

dE
VAN
EN



KUNST
CREATIVITEIT
dIVERSITEIT

VINDING RIJKHEID

Literatuuronderzoek naar de toepasbaarheid van twee authentieke kunsteducatieve onderwijsmodellen in een gepersonaliseerde leeromgeving

Louise de Groot

Master Kunsteducatie 10 mei 2016
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

1 Inleiding

Openbare Scholengemeenschap (OSG) de Hogeberg is de enige middelbare school op Texel. Het is een brede scholengemeenschap en er wordt op alle niveaus lesgegeven (vmbo, mavo en havo/vwo). Zoals alle scholen in de regio Noord-Holland Noord heeft ook OSG de Hogeberg door maatschappelijke veranderingen te maken met een krimpend leerlingaantal. Hierdoor komt het onderwijs in zijn huidige vorm onder druk te staan. Door terugloop van het aantal leerlingen zijn er minder fte's voor leraren beschikbaar. Het wordt daardoor moeilijk om de keuzemogelijkheden voor leerlingen van het door de school aangeboden lessenaanbod in stand te houden. Om de diversiteit van het onderwijs te waarborgen is het noodzakelijk om het onderwijskundig model te herzien. Het uitgangsprincipe is hierbij om een zo breed en divers mogelijk onderwijsaanbod op alle niveaus op Texel te behouden. Na een oriëntatie- en onderzoeksfase van mogelijke oplossingen voor het geschetste probleem heeft OSG de Hogeberg gekozen voor het gepersonaliseerd leren-model ter vervanging van het oude onderwijssysteem (OSG de Hogeberg, 2015).

De Nederlandse belangenorganisatie van schoolbesturen en scholen in het voortgezet onderwijs (VO-raad) stelt dat bij gepersonaliseerd leren door leerlingen op hun eigen wijze en in hun eigen tempo wordt gewerkt aan de leerdoelen (VO-content, 2014). Hargreaves (2002) voegt hieraan toe dat bij gepersonaliseerd leren didactiek, pedagogiek, curriculum en leeromgeving afgestemd moeten worden op de verschillende leerbehoeftes en ambities van leerlingen. In het gepersonaliseerd leren-model wordt onder andere onderwijs op maat aangeboden en kunnen de klassikaal georganiseerde niveaus worden losgelaten. Dit vergt een verandering van de totale schoolorganisatie. OSG de Hogeberg verwacht met de invoering van gepersonaliseerd leren de krimp op te vangen en tegelijkertijd een zo breed mogelijk onderwijsaanbod te behouden.

Ook het kunstvakonderwijs zal door deze vernieuwing anders georganiseerd gaan worden. Vooruitlopend op de veranderingen wordt er op OSG de Hogeberg geëxperimenteerd met vrijwillige atelieruren en keuzeworkshops. Dit experiment sluit aan bij de visie van Haanstra, Van Strien en Wagenaar (2006) over het herinrichten van kunstonderwijs. Haanstra verwoordt dit in een interview door Stuivenberg en Van der Groot (2006):

“In mijn wildste dromen zie ik dat er twee stromen zijn in een school: kennismaken met alle kunstvakken voor alle leerlingen op een kwalitatief goed niveau, verzorgd door vakdocenten, en ruimte voor ateliers en studio's in een school waar kinderen die meer willen zich verder kunnen ontwikkelen en daar de faciliteiten voor krijgen. Je bent dan niet meer afhankelijk van het van huis uit meekrijgen, omdat kunst een normaler, structureel onderdeel is geworden van de activiteiten op school” (Stuivenberg en van der Groot, 2006, para. 10).

Wanneer het leren actief en betekenisvol is spreekt Haanstra (2001) van authentiek leren. Onder andere Haanstra (2011), Klatser (2012) en Hoekstra en Groenendijk (2015) hebben onderzoek gedaan naar authentieke onderwijsconcepten. Heijnen (2015) heeft een theoretisch model ontwikkelt voor authentieke kunsteducatie beeldend.

In de recente literatuur zijn twee authentieke kunsteducatieve onderwijsmodellen beschreven: *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015) en *Altermodern art education* (Hoekstra & Groenendijk, 2015). In dit literatuuronderzoek worden deze kunsteducatieve modellen met elkaar vergeleken. Het doel van dit onderzoek is na te gaan of deze theoretische authentieke onderwijsconcepten geschikt zijn voor het inrichten van kunstonderwijs op OSG de Hogeberg bij de beeldende vakken. Het uitgangspunt is verder dat het kunstonderwijs in een gepersonaliseerde leeromgeving zal worden aangeboden.

Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag

Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de authentieke kunsteducatieve modellen beschreven in *Remixing the Art Curriculum* en *Altermodern art education* en zijn deze modellen toepasbaar in een gepersonaliseerde leeromgeving op OSG de Hogeberg bij de beeldende vakken?

Deelvragen

1. Hoe verhouden de authentieke kunsteducatieve modellen *Remixing the Art Curriculum* en *Altermodern Art Education* zich tot elkaar?
2. Wat is een gepersonaliseerde leeromgeving en aan welke voorwaarden moet deze leeromgeving voldoen bij de beeldende vakken?
3. In hoeverre zijn de kunsteducatieve onderwijsmodellen toepasbaar in een gepersonaliseerde leeromgeving?

De deelvragen worden behandeld in de hoofdstukken 2, 3 en 4. In hoofdstuk 2 wordt het begrip authentieke kunsteducatie uitgelegd. Vervolgens worden de twee authentieke kunsteducatieve onderwijsmodellen in het kort besproken. De gegevens van de modellen zijn samengevat in twee tabellen en worden met elkaar vergeleken. In hoofdstuk 3 wordt het gepersonaliseerd leren verduidelijkt en worden de voorwaarden voor het inrichten van dit concept aangegeven. In hoofdstuk 4 is nagegaan of de twee kunsteducatieve modellen toepasbaar zijn in een gepersonaliseerde leeromgeving bij de beeldende vakken. In hoofdstuk 5 volgen de conclusie en discussie. Hier worden de onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord.

2 Vergelijken van de authentieke kunsteducatieve modellen *Remixing the Art Curriculum* en *Altermodern art education*

In de recente literatuur worden twee authentieke kunsteducatieve onderwijsmodellen beschreven: *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015) en *Altermodern art education*

(Hoekstra & Groenendijk, 2015). In dit hoofdstuk worden beide modellen in het kort besproken en vervolgens met elkaar vergeleken. De modellen gaan uit van 'authentieke kunsteducatie'. In paragraaf 2.1 volgt een verduidelijking van dit begrip.

2.1 Authentieke kunsteducatie

Authentieke educatie vindt haar oorsprong in de sociaal-constructivistische onderwijstheorie en streeft naar betekenisvolle, realistische leeromgevingen waarin de grens tussen de schoolwereld en de 'echte' wereld doorbroken wordt (Heijnen, 2015). Door wisselwerking met de omgeving kan de leerling kennis en inzicht opdoen. Dit is de kern van het constructivistische leerprincipe (Kampman, 2010). Als leerlingen bezig zijn met betekenisvolle, relevante leertaken in een authentieke leeromgeving kunnen ze beter leren. Kampman (2010) stelt dat educatie pas authentiek is als bij het ontwikkelen van de onderwijsmethode word uitgegaan van de volgende vier kenmerken:

- gerichtheid op de leefwereld van de leerling
- het belang van leren voor buitenschoolse situaties;
- productiviteit van de leeromgeving;
- communicatie en samenwerking.

Bij authentiek leren is de leerling verantwoordelijk voor zijn of haar leerproces en leerinhoud, waardoor het leren meer aansluit op de eigen behoeften en daardoor betekenisvol wordt.

Voor het kunstonderwijs heeft Haanstra (2011), uitgaande van authentiek leren, vier karakteristieken opgesteld:

- Kennis wordt geconstrueerd in complete en complexe taaksituaties die ruimte bieden voor eigen initiatief.
- Het onderwijs gaat in op de cultuur en leefwereld van de leerling.
- Leertaken zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de kunsten verrichten.
- Onderlinge samenwerking en communicatie spelen een prominente rol bij het leren.

Authentieke kunsteducatie zet zich af tegen zogenoemde schoolkunst (Efland, geciteerd in Heijnen, 2015): "een vorm van kunsteducatie die functioneel is binnen scholen, maar die nauwelijks relatie heeft met ontwikkelingen in de professionele kunsten en de spontane kunstproductie van leerlingen". Haanstra et al. (2006) constateren dat docenten van de beeldende vakken zich vooral richten op "het op gestructureerde wijze aanleren van beeldaspecten en het toepassen van bepaalde materialen en technieken". Binnen de opdrachten is nauwelijks aansluiting met de professionele kunst en de belevingswereld van de jongeren. Bij authentieke kunsteducatie wordt minder uitgegaan van voorgestructureerde en contextloze leerinhouden, maar worden meer levensechte beeldende problemen aan de orde gesteld. Jeugdcultuur, culturele diversiteit en actuele kunst staan hierin centraal.

Volgens Heijnen (2015) zijn de vier karakteristieken van authentieke kunsteducatie die door Haanstra (2011) zijn geformuleerd, in verschillende contexten toegepast en onderzocht, maar nooit herzien in het licht van de actuele kunstproductie. Authentieke kunsteducatie is vooral een theoretisch concept, omdat haar uitgangspunten niet vertaald zijn naar een praktisch model voor kunstdocenten.

2.2 Remixing the Art Curriculum

In *Remixing the Art Curriculum* beschrijft Heijnen (2015) een didactisch model waarin de docent als vernieuwer van het kunstonderwijs centraal staat. Heijnen heeft twee buitenschoolse 'werelden' onderzocht waar authentieke kunsteducatie aansluiting bij zoekt: de alledaagse spontane visuele praktijken van jongeren (Heijnen, 2014) en de praktijken van hedendaagse beeldend kunstenaars en ontwerpers (Freedman et al., 2013). In het model ontwerpen docenten kunstlessen waarin populaire cultuur, actuele kunst en maatschappelijke thema's geïntegreerd zijn. Heijnen heeft de oorspronkelijke ontwerpprincipes van authentieke kunsteducatie geactualiseerd. Kenmerken van hedendaagse beeldproductie worden in dit onderzoek in verband gebracht met de karakteristieken van authentieke kunsteducatie. Het onderzoek heeft geleid tot een nieuw model voor authentieke kunsteducatie. Dit didactische ontwerpmodel is in Figuur 1 (Heijnen, 2015 08 13) gevisualiseerd. Drie cirkels die elkaar twee aan twee in een vendiagram overlappen. In het centrum overlappen de drie cirkels elkaar (Heijnen, 2014). De cirkels staan voor drie voorwaarden:

1. Leren is gericht op de culturele wereld van de leerling (pop).
2. Leertaken zijn afgeleid van activiteiten van kunstprofessionals (art).
3. Het leren is gesitueerd in een brede maatschappelijke context (society).

Als aan de drie voorwaarden is voldaan, wordt het overlappende centrum voorgesteld als de betekenisvolle connecties tussen kunst, populaire cultuur en globale/lokale thema's (remix).

Heijnen (2015) gaat in *Remixing the Art Curriculum* uit van de veronderstelling dat kunst een wezenlijke maatschappelijke waarde heeft. Het belang van kunstonderwijs neemt toe, als 'het bezig zijn met kunst' samengaat met het ontwikkelen van persoonlijke en theoretische reflectie in sociaal-cultureel verband. Door het bestuderen van samenhangende bronnen op het gebied van kunsten, populaire cultuur en sociaal-culturele context voelen jongeren zich meer betrokken en wordt het creatieve proces bevorderd. De lessen op basis van het ontwerpmodel zijn opgezet om leerlingen aan te zetten tot dialoog, kritisch denken en maatschappelijk geëngageerde kunstproductie. De sociaal-culturele thema's die daarbij aan de orde komen versterken de cognitieve inhoud van de lessen.

FIGUUR 1
Didactisch ontwerpmodel
authentieke kunsteducatie (Heijnen,
2015 08 13)



Noot: Herdrukt van [http:// www.ahk.nl/beeldende-vorming/nieuws/2015/08/13/meer-aandacht-voor-actuele-kunst-en-maatschappelijke-themas-in-het-kunstonderwijs/](http://www.ahk.nl/beeldende-vorming/nieuws/2015/08/13/meer-aandacht-voor-actuele-kunst-en-maatschappelijke-themas-in-het-kunstonderwijs/)

Thematische lessen vergroten de belangstelling van leerlingen voor kunst die in eerste instantie niet in geïnteresseerd of talentvol zijn. Het onderzoek illustreert dat authentieke kunsteducatie de waarde van kunst in het onderwijs kan vergroten, omdat jongeren uitgedaagd worden om te reflecteren op hedendaagse cultuur, waarbij ze leren te denken en handelen als creatieve professionals.

Heijnen (2015) toont aan dat authentieke kunsteducatie goed tot haar recht komt wanneer docenten en leerlingen de ruimte krijgen om te experimenteren en interactie te zoeken met de 'echte' wereld. Dit staat lijnrecht tegenover een sterk gecontroleerde en resultaatgerichte schoolcultuur.

In *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015) wordt een onderzoek beschreven waarin docenten experimenteren met het geven van lessen volgens zijn didactisch lesmodel. Als vertrekpunt voor het ontwerpen van deze lessen gaat het model uit van kenmerken van beeldende kunstenaars die gekoppeld worden aan de oorspronkelijke uitgangspunten van authentieke kunsteducatie met als resultaat door 'remixen' de herziene richtlijnen van een nieuw model (Heijnen, 2015, p. 159, Table 12). De gegevens zijn overgenomen en gecombineerd met een overzicht van de kenmerken van authentieke kunsteducatie in Tabel 1 (bewerkt van Heijnen, 2015, p. 159, tabel 12).

TABEL 1

Schema met uitgangspunten van authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2011) en van Remixing the Art Curriculum (Heijnen, 2015)

Authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2011)	Remixing the Art Curriculum (Heijnen, 2015)		
Uitgangspunten	Kenmerken van beeldende vormgevers (amateur en professional)	Uitgangspunten van authentieke kunsteducatie	Herziene uitgangspunten van het Art Curriculum
1. Het onderwijs gaat in op de cultuur en de leefwereld van de leerling.	Amateurs: het werk is geïnspireerd op de populaire cultuur.	Onderwijs is gericht op de cultuur van de leerling: - Er wordt rekening gehouden met de voorkennis van de leerling. - Er is ruimte voor eigen bijdrage, interesse en behoefte van de leerling.	Onderwijs is gericht op de cultuur van de leerling: - Er wordt rekening gehouden met de affiniteit van leerlingen voor populaire cultuur.
2. Leertaken zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de kunsten verrichten	Professionele artiesten: conceptuele kunst is verbonden met kritische reflectie, politiek en activisme.	Situaties buiten de school zijn relevant voor het onderwijs: - Leertaken zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de kunsten verrichten.	Leertaken zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de kunsten verrichten: - Er wordt onderzoek gedaan naar conceptuele kunst met aandacht voor kritische reflectie, politiek en activisme.
	Inspiratie wordt gevonden in de hedendaagse maatschappij.		Het onderwijs is ingebed in een brede maatschappelijke context: - Artistieke productie is gerelateerd aan de lokale en mondiale vraagstukken.

Vervolg Tabel 1 zie volgende bladzijde

VERVOLG TABEL 1

Schema met uitgangspunten van authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2011) en van Remixing the Art Curriculum (Heijnen, 2015)

Authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2011)	Remixing the Art Curriculum (Heijnen, 2015)		
Uitgangspunten	Kenmerken van beeldende vormgevers (amateur en professional)	Uitgangspunten van authentieke kunsteducatie	Herziene uitgangspunten van het Art Curriculum
3. Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties die ruimte bieden voor eigen initiatief	De productie is holistisch, interdisciplinair en doelgericht.	Kennis wordt geconstrueerd in volledige en complexe taaksituaties: - De opdrachten geven ruimte voor eigen initiatief. - De leeropdracht is niet verdeeld in kleinere deelopdrachten.	Kennis wordt geconstrueerd in volledige en complexe taaksituaties: - In de opdrachten is ruimte voor eigen initiatief, interesse en meningen. - Interdisciplinaire productie en doelgericht artistiek onderzoek wordt gestimuleerd. - De beheersing van analoge en digitale technieken is een vaardigheid maar geen doel op zich.
4. Onderlinge samenwerking en communicatie spelen een prominente rol	- Kopiëren, verzamelen en hergebruiken (remixen) worden gezien als onderdeel van het artistiek proces. - Een kritisch platform en co-creatie zijn belangrijke condities voor het uitwisselingen van formatie en peer learning. - Deelnemers maken deel uit van een interactieve samenwerkende gemeenschap. - De leden hebben de competenties om zich te gedragen als deskundigen rond bepaalde thema's en construeren eigen complexe (visuele) talen en ideeën.	Communicatie en samenwerking spelen een belangrijke rol in het leerproces: - Groepstaken vormen een belangrijke onderdeel van het onderwijs. - Onderling overleg tussen leerlingen, presentaties en peer evaluaties zijn steeds terugkerende onderdelen in het leerproces.	De klas werkt als een lerende gemeenschap waarin verschillende vormen van kennis worden gedeeld: - Gezamenlijke productie en (on line) interactie met mensen buiten het klaslokaal worden aangemoedigd. - Kopiëren, verzamelen en hergebruiken (remixen) worden gezien als onderdeel van een artistiek proces. - Onderling overleg tussen leerlingen, presentaties en peer evaluaties zijn steeds terugkerende onderdelen in het leerproces.

Noot: Bewerkt van Remixing the Art Curriculum. How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education. (159), E. Heijnen, (2015). Nijmegen: Radboud University (Doctoral Dissertation).

2.3 Altermodern art education

Nicolas Bourriaud introduceerde de term altermodern voor het eerst in 2005 tijdens een voordracht voor Art Association of Australia & New Zealand Conference. In 2009 werd Bourriaud door de Tate Gallery in London aangesteld als conservator voor de Tate Triennial, een kunsevenement dat de stand van zaken in de Britse kunst weergeeft. Hij presenteerde daar de term Altermodern als een nieuwe kunststroming (den Hartog Jager, 2009). Hoekstra en Groenendijk (2015) verwoorden de door Bourriaud bedachte term en zijn zienswijze als een nieuwe moderniteit, passend bij het tijdperk van globalisering. Door mondiale netwerken bestaat er tussen culturen, gemeenschappen en economieën een grote verbondenheid. Kunstenaars ervaren door de toegenomen transport- en communicatiemiddelen een dynamische mondiale cultuur waarin vermenging en verandering centraal staan. Uitgaande van het gedachtegoed van Bourriaud verbindt Van de Kamp (2010) inhoud en didactiek aan ideeën over het creatieve proces. Van de Kamp ziet mogelijkheden voor kruisbestuivingen bij kunsteducatie wanneer modernistische en postmoderne oriëntaties worden gecombineerd. Klatser (2012) beschrijft geïnspireerd op de

theorie van Bourriaud een nieuwe richting in het kunstonderwijs. Dit altermoderne kunstonderwijs doet recht aan de leefwereld van leerlingen, sluit aan bij actuele ontwikkelingen in de (kunst)wereld en beweegt zich tussen de culturen (intercultureel). Klatser benoemt de uitgangsprincipes van altermoderne kunsteducatie als volgt:

- het benaderen van de leerling vanuit wederzijds vertrouwen;
- geen dominantie van westerse normen en waarden;
- nadruk op contextualiteit en verbondenheid;
- stimuleren van eigen verantwoordelijkheid;
- het recht dat ieder zijn eigen verhaal kan vormgeven.

In het kader van altermoderne kunsteducatie omschrijft Donders (2011) een project waarin geprobeerd wordt om leerlingen onder begeleiding van kunstenaars meer als 'kunstenaars' te laten werken. Als het eindresultaat niet door de docent vooraf wordt vastgesteld noemt Donders dat procesmatig werken. Volgens Hoekstra en Groenendijk (2015) vatten kunstdocenten in het voortgezet onderwijs een procesgerichte taak vaak op als een stapsgewijze taak. Leerlingen doorlopen volgens een vaste volgorde stappen, zoals brainstormen, schetsen en een collage of materiaalproefjes maken. Binnen de altermoderne kunsteducatie wordt onder procesgericht een specifieke houding tegenover het creatieve proces en product verstaan: het creatieve proces is een doorgaand proces en een product is een fase in dat proces.

Hoekstra en Groenendijk (2015) gebruiken de begrippen intercultureel, procesgericht en leerlinggestuurd als vertrekpunten van altermodern kunstonderwijs. Het gaat hierbij om interculturele uitwisseling, het artistieke proces en de verantwoordelijkheid van de leerling, ofwel het eigenaarschap. In de altermoderne kunsteducatie speelt het kleine narratief, het recht dat ieder zijn eigen verhaal kan vormgeven, een belangrijke rol. Hierbij worden niet de verschillen maar juist de overeenkomsten die leerlingen met elkaar hebben benadrukt. Hoekstra en Groenendijk (2015) beschrijven een praktijkgericht onderzoek waarin docenten experimenteren met het geven van lessen volgens het altermoderne kunsteducatieve model. De eigen betekenisvolle activiteit van leerlingen, hun vragen en interesses, is het startpunt van de les. De docent stimuleert en begeleidt leerlingen met het nemen van initiatief, het experimenteren en bevordert het creatieve proces. Een tastbaar eindproduct is niet het belangrijkste. Ook het proces zelf of de geschapen omgeving kan een eindproduct zijn. In de evaluatie van het experiment wordt altermodern lesgeven als intensief ervaren. Individuele begeleiding, het volgen van en anticiperen op leerprocessen van leerlingen vragen grote betrokkenheid en inzet van de docent.

In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de karakteristieken van authentieke (Haanstra, 2011) en altermoderne (Hoekstra & Groenendijk, 2015) kunsteducatie uitgebreid met doelen en onderwijsleersituaties (bewerkt van Hoekstra & Groenendijk (2015), pp. 213-218, tabel 2). In eerste en de tweede kolom van de tabel zijn respectievelijk de uitgangspunten van Haanstra (2011) voor authentieke en van Bourriaud (Hoekstra & Groenendijk, 2015) voor altermodern kunstonderwijs opgenomen. Daarna zijn in de derde

kolom de didactische uitgangspunten weergegeven gebaseerd op Bourriaud. De daaruit voortvloeiende doelen en onderwijsleersituaties zijn beschreven in de vierde en vijfde kolom. In de onderste twee rijen van de tabel is aangegeven welke rol de actuele (altermoderne) kunst kan spelen en worden aanwijzingen gegeven over het beoordelen binnen het altermoderne kunstonderwijs.

TABEL 2

Schema met uitgangspunten van authentieke (Haanstra, 2011) en van altermoderne (Hoekstra & Groenendijk, 2015) kunsteducatie uitgebreid met doelen en onderwijsleersituaties

2015) kunsteducatie uitgebreid met doelen en onderwijsleersituaties				
Authentieke kunsteducatie (Haanstra,2011)	Altermodern kunstonderwijs (Hoekstra & Groenendijk, 2015)			
Uitgangspunten	Uitgangspunten Bourriaud	Didactische uitgangspunten	Doelen	Onderwijsleersituaties
1. Het onderwijs gaat in op de cultuur en de leefwereld van de leerling. 2. Leertaken zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de kunsten verrichten. 3. Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties die ruimte bieden voor eigen initiatief. 4. Onderlinge samenwerking en communicatie spelen een prominente rol.	Cultuur als veranderlijk, niet gebonden aan afkomst of etniciteit.	Intercultureel	Leerlingen leren de hedendaagse mondiale cultuur zoals beleefd door jongeren en/of eigen verhouding daartoe vormgegeven via hun eigen individuele verhalen.	Nadruk op het kleine narratief
				Nadruk op het gemeenschappelijke in plaats van verschillen
				Door samenwerking aandacht voor verschillende (individuele) perspectieven.
				Vermijden van de lineaire opvatting van kunstgeschiedenis vanuit westers perspectief en van culturele stereotypen.=
	Reizen	Procesgericht	Leerlingen doorlopen een creatief proces zonder vooraf vastgesteld eindproduct.	Nadruk op creatief proces
				Docent stelt geen eindproduct vast
				Eindproduct als tijdelijke fase in het proces
	Pluralisme	Leerlinggestuurd	Leerlingen leren hun eigen proces te sturen.	Experiment, toeval en onvoorspelbaarheid aanmoedigen
				Leerlingen geven aan wat en hoe zij willen leren
				Leerlingen formuleren zoveel mogelijk hun eigen opdracht
				Begeleiding met dialoog
	Technieken leren naar individuele behoefte			
	De rol van actuele (altermoderne) kunst: - (Altermoderne) actuele kunst als model voor intercultureel bewustzijn - Processen van (altermoderne) actuele kunstenaars als modellen voor procesmatig werken			
	Beoordeling: - Evaluatie en reflectie niet alleen aan einde van de lessenserie - Leerlingen beoordelen zichzelf en elkaar - Proces- en productbeoordeling			

Noot: Bewerkt van "Altermodern art education: Theory and practice", M. Hoekstra & T. Groenendijk, 2015, International journal of Education Through Art, Volume 11, Number 2, pp. 213-228.

2.4 Vergelijken van de authentieke kunsteducatieve onderwijsmodellen Remixing the Art Curriculum en Altermodern Art Education

In deze paragraaf worden de onderwijsmodellen Remixing the Art Curriculum (Heijnen, 2015) en Altermodern Art Education (Hoekstra & Groenendijk, 2015) met elkaar vergeleken. De modellen worden per onderdeel besproken met als leidraad de gegevens uit Tabel 1 (Remixing-model) en Tabel 2 (Altermodern-model).

Beide modellen passen in de authentieke kunsteducatieve karakteristieken die Haanstra (2011) formuleerde. Tabel 1 laat zien dat de karakteristieken van authentieke kunsteducatie

bij het Remixing-model worden gekoppeld aan kenmerken van beeldende vormgevers zoals weergegeven in de derde kolom. Na 'remixen' zijn de uitgangsprincipes voor dit model vastgelegd in de vierde kolom. Bij het Altermoderne-model wordt niet uitgegaan van de authentieke kunsteducatieve uitgangspunten, zoals in Tabel 2 wordt verduidelijkt, maar liggen de uitgangspunten van Bourriaud ten grondslag aan de geformuleerde didactische uitgangspunten en bijbehorende doelen in respectievelijk de derde en vierde kolom.

In het Altermodern-model wordt het interculturele uitgangspunt vertaald naar het educatieve doel om leerlingen vanuit hun beleefwereld van hedendaagse mondiale cultuur hun eigen (individuele) verhaal te laten vertellen. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het kleine narratief en samenwerken. Altermoderne actuele kunst stimuleert het interculturele bewustzijn. In het Altermodern-model moeten culturele stereotypen en opvattingen van de kunstgeschiedenis vanuit westers perspectief vermeden worden. Het Remixing-model gaat uit van de cultuur van de leerling. Het is daarbij van belang om rekening te houden met de affiniteit van de leerlingen voor populaire cultuur.

De leertaken zijn bij het Remixing-model afgeleid van de activiteiten van de professionals in de kunst. Conceptuele kunst wordt onderzocht en daarbij is aandacht voor kritische reflectie, politiek en activisme. Uitgaande van de hedendaagse maatschappij is de artistieke productie gerelateerd aan lokale en mondiale vraagstukken. Bij het Altermodern-model wordt het produceren van professionele (altermoderne) actuele kunst gezien als model voor procesmatig werken. Leerlingen doorlopen een creatief proces, waarbij nadruk ligt op creativiteit en het eindproduct gezien wordt als een fase in het creatieve proces. Het experimenteren, waarbij toeval en onvoorspelbaarheid een rol spelen, wordt aangemoedigd. Het leren van technieken worden naar individuele behoefte aangeboden. In het Remixing-model wordt kennis geconstrueerd door leerlingen volledige en complexe taaksituaties voor te schotelen. De opdrachten geven ruimte voor eigen initiatief, interesse en meningen. Interdisciplinaire productie en doelgericht artistiek onderzoek wordt gestimuleerd. Het beheersen van analoge en digitale technieken is een vaardigheid maar geen doel op zich.

In het Altermodern-model is het onderwijs leerlinggestuurd. Leerlingen geven aan wat ze willen leren en formuleren zoveel mogelijk hun eigen opdracht. Begeleiding vindt plaats via dialoog. Bij het Remixing-model werkt de klas als een lerende gemeenschap waarin verschillende vormen van kennis worden gedeeld. Interactie (online) met mensen buiten het klaslokaal en gezamenlijke productie worden aangemoedigd. Kopiëren, verzamelen en hergebruiken (remixen) kunnen opgevat worden als onderdelen van het artistieke proces. Onderling overleg tussen leerlingen, peer evaluaties en presentaties zijn belangrijke onderdelen van het leerproces.

Beide modellen zijn in de praktijk getoetst. Het Remixing-model is uitgevoerd door twintig docenten op verschillende middelbare en hbo scholen. Voor dit experiment zijn de betrokken leraren geïnstrueerd via een intensieve zomerschoolcursus van zes dagen. De daaruit voortkomende lessenseries zijn geïmplementeerd in de eigen onderwijspraktijk. Om het Altermodern-model in de praktijk te toetsten zijn zes projecten gestart op zes

verschillende scholen. De deelnemende leraren aan dit experiment hebben instructie gekregen over de didactische uitgangspunten van het Altermodern-model. De looptijd van de projecten varieerde van een lessencyclus van acht weken tot één volledige projectdag.

Samenvattend kan gesteld worden dat professionele kunstenaars een belangrijke rol spelen in beide modellen. Bij het Altermodern-model is het procesmatig werken van de kunstenaars een centraal thema, in het Remixing-model wordt onderzoek gestimuleerd naar de conceptuele kunst met aandacht voor maatschappelijke thema's. Verder worden in de modellen didactische uitgangspunten geformuleerd vanuit verschillende invalshoeken. Het interculturele (kleine narratief) en leerlinggestuurde zijn pijlers die ten grondslag liggen aan het Altermoderne-model. Het Remixing-model heeft als basis de volledige en complexe taaksituaties waar kennis wordt geconstrueerd en de klas als lerende gemeenschap. Bij het toepassen van de modellen zullen hierdoor in de uitwerking verschillen ontstaan.

3 Een gepersonaliseerde leeromgeving

In deze hoofdstuk wordt beschreven wat een gepersonaliseerde leeromgeving is. Daarnaast wordt ingegaan op de voorwaarden waaraan een gepersonaliseerde leeromgeving moet voldoen bij de beeldende vakken.

3.1 Gepersonaliseerd leren

Het onderwijs is op dit moment vooral gericht op het gemiddelde van de groep. Stevens (2004) omschrijft dit 'mainstream onderwijs' als volgt: *"voor elke leerling hetzelfde op hetzelfde moment in dezelfde ruimte met hetzelfde beoogde resultaat en onder leiding van dezelfde persoon."* Deze gestandaardiseerde inrichting van onderwijs voldoet niet meer aan de veranderende eisen die aan het onderwijs gesteld worden door toenemende diversiteit in de samenleving (Marquenie et al., 2014). Hierdoor ontstaan problemen als ongemotiveerde leerlingen, onderpresteren en het voortijdig verlaten van de school.

Miliband (2006), Hargreaves en Shirley (2009) en Atkins et al. (2010) wijzen op het lage rendement van onderwijs. Als mogelijke oplossing noemen ze differentiatie. Door differentiatie kan rekening worden gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Dit geeft mogelijkheden om de individuele kwaliteiten en talenten van leerlingen beter te ontwikkelen (Robinson, 2006).

Het maatschappelijk draagvlak voor een meer persoonlijke afstemming van onderwijs is de laatste jaren vergroot (OCW, 2013; VO-raad, 2016b). Deze ontwikkeling werd aangeduid onder de verzamelterm 'het nieuwe leren' (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Volgens Marquenie et al. (2014) ligt de nadruk nu meer op efficiëntie en spreekt men van 'gepersonaliseerd leren'. Hier worden leerprocessen bedoeld die tegemoetkomen aan individuele verschillen tussen leerlingen en efficiënt georganiseerd zijn. Studulski (2015) stelt dat de voorkeuren en leerbehoeften van leerlingen de basis vormen voor gepersonaliseerd

leren. Een belangrijke factor is meer zelfstandigheid in het leren, zo mogelijk op individuele leerroutes met ICT als ondersteuning.

3.2 Modellen met betrekking tot gepersonaliseerd leren

Bray en McClaskey (2013) stellen dat bij personalisatie de leerling centraal staat. Bij andere vormen van maatwerk zoals differentiatie en individualisme is daarentegen ook een belangrijke rol weggelegd voor de leraar. In gepersonaliseerde leersituaties onderscheiden Bray en McClaskey (2013) drie varianten:

- leraargestuurd (leraar bepaalt de keuzes),
- zelfstandig leren (in overleg tussen leraar en leerling worden de keuzes gemaakt),
- zelfgeorganiseerd leren (keuzes worden door de leerling zelf gemaakt).

Deze drie sturingstypen worden door Studulski (2015) modellen voor gepersonaliseerd leren genoemd. Hij voegt hier nog twee modellen aan toe, die door de aspecten 'middelen' en 'tijd' worden aangestuurd. Het middelengedreven model geeft mogelijkheden om via ICT-toepassingen het rooster of curriculum op een andere manier te ordenen. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen op verschillende plekken kunnen leren. Ze zijn dan zelf meer verantwoordelijk en bepalen hoe en wanneer ze leren. In het tijdgedreven model gaat het om de flexibilisering van de leertijden of programma's, zoals een betere aansluiting, het inkorten van het programma of het eerder afsluiten van vakken. Combinaties van de bovengenoemde modellen zijn mogelijk. Hierbij kan flexibilisering leiden tot meer variatie in leerstrategie, niveau, tempo, toetsing en afsluiting.

Volgens Studulski (2015) wordt bij het invoeren van gepersonaliseerd leren niet zoals in het verleden een onderwijsmodel van hogerhand via de onderwijsbegeleidingsstructuur op scholen geïmplementeerd. Scholen nemen bij gepersonaliseerd leren zelf de regie, waarbij de opgedane ervaringen worden uitgewisseld via sociale media en/of bijeenkomsten (VO-content, 2016).

3.3 Toepassen gepersonaliseerd leren

Studulski (2015) stelt dat gepersonaliseerd leren een verzamelbegrip is: scholen geven er op hun eigen wijze vorm aan. In 2015 is op initiatief van de stichting VO-content het Netwerk Gepersonaliseerd Leren opgericht (VO-content, 2016). Hier zijn scholen bij aangesloten die bezig zijn met het invoeren van (onderdelen van) gepersonaliseerd onderwijs. Zij wisselen kennis uit om te leren van elkaars successen en tegenslagen. De deelnemende scholen aan het Netwerk Gepersonaliseerd Leren hebben gepersonaliseerd leren als volgt gedefinieerd (VO-content, 2016, Netwerk Gepersonaliseerd Leren. Definitie en visie, para. 2):

“Gepersonaliseerd leren is het leerproces waarbij leerlingen op hun eigen wijze en in hun eigen tempo werken aan de leerdoelen. Per vak, leerinhoud of onderdeel wordt afhankelijk van de prestaties en voorkeuren van de leerling een op de leerling aangepast

programma voorherhaling, verdieping en/of verrijking aangeboden. Bij gepersonaliseerd leren zijn leerlingen en leraren, ieder met een eigen rol, samen verantwoordelijk voor het leerproces.”

De bijbehorende visie op gepersonaliseerd leren luidt als volgt (VO-content, 2016, Netwerk Gepersonaliseerd Leren. Definitie en visie, para. 3):

“Bij gepersonaliseerd leren staat de individuele leerling centraal en organiseert de leraar een uitdagend onderwijsproces rondom de leerling. De leeromgeving maakt vraagsturing door de leerling mogelijk, waarbij rekening wordt gehouden met de interesses en leerstijl van de leerling. De leerling wordt uitgedaagd door bij realistische vraagstukken de eigen creativiteit te ontwikkelen. Spannende opdrachten die regelmatig ook samen met andere leerlingen moeten worden uitgevoerd, educatieve games en directe feedback maken onderdeel uit van het leeraanbod. Op die wijze wordt iedere leerling gestimuleerd het maximale uit zichzelf te halen. Gepersonaliseerd leren kan deels plaats- en tijdonafhankelijk plaatsvinden waarbij een virtuele leeromgeving een belangrijke rol speelt; de fysieke aanwezigheid van de leraar als vakdocent of coach is daarbij niet op alle momenten noodzakelijk.”

In 2013 is de VO-raad (2016a) gestart met het project Leerling 2020. Hierin wordt onderzocht hoe scholen kunnen participeren in gedifferentieerd en gepersonaliseerd onderwijs. Er zijn in 2015 tien Leerlabs opgericht, waarin vraagstukken rondom gepersonaliseerd leren in de praktijk worden getoetst. Een Leerlab bestaat uit zes scholen. De resultaten van de Leerlabs worden gedeeld met alle scholen (VO-raad, 2016a). Enkele voorbeelden van vragen die in de Leerlabs worden onderzocht zijn:

- Hoe kan de schoolorganisatie zodanig worden ingericht zodat gepersonaliseerd leren mogelijk is?
- Hoe kan gepersonaliseerd leren worden vormgegeven in de context van klassikaal onderwijs?
- Hoe ziet de veranderende rol van de docent als didactische coach eruit?

Ook wordt in het project Leerling 2020 gekeken naar verschillende al bestaande gepersonaliseerde vormen van onderwijs zoals het Zweedse Kunskapsskolan (elke leerling haalt het beste uit zichzelf), de IScholengroep (informatietechnologie), de Khan Academie (veel instructiefilmpjes), PulseOn (persoonlijke digitale leeromgeving) en LOOT (topsportcarrière combineren met schoolcarrière) (Studulski, 2015).

3.4 Voorwaarden gepersonaliseerd leren bij beeldende vakken

In de literatuur worden geen specifieke condities gegeven waaraan moet worden voldaan om op een gepersonaliseerde manier les te geven in de beeldende vakken. In algemene termen kunnen de voorwaarden voor gepersonaliseerd leren worden afgeleid uit de

richtlijnen voor gepersonaliseerd leren zoals beschreven door Studulski (2015) en VO-content (2016). Hieronder is een overzicht samengesteld van deze richtlijnen.

- 1 Bij gepersonaliseerd leren wordt het onderwijs steeds meer vormgegeven op basis van betrokkenheid en de zelfstandigheid van de leerling, waarbij meer variëteit in leerroutes wordt geboden, ondersteund door ICT (Studulski, 2015).
- 2 De leeromgeving maakt vraagsturing door de leerling mogelijk, waarbij rekening gehouden wordt met de interesses en leerstijl van de leerling (VO-content, 2016).
- 3 Bij zelfstandig werken in een gepersonaliseerde leeromgeving gaat het om planningsvaardigheden, reflectie op het werk, feedback en feedforward en formatieve assesment (Studulski, 2015).
- 4 De leerling wordt uitgedaagd door bij realistische vraagstukken de eigen creativiteit te ontwikkelen (VO-content, 2016).
- 5 Bij gepersonaliseerd leren wordt de mogelijkheid geboden aan leerlingen meer zelfstandig te werken en meer eigenaar te zijn van het eigen leerproces (Studulski, 2015).
- 6 Spannende opdrachten, die regelmatig ook samen met andere leerlingen moeten worden uitgevoerd, educatieve games en directe feedback maken onderdeel uit van het leeraanbod (VO-content, 2016).
- 7 Gepersonaliseerd leren neemt bewust/onbewust afstand van klassikaal onderwijs. (Studulski, 2015).
- 8 Gepersonaliseerd leren kan deels plaats- en tijdonafhankelijk plaatsvinden, waarbij een virtuele leeromgeving een belangrijke rol speelt (VO-content, 2016).
- 9 Er worden van een docent andere pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden gevraagd (differentiëren, feedback geven, plan- en studievaardigheden) (Studulski, 2015).

Tabel 3 geeft de voorwaarden voor gepersonaliseerd leren uit de richtlijnen gegroepeerd naar leerling, leeromgeving en leraar.

TABEL 3

Schema met voorwaarden van gepersonaliseerd leren gerangschikt naar leerling, leeromgeving en leraar.

Voorwaarden die aan de leerling worden gesteld	Voorwaarden die aan de leeromgeving worden gesteld	Voorwaarden die aan de docent worden gesteld
- zelfstandigheid - betrokkenheid - eigenaar zijn van het leerproces -planningsvaardigheden - reflectie - creativiteit - samenwerken - verantwoordelijkheid	- variëteit in leerroutes ondersteund door ICT - realistisch leermateriaal - vraagsturing mogelijk - aansluiten bij interesse en leerstijl van leerling - spannende opdrachten - educatieve games en directe feedback - virtuele leeromgeving - tijd- en plaatsafhankelijk, - bewust/onbewust afstand nemen van klassikaal onderwijs	- reguliere pedagogische en vakdidactische bekwaamheden - differentiëren - feedback geven - plan- en studievaardigheden - coachen

4 De toepasbaarheid van de twee kunsteducatieve modellen in een gepersonaliseerde leeromgeving

Een gepersonaliseerde leeromgeving kan gekarakteriseerd worden aan de hand van voorwaarden voor gepersonaliseerd leren zoals weergegeven in § 3.4. Om na te gaan of het Remixing-model en het Altermodern-model toepasbaar zijn in deze leeromgeving worden de uitgangspunten en doelen van de modellen vergeleken met deze voorwaarden. Afhankelijk van veel/weinig overeenkomst en veel/weinig tegenstelling tussen enerzijds de voorwaarden van gepersonaliseerd leren en anderzijds de karakteristieken van de modellen kan een uitspraak gedaan worden over de toepasbaarheid van de twee educatieve kunstmodellen.

Voorwaarden die aan de leerling worden gesteld:

- Deze voorwaarden worden ook genoemd in de kenmerken en doelen van beide modellen. Er bestaat een opvallende overeenkomst tussen de aan de leerling gestelde voorwaarden en de geformuleerde karakteristieken van de authentieke educatieve modellen.

Voorwaarden die aan de omgeving worden gesteld:

- Ook hier valt de overeenkomst op tussen de genoemde voorwaarden en de uitgangspunten en doelen zoals weergegeven in de tabellen van de twee modellen. Bij het Altermodern-model ligt het accent meer bij vraagsturing (leerlingestuurd), het Remixing model legt de nadruk op kennisconstructie in een complete en complexe taaksituaties.

Voorwaarden die aan de docent worden gesteld:

- Vergelijkbare aanbevelingen worden gedaan voor vaardigheden van docenten in de conclusies van de experimenten die zijn uitgevoerd op scholen met het Remixingmodel (Heijnen, 2015) en het Altermodern-model (Groenendijk en Hoekstra, 2012).

In het algemeen kunnen de uitgangspunten en doelen van beide modellen gekoppeld worden aan de opgestelde richtlijnen en voorwaarden van gepersonaliseerd leren.

5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de deelvragen en hoofdvraag beantwoord.

Deelvraag 1: Hoe verhouden de authentieke kunsteducatieve modellen Remixing the Art Curriculum en Altermodern Art Education zich tot elkaar?

Beide modellen baseren zich op constructivistische en authentieke onderwijstheorieën (Heijnen, 2015 en Hoekstra en Groenendijk, 2015). Omdat de didactische uitgangspunten vanuit verschillende invalshoeken zijn geformuleerd zullen bij het toepassen van de modellen verschillen ontstaan in de operationele uitvoering (onderwijsleeromgeving) en uitwerking. Bij het vergelijken van het Remixing- en het Altermodern-model op grond van de gestelde uitgangspunten en onderwijsdoelen zijn geen tegenstrijdigheden gevonden. Op grond van de vergelijkingscriteria lijken de modellen elkaar aan te vullen en is het voorstelbaar dat ze in bepaalde situaties complementair zijn en naast elkaar ingezet kunnen worden.

Deelvraag 2 en 3: Wat is een gepersonaliseerde leeromgeving en aan welke voorwaarden moet deze leeromgeving voldoen bij de beeldende vakken? en Hoe zijn de kunsteducatieve onderwijsmodellen toepasbaar in een gepersonaliseerde leeromgeving?

De literatuur geeft geen uitsluitsel over lesgeven in beeldende vakken in deze leeromgeving. Uit hoofdstuk 4 blijkt dat de uitgangspunten en doelen van de modellen en de voorwaarden gesteld aan een gepersonaliseerde leeromgeving grote overeenkomsten vertonen. Uit dit literatuuronderzoek zijn geen belemmeringen naar voren gekomen om de modellen te implementeren in een gepersonaliseerde leeromgeving.

De onderzoeksvraag luidt:

- Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de authentieke kunsteducatieve modellen Remixing the Art Curriculum en Altermodern art education en zijn deze modellen toepasbaar in een gepersonaliseerde leeromgeving op OSG de Hogeberg bij de beeldende vakken?

Uit de antwoorden van de deelvragen kan geconcludeerd worden dat er volgens dit literatuuronderzoek er geen belemmeringen zijn om authentieke kunsteducatieve modellen in te zetten bij gepersonaliseerd onderwijs.

Als het gepersonaliseerd leren gecombineerd kan worden met het Remixing- en/of Altermodern-model kan dat leiden tot het versterken van gemeenschappelijke vaardigheden. Te denken valt aan:

- het vergroten van intrinsieke motivatie bij leerlingen,
- probleem oplossingsvaardigheden,
- het stimuleren van creativiteit.

Dit zijn vaardigheden die niet alleen voor het kunstonderwijs van belang zijn. Ze worden uitdrukkelijk genoemd als noodzakelijke nieuwe vaardigheden, de zogenaamde '21st century skills' (Studulski, 2015).

Aanbeveling voor een vervolgonderzoek: een haalbaarheidsonderzoek naar het implementeren van een authentieke kunsteducatieve model in een gepersonaliseerde leeromgeving op OSG de Hogeberg bij de beeldende vakken.

Literatuur

- Atkins, D., Bennet, J., Brow, J., Chopra, A., Dede, C., Fishman, B., & Williams, B. (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology: National education technology plan 2010*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational technology.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013, 03). *Updated Personalization vs. Differentiation vs. Individualization - Chart Version 3*. Opgehaald van [new-personalization-vs-differentiation.html](http://www.personalizelearning.com/2013/03/new-personalization-vs-differentiation.html): <http://www.personalizelearning.com/2013/03/new-personalization-vs-differentiation.html>.
- den Hartog Jager, H. (2009, 03 06). Moderne kunst is altermodern. Tata Britain lanceert een nieuwe stroming. *NRC Handelsblad*, pp. 1-2.
- Donders, R. (2011). D. Out of the Blue. Altermoderne identiteit in kunsteducatie. *Kunstzone* (8), 7-9.
- Efland, A. (1979). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Travin, M., Kárpáti, A., & Papp, L. (2013). Visual Cultrure Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 54(2), 103-115.
- Groenendijk, T., & Hoekstra, M. K. (2012). *Altermodene kunsteducatie: theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (HKA).
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke Kunsteducatie. Een stand van zaken. *Cultuur + Educatie*, 11(31), 8-31.
- Haanstra, F., van Strien, E., & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: AHK.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the Knowledge Society. *Technology Colleges Trust Vision 2020*. Boston: Boston College.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks CA 91320 USA: Corwin Press, ISBN: 9781412976374.
- Heijen, E. (2015, 08 13). *meer-aandacht-voor-actuele-kunst-en-maatschappelijke-themas-in-het-kunstonderwijs*. Opgehaald van ahk: <http://www.ahk.nl/beeldende-vorming/nieuws/2015/08/13/meer-aandacht-voor-actuele-kunst-en-maatschappelijke-themas-in-het-kunstonderwijs/>
- Heijnen, E. (2014). Informal Visual Networks. In V. W. Venkatesh, *Educational, Psychological, and Behavioral Considerations in Niche Online Communities* (p. 33). Heshey: IGI Global.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the Art Curriculum. How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. Nijmegen: Radboud University (Doctoral Dissertation).

- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International journal of Education Through Art*, Volume 11, Number 2, 213-228.
- Kampman, L. W. (2010). *Authentieke kunsteducatie. Literatuuronderzoek naar de voorwaarden voor authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Klatser, R. (2012). *De altermoderne docent is eenIn T. Groenendijk, M. Hoekstra & R. Klatser (Eds.), Alettrmoderne Kunsteducatie: theorie en praktijk (pp. 149-174)*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Marquenie, E., Opsteen, J., ten Brummelhuis, A., & van der Waals, J. (2014). *Elk talent een kans. Verkenning van gepersonaliseerd leren met ICT. Onderzoeksnotitie ten behoeve van project Leerling 2020*. Utrecht: Schoolinfo voor VO-Raad.
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in personal learning. In: *Schooling for tomorrow: Personal education*. OECD Publishing, 21-30.
- OCW. (2013, 09 02). OCW. Opgehaald van Kamerbrief over toptalent in het funderend onderwijs: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/09/02/kamerbrief-over-toptalent-in-het-funderend-onderwijs.html>
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- OSG de Hogeberg. (2015). notulen en verslagen. *OSG de Hogeberg*. Den Burg: OSG de Hogeberg.
- Robinson, K. (2006). Why schools kill creativity - The case for an education system that nurtures creativity. *TED Conference talk*. Monterey, California: <http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/66>. Opgehaald van <http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/66>
- SLO. (2015). *Kunst en Cultuur. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Studulski, F. (2015). Gepersonaliseerd leren voor leerlingen en docenten. *Gepersonaliseerd leren voor leerlingen en docenten. Congres paper bij het 6e vmbo jaarcongres op 20 januari 2015* (pp. 1-14). Ede: Stichting Platform vmbo, Sardes.
- Stuivenberg, R., & van der Groot, A. (2006). *Kunstdisciplines zijn leerbare symbooltalen*. Opgehaald van www.dirkmonsma.nl: <http://www.dirkmonsma.nl/site/page/item/450/Kunstdisciplines-zijn-leerbare-symbooltalen>
- Van de Kamp, M. T. (2010). Hybride kunsteducatie. Invloed op de kunsteducatie van het ontstaan van hybriditeit. *Kunstzone*, 9(6), 10-15.
- VO-content. (2014, 05 21). *Definitie en visie gepersonaliseerd leren*. Opgehaald van VO-content: <http://www.vo-content.nl/nieuws/definitie-en-visie-gepersonaliseerd-leren>
- VO-content. (2016). *Netwerk Gepersonaliseerd Leren. Definitie en visie*. Opgehaald van maken.wikiwijs.nl: http://maken.wikiwijs.nl/53566/Netwerk_Gepersonaliseerd_Leren#!page-931547
- VO-raad. (2016a). *leerlabs*. Opgehaald van leerling2020: <http://leerling2020.nl/#section-leerlabs>

VO-raad. (2016b). *VO-raad*. Opgehaald van Doorbraakproject Onderwijs en ICT: <http://www.vo-raad.nl/themas/leermiddelen/doorbraakproject-onderwijs-ict>