

Buschkühle, C. P. (2007). *Die Welt als Spiel. Band I, Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz, Band II, Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: Athena.

Ehmer, H. K. (Hg.) (1971). *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie*. Köln: DuMont.

Freiberg, H. (1998). Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst – Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft. In J. Kirschenmann & G. Peez (Hg.), *Chancen und Grenzen der neuen Medien im Kunstunterricht* (pp. 12-17). Hannover: BDK-Verlag.

Heidegger, M. (1978). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Stuttgart: Reclam.

Jameson, F. (1986). Postmoderne – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In A. Huyssen & K. R. Scherpe (Hg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels* (pp. 45-102). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Lyotard, J. F. (1986). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz/Wien: Passagen.

Meyer, T. (2002). *Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie*. Bielefeld: Transcript.

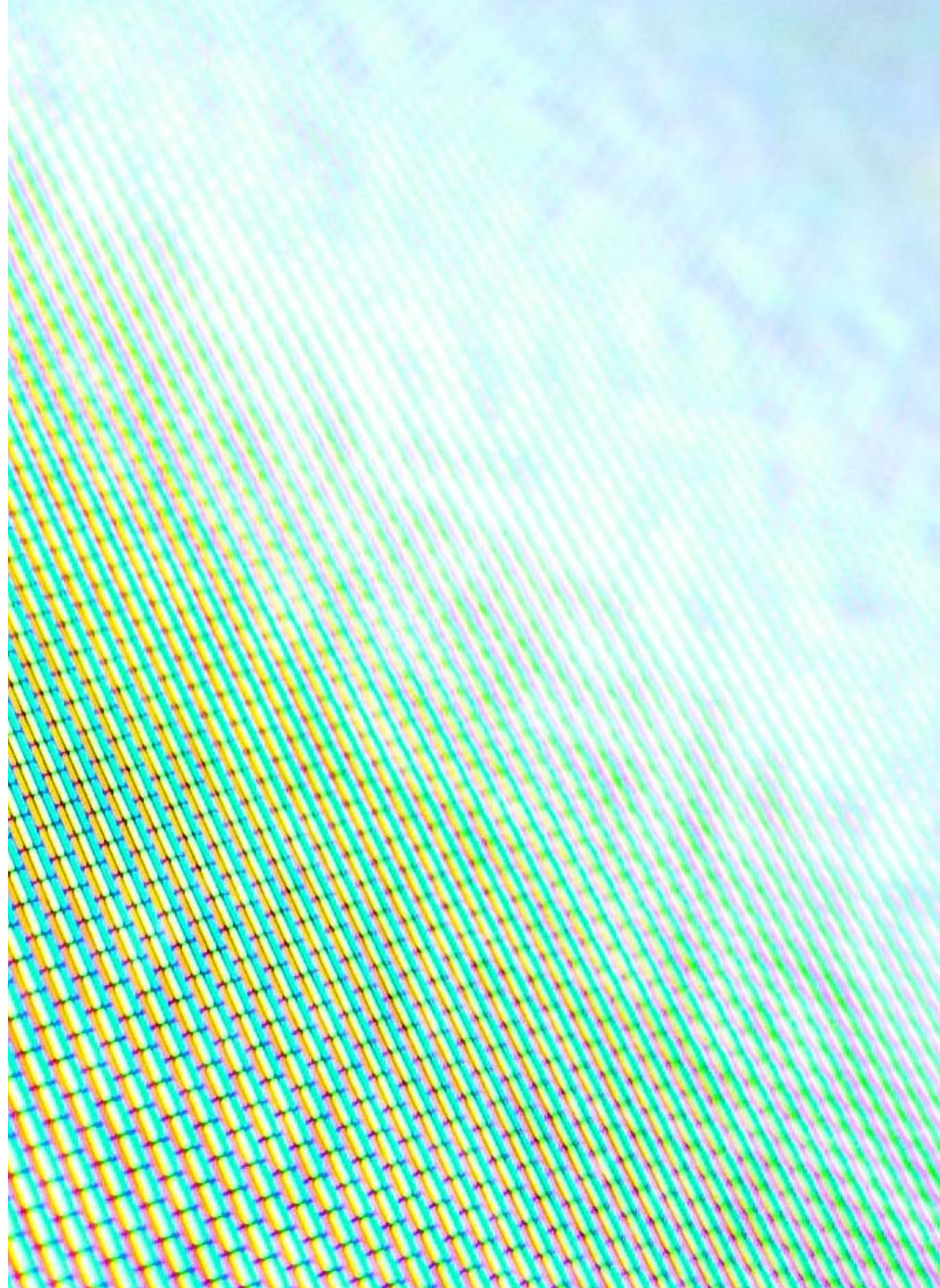
Pasuchin, I. (2005). *Künstlerische Medienbildung: Ansätze Zu Einer Didaktik Der Künste Und Ihrer Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Raad voor Cultuur (2005). Mediawijsheid, de ontwikkeling van nieuw burgerschap. In M-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... media-educatie en mediawijsheid* (pp. 7-38). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ruhloff, J. (1975). Kritik der „Visuellen Kommunikation“. In K. Bering & C. Bering (Hg.), *Konzeptionen der Kunstdidaktik* (pp. 110-114). Oberhausen: Athena.

Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.



Visuele cultuur in de Amerikaanse kunst- en media-educatie

Net als media-educatie houdt de recente visuele cultuurbeweging binnen het Amerikaanse beeldend onderwijs zich bezig met populaire massamedia. Beide kennen volgens Paul Duncum dezelfde uitdagingen, maar volgen een verschillende pedagogische benadering. Mediadocenten beschouwen de kritische benadering van massamedia binnen beeldende vorming als naïef. De beeldende docenten daarentegen stellen dat media-educatie geen bewustzijnsverandering tot stand kan brengen zonder gebruik te maken van de maatschappijkritiek van de postmoderne beeldende kunst.

In een land zo groot en heterogeen als de Verenigde Staten is het riskant om te generaliseren. Het is een land met ruim driehonderd miljoen inwoners, vijftig staten en verschillende etnische culturen, dat sterk verdeeld is als het op normen en waarden aankomt. Het onderwijssysteem in Amerika is een zaak van de staten en niet van de federale overheid. Het is een log systeem door de talrijke controlemechanismen en het ontbreken van een gecentraliseerde, federale leidraad. Er is geen nationaal curriculum en men is verdeeld over de vraag of het wenselijk zou zijn een dergelijk curriculum te ontwikkelen. Dit artikel is daarom onvermijdelijk persoonlijk, globaal en impressionistisch van aard. Gezien de asymmetrische verhouding tussen media-educatie en beeldend onderwijs in de Verenigde Staten en het feit dat ik in de eerste plaats een beeldend docent ben, geef ik in dit artikel geen vergelijking tussen de twee vakgebieden in de Verenigde Staten als wel een kritische analyse van het Amerikaanse beeldend onderwijs op basis van vakliteratuur over media-educatie. Daarbij zal ik mij voornamelijk baseren op de Britse vakliteratuur, omdat daar de discussie over media-educatie gevoed wordt door tientallen jaren onderzoek en onderwijspraktijk.

MEDIA EN BEELDEND ONDERWIJS

Een van de opvallende tegenstrijdigheden in de Verenigde Staten is dat het weliswaar een grote producent van massamedia is en dat de verspreiding daarvan groter is dan in enig ander land ter wereld, maar dat media-educatie in het Amerikaanse basis- en voortgezet onderwijs veel minder vanzelfsprekend is dan in veel andere landen. Het Amerikaanse onderwijssysteem loopt niet in de pas met de economie van de Verenigde Staten, die tegenwoordig sterk drijft op de productie van films, televisieprogramma's en talloze nevenactiviteiten. Terwijl de krachtige motor van de Amerikaanse economie ervoor zorgt dat de mediaproducten uit de Verenigde Staten wereldwijd de persoonlijke leefwereld van mensen binnendringen, kent het Amerikaanse onderwijssysteem een geheel andere dynamiek. Media-educatie is op zijn best marginaal te noemen en daar lijkt op korte termijn geen verandering in te komen. Anderzijds is er sinds het midden van de jaren negentig in het Amerikaanse beeldend onderwijs meer waardering voor het massamedialandschap. Dat heeft geleid tot een nieuwe stroming binnen het kunstonderwijs: de visuele cultuurbeweging (zie onder meer Duncum 2001, 2002, 2009a; Freedman 2003; Freedman & Stuhr 2003; Tavin 2003). Hoewel er onder (academische) beeldende docenten ruime belangstelling is voor deze beweging, is ze in de onderwijspraktijk nog geen gemeengoed. Wel is het wetenschappelijke discours veranderd. In de jaren tachtig en de eerste helft van de jaren negentig domineerde de Discipline Based Art Education (DBAE), volgens welke opvatting de beeldende vakken zowel productie, reflectie, kunstgeschiedenis als esthetica omvatten. Nu draait het dikwijls om Visual Culture Art Education (VCAE), die de modernistische scheiding tussen hoge en lage (populaire) kunst verwerpt en die alle soorten beelden en kunstvoorwerpen met hun uiteenlopende contexten en doelstellingen bestudeert. Het beeldend onderwijs ontwikkelt zich in de VS onder de noemer visuele cultuur en in het Verenigd Koninkrijk onder de noemer media-educatie. Beide kennen naar mijn mening dezelfde uitdagingen, maar volgen een verschillende benadering. Media-educatie is uitsluitend gericht op massamedia, terwijl het beeldend onderwijs een uiterst eclectische mix van aandachtspunten kent (zoals de traditionele beeldende kunst, de hedendaagse postmoderne kunst, alledaagse voorwerpen én populaire massamedia). De bestudering van massamedia is dus slechts een onderdeel van beeldende vorming. En aangezien beeldende docenten berucht zijn om hun individualiteit, kent de visuele cultuur als nieuwe manier van denken over beeldende vorming vele vormen.

VERSCHILLENDE OPVATTINGEN OVER VISUELE CULTUUR

—
Uit zowel voorstellen voor de bestudering van de visuele cultuur als praktijkbeschrijvingen blijkt duidelijk dat verschillende intellectuele tradities een rol spelen (Duncum 2003). Hoewel ze onderhevig zijn aan continue kruisbestuiving en herdefiniëring zal ik hieronder de vier belangrijkste benaderingen beschrijven: de postmoderne beeldende kunst, Material Culture Studies (MCS, in Nederland: erfgoedstudies), Visual Culture Studies (VCS) en de opkomst van een esthetica van het alledaagse binnen de filosofische esthetica. Waar media-educatie zich uitsluitend richt op de populaire media, ligt in de diverse aandachtspunten van deze vier benaderingen de verklaring voor de bredere agenda van het beeldend onderwijs.

DE POSTMODERNE BEELDENE KUNST

De meeste voorstanders van de visuele cultuur putten sterk uit de producten en theorie van de postmoderne beeldende kunst. Veel postmoderne kunst biedt een kant-en-klare kritische analyse van de massamediacultuur. Zo bestudeerde Eisenhauer (2007) populaire voorstellingen van lichamelijke handicaps en psychische aandoeningen in films en televisieprogramma's aan de hand van kunstenaars die in hun werk dergelijke voorstellingen aan de orde stellen. Taylor (2000) koppelde in schoolklassen muziekvideo's aan beeldende kunst om maatschappelijke normen ter discussie te stellen. Zo zijn er nog vele andere voorbeelden (zie Duncum 2006; Keifer-Boyd & Maitland-Ghosson 2007). Soms gaat het zelfs om scholierenactivisme met performancekunst die een directe confrontatie aangaat met de massamedia door 'culture jamming', het verdraaien van de door de media gebruikte beeldtaal (Darts 2006a, 2006b; Pistolesi 2007). Garoian en Gaudelius (2008) bepleiten ook het gebruik van collage, montage en assemblage om 'leerlingen te helpen het spektakel van de [populaire] visuele cultuur te ontmaskeren, te bestuderen en te bekritisieren' (p. 1).

In veel gevallen worden leerlingen gestimuleerd tot de kritische, onderzoekende houding die ook veel postmoderne kunstenaars hebben en biedt de postmoderne kunst dus zowel een kritische analyse van de massamedia als een pedagogische aanpak. Sullivan (2003) verbindt de postmoderne kunst met een constructivistische manier van leren en didactiek, waarbij de werkwijze van zowel de kunstenaar als de leerling bestaat uit het verzamelen en bestuderen van relevante informatie. Hij is van mening dat 'de diversiteit van de kunstpraktijk fantasierijke manieren biedt om de inhoud van kunst te bestuderen'. Daarbij verstaat hij onder die inhoud geen kunsthistorische kennis, maar 'informatie die wordt bestudeerd, beoordeeld en gereconstrueerd' (p. 27). Als voorbeeld

noemt hij de behandeling van het makeover-televisieprogramma *The Swan*. Nadat de leerlingen het programma hadden bestudeerd, stelde de docent de kritische zienswijze van postmoderne kunstenaars als Cindy Sherman aan de orde, die kritiek leveren op de preoccupatie van de media met het lichaamsbeeld (Herrmann 2005). Met behulp van verschillende media maakten de leerlingen vervolgens hun eigen werk op basis van hun kritisch inzicht in het programma.

Met de toepassing van deze benadering in de praktijk is het beeldend onderwijs niet alleen in overeenstemming met het scala van beelden in inleidingen over visuele cultuur (onder meer Barnard 1998; Mirzeoff 1999, 2002; Rampley 2005; Rose 2007; Sturken & Cartwright 2009; Walker & Chaplin 1997), maar ook met de praktijk van veel postmoderne beeldende kunst.

MATERIAL CULTURE STUDIES EN VISUAL CULTURE STUDIES

Sommige docenten in de beeldende vakken beroepen zich op de Material Culture Studies (MCS, in Nederland: erfgoedstudies) (Bolin & Blandy 2003) om de bestudering van materiële objecten in hun alledaagse context te bepleiten. Andere, waaronder ikzelf, maken voornamelijk gebruik van de literatuur over Visual Culture Studies (VCS), die op haar beurt put uit de culturele studies. Tussen deze twee terreinen bestaan zowel overeenkomsten als belangrijke verschillen, hoewel beeldende docenten in de klas een eclectische benadering blijken te hanteren (Duncum 2007a).

Beide terreinen verwerpen een elitaire opvatting van cultuur als een bijzonder verfijnd, geestelijk hoogstaand geheel van kunstvoorwerpen en sensibiliteit (zogenoemde *high culture*). In plaats daarvan beschouwen ze cultuur liever vanuit het standpunt van de sociale semiotiek, waarbij culturele uitingen zowel in context als bedoeling gezien worden als gewone tekens binnen het dagelijks leven. MCS en VCS richten zich echter op verschillende soorten objecten en hanteren een verschillende benadering (zie Duncum 2003, voor meer details).

Objecten

Over het algemeen richt MCS zich op driedimensionale gebruiksvoorwerpen. Zo bestuderen MCS-onderzoekers objecten als muziekinstrumenten, familie-erfstukken en huishoudelijke voorwerpen (Kingery 1996; Turkle 2007) en laten docenten hun leerlingen objecten bestuderen zoals speelgoed (Ulbricht, 2007; Szekely, 2008), schoenen en fietsen (Burkhart 2006). Het onderzoeksterrein van MCS is zo breed dat het vaak wordt omschreven als dingen.

VCS-onderzoekers richten zich doorgaans op tweedimensionale voorstellingen, zoals

foto's, film en televisie (Barnard 1998; Mirzeoff 1999, 2002; Rampley 2005; Rose 2007; Sturken & Cartwright 2009). In navolging daarvan bestuderen leerlingen in de klas objecten als advertenties (Chung 2005), videospellen (Parks 2008), televisie en video (Sweeny 2008), beeldromans (Graham 2008) en leven op het internet (Liao 2008).

In praktijk maken docenten echter weinig onderscheid tussen gebruiks- en representatieve objecten. Alle objecten zijn visueel en worden als tekens beschouwd. Over stofzuigers schrijft Greenslit (2007) bijvoorbeeld dat wij als consument daarmee niet alleen een product kopen: '[W]e consumeren het maatschappelijk bestel waarvan ze deel uitmaken. We kopen de stofzuiger; we consumeren aannames over man-vrouwverhoudingen, het gezin en maatschappelijke status' (p.139). Daarom scharen Taylor, Carpenter, Ballangee-Morris en Sessions (2006) onder het begrip visuele cultuur een breed scala aan culturele terreinen. Zij noemen voorbeelden als tuinornamenten, rommelmarkten, vlooiemarkten, optochten, kerstversieringen en begraafplaatsen.

Deze veelvoud blijkt eveneens uit het artikel van Ulbricht (2007) over speelgoed en foto's uit tijdschriften, maar ook uit de tekst van Burkhardt (2006) over fietsen en reclame voor fietsen in de media. Het meest emotionele argument van Bolin en Blandy (2003) om materiële cultuur te bestuderen zijn gewelddadige videospellen, wat precies het object is waarmee voorstanders van VCS hun benadering te rechtvaardigen.

Benadering

MCS-onderzoekers zijn geneigd om objecten in existentiële en beschrijvende zin te bestuderen. Hun vraag is: hoe beantwoorden objecten aan behoeften en bevredigen ze verlangens? Zo vraagt Moshenska (2008) zich af hoe het verzamelen van granaatscherven kinderen tijdens de Tweede Wereldoorlog hielp om de oorlogsellende te doorstaan. De benadering is dikwijls autobiografisch, in die zin dat objecten worden gebruikt om de herinnering en fantasie te stimuleren. Het is een emotionele en persoonlijke aanpak, waardoor iemand zijn eigen leven, rakend aan de levens van anderen, beter gaat begrijpen. Turkle (2007) ziet objecten als 'metgezellen in de ervaring van het leven' en zegt dat 'we denken met de objecten waarvan we houden; we houden van de objecten waarmee we denken' (p. 5). Ulbricht (2007) volgt deze benadering bij de beschrijving van zijn herinneringen aan het speelgoed en de activiteiten uit zijn jeugd.

VCS-onderzoekers daarentegen hebben een meer maatschappijbewuste en kritische oriëntatie. Ze beschouwen de samenleving als een geheel van concurrerende belangen verwickeld in een ideologische strijd en met een asymmetrische uitoefening van invloed en macht. Daarom houdt VCS zich doorgaans bezig met politiek gevoeliger materie dan MCS en heeft zij dikwijls een eigen politieke agenda. Evenals binnen media-educatie

bestudeert VCS de visuele strategieën van het overtuigen, de retorische hulpmiddelen om een publiek te bescapen, die gericht zijn op de bevestiging of ondermijning van bestaande bronnen van autoriteit en macht. VCS gaat ervan uit dat in een asymmetrische maatschappij de door de beelden gepresenteerde ideologieën de belangen en dus de economische en maatschappelijke positie van sommige mensen dienen en ingezet voor eigen profijt, terwijl de belangen van anderen worden onderdrukt. Gedreven door een verlangen naar een meer rechtvaardige en democratische samenleving trachten beeldende docenten culturele stereotypen op het gebied van bijvoorbeeld man-vrouwverhoudingen en ras te bestrijden (Briggs 2009; Chung 2007; Parks 2008; Szekely 2008). Sommige docenten laten hun leerlingen controversieel materiaal bestuderen, zoals de foto's uit de Abu Graib-gevangenis (Pauly 2005), geweld in de media en consumentisme (Chung 2006; Pistolesi 2007).

FILOSOFISCHE ESTHETICA

Een vierde belangrijke intellectuele bron voor sommige docenten in de beeldende vakken is de esthetica van het alledaagse (Duncum 2007b; Zande 2007). Vanuit MCS en VCS is er in het verleden weinig belangstelling getoond voor de filosofische esthetica, vanwege haar traditionele preoccupatie met de beeldende kunst. Recente ontwikkelingen binnen dit vakgebied zijn echter wel waardevol gebleken. Van een 'tamelijk stoffige, oude discipline' is ze getransformeerd tot een vak van 'contemporaine analyse en discussie' (Welsch 1997, p. 87). Leddy (2005) is van mening dat de filosofische esthetica weer aandacht heeft voor 'de volledig doorleefde ervaring' (p. 4).

In de overtuiging dat alledaagse esthetische ervaringen belangrijker zijn voor de vorming en voeding van de geest dan de bijzondere ervaringen van de beeldende kunst (Duncum 1999) hebben beeldende docenten vele culturele terreinen onder de loep genomen, zoals een dromerige gemoedstoestand, het genieten van direct vermaak, gewelddadige films, winkelcentra, surfcultuur en pretparken. Aandacht voor de zintuiglijke eigenschappen van deze vermaaksvormen verschaft inzichten die een aanvulling vormen op de rationele ideologie- en beeldkritiek. Andere docenten hebben de esthetica van het alledaagse gebruikt om andere, minder imponerende terreinen te bestuderen zoals de vormgeving van stoelen, auto's en bruggen (Zande 2007) en een scala aan toeristische attracties (Webb 2002).

IN DE KLAS

– Dit scala aan theoretische uitgangspunten leidt tot een grote verscheidenheid aan onderwijspraktijken in basis- en voortgezet onderwijs en zelfs in lerarenopleidingen (Duncum 2009a). Sommige van deze praktijken bevatten althans enkele aspecten van media-educatie. Zo gaf Polaniecki (2006) haar leerlingen in het voortgezet onderwijs opdracht reality-tv te bestuderen en vervolgens zelf een reality-programma te maken. Na afloop analyseerden de leerlingen de elementen van de ‘realiteit’ waarop zij zich onbewust hadden geconcentreerd en ontdekten zij de geconstrueerde aard van zogenaamde ‘realiteit’ in de media. Lovett (2006) zette haar leerlingen in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs aan het werk met fotografie en video. Briggs (2007) liet haar studenten aan de lerarenopleiding advertenties in tijdschriften bestuderen en vervolgens foto’s maken om ideeën te promoten. Ze liet haar studenten (2009) ook enkele Star War-films bestuderen aan de hand van de thema’s rolpatronen, moraal en stereotypen (p. 40).

Het komt echter zelden voor dat beeldende docenten zich uitsluitend op massamedia concentreren. Zelfs in de bovengenoemde voorbeelden is dat niet het geval. Bijna alle beschrijvingen van activiteiten in de klas – zowel in het voortgezet onderwijs als op lerarenopleidingen – gaan over de integratie van de beeldende kunst en de populaire massacultuur en/of de alledaagse materiële cultuur (Duncum 2007a). Het onderwijs in visuele cultuur maakt doorgaans gebruik van een breed scala aan beelden en voorwerpen. Historische en interculturele voorbeelden worden als hulpmiddel gebruikt om de hedendaagse massamedia in hun context te plaatsen. De postmoderne kunst wordt vaak gebruikt als kritiek op de massacultuur.

Daarnaast genieten de voordelen van kritische deconstructie brede erkenning. Terwijl het beeldend onderwijs zich ooit bijna volledig richtte op de het maken van beeldend werk hecht de beweging van de visuele cultuur, ongeacht de diversiteit van haar theoretische uitgangspunten, veel waarde aan de discussie en reflectie. Docenten richten zich daarbij vooral op de relatie tussen het beeld en de leerling-beschouwer. Dit geldt zowel bij het analyseren van beelden als het zelf maken van beeldend werk. De belangrijkste vraag aan leerlingen luidt: hoe denk jij dat populaire beelden jouw leven beïnvloeden? In de benadering van de visuele cultuur staat de leerling dus centraal. Wanneer ze vervolgens beeldend werk maken is dit grotendeels een combinatie van kritisch onderzoek en zelfexpressie.

Mediadocenten (Buckingham, Banaji, Burn, Carr, Cranmer & Willett 2005; Buckingham & Sefton-Green, 1994; Sefton-Green & Soep 2007) zien deze benadering als een voor-

beeld voor media-educatie en vergelijken deze met de vroegere praktijk waarin media-educatie grotendeels gericht was op deconstructie. Zij stellen – iets waarvan beeldende docenten al lang overtuigd waren – dat het noodzakelijk is dat leerlingen zelf beelden maken, zodat zij zich de behandelde thema’s eigen maken. Anders blijft het inzicht in thema’s beperkt tot wat op school wordt behandeld, zonder gevolgen voor de eigen belevingswereld of gedrag. Daarmee is media-educatie een stap dichterbij beelden- de vorming gekomen. Tegelijkertijd is beeldende vorming een stap opgeschoven naar media-educatie, in die zin dat zij nu het wezenlijke belang van discussie en de deconstructie van beelden benadrukt.

Wat het beeldend onderwijs tot dusver niet heeft overgenomen, zijn twee andere belangrijke, reeds lang ingeburgerde elementen van media-educatie, namelijk de bestudering van het mediapubliek en van de media als bedrijfstak (Hobbs 2007; McMahon & Quin 1993). Media-educatie neemt een kijkje achter de schermen om de werking van de media-industrie onder de loep te nemen en te zien hoe de media zowel mogelijk worden gemaakt als worden ingeperkt door gewoonten, wetgeving, technologie, economie en wat producenten denken dat het publiek zal bevallen. Daarnaast worden niet alleen de reacties van leerlingen op media bestudeerd, maar ook van andere publieksgroepen. Kortom, media-educatie bestudeert de massamedia vanuit het standpunt van zowel de productie als de receptie binnen hun bredere maatschappelijke context, inclusief hun vele betekenissen in een pluriforme samenleving. Zij stelt vragen als: hoe bepalen juridische en commerciële beperkingen de aard, timing en verspreiding van producten van de massacultuur? Hoe bepalen vijfhonderd televisiezenders de aard van verhalend toneel? Hoe bepaalt de wetgeving welke beelden op welke tijdstippen kunnen worden getoond? Hoe bepaalt de financiering wat er wordt gemaakt? Hoe worden televisieprogramma’s over de dag verdeeld, zodat ze aansluiten bij de leefstijl van het publiek? Tot dusver heeft het beeldend onderwijs zich met dergelijke vragen niet beziggehouden.

CONTROVERSIËLE KWESTIES

– Wanneer docenten zich richten op de populaire massacultuur, krijgen ze met diverse didactische en principiële vraagstukken te maken. Hierop hebben beeldend onderwijs en media-educatie verschillende antwoorden.

Leerlingen voelen zich emotioneel betrokken bij vele vormen van populaire massamedia die vaak ontspanning, vermaak, plezier en oppervlakkigheid met zich meebrengen. Voor hen is populaire cultuur dikwijls een ontsnapping uit het werkelijke leven. Daarom

hebben zowel mediadocenten (Buckingham 1998) als beeldende docenten (Wilson 1974) zich afgevraagd hoe ze zich rekenschap kunnen geven van de eigen mediacultuur van leerlingen zonder zich deze toe te eigenen en zonder dat zij vermaak en plezier gebruiken als onderwijsprogramma en als strategie om leerlingen te motiveren. Is het mogelijk om de informele wereld van de jeugd te verzoenen met de formele wereld van de school? Wilson (2003) ziet dit probleem als onoverkomelijk en ook andere docenten (Buckingham 2003; Grace en Tobin 1998; Williamson 1985) wijzen erop dat het nog aanzienlijk moeilijker wordt om de wereld van de jeugd en de wereld van de school te verzoenen wanneer leerlingen op basis van hun culturele modellen en hun eigen cultuur van verzet uiting geven aan ideeën die de normen voor beschaafd gedrag te buiten gaan. Wat moeten docenten doen wanneer leerlingen werk maken dat bijvoorbeeld racistisch, seksistisch of xenofob is?

Dergelijke werken gaan in tegen de belangrijkste functie van scholen, namelijk leerlingen doordringen van redelijkheid als hoogste autoriteit op het gebied van mening, geloof en gedrag (Janks 2002). Scholen geven de voorkeur aan logische argumenten, voorspelbare resultaten, een gefundeerd oordeel en gezond verstand. Ze zijn op regels gericht en op feiten gestoeld en onderdrukken uit alle macht alles wat daar niet aan voldoet. Scholen verzetten zich terecht tegen politiek incorrect gedrag en wanneer leerlingen grenzen overschrijden, zijn docenten begrijpelijkerwijs van hun stuk gebracht. Beeldende docenten bestuderen al geruime tijd het werk van controversiële, grensoverschrijdende kunstenaars, maar het controversiële gedrag van leerlingen beantwoorden ze vrijwel uitsluitend met censuur. Kunstenaars die politiek grensoverschrijdend werk maakten, zoals de Duitse dada-kunstenaar John Heartfield, of die de kunst zelf lijken aan te vallen, zoals Marcel Duchamp, zijn gevierd, maar het grensoverschrijdende gedrag van leerlingen, dat doorgaans de vorm aanneemt van een inbreuk op de gangbare wellevendheid, is een geheel andere kwestie. Beeldende docenten Tavin en Toczydlowska (2006) wijzen erop dat het vaak moeilijk te beoordelen is of leerlingen kritiek uitoefenen of een idee bevestigen en toejuichen, wanneer zij racistische en seksistische stereotypen gebruiken in hun werk. Gezien de overheersend rationalistische agenda van scholen is een verbod op dergelijke uitingen een begrijpelijke reactie. Hieronder wordt duidelijk dat media-educatie en beeldend onderwijs ieder een eigen visie op dergelijke controversiële kwesties hebben.

VISIE MEDIA-EDUCATIE

— Ondanks de censuur van docenten en scholen hebben enkele mediadocenten getracht de school tot een plek van vermaak en plezier te maken en, binnen bepaalde grenzen, zelfs van politiek incorrect, grensoverschrijdend gedrag. Mediadocenten zien de waarde van het feit dat leerlingen parodieën maken op hun mediamodellen en hun directe omgeving, de docenten en schoolopleiding (Burn & Durran 2007; Grace & Tobin 1998). Wanneer leerlingen parodieën maken, beleven ze daar plezier aan, maar verwerven ze tegelijkertijd vaardigheden en kennis van hun mediamodellen. Daarom dringt Buckingham (2003) aan op 'speelse vormen van didactiek die direct inspelen op de emotionele betrokkenheid van jongeren bij de media en op het gevoel dat zij invloed kunnen uitoefenen op de wereld die hen omringt' (p. 5).

Anderen roepen op tot een 'postkritische didactiek' (Green 1998, p. 177) die verder gaat dan 'de ratio' (Janks 2002, p. 7) en de 'radicale didactiek' (Richards 1998, p. 132) en gebruikmaakt van humor en de affectieve betrokkenheid van de leerlingen. Janks (2002) stelt dat we de valse logica en de veelzeggende hiaten van de populaire cultuur aan het licht kunnen brengen, dat we de waarden en aannames die eraan ten grondslag liggen, kunnen tonen en bestuderen, maar dat als 'we klaar zijn, de leerlingen in staat zijn een beredeneerde kritiek te produceren die allesbehalve transformatief is' (p. 9). Leerlingen leren weliswaar de regels van de deconstructieve kritiek, maar deconstructie is niet opgewassen tegen de verleidingen van de populaire cultuur. De populaire cultuur biedt de vervulling van verlangens en identificatie en 'wanneer identificatie de vervulling van verlangens belooft, kan de ratio daar niet mee concurreren' (p. 10).

De verwerving van kritisch bewustzijn door leerlingen die de populaire massacultuur bestuderen, valt lastig te beschrijven in termen van falen of slagen (Turnbull 1998; Williamson 1985). Het doceren van een bepaalde inhoud is gemakkelijk en het is relatief eenvoudig om leerlingen de kritische ideeën van een docent te laten napraten (Buckingham 1998), maar de ontwikkeling van een daadwerkelijk geïnternaliseerd en consequent toegepast kritisch bewustzijn is onrealistisch. Op basis van jarenlange ervaring stellen mediadocenten dat de vorming van leerlingen tot volledig geïnformeerde, mondige, politiek correcte critici wel het doel kan zijn, maar geen verwachting.

Mediadocenten stellen dat leerlingen uiterst complex en grillig omgaan met populaire cultuur. We moeten accepteren dat voor de bestudering van de populaire cultuur een zekere mate van morele ambiguïteit onontkoombaar is (Bragg 2000, geciteerd in Buckingham 2003). De fase van adolescentie is onvermijdelijk medeplichtig aan de omarming van een in de ogen van de docenten weersprekende ideologie. Daarom

moet een kritische didactiek samengaan met een postradicale of speelse didactiek die niet alleen rekening houdt met de dingen waar een leerling plezier aan beleeft, maar ook met de complexiteit en tegenstrijdigheid van hun eigen cultuur in een formele onderwijssituatie.

Het is essentieel dat er een volwassen benadering van cultureel begrip komt (Buckingham et al. 2005), waarin rekening wordt gehouden met de complexe wijze waarop leerlingen omgaan met populaire cultuur. Ter ondersteuning daarvan toont Turnbull (1998) aan dat de tegenstrijdige opvattingen van de leerlingen over de visuele cultuur niet noodzakelijkerwijs het gevolg zijn van een onvolwassen perceptie, maar een volstrekt logische reactie op de tegenstrijdigheden van hun dagelijks leven. Daarom adviseert zij docenten om hun eigen genoegens en aannames te deconstrueren.

Dit betekent niet dat alles is toegestaan (zie onder meer Alvermann, Moon & Hagood 1999). Grensoverschrijdend gedrag moet van geval tot geval worden bekeken, waarbij bijvoorbeeld racistisch materiaal dat bestaande tegenstellingen dreigt te versterken, bij voorkeur wordt vermeden (Grace & Tobin 1998).

VISIE BEELDEND VORMING

— Als erkenning van het plezier dat leerlingen beleven aan de massamedia, stelt Wilson (2003) voor om een tussenruimte te ontwikkelen, een ruimte tussen school en de plaats waar kinderen en jongeren spontaan beeldende producten maken. Hij adviseert om bijvoorbeeld een tentoonstelling te organiseren van werk dat buiten de les is gemaakt om het aldus erkenning in de klas te geven.

Over het algemeen heeft het beeldend onderwijs het plezier van leerlingen in de media genegeerd en tot op de dag van vandaag hebben de voordelen van een speelse didactiek weinig aantrekkingskracht op beeldende docenten. In beschrijvingen van de onderwijspraktijk is er vooral aandacht voor de inprenting van een kritisch bewustzijn voor sociale reconstructie (Duncum 2007a). De kritische didactiek, gestoeld op kritische theorie, is het dominante model (Duncum 2009b). Enkele docenten melden dat ze ontzet waren over wat leerlingen voortbrachten als ze echt de vrijheid kregen om te spelen. Ze zagen uitsluitend iets wat zij beschouwden als inadequate maatschappijbewuste kritiek (Tavin en Toczydlowska 2006) of een gebrek aan belangstelling voor sociaal activisme (Cummings 2007). Uit beschrijvingen van lessen over geweld in de media blijkt bijvoorbeeld dat docenten verwachten dat leerlingen hun eigen maatschappijgerichte, tegen geweld gekante standpunt overnemen. Het feit dat veel leerlingen genieten van

geweld in de media wordt zelden ter sprake gebracht (Duncum 2009c).

Tot de recente opkomst van de visuele cultuurbeweging waren vrijwel alle voorstellen voor de bestudering van massamedia binnen het beeldend onderwijs doordrongen van de modernistische scheiding tussen de hoge cultuur en de populaire cultuur. Beeldende docenten beschouwden de hoge cultuur als zaligmakend en de massacultuur als moreel gedegeneerde kitsch die gericht was op de ondermijning van maatschappelijke waarden (Tavin 2005). Achter de aandacht voor de populaire media ging een protectionistische agenda schuil, waarbij de kritische analyse van de media bedoeld was om kwetsbare geesten te beschermen tegen verderfelijke manipulatie. Nog steeds lijken docenten in de beeldende vakken zo'n agenda te hebben: populaire media worden nu verantwoordelijk gehouden voor de maatschappelijke waarden die docenten proberen aan te vechten.

Mediadocent Buckingham (2003) stelt dat een dergelijke kritische benadering kenmerkend is voor de eerste pogingen om populaire media in de les te behandelen, maar dat deze uiteindelijk zal wijken voor het idee van cultureel begrip dat nu de literatuur over media-educatie beheerst.

De meeste van de beeldende docenten lijken echter tot op de dag van vandaag vast te houden aan de kritische didactiek om bij de leerlingen een bewustzijnsverandering tot stand te brengen. Garoian en Gaudelius (2008) stellen dat dit alleen kan worden bereikt wanneer de kritische houding van de postmoderne kunst wordt overgenomen. Zij zijn van mening dat de massacultuur een beeld geeft van 'de wereld als schouwtoneel', waarbij burgers de rol van toeschouwers krijgen opgedrongen en niet van acteurs met hun eigen stem. Brown (2003) stelt dat bestudering van de massacultuur zonder de kritische inbreng van de beeldende kunst simpelweg kan leiden tot het kopiëren van de inherente ongelijkheid van het vrijemarktkapitalisme. Zijn collega Jagodzinski (2003) is van mening dat zelfs het grensdoorbrekende aanbod van de massacultuur slechts een andere vorm van vermaak is. Hij stelt dat massamedia weliswaar worden voorgesteld als een overdreven artefact dat niemand serieus hoeft te nemen, maar dat wat hij 'de knipoog van Hollywood' noemt, slechts een vorm van genotzucht en narcisme is die activisme ondermijnt en sociale onrechtvaardigheid doet voortduren. Volgens deze theorieën is het dus niet voldoende om cultuur te begrijpen, maar is het nodig om te werken aan transformatie. Uitsluitend door de kritische distantie van de beeldende kunst is het mogelijk om echte, uitdagende alternatieven voor de mediacultuur te bieden die een leven kunnen veranderen.

Andere beeldende docenten zijn niet zo expliciet, maar de dominante lespraktijk, waarin men zich bezighoudt met zowel populaire massamedia als beeldende kunst uit heden

of verleden, duidt erop dat dit standpunt wijdverbreid is onder beeldende docenten. Voor velen is het moeilijk te accepteren dat de bestudering van waarden in de media verwarrend is en ze wenden zich tot de postmoderne kunst voor de kritische houding die zij noodzakelijk achten voor een bewustzijnsverandering bij leerlingen.

Ze worden in hun standpunt gesterkt door het succes dat volgens hen blijkt uit het beeldend werk van leerlingen en discussie tijdens de les (Duncum 2007a). Het is naïef, aldus de mediadocenten, om te vertrouwen op dergelijk prima facie bewijs. Leerlingen weten hoe ze succesvol kunnen zijn in de klas, namelijk door zich te conformeren aan de impliciete en dikwijls expliciete waarden van een docent. Beeldende docenten zijn zich nog niet bewust van de controverses waarmee ze worden geconfronteerd.

BESLUIT

— Beeldende vorming en media-educatie zijn dichterbij elkaar gekomen, maar ze blijven verschillend. De eerste houdt zich tegenwoordig bezig met de populaire massamedia op een wijze die tien jaar geleden nog uitzonderlijk was. Ooit richtte beeldende vorming zich uitsluitend op de canon van de beeldende kunst, terwijl ze tegenwoordig als onderdeel van de visuele cultuurbeweging een breed scala aan beelden en objecten omarmt. Daarentegen richt media-educatie zich slechts op de massamedia.

Het beeldend onderwijs hield zich ooit uitsluitend bezig met het maken van beeldend werk door leerlingen, maar door de visuele cultuurbeweging is de deconstructieve discussie nu een essentieel element van het onderwijs. Op haar beurt heeft media-educatie, ooit beheerst door deconstructie, het kritische onderzoek in combinatie met de expressieve benadering van beeldend werk door leerlingen overgenomen van beeldende vorming.

Ondanks deze overeenkomsten verschillen de twee terreinen op een essentieel punt: de wijze waarop ze in de les omgaan met de voorliefde van leerlingen voor de cultuur van de massamedia. Media-educatie speelt in op het plezier dat de leerlingen aan de massamedia beleven en tracht een speelse didactiek te hanteren, terwijl het beeldend onderwijs vasthoudt aan een kritische didactiek. In de ogen van het beeldend onderwijs is media-educatie niet in staat om een bewustzijnsverandering tot stand te brengen, terwijl omgekeerd het beeldend onderwijs in de ogen van media-educatie zich nog niet bewust is van de problemen die daaraan verbonden zijn.

Paul Duncum

Paul Duncum is professor Art Education aan de School of Art and Design van de Universiteit van Illinois in Urbana-Champaign. Zijn onderzoeksthema's zijn populaire visuele cultuur, visuele cultuur in beeldend onderwijs en kritische theorie & beeldend onderwijs.

LITERATUUR

Alvermann, D. E., Moon, J. & Hagood, M. C. (1999). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Newark, DE: International Reading Association.

Barnard, M. (1998). *Art, design and visual culture: An introduction*. London: Macmillan.

Bolin, P. & Blandy, D. (2003). Beyond visual culture: Seven statements of support for Material Culture *Studies in Art Education*. *Studies in Art Education*, 44(3), 246-263.

Briggs, J. (2007). Celebrity, illusion, and middle school culture. *Art Education*, 60(3), 39-44.

Briggs, J. (2009). Star Wars, Model making and cultural critique: A case for film study in art classrooms. *Art Education*, 62(5), 39-46.

Brown, N. C. M. (2003). Are we entering a post-critical age in visual arts education? *Studies in Art Education*, 44(3), 285-289.

Buckingham, D. (Ed.) (1998). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. London: UCL Press.

Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327.

Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. London: Taylor & Francis.

Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Available at: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf

Burkhardt, A. (2006). Object lesson: Thinking about material culture. *Art Education*, 59(2), 33-39.

Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman.

Chung, S. K. (2005). Media/visual literacy art education: Cigarette ad deconstruction. *Art Education*, 58(3), 14-18.

Chung, S. K. (2006). The challenges and promises of visual culture art education. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 109-116). Reston, VA: National Art Education Association.

Chung, S. K. (2007). Media/visual literacy art education. Sexism in hip hop videos. *Art Education*, 60(3), 33-38.

Cummings, K. L. (2007). *Webs, windows, and reflections: Experiences in a secondary art classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Darts, D. (2006a). Art education for a change: Contemporary issues and the visual arts. *Art Education*, 59(5), 6-12.

Darts, D. (2006b). Head game\$™: Engaging popular vi\$ual ©ulture. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 99-108). Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.

Duncum, P. (2002). Instant aesthetics, TV wrestling, and art education. *Australian Art Education*, 24(2), 33-39.

Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 9-25.

Duncum, P. (Ed.) (2006). *Visual culture in the art class: Case studies*. Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2007a). What we are learning about teaching popular visual culture. In M. A. Park (Ed.), *Art education as critical cultural inquiry* (pp. 216-233). Seoul, Korea: MijInsa.

Duncum, P. (2007b). Nine reasons for the continuing use of an aesthetic discourse in art education. *Art Education*, 60(2), 46-51.

Duncum, P. (2009a). Visual culture in art education, circa 2009. *Visual Arts Review*, 35(1), 64-75.

Duncum, P. (2009b). Toward a playful pedagogy: popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in art Education*, 50(3), 232-244.

Duncum, P. (2009c). Getting real: Toward pedagogy for a love of mediated violence. *Journal of Cultural research in Art Education*, 27, 14-163.

Eisenhauer, J. (2007). Just looking and staring back: Challenging ableism through disability performance art. *Studies in Art Education*, 49(1), 7-22.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-825). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garoian, C. R. & Gaudelius, Y. (2008). *Spectacle pedagogy: Art, politics, and visual culture*. New York: State University of New York.

Grace, D. & Tobin, J. (1998). Butt jokes and mean-teacher parodies: Video production in the elementary classroom. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 42-62). London: UCL Press.

Graham, M. A. (2008). Graphic novels as contemporary art? The perplexing question of content in the high school art curriculum. *Art Education*, 61(2), 10-16.

Green, B. (1998). *Teaching for difference: Learning theory and post-critical pedagogy*. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 177-197). London: UCL Press.

Greenslit, N. (2007). The vacuum cleaner. In S. Turkle (Ed.), *Evocative objects: Things we think with*. Cambridge, MA: MIT Press.

Herrmann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*, 58(6), 41-46.

Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York: Teachers College Press.

Jagodzinski, J. (Ed.) (2003). Research visual culture studies programs [Special issue]. *Journal of Social Theory in Art Education*, 23.

Janks, H. (2002). Critical literacy: Beyond reason. *Australian Educational Researcher*, 29(1), 7-26.

Keifer-Boyd, K. & Maitland-Gholson, J. (2007). *Engaging visual culture*. Worcester, MA: Davis.

Kingery, D. (Ed.) (1996). *Learning from things: Method and theory of material cultural studies*. Washington DC, VA: Smithsonian Institution Press.

Leddy, T. (2005). The nature of everyday aesthetics. In A. Light & M. Smith (Eds.), *The aesthetics of everyday life* (pp. 3-22) New York: Columbia University Press.

Liao, C. L. (2008). Avatars, Second Live, and new media art: The challenge for contemporary art education. *Art Education*, 61(2), 87-91.

Lovett, M. (2006). The subject is us: Photography and video production with Montreal youth. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art classroom: Case Studies* (pp. 178-188). Reston, VA: National Art Education Association.

McMahon, B. & Quin, R. (1993). *Understanding soaps: A students and teachers guide to learning about television*. Mount Coottha, Australia: The Seven Network.

Mirzeoff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London: Routledge.

Mirzeoff, N. (Ed.) (2002). *The visual culture reader* (2nd ed.). London: Routledge.

Moshenska, G. (2008). A hard rain: Children's shrapnel collections in the Second World War. *Journal of Material Culture*, 3(1), 107-125.

Parks, N. S. (2008). Video games as reconstructionist sites of learning in art education. *Studies in Art Education*, 49(1), 235-250.

Pauly, N. (2005). Abu Ghraib: (un) becoming photographs: How can art educators address current images from visual culture perspectives. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 25, 158-187.

Pistolesi, E. (2007). *Art education in the age of Guantanamo*. *Art Education*, 60(5), 20-24.

Polaniecki, P. (2006). Teaching through TV: Transformative encounters with constructed reality. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 39-46). Reston, VA: National Art Education Association.

Rampley, M. (Ed.) (2005). *Exploring visual culture: Definitions, concepts, contexts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Richards, C. (1998). Beyond classroom culture. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 132-152). London: UCL Press.

Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials* (2nd ed.). London: Sage.

Sefton-Green, J. & Soep, E. (2007). Creative media cultures: Making and learning beyond the school. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 835-854). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Sullivan, G. (Ed.) (2003). Visual culture [special issue]. *Studies in Art Education*, 44(3).

Sweeny, R. W. (2008). This performance art is for the birds: *Jackass*, extreme sports and the de(con)struction of gender. *Studies in Art Education*, 29(2), 136-146.

Szekely, I. (2008). From Barbie to the swan: A look at body image in the art room. *Australian Art Education*, 30(2), 3-12.

Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Towards a critical pedagogy of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-313.

Tavin, K. (2005). Opening re-marks: Critical antecedents of visual culture in art education. *Studies in Art Education*, 47(1), 5-22.

Tavin, K. & Toczydlowska, B. (2006). Constructing a (virtual) president: An uneasy classroom case study. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 56-64). Reston, VA: National Art Education Association.

Taylor, P. (2000). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education. *Studies in Art Education*, 41(4), 376-389.

Taylor, P. G., Carpenter, B. S., Ballengee-Morris, C. & Sessions, B. (2006). *Interdisciplinary approaches to teaching art in high school*. Reston, VA: NAEA.

Turkle, S. (Ed.) (2007). *Evocative objects: Things we think with*. Boston, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Turnbull, S. (1998). Dealing with feeling: Why girl number twenty still doesn't answer. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 88–106). London: UCL Press.

Ulbricht, J. (2007). Reflections on visual and material culture: An example from Southwest Chicago. *Studies in Art Education*, 49(1), 59-72.

Walker, J.A. & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. Manchester: Manchester University Press.

Webb, N. (2002). Tourists sites. *Visual Arts Research*, 28(2), 64-76.

Welsch, W. (1997). *Undoing aesthetics*. London: Sage.

Williamson, J. (1985). Is there anyone here from a classroom? *Screen*, 26(1), 90-95.

Wilson, B. (1974). The superheros of J.C. Holtz: Plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 24(8), 2-7.

Wilson, B. (2003). Three sites for visual culture pedagogy: Honoring student's interests and imagery. *The International Journal of Arts Education*, 1(2), 107-126.

Zande, R. Vande (2007). Chairs, cars, and bridges: Teaching aesthetics from the everyday. *Art Education*, 60(1), 39-42.

Vlaanderen: tussen audiovisuele kunsteducatie en kritische mediavorming

In deze bijdrage evalueert Hans Martens de positie van media-educatie binnen het Vlaamse onderwijs, met de belangrijkste auteurs in het internationale communicatiewetenschappelijke debat als uitgangspunt. Media-educatie wordt doorgaans breed gedefinieerd als elke formele of informele onderwijsactiviteit die kinderen en/of jongeren aanzet tot *kritisch* massamedia-gebruik. In Vlaanderen heeft media-educatie vaak een atypisch karakter. In de lijn van een sterk filmeducatieve traditie wordt vooral aansluiting gezocht bij de audiovisuele kunsten. Toch verschuift het zwaartepunt in deze discussie geleidelijk. Dit zorgt voor een duidelijker onderscheid tussen *audiovisuele kunsteducatie* en *kritische mediavorming*.

Meer dan tien jaar geleden publiceerde David Buckingham (1998) een invloedrijk essay in het *Journal of Communication*, een toptijdschrift binnen de communicatiewetenschap. Buckingham vat hierin de geschiedenis van media-educatie samen als een dubbelzinnig proces van democratisering en protectionisme. Democratisering, omdat de massamediale leefwereld van kinderen en jongeren langzaam een plaats krijgt binnen het onderwijs. Media-educatie wordt daarbij vaak beschouwd als een progressieve lesstrategie die leerinhouden persoonlijk relevant maakt voor leerlingen. Protectionisme, omdat leerkrachten tegelijkertijd angstvallig proberen om kinderen en jongeren te beschermen tegen negatieve effecten van deze massamedia.

Ik ga eerst nader in op Buckinghams visie en die van andere communicatiewetenschappers. Daarbij kom ik tot een conceptuele afbakening die vervolgens het referentiepunt vormt voor de manier waarop Vlaamse spelers invulling geven aan de media-educatieve praktijk.

DEFENSIEF VERSUS POSITIEF

— De centrale stelling in Buckinghams essay is dat in de loop van de jaren negentig de beschermende reflex in Groot-Brittannië, maar ook in Australië, Canada en Latijns-Amerika, verdween. In de plaats daarvan kwam een volgens Buckingham meer realistische (en positieve) aanpak gebaseerd op een genuanceerde visie op het alledaagse media-gebruik van kinderen en jongeren. Tijdens media-analytische en/of media-productieve activiteiten denken leerkrachten samen met hun leerlingen na over de sociale, culturele en institutionele context waarbinnen hun media-gebruik vorm krijgt. Enkele centrale concepten uit de mediastudies – productie, representatie, taal en publiek – vormen daarbij een systematisch, maar flexibel denkkader dat kan helpen om *kritisch* te leren omgaan met zowel klassieke (dagbladen, radio, film, televisie) als nieuwe (internet, videogames) massamedia (Buckingham 2003, 2007a).

In de wetenschappelijke literatuur is dit onderscheid tussen *defensieve* en meer *positieve* benaderingen nog steeds relevant (zie onder andere Hobbs 2005; Livingstone 2004). Vooral vanuit de culturele studies werd enthousiast aangehaakt bij de ideeën van Buckingham. Een aantal onderzoekers analyseerde bijvoorbeeld in zijn spoor hoe kinderen en jongeren vanuit hun eigen culturele leefwereld betekenis geven aan zowel formele als informele onderwijsactiviteiten rond digitale media. Opvallend daarbij is dat media-educatie vaak niet alleen als *doel* wordt gedefinieerd. Erstad, Gilje en de Lange (2007) omschrijven media-educatie als een grijze zone tussen school en vrije tijd, waar jongeren zich engageren in leeractiviteiten rondom een voor hen belangrijke media-cultuur. Buckingham spreekt (2007b) over het dichten van een ‘nieuwe digitale kloof’ tussen buitenschoolse ervaringen met multimedia en het klassieke literaire onderwijs. Drotner (2007) stelt dat jongeren hun sociale en culturele identiteit dagelijks onderhandelen tijdens online activiteiten. Deze digitale articulaties kunnen – en moeten, volgens Drotner – worden gedeeld, bekritiseerd en verder ontwikkeld in het formele onderwijs. Willett (2007), Charles (2007) en Weber en Mitchell (2007) illustreren een soortgelijk punt door te beschrijven hoe jonge meisjes, door binnen een klascontext online te produceren en te consumeren, gevoelige onderwerpen kunnen aansnijden zoals zelfbeeld en vrouwelijkheid. Kortom, media-educatie heeft niet alleen als doel om kinderen en jongeren inzicht te geven in verschillende aspecten van de massamedia, het is ook een middel om de alledaagse leefwereld van jongeren op een positieve manier binnen te smokkelen in het onderwijs.

Daarnaast suggereren enkele auteurs dat media-educatie ook instrumenteel kan worden gebruikt voor meer klassieke leerdoelen. Feuerstein (1999) bijvoorbeeld concludeert

dat media-educatie door haar inhoud leerlingen actiever betreft bij de les en algemene kritische vaardigheden bevordert. Hobbs en Frost (2003) suggereren dat media-analyse en -productie ook een positieve invloed hebben op lees-, luister- en schrijfvaardigheden. Hobbs en Frost (1998) en Scheibe (2004) ten slotte beschrijven hoe media-educatie als didactisch hulpmiddel nuttig blijkt in zeer uiteenlopende vakken als Engels, geschiedenis, biologie en zelfs wiskunde.

INVLOED VAN MEDIA

– Dit alles betekent niet dat negatieve effecten van massamedia de laatste jaren uit het academische debat over media-educatie zijn geweerd. Integendeel, een groot aantal sociale wetenschappers benadert media-educatie nog steeds als een mogelijke oplossing voor het *probleem* van de massamedia. Het voornaamste doel daarbij is om kinderen en adolescenten bewust te maken van de mogelijke negatieve invloeden op kennis, attitudes en gedrag (Bergsma 2008). Zo is er, ten eerste, veel geschreven over de relatie tussen gewelddadige televisie en antisociaal gedrag, zowel fysiek als verbaal (Singer & Singer 1998). Vanuit deze vaststellingen onderzoeken verschillende studies de mogelijke rol van media-educatie in het beïnvloeden van kijkgedrag (Cantor & Wilson 2003; Rosenkoetter, Rosenkoetter, Ozretich & Acock 2004). Doorgaans gaat het daarbij om analytische kijkoefeningen, lessen over het mediaproductieproces of kritische discussies over geweld in de media, media-effecten en het belang van media in het leven van kinderen en jongeren.

Een tweede soort studies onderzoekt het mogelijke verband tussen mediageletterdheid en de invloed van massamedia op tabak- en alcoholgebruik. De achterliggende idee is dat kinderen en adolescenten te veel worden blootgesteld aan reclame en andere mediaboodschappen over drugs en alcohol. Het doel van media-educatie is dan dat individuen, door mediaboodschappen kritisch te leren analyseren, een cognitieve weerstand opbouwen tegen de aantrekkingskracht van irrationele verleiders (zie bijvoorbeeld Banerjee & Greene 2006; Pinkleton, Austin, Cohen, Miller & Fitzgerald 2007).

Ten slotte wordt in de communicatiewetenschappen ook veel aandacht besteed aan de invloed van media op problematisch eetgedrag en negatieve zelfperceptie. Ook hier staat de vraag centraal of media-educatie kinderen en adolescenten kritischer kan doen omgaan met bijvoorbeeld het 'slanke' lichaamsideaal in de media (Wade, Davidson & O'Dea 2003; Wilksch, Tiggemann & Wade 2006).

EEN CONCEPTUELE AFBAKENING

– De grote hoeveelheid recente studies over media-educatie en negatieve media-effecten suggereert dat de trend die Buckingham omschrijft, toch deels moet worden genuanceerd. Vanuit historisch oogpunt klopt het zonder meer dat media-educatie is geëvolueerd, zoals hierna in dit artikel met een Vlaams voorbeeld zal worden geïllustreerd. Misschien is dat – in het licht van de algemene democratisering van het onderwijs – niet eens zo'n opmerkelijke vaststelling. Minder bruikbaar echter is Buckingham's beeld van een defensieve benadering die kinderen en jongeren ziet als louter passieve slachtoffers van de massamedia. Toegegeven, sociale wetenschappers laten positieve effecten vaak onderbelicht. Maar zoals Potter (2004, 2009) recent illustreert, is het onderzoek naar de invloed van massamedia in de loop van de jaren enorm geëvolueerd. Soms zijn media-effecten sterk, soms zijn ze zwak, of zelfs onbestaand; dit steeds afhankelijk van de omstandigheden van het mediagebruik en het type effect. Ook over de gebruikers van massamedia bestaat een erg genuanceerd beeld. Kinderen en adolescenten zijn soms passief, maar vaak ook actief in de zin dat ze media op hun eigen manier interpreteren. De vraag vanuit media-educatief oogpunt is juist wat de mogelijke rol van onderwijs daarbij is.

Een tweede, misschien nog belangrijker punt is dat in de praktijk het onderscheid tussen defensieve en meer positieve vormen van media-educatie niet zo fundamenteel is (voor een gelijkaardig argument, zie Kubey 2003). Wat elk van bovenstaande onderzoeken bindt, is dat formele of informele onderwijsactiviteiten worden onderzocht waarin kinderen en adolescenten met oefeningen in media-analyse dan wel mediaproductie worden aangezet tot actief en zelfbewust massamediagebruik. Het accent ligt daarbij primair op het ontwikkelen van kennis van en vaardigheden in verschillende facetten van massamedia, zoals inzicht in de context waarbinnen mediaorganisaties werken, de boodschappen die ze verspreiden, het publiek dat ze daarbij bereiken en individuele en maatschappelijke effecten die dit alles met zich mee brengt (voor een helder overzicht, zie opnieuw Potter 2009). Behalve ontwikkeling van kennis en vaardigheden is de verwachting dat dit educatieve proces ook invloed heeft op toekomstig mediagebruik. Zoals we later in dit artikel zullen zien, zit juist daar de achilleshiel van zowel beleid als praktijk.

Kort samengevat draait media-educatie – en Buckingham (2007c) geeft dat elders zelf aan – in onderzoek en praktijk niet om de polarisering tussen negatieve en positieve media-effecten, maar om het stimuleren van kritisch massamediagebruik.

DE VLAAMSE MEDIA-EDUCATIEVE CONTEXT

– Al in 1947 richtte de Katholieke Filmactie in België de Centrale Dienst voor Onderwijs- en Cultuurfilms op (CEDOC 1955). Met een filmprogrammering en projectiemateriaal, studiedagen voor leerkrachten, cursussen voor leerlingen, technische steekkaarten, brochures, artikelen en boeken wilde CEDOC-Films ‘het passieve en kritiekloze ondergaan van het zogenaamde film-zien tegengaan. Het gaat er om dit cinema-lopen tegen te gaan en de jonge mens meer actief aan het filmisch gebeuren te leren deelnemen’ (CEDOC 1956, p. 61). Het idee om kinderen en jongeren kritisch met media te laten omgaan is dus niet nieuw in Vlaanderen. Wel illustreert dit de bekeringsijver die Buckingham (terecht) voorbijgestreefd noemt. ‘[W]ant het is onbetwistbaar dat de kinderen en de volwassenen die niet verwittigd zijn, onbekwaam om te oordelen, gedreven worden om de gewoonten van de helden van het witte doek na te doen. Hun onbeschermd geest is dikwijls onbekwaam om het onderscheid te maken tussen het ware en het onware, het goed en het kwaad, dat zich in de film mengt’ (CEDOC 1955, z.p.).

Niet meteen het meest genuanceerde uitgangspunt dus, al viel dat protectionistisch karakter in de praktijk nog wel mee. Film werd niet verboden, integendeel. De mededelingen van CEDOC-films illustreren dat een halve eeuw geleden al naarstig naar positieve werkvormen werd gezocht. Door analyses van filmgrammatica, aspecten van filmproductie, trucage, de geschiedenis en de economie van de film, de sociale invloed van film en het verband tussen film en de andere kunsten kregen leerlingen de kans hun kennis en vaardigheden aan te scherpen. ‘Dit is naar onze bescheiden mening,’ aldus het mededelingenblad van CEDOC (1955, z.p.), ‘een veel doeltreffender middel om de gevaren van de cinema tegen te gaan dan het verbieden op straf van men-weet-niet-wat een bioscoop te bezoeken.’

Meer recent publiceerden het voormalige IAK (Vlaams Steunpunt voor de Audiovisuele Kunsten) en CANON, de Cultuurcel van het Departement Onderwijs een rapport over audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs. Ook Goegebuer (2004, p. 51) omschrijft daarin het uitgangspunt van media-educatie, en meer specifiek audiovisuele vorming, als ‘het omzetten van een passieve consumptiementaliteit in een bewuste, kritische omgang met audiovisuele beelden’. Toch valt in het rapport vooral de muzische invalshoek op. Zo wordt een duidelijke opening gecreëerd naar het (audio)visuele beeld als artistieke creatie. Kennis van de historisch-artistieke context, de kunstkritiek en de esthetica worden daarbij even waardevol bevonden als het zelf creatief bezig zijn. Deze kunsteducatieve insteek sluit nauw aan bij de beleidscontext van dit rapport. De opvolger van IAK, het Instituut voor Beeldende, Audiovisuele en Mediakunst, wil de

audiovisuele kunsten in Vlaanderen stimuleren; CANON ondersteunt de muzisch-creatieve schoolpraktijk. Door audiovisuele vorming ruimer te interpreteren dan kritische massamedia-educatie zet dit rapport de deur open naar audiovisuele kunsten in het algemeen, en muzische en artistieke vakken in het bijzonder. Daarbij hoort de impliciete – maar zelden getoetste – veronderstelling dat muzische vorming kinderen en jongeren ook zal aanzetten tot een meer kritisch massamediagebruik.

De belangrijkste bijdrage van Goegebuer's rapport (2004) is dat het een inzichtelijk kader schetst voor Vlaamse media-educatieve initiatieven en organisaties. Zo brengt dit rapport het educatieve aanbod in kaart van de Vlaamse audiovisuele organisaties die zich (deels) richten op het basis- en secundair onderwijs. Een eerste groep illustreert de filmeducatieve traditie die Vlaanderen kent – met dank aan de Katholieke Filmactie. Organisaties zoals *Lessen in het Donker*, *Jekino Distributie en Educatie*, *Filmmagie*, *Cinema Zuid*, de *Vlaamse Dienst voor Filmcultuur*, de festivals Open Doek en het *Jeugdfilmfestival* proberen elk op hun manier, met filmvoorstellingen en lesmappen, maar ook met actieve workshops, kinderen en jongeren warm te maken voor minder commerciële films. Bijvoorbeeld *Lessen in het Donker* groeide uit tot het grootste Vlaamse netwerk voor schoolvertoningen in de vijf Vlaamse provincies, in samenwerking met vijftig bioscopen en cultuurhuizen. Jaarlijks wonen ongeveer 100.000 leerlingen en leerkrachten een vertoning bij. Het filmprogramma wordt samengesteld in overleg met culturele partners en leerkrachten uit de verschillende onderwijsgraden. Pedagogische filmdossiers vestigen de aandacht op verschillende aspecten van film als massamedium, zoals productie, taal, representatie en publiek. Doel is niet alleen om kijkvaardigheden te ontwikkelen, maar ook – en vooral – om een positieve invloed te hebben op de attitudes van kinderen en jongeren ten opzichte van deze minder evidente films.

De tweede groep omvat audiovisuele initiatieven en verenigingen die overwegend actieve workshops aanbieden, zoals *W*a*fi*, *Kidscam*, *Videokontakt*, *Polymorf* als ook initiatieven, verenigingen en centra met audiovisuele aspecten in hun educatief aanbod zoals *Aifoon*, *ABC (ART BASICS for CHILDREN)*, *Piazza dell'arte*, *Villa Basta*, *JAVI*, *Ladda*, *Graffiti Jeugddienst*, *Mooss*, *Kunst in Zicht*, *Koning Kevin*, *Wisper* en *Provinciaal Vormingscentrum Malle*. Deze organisaties nemen hun audiovisueel vormingsaanbod voor het onderwijs dikwijls op in bredere kaders zoals audiovisuele kunsten, kunsteducatie of jeugdwerk.

Daarnaast presenteert het rapport ook de resultaten van een enquête onder duizend leerkrachten uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs en de lerarenopleiding. Daarmee kan de reële aandacht in het Vlaamse onderwijs voor media-educatie worden ingeschat. Zo blijkt – niet geheel verrassend – vooral het bijwonen van filmvoorstel-

lingen op groot scherm een vrij frequente activiteit. Leerlingen in de kleuter- en lagere school wonen gemiddeld twee filmvoorstellingen bij, waarvan één met voor- of nabespreking. In het secundair onderwijs en de lerarenopleiding zijn dat er afgerond drie per schooljaar, waarvan twee met voor- of nabespreking. Ook in de alledaagse klaspraktijk wordt gewerkt rond massamedia, voornamelijk rond documentaire, film en nieuws. Deze mediaboodschappen worden echter vooral als middel gebruikt om leerlingen te boeien en te motiveren of om de inhoud toe te lichten ter illustratie van de les. Opvallend daarbij is verder dat de Vlaamse leerkracht de eigen kennis en vaardigheden omtrent massamedia en audiovisuele cultuur erg laag inschat (Goegebuer 2004).

EEN BREDE VISIE OP CULTUUREDUCATIE

– Tijdens het schooljaar 2006-2007 maakte de Australische onderzoekster Anne Bamford een evaluatie van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Daarin merkt ze op dat '[p]ogingen om media-educatie te integreren op school grotendeels zonder succes [zijn] gebleven. Ideeën over de rol van media in het onderwijs, zeker op gebied van 'nieuwe vormen van geletterdheid', 'multi-modale geletterdheid' en de ethiek van communicatietechnologie, hebben weinig empirische impact gehad op scholen. De kennis en praktijk op dit vlak zijn zeer beperkt' (Bamford 2007, p. 36). Verder kent, aldus Bamford, 'het merendeel van respondenten de term 'media-educatie' niet, en zijn ze niet in staat om de inhoud of de methodologische focus ervan te omschrijven of het verband te leggen met andere kunsttakken of cultuureducatie'.

De woorden van Bamford klinken hard – ze noemt de kennis over media-educatie zelfs 'minimaal'. De vraag is dan ook wat precies de impact is van de vele audiovisuele spelers. Worden de door hen aangeboden leertrajecten voldoende in het onderwijs geïmplementeerd? En wat is de invloed daarvan op de manier waarop kinderen en adolescenten omgaan met massamedia?

Bamfords analyse is deels terecht. De Vlaamse expertise in media-educatie is relatief beperkt. Anderzijds blijkt uit het bovenstaande dat in de praktijk een aantal organisaties structureel werken rond allerlei soorten media. Wat daarbij echter opvalt, is dat de term 'media-educatie' – zelfs door CANON Cultuurcel – slechts sporadisch wordt gebruikt. Dit komt grotendeels omdat media-educatieve praktijken systematisch onder de vleugels van een brede visie op cultuureducatie worden gezet. Waar Bamford stelt dat het verband met andere kunsttakken of cultuureducatie niet wordt gelegd, lijkt dus eerder het omgekeerde het geval. Terwijl in de wetenschappelijke literatuur een

toenemend aantal communicatiewetenschappers zich specifiek toelegt op onderwijs over populaire massamedia, wordt media-educatie in de Vlaamse praktijk stevast in één adem genoemd met cultuureducatie, kunsteducatie, audiovisuele vorming of een creatieve ICT-competentie. Dit bleek al uit het rapport van Goegebuer (2004), dat niet voor niets *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs* als titel had.

In zekere zin is het trouwens vreemd dat dit rapport 'de ontwikkeling van basisinzicht in de audiovisuele taal' tot 'sleutel voor een bewust en kritisch kijkgedrag' heeft omgedoopt (Goegebuer 2004, p. 94). In de bijhorende enquête bleek hier niet meteen vraag naar te zijn: 'bewust en kritisch kijken (in plaats van passief consumeren van beelden)', 'informatie uit audiovisuele beelden opnemen en verwerken', 'weerbaarheid ontwikkelen tegen de krachtige invloed van audiovisuele beelden', 'bewuste keuzes kunnen maken uit het uitgebreide audiovisuele aanbod', en 'het kijken doseren en een plaats geven ten opzichte van andere vormen van vrije tijdsbesteding' stonden allemaal een stuk hoger op de verlanglijst van de Vlaamse leerkracht dan 'leerlingen de elementaire basis van audiovisuele taal (syntaxis en semantiek) vlot leren beheersen'. Toch groeiden de bouwstenen van de audiovisuele taal uit tot de rode draad in *INgeBEELD*, het project dat CANON als vervolg op Goegebuers rapport heeft opgezet.

INGEBEELD

– Dit project (zie www.ingebeeld.be) beoogt een geïntegreerde visie op audiovisueel onderwijs, met zowel verticale (van de eerste kleuterklas tot en met het laatste jaar middelbaar onderwijs) als horizontale (over alle leergebieden en vakken heen) samenhang. Het uitgangspunt is dat beelden steeds meer ons leven bepalen en dat het onderwijs daarom kinderen, jongeren en volwassenen multimediaal geletterd dient te maken. Er zijn voorlopig drie versies officieel gelanceerd, een vierde deel zit in de testfase. *INgeBEELD 1* (CANON 2005) richt zich tot kinderen van 4 tot 8 jaar en stelt het ontdekken van de beeldtaal en het aftasten van de belangrijkste bouwstenen ervan centraal. Het bestaat uit een dvd met vijf alternatieve kortfilms en extra lesmateriaal. *INgeBEELD 2* (CANON 2007) is bestemd voor kinderen en jongeren van 6 tot 14 jaar. Waar *INgeBEELD 1* nog wordt omschreven als pre-media-educatie, gaat *INgeBEELD 2* met diverse doe-opdrachten expliciet in op vijf bouwstenen van de audiovisuele taal: kader, licht, montage, geluid en beeldbewerking. *INgeBEELD 3* (CANON 2008) ten slotte is een elektronisch spelplatform. De website biedt een reeks opdrachten, die zowel vakgebonden als vakoverschrijdend kunnen worden ingevuld. Audiovisuele dragers en verschij-

ningsvormen worden daarbij ruim ingevuld, met onder meer stilstaande en bewegende beelden, grafische vormgeving, geluid en speciale effecten in film, televisie, fotografie, en radio, maar ook op internet, in computerspellen en in nieuwe mediakunst.



Afbeelding 1: Creatief omgaan met beeldtaal in INgeBEELD 3 © CANON Cultuurcel

Hiermee sluit deze laatste versie nadrukkelijk aan bij de ICT-competenties (Vandenbroucke 2007) die sinds september 2007 verplicht zijn in het Vlaamse basisonderwijs en de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs. Scholen kunnen met *INgeBEELD 3* leerlingen onder meer aanleren hun eigen ideeën met ICT creatief vorm te geven. Daarmee zet het project zich af tegen de louter instrumentele (economische, sociale of onderwijskundige) invulling van ICT (voor een verwoording van deze kritiek, zie bijvoorbeeld Erstad, Gilje & de Lange 2007; Livingstone 2004). Het beleidsplan *Competenties voor de kennismaatschappij* van voormalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke spreekt in dit verband over e-cultuur. Of, 'ICT kan het creëren faciliteren. Dat betekent dat lerenden creatief kunnen omgaan met beelden, woorden en geluid.' (Vandenbroucke 2007, p. 17). Zo hoopt *INgeBEELD 3* onder meer een opstap te zijn naar

bestaande digitale uitingen in het culturele domein, zoals de digitale ontsluiting van cultureel erfgoed, de bibliotheek als trefpunt voor online raadpleging en internettoegang, de digitale beschikbaarheid van muziek, literatuur, audiovisuele creaties en multimediale kunst.

Hoewel *INgeBEELD* het belang van kritische vorming noemt, illustreert de concrete invulling van dit project opnieuw de kunsteducatieve toon van de Vlaamse media-educatie. Dit is geen kritiek, eerder een vaststelling. Het is lovenswaardig dat op basis van een grondig rapport een consequente muzische beleidslijn werd opgezet. Anderzijds impliceert deze visieontwikkeling wel dat een aantal belangrijke facetten van massamedia – zoals de specifiek commerciële productiecontext en de mogelijk negatieve gevolgen hiervan – per definitie tussen haakjes worden gezet.

Dit wordt (nogmaals) treffend geïllustreerd door het rapport *Gedeeld/Verbeeld* (Waege 2008), dat in navolging van het Bamford-rapport een aantal concrete beleidsmaatregelen formuleert. Ook hier is het uitgangspunt dat cultuureducatie zowel kunst-, erfgoed- als media-educatie omvat: 'Het is immers duidelijk dat kunst, erfgoed en media als leerinhouden bijna niet van elkaar te scheiden zijn. [...] Strikt genomen bestaan er natuurlijk ook 'niet-artistieke' media zoals veel vormen van journalistiek en reclame. Maar als we dieper kijken, zien we ook in deze domeinen talrijke verwijzingen naar, ontleningen aan of wisselwerkingen met de kunsten' (Waege 2008, p. 33). Professor Ronald Soetaert illustreert dit door boekcultuur en gamecultuur te vergelijken: 'Inderdaad, zéér verschillend, maar ook wel gelijkaardig: beide zijn media waarin verhalen verteld en-of worden gespeeld (en uiteraard gebeurt dat ook in theater, stripverhalen, muziek, televisie etc.) Hier kan aandacht voor het narratieve een algemeen perspectief bieden' (in: Waege 2008, p. 64). Vanuit een brede visie op cultuureducatie is dit zonder twijfel een zinvol standpunt. Aandacht voor wederzijdse beïnvloedingen binnen één muzische leerlijn maakt een genuanceerde benadering mogelijk van het ruime domein cultuur. Maar de implicatie is wel dat media-educatie ook hier (wederom naar communicatiewetenschappelijke normen) een erg atypische invulling krijgt. De specificiteit van het *massamedia*fenomeen – de context waarbinnen mediaorganisaties werken, de boodschappen die zij verspreiden, het publiek dat ze daarbij bereiken en individuele en maatschappelijke effecten van dit alles – belandt opnieuw op de achtergrond.

VAN AUDIOVISUELE KUNSTEDUCATIE NAAR KRITISCHE MEDIAVORMING?

— In 2008 nam het Vlaams Parlement een resolutie aan over de ondersteuning van de gamingsector in Vlaanderen. Daarin vroeg het parlement onder meer de oprichting van een Kenniscentrum Mediawijsheid: 'Dat gaat uit van het belang van hoe met games wordt omgesprongen. Games zijn zeker niet allemaal slecht en kunnen ook positieve effecten hebben. Ouders, opvoeders en de omgeving van jongeren hebben tot taak de jongere in die zin te begeleiden en te ondersteunen. Dat geldt ook voor alle andere mediadragers.' (Vlaams Parlement 2008, p. 4).

Vlaams minister van Media Ingrid Lieten speelt samen met het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media een centrale rol in de uitbouw van het nieuwe kenniscentrum. Maar ook de Vlaamse Regulator voor de Media, met zijn gespecialiseerde kamer voor onpartijdigheid en bescherming van minderjarigen, en de ministers voor onderwijs en cultuur worden betrokken bij dit verhaal. Enerzijds illustreren deze keuzes dat media-educatie zich in Vlaanderen blijvend situeert op het kruispunt van verschillende beleidsvelden, bijvoorbeeld media, onderwijs, cultuur en jeugd. Toch suggereert de oprichting van dit centrum ook dat Vlaanderen klaar is voor een nieuw media-educatief hoofdstuk. Zo moet aldus Lieten (2009, p. 20-21) het centrum in de eerste plaats aandacht hebben voor 'opleiding en ondersteuning in het gebruik van nieuwe media', 'initiatieven die inzicht geven in hoe de 'taal' van media en reclame (bijvoorbeeld *product placement*) functioneren' en 'de rol van de ouders en andere opvoeders in de mediaopvoeding'. Naast het bevorderen van technische, strategische en informatievaardigheden wil dit beleid een meer verantwoord en veilig mediagebruik stimuleren, met inzicht in de economie van de media en aandacht voor virussen en spam, labeling, cyberpesten en privacy. Niet toevallig voltrekt zich momenteel een gelijksoortige beweging binnen het Vlaamse onderwijs. Omschreven als 'alert omgaan met media', en 'via de media doordacht participeren aan de publieke ruimte' staat mediawijsheid alvast ingeschreven in de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen (geldig vanaf september 2010). Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet (2009, p. 18) voegt daaraan toe dat 'specifieke inspanningen worden geleverd om leerlingen beter te wapenen tegen misleidende reclame'.

Deze recente ontwikkelingen wijzen op een invulling van media-educatie waarbij – in overeenstemming met de conceptuele afbakening eerder in deze bijdrage – de klemtoon ligt op het ontwikkelen van kennis van en vaardigheden in verschillende facetten van massamedia. Opvallend is wel dat de aandacht bijna uitsluitend lijkt uit te gaan

naar nieuwe media zoals internet, games en interactieve software. Dit terwijl bijvoorbeeld televisie voor vele jongeren nog steeds een belangrijke vorm van vrijetijdsbesteding is.

Dat kritische mediavorming plots klimt op de Vlaamse beleidsagenda, betekent trouwens niet dat de muzische variant noodzakelijk achterblijft. Binnen de Vlaamse context is voldoende plaats voor een dubbel beleid. Enerzijds kan media-educatie ook in de toekomst kunsteducatief worden ingevuld. Onder de brede koepel van cultuureducatie kunnen populaire mediaboodschappen verder worden gebruikt als democratische opstap naar een meer creatief mediagebruik. Anderzijds ontstaat nu ook ruimte voor de omgekeerde logica. Populaire media zijn daarbij niet langer een middel, maar een doel op zich. Door het kritisch bestuderen van massamedia leren kinderen en adolescenten bewuster omgaan met positieve en negatieve media-effecten. Creatieve mediaproductie krijgt hierbij mogelijk ook een plaats, maar dan eerder als aanzet tot kritische reflectie over het eigen mediagebruik. Deze dubbele invulling is trouwens verre van uniek. Ook binnen de Europese beleidscontext wordt tegelijk de klemtoon gelegd op 'het aanscherpen van de kennis van en de belangstelling voor het audiovisuele erfgoed' en op 'het vermogen toegang te hebben tot de media [en] de verschillende aspecten van media en media-inhoud met een kritisch oog te kunnen evalueren' (Europese Commissie 2009, p. 3-4).

Dit illustreert meteen dat media-educatie definiëren als 'elke formele of informele onderwijsactiviteit waarin kinderen en adolescenten met behulp van oefeningen in media-analyse en/of mediaproductie worden aangezet tot kritisch massamediagebruik' een aantal beperkingen heeft. Deze omschrijving vat misschien goed samen wat een aantal communicatiewetenschappers momenteel interesseert. Maar zowel Vlaamse als Europese beleidsmakers beslissen schijnbaar anders over deze eenzijdige invulling. Toch is het gebruik van dergelijke definities zinvol, want het zorgt voor conceptuele duidelijkheid. Binnen de context van beleid en praktijk wordt een overvloed aan termen nogal gemakkelijk in één adem gebruikt. Daarbij worden activiteiten die zowel qua doel als middel sterk verschillen, vaak simpelweg onder dezelfde noemer geplaatst. Zo zijn audiovisuele kunsteducatie en kritische mediavorming ongetwijfeld goede burens. Maar kinderen en jongeren succesvol warm maken voor creatieve expressievormen leert hen niet noodzakelijk zelfbewust omgaan met massamedia.

De cirkel is daarmee rond, want we zijn terug bij de meest fundamentele vraag. Kan media-educatie überhaupt invloed hebben op het mediagebruik van kinderen en adolescenten? Zowel in beleidsdocumenten als in de vormingspraktijk wordt doorgaans met ronkende woorden over het belang van mediageletterdheid of mediawijsheid

gesproken. Nochtans is er nauwelijks empirisch onderzoek dat overtuigend aantoont hoe en waarom media-educatie mogelijk het verschil maakt.

Hans Martens

Hans Martens is onderwijs en onderzoeksassistent aan het Departement Communicatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Binnen de onderzoeksgroep Visuele Cultuur werkt hij momenteel aan een doctoraat over media-educatie in Vlaanderen. Daarnaast heeft hij gepubliceerd over het educatieve potentieel van videogames.

REFERENTIES

- **Bamford, A.** (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en Cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming.
- Banerjee, S.C. & Greene, K.** (2006). Analysis Versus Production: Adolescent Cognitive and Attitudinal Responses to Antismoking Interventions. *Journal of Communication*, 56(4), 773-794.
- Bergsma, L.J.** (2008). Effectiveness of health-promoting media literacy education: a systematic review. *Health Education Research*, 23(3), 522-542.
- Buckingham, D.** (1998). Media education in the UK: moving beyond protectionism. *The Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Buckingham, D.** (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D.** (2007a). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D.** (2007b). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.
- Buckingham, D. (2007c). Selling Childhood? *Journal of Children & Media*, 1(1), 15-24.
- CANON** (2005). *INgeBEELD 1*. Brussel: CANON Cultuurcel/Jekino Distributie.
- CANON** (2007). *INgeBEELD 2*. Brussel: CANON Cultuurcel/Jekino Distributie.
- CANON** (2008). *INgeBEELD 3*. Brussel: CANON Cultuurcel/Mooss vzw.
- Cantor, J. & Wilson, B.J.** (2003). Media and Violence: Intervention Strategies for Reducing Aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403.
- CEDOC** (1955). De Medelingen van CEDOC-Films. 6.
- CEDOC** (1956). De Medelingen van CEDOC-Films. 12.
- Charles, C.** (2007). Digital media and 'girling' at an elite girls' school. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 135-147.
- Drotner, K.** (2007). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, 167-184.
- Erstad, O., Gilje, Ø. & de Lange, T.** (2007). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 183-198.

Europese Commissie (2009). *Aanbeveling van de commissie betreffende mediageletterdheid in de digitale omgeving voor een meer concurrerende audiovisuele en inhoudindustrie en een inclusieve kennismaatschappij*. C(2009)6464, 20.08.2009.

Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43.

Goegebuer, A. (2004). *Audiovisuele Vorming in het Vlaamse Onderwijs*. Gent: I.A.K. vzw.

Hobbs, R. (2005). The State of Media Literacy Education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.

Hobbs, R. & Frost, R. (1998). Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. *Atlantic Journal of Communication*, 6(2), 123-148.

Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.

Kubey, R. (2003). Why U.S. Media Education Lags Behind the Rest of the English-Speaking World. *Television New Media*, 4(4), 351-370.

Lieten, I. (2009). *Beleidsnota Media 2009-2014*. Stuk 209 (2009-2010) – nr 1.

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.

Pinkleton, B.E., Austin, E.W., Cohen, M., Miller, A. & Fitzgerald, E. (2007). A Statewide Evaluation of the Effectiveness of Media Literacy Training to Prevent Tobacco Use Among Adolescents. *Health Communication*, 21(1), 23-34.

Potter, W.J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Potter, W.J. (2009). *Arguing for a General Framework for Mass Media Scholarship*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rosenkoetter, L.I., Rosenkoetter, S.E., Ozretich, R.A. & Acock, A.C. (2004). Mitigating the harmful effects of violent television. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 25-47.

Scheibe, C.L. (2004). A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 60-68.

Singer, D.G. & Singer, J.L. (1998). Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 557(May), 164-179.

Smet, P. (2009). *Samen Grenzen Verleggen voor elk Talent*. *Beleidsnota Onderwijs 2009-2014*. Stuk 202 (2009-2010) – Nr. 1.

Vandenbroucke, F. (2007). *Competenties voor de Kennismaatschappij*. *Beleidsplan ICT in het Onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming.

Vlaams Parlement (2008). *Voorstel van Resolutie Betreffende de Ondersteuning van de Gamesector in Vlaanderen*, Stuk 1735 (2).

Wade, T.D., Davidson, S. & O'Dea, J.A. (2003). A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, 33(4), 371-383.

Waeye, H. (2008). *Gedeeld/Verbeeld. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur*. Brussel: Vlaams Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming.

Weber, S. & Mitchell, C. (2007). Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, 25-47.

Wilksch, S.M., Tiggemann, M. & Wade, T.D. (2006). Impact of interactive school-based media literacy lessons for reducing internalization of media ideals in young adolescent girls and boys. *International Journal of Eating Disorders*, 39(5), 385-393.

Willett, R. (2007). Consumer Citizens Online: Structure, Agency, and Gender in Online Participation. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, 49-69.

