

Naam: Sander van den Brink
Studentnummer: 2095488



VONK VLAM VUUR

Een visie op kunstonderwijs

Iedere leerkracht kan de

VERBEELDING

WAARDEREN

en

AANWAKKEREN

om vanuit

DE RELATIE

de leerling tot

BETEKENISVOL

en

ARTISTIEK HANDELEN

te brengen.

PROLOOG

Rolverdeling.

Man: Sander van den Brink

Visionair: Sander van den Brink

Op een weg naar een horizon staat een man. Hij blikt terug...

Man: “Ik word regisseur”, zei ik.
Mijn superheldenverhaal over een groep skiënde tieners, wilde ik verfilmen. Het zat in mijn hoofd en die verbeelding moest eruit.
Meester Otte schreef later “meneer de regisseur, leuke toneelstukjes”, op mijn rapport. Meester Hans sloot zijn rapport af met ‘en maak gebruik van je acteertalent hoor!’. Ze waardeerden mij op mijn interesse en verbeeldingskracht.
Samen met mijn klasgenoten speelde ik ghostbusters-achtige verhalen en scènes van mensen die bij vulkanen leefden.
Ik had plezier, leerde over vulkanen en leerde samenwerken met klasgenoten. Ik heb leerstof verwerkt en taal ontwikkeld (verbaal en non-verbaal); ik ben gewaardeerd. Zeker toen meester Otte mij op een dag een filmblik gaf. “Voor meneer de regisseur”, zei hij. Het vuurtje was aangewakkerd.
Ook mijn docenten Nederlands en Duits zagen dat ik beter leerde vanuit mijn interesse. Zij lieten mij dus al snel verhalen bedenken en vanuit toneelstukken een vreemde taal (Duits) leren. Zo maakte ik kennis met Brecht en, allicht de laatste homo-universalis, Goethe.
En niet te vergeten meneer Pieterse die mij uitdaagde om het vak muziek te kiezen, zonder dat ik ook maar één noot kon lezen. Ik voelde de drang om mij muzikaal te kunnen uiten. Wederom was ik gezien.

Een visionair verschijnt en begint terug te praten.

Visionair: Hoor ik behoefte
om te verbeelden en maken.
Erkenning en herkenning
door de leerkracht om te raken.
Vuur om aan te wakkeren?
Zijn dit uitzonderingen?

Man: Nee, dit waren de parels.

Visionair: ... *Zwijgt en kijkt vragend.*

Man: Er is een gevoel van waardering ontstaan. Ik bleef verbeelden en de verbeelding ben ik gaan concretiseren. Mijn behoefte om te verbeelden is aangesproken in meerdere vakgebieden en domeinen. Vervolgens ben ik

vaardiger geworden binnen de kunsten en binnen andere domeinen. De samenhang kreeg betekenis.

Mijn superheldenverhaal ging niet over die skiënde helden, maar uiteindelijk ging het over mij. Ik had de held willen zijn.

Visionair: Verbeelding als...
Vertel...

De man denkt...

DE HELE KUNST VAN HET
ONDERWIJZEN IS DE KUNST
VAN HET WAKKEN VAN
NATUURLIJKE NIEUWSGIERIGHEID
VAN JONGE GEESTEN MET
ALS DOEL DIE NADERHAND
TE BEVREDIGEN!

ANATOLE FRANCE

WAARDEREN EN AANWAKKEREN VAN VERBEELDING

Verbeelding heeft het vermogen om een andere betekenis te geven aan bestaande begrippen. De verbeelding doorbreekt hiermee de grenzen van het verstand en vormt een brug tussen wat er zintuigelijk wordt ervaren en wat er afgesproken is over het ervaren (Kant & Schmidt, 2003; Braembussche, 2007). Daarmee kan de verbeelding een voorstelling maken van iets wat niet waarneembaar is. Zo wordt er aangesloten tussen bestaande ideeën en de veranderende werkelijkheid (Byttebier, 2012; van Heusden, 2019).

Niet alle leerkrachten waarderen verbeelding of artistieke pogingen (van den Brink, 2020-heden). Daarvoor moet erkenning worden gegeven aan de nieuwsgierigheid en verwondering van leerlingen. Hier speelt de leerkracht een prikkelende rol.

Voor het verwonderen en aanwakkeren van die verbeelding noemt Pauwels (2019) in 'ode aan de verwondering' een aantal aandachtspunten:

- Leer jezelf kennen.
- Leer met anderen te praten.
- Leer regelmatig iets te doen dat je uit je comfortzone haalt.
- Leer bovenal kijken.
- Leer je in iets, wat dan ook, verdiepen en specialiseren zonder ooit het geheel uit het oog te verliezen.
- Leer je blikveld verruimen, naar tijd en plaats.
- Leer van alles wat dagelijks is, telkens weer iets bijzonders te maken.
- Leer, leer, leer.

De leerkracht daagt uit, verruimt het blikveld en biedt een aansluitende stap bij de interesse en verbeelding aan. Hij dient dit proces te erkennen, herkennen, waarderen en het aan te wakkeren. Dit proces is herhalend en in een constante wisselwerking. Erkennen houdt in dat we accepteren dat iedere leerling verbeelding heeft. Herkennen is het signaleren van wat dit voor de leerling betekent. Waardering is het uiten van bewondering en dit op waarde schatten ten behoeve van de leerling en zijn leerproces. De leerkracht maakt deze woorden actief in zijn handelen met de leerling en voor de leerling, oftewel; aanwakkeren.

Op deze manier sluit de leerkracht aan bij de interesse en verbeelding van de leerling. Zo ontwikkelt de intrinsieke motivatie en wordt deze meer eigen (Brophy, 2004).

Aansluitend spreekt Sir Ken Robinson (2011) van inspirerende mentors die belangstelling aanwakkeren tot echte passie. Allereerst is er het *herkennen*, dit houdt in dat de mentor de aanleg waarmee de ander (de leerling) in zijn element kan komen herkent in al zijn diversiteit. Dan is er het *stimuleren*, waarbij de mentor de ander laat geloven dat die iets bereiken kan dat eerder onmogelijk leek. De mentor laat de ander beseffen welke vaardigheden hij al bezit en wat er bereikt kan worden. Als derde is er het *faciliteren*, waarbij adviezen en vaardigheden worden aangereikt om verder te komen. Het pogen en leren van de fouten is hierin een belangrijk onderdeel. Tot slot is er het *oprekken*, waarbij de mentor de ander voorbij grenzen helpt. De mentor herinnert de ander dat hiervoor inspanningen nodig zijn. Mentorschap werkt twee kanten op: het is belangrijk een mentor te hebben en er één te zijn.

De kunsten zijn verbonden met de wereld. Dat wil zeggen: ze zijn verbonden met andere kunstvakken en andere vakdomeinen. In vakken kan over grenzen en hiërarchieën heen gekeken worden, zodat talenten niet worden gemarginaliseerd of genegeerd. Zo kunnen leerlingen aangemoedigd en geënthousiasmeerd worden (Robinson 2011). De kunsten zijn dus verbonden aan andere vakken en andere vakken zijn verbonden aan de kunsten. Zo is het ook met de verbeelding. Deze stopt niet bij de grens van een vakdomein. Vanuit deze erkenning herkent de leerkracht de interesse van de leerling en wakkert aan, stimuleert en faciliteert en bovenal waardeert de leerkracht dit proces van de leerling. De verbeeldingskracht neemt de leerling en de leerkracht mee naar de wereld om hen heen.

De man vult zijn gedachten aan...

Man: Meester Otte verbond mijn verbeelding aan allerlei vakken. Hij integreerde andere vakgebieden met mijn interesse om verhalen te vertellen.

Visionair: Ben je zelf nu docent?

Man: Ja, opleidingsdocent. Docent van (toekomstige) docenten. Soms zie ik studenten die liever met taaldoelen of ICT-vaardigheden werken dan met de kunsten. Juist ook die andere leerkrachten, mede opleidingsdocenten, groepsleerkrachten en vakleerkrachten, wil ik uitdagen de koppeling met de kunsten te laten maken en ervaren. Vanuit de verbeelding bekendmaken met mogelijkheden binnen de kunsten. En wanneer ik kunsten zeg, dan bedoel ik ze allemaal. Maar daarvoor moet er wel een relatie zijn tussen hen en de leerlingen.

Visionair: Relatie?

In gedachten...

RELATIE EN HET WAARDEREN

De leerkracht zet het waardenen kracht bij door aan te sluiten bij de 'self-determination theory' en de drie basisbehoeftes competentie, autonomie en relatie. Zo sluit hij aan bij de intrinsieke motivatie of wordt deze ontwikkeld vanuit extrinsieke controle waarbij de leerling zich identificeert met eigen gestelde doelen en waarden of integreert deze in het leren. *Competentie* gaat om het zich vaardig voelen in relaties tot anderen, tot taken en de wereld om ons heen. Bij *autonomie* wordt de behoefte aan controle en handelingsvrijheid aangesproken, wat niet gelijk staat aan onafhankelijkheid en individualiteit. Het gaat erom zelf de handen aan het stuur te hebben, al oefenen anderen daar invloed op uit. *Relatie* draait om de behoefte om interactie aan te gaan en ons verbonden te voelen (Bors & Stevens, 2010; Ruijters & Simons, 2012; Brophy, 2004).

RELATIE EN AUTONOMIE

Van Aschat (van der Poel & Bors, 2016) zegt, dat je samen met de leerling zoekt naar antwoorden. De leerling ontdekt tools die wetenschappen en kunst in zich hebben, zoals verbeelding, maken, beschrijven, scherp kijken en experimenteren. Wanneer de leerling er niet uitkomt stelt de leerkracht hem de vraag: 'hoe wil je dit oplossen?'. En met dat laatste sluit hij aan bij de autonomie van de leerling. De leerkracht faciliteert vervolgens de volgende stap.

RELATIE EN COMPETENTIE

De leerkracht sluit aan bij de leerling zijn interesse en competentie, zo ontwikkelt het zelfvertrouwen. Daarnaast richt de leerkracht de aandacht van de leerling op nieuw te ontwikkelen competenties passend bij de interesse.

Waardering uit zich in positieve taal, vanuit de leerkracht en medeleerlingen. De leerkracht geeft de leerlingen de taal om de talenten vanuit positieve waarden en ontwikkelingsgericht te benoemen. De leerkracht heeft hierin een voorbeeldrol en zegt wat hij wél wil, geeft bevestiging, aanmoediging en ontwikkelt zelfvertrouwen en veerkracht (Pronk & Busschots, 2020). Groeiend zelfvertrouwen is voor de competentie van belang. Wanneer je je competent voelt, is dat een stimulans voor de intrinsieke motivatie (Potters & Lutke, 2018; Brophy, 2004).

Een goede leerkracht is dus niet alleen in interactie met de klas, maar maakt de leerlingen zelfbewust en geeft zelfvertrouwen (Stevens, 2010). Hij bevordert en waardeert niet alleen de relatie met de leerling, maar ook tussen de leerlingen. Het gevoel van vrijwilligheid is groot en er wordt gewerkt vanuit energie en doorzettingsvermogen.

DE LERAAR MOET ER PLEZIER IN
HEBBERN ALS ZIJN LEERLINGEN IETS
MAKEN - ZELFS ALS HET RESULTAAT
NIET SOED IS, MOET HIJ ZE NIET
BEORDELEN. HIJ MOET DE KINDEREN
AANMOEDIGEN, MET HEN PRATEN
OVER HUN WERK, HEN VRAGEN
WAT ZIJ WILDEN MAKEN OF ZE
DENKEN DAT ZE HEBBERN
WIEGEGEVEN WAT ZE
DUIDELIJK WILDEN MAKEN
ROGER COUSINET

De man onderbreekt zijn gedachten...

Man: Denkend aan mijn rol als docerend theatermaker...
Ik begin repetities met leerlingen en spelers met spel oefeningen om
vaardigheden te ontwikkelen. Zo werk ik aan competentie, en ik laat mijn
eigen plezier en enthousiasme daarbij aanstekelijk overspringen. Daarnaast
stel ik, als regisseur, ook de vraag wat het stuk voor de huidige tijd kan
betekenen.

Visionair: Is dat dan betekenisvol?

Er wordt gedacht...

BETEKENISVOL

Vormsystemen zijn verbale taal en beeld. Hiermee worden ook schilderijen, schema's, foto's, muziek, pantomime en beeldhouwwerken bedoeld. Wanneer kinderen vormsystemen leren hanteren, krijgen ze zicht op eigen mogelijkheden, begrijpen ze de wereld beter en communiceren ze beter met anderen (Alkema & Kuipers, 2015).

Door middel van vormsystemen geven leerlingen betekenis aan hun verbeelding. Ze zeggen iets over de wereld, zichzelf of de verhouding daartussen. Dat is voor mij de essentie van betekenis. Het moet ertoe doen voor de maker.

De kunsten hebben de mogelijkheid de stem van ieder individu te laten horen, eigen betekenis te vormen, talenten te ontdekken, zich te verhouden tot eigen creativiteit en bieden mogelijkheden om expressie te tonen. De kunst is de dialoog van de mens met de wereld (Biesta, 2017).

De leerling geeft betekenis of ontdekt nieuwe betekenis door de kunsten te ervaren gebruikmakend van zijn verbeelding. De verbeelding ontwikkelt en deze wordt verrijkt met nieuwe ervaringen en betekenissen.

De man wordt onderbroken.

Visionair: Betekenisvol zijn met kunst?

Man: Met leerlingen maakte ik een voorstelling over discriminatie. Twee meiden van 16 willen met een statement openen. Ze doen een voorstel voor een scène, geïnspireerd op bewegingsscènes waar we eerder aan werkten. Ze lopen vertraagd naar elkaar, dan strelen ze elkaars wangen. Ze zoenen. Het ongemak is voelbaar. De spelersgroep bespreekt de scène en relateert dit aan de thematiek. Het oordeel: dit werd de openingsscène en de meiden kregen waardering uit de groep. Voor mij kwam het hier samen: de kwaliteit van het spel vanuit de bewegingsscènes, de relatie met de groep, de eigenheid van de leerlingen en de betekenis van de scène.

En nu ik lerarenopleider ben op een pabo hoor ik van studenten dat ze kwaliteit van kunstvakken niet kunnen bevorderen, omdat ze er zelf geen meester erin zijn. Dat werkt remmend op het waarderen en aanwakkeren. Ze weten niet wat de volgende stap kan zijn.

Wat zijn mogelijkheden om die kwaliteit te onderzoeken?

'~~NEGEN~~
TIENDE VAN HET ONDERWIJS
BESTAAT UIT
AANMOEDIGING'
ANATOLE FRANCE

ARTISTIEK HANDELEN

Het tonen van de expressie is de eerste stap. Daarna gaat het om de kwaliteit van de expressie (Biesta, 2017). De leerkracht is er niet om van de leerlingen kunstenaars te maken. Hij is er, wanneer ze de verbeelding artistiek uiten, om dit proces te begeleiden en mogelijkheden aan te wakkeren.

Artisticiteit is de vertaling van een idee of gevoel in een kunstzinnige verbeelding (curriculum.nu, z.d.). Of zoals het groot woordenboek der Nederlandse taal uit 1950 artistiek omschrijft: kunstvaardigheid (Ensie, 2021). Kunst prikkelt de nieuwsgierigheid van leerlingen, maar bij het creëren is de ontwikkeling van de verbeelding en het aanleren van techniek van belang (*De toekomst van kunst in het onderwijs*, 2020).

Een vaardigheid is nodig om de verbeelding artistiek te tonen en sluit aan bij de verbeelding, interesse en ontwikkeling van de leerling. De kwaliteit van de vaardigheid mag ondergeschikt zijn aan de betekenis en verbeelding. Wanneer de leerkracht zich onvoldoende bekwaam voelt in zijn artistieke ontwikkeling dan dient deze zichzelf aan te (laten) wakkeren vanuit zijn eigen autonomie.

Oefenen en proberen zorgt voor groei. Wanneer we de overtuiging hebben dat iets in één keer lukt, dan zullen we teleurgesteld raken. Hierin hebben we verantwoordelijkheid naar onszelf en naar de leerling (Pronk & Buschots, 2020)

Naast dat oefenen van belang is kan er vanuit de gedachte van de onwetende meester worden gesteld dat er geen onwetende is die niet uit zichzelf heeft geleerd door te kijken, luisteren, observeren, te verhalen, vergissingen te maken en eigen fouten te corrigeren. Door een derde ding tussen de leerling en de meester te plaatsen ontwikkelen beiden zich. Dit derde ding zou bijvoorbeeld een kunstwerk kunnen zijn. De leerkracht en de leerlingen gaan dan samen de te leren techniek aan om het kunstwerk te analyseren, na te maken en te herinterpreteren. Op deze wijze verhoudt de leerkracht zich tot de techniek en betekenisgeving van de leerlingen en het eigen artistieke handelen. De leerkracht weet wat hij nog niet weet en beschikt, ten opzichte van zijn leerlingen, ook over het vermogen om de ervaring, observaties, herhalingen en vergissingen in te zetten in de coaching van leerlingen (Rancière, 2015).

De visionair is in het lijf van de man gekropen en fluistert.

Visionair: Ben jij onwetend?

Man: Ik ben geen danser, maar er zijn vakspecialisten. In lessen met vakspecialisten zijn zowel de studenten als ik onwetend en leren we ons tot de vaardigheden verhouden. Later maak ik de les eigen en herhaal ik hem aan nieuwe doelgroepen. Zo blijf ik oefenen, uit mijn comfortzone treden en mijn blikveld verruimen.

RECHT
ALS IK MIJN OGEN TOEGE
BEN IK IN HONDLOE
JULIE DESLINA

SLOTSTUK

Visionair: Vertel, wat is de horizon?

Man: *Enthousiast.*

Een nieuwsgierige houding naar de leerling en naar jezelf...

Durf vragen te stellen...

Ga een oprechte relatie aan en speel erop in...

Stel vragen als:

Waarmee kan ik de groep verder helpen?

Wat wil ik zelf leren?

Wat geef ik mee?

Wat wil (ik met) de groep vertellen?

Waaronder de basisvraag ligt: wat wil ik aanwakkeren bij deze leerling en mezelf?

Hoe is dit betekenisvol?

De visionair trekt de gedachten van de lippen van de man, geeft post-its en aangewakkerde houtskool. De man schrijft:

Mijn oproep tot iedere (kunst)leerkracht is dan ook: **WAKKER** de **VERBEELDING AAN, WAARDEER** dit en laat de leerlingen tot voor hen **BETEKENISVOL** en **ARTISTIEK HANDELEN** komen.

Dit doe ik door:

- nieuwsgierig te zijn;
- te begeleiden in nieuwe kennis en vaardigheden;
- te vragen wat er te vertellen is en dit te verbinden met de wereld;
- de aandacht te leggen op mogelijkheden binnen en buiten vakdomeinen;
- waardering te geven op gemaakte ontwikkeling en keuzes.

En mijn studenten leer ik:

- aan te sluiten bij de brede behoeften van de leerlingen;
- vanuit een divers kunstzinnig palet te kijken naar leerlingen, zodat meerdere interesses kunnen worden aangewakkerd;
- waardering te geven op gemaakte ontwikkeling en keuzes.
- nooit te stoppen met ontwikkelen.

De man vertrekt en neemt de houtskool mee voor volgende gedachten.

BRONNENLIJST

Alkema, E., & Kuipers, J. (2015). *Meer dan onderwijs* (8ste editie). Koninklijke Van Gorcum

Biesta, G. J. J. (2017). *Letting Art Teach - Art Education "after" Joseph Beuys* (1ste editie).

Amsterdam University Press.

Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Garant.

Braembussche, D. V. A. A. (2007). *Denken over kunst* (4de editie). Coutinho.

Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Routledge.

Byttebier, I. (2012). *Creativiteit Hoe?Zo!* Lannoo.

curriculum.nu. (z.d.). *Bijgestelde conceptvisie leergebied Kunst & Cultuur*.

<https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/06/Bijgestelde-conceptvisie-op-het-leergebied-Kunst-en-Cultuur.pdf>

De toekomst van kunst in het onderwijs. (2020, 29 maart). [Video]. De Balie.

<https://debalie.nl/debalie-tv/de-toekomst-van-kunst-in-het-onderwijs/#de-balie-tv-video>

Ensie. (2021, 1 januari). *Artistiek*. ensie.nl. <https://www.ensie.nl/van-dale/artistiek>

Kant, I., & Schmidt, R. (2003). *De drie kritieken* (1ste editie). Sun.

Pauwels, C. (2019). *Ode aan de verwondering* (1ste editie). Amsterdam University Press

Potters, O., & Lutke, S. (2018). *Leren van kunst*. Coutinho.

Pronk, E., & Busschots, E. (2020). *Talentgedreven onderwijs geven* (1ste editie). Koninklijke Van Gorcum.

Rancière, J. (2015). *De geëmancipeerde toeschouwer (Octavo publicaties) (Dutch Edition)* (01 editie). Octavo Publicaties.

Robinson, K. (2011). *Het element*. Spectrum.

Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Garant.

van den Brink (Gastheer). (2020-heden). *50x kunst in het primair onderwijs* [audio podcast].

Geraadpleegd op 2 april 2021, van <http://www.sandervandenbrink.nu>

van Heusden, B. P., Rass, A., & Tans, J. (2019). *Cultuur2*. Koninklijke Van Gorcum.

van der Poel, R., & Bors, G. (2016, november). Voor magie in spel is er ook "samen" nodig. In gesprek met acteur Gijs Scholten van Aschat. *Het kind magazine*, 2016/5, 8–12.

CITATEN OP DE AFBEELDINGEN:

PAGINA 5

(Biesta, 2015, pp. 93)

Biesta, G. J. J. (2015). *3000 jaar denkers over onderwijs*. Boom Lemma.

PAGINA 9

(Biesta, 2015, pp. 96)

Biesta, G. J. J. (2015). *3000 jaar denkers over onderwijs*. Boom Lemma.

PAGINA 11

(Biesta, 2015, pp. 46)

Biesta, G. J. J. (2015). *3000 jaar denkers over onderwijs*. Boom Lemma.

PAGINA 13

(Deelder, 1987, pp. 55)

Deelder, J. (1987). *Interbellum*. De Bezige Bij.

Er klinkt applaus.