

DENK ALS HOVENIER OF REIZIGER

BEELDEND KUNSTONDERWIJS
TER BEVORDERING VAN
PERSOONSVORMING IN HET
VOORTGEZET ONDERWIJS



Persoonsvorming is, samen met socialisering en kwalificatie, een hoofddoel van het onderwijs. Omdat de laatste jaren de nadruk vooral op kwalificatie is komen te liggen, is persoonsvorming nadrukkelijk meegenomen in het project Curriculum.nu. In de voorstellen van de ontwikkelgroepen is gestreefd naar een betere balans tussen de drie hoofddoelen. Dat is ook te zien in die voor het leergebied Kunst & Cultuur (2019).

Maar wat kan een concrete aanpak zijn om persoonsvorming in beeldend onderwijs te realiseren?

In dit stuk beschrijf ik eerst waarom persoonsvorming zich niet zo makkelijk tot onderwijs laat concretiseren. Daarna komt de geschiktheid van kunst voor persoonsvormende processen aan bod, vanuit filosofisch en onderwijskundig perspectief. Vervolgens bespreek ik *transformatieve* leerprocessen die achter persoonsvorming schuilgaan. Ik sluit af met een ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs, ontwikkeld op basis van literatuur- en veldonderzoek. Dit model beoogt docenten vo handvatten te geven om beeldend kunstonderwijs dat een bijdrage levert aan de persoonsvorming van hun leerlingen, te ontwerpen en uit te voeren.

COMPLEX BEGRIJF

Persoonsvorming is een complex begrip, temeer omdat uiteenlopende onderwijsidealen met verschillende visies op levensbeschouwing, godsdienst en menszijn er een eigen invulling aan geven. In het onderwijsdiscours lopen daarbij begrippen als persoonsvorming, identiteitsvorming, Bildung, subjectificatie, vorming en karaktervorming door elkaar. Om dat niet nog verder te problematiseren, hanteer ik het begrip analoog aan het eindadvies van Platform Onderwijs2032 (2016): leerlingen helpen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden (p. 22). Kort gezegd: wie ben ik, wie wil ik worden, wat vind ik belangrijk en hoe wil ik omgaan met anderen?

Persoonsvorming behelst dus levensvragen waar de docent geen methode met antwoordmodel voor heeft;

elke leerling is immers de uitzondering, elke leerling is uniek. Een vooropgezet, lineair programma met de gebruikelijke toename aan abstractie en complexiteit sluit hier moeizaam op aan. Ook de taal van de gangbare curriculumarchitectuur als basisstof, bouwstenen en leerlijnen wringt, omdat persoonsvormende leerprocessen cyclisch, grillig en samenhangend zijn. De taal van tuinieren (ecologie), reizen (zeilen) of beeldhouwen (de kunsten) is geschikter. Toch gebruiken we die niet, we zijn die ver-leerd te gebruiken. Misschien moeten we dat maar gewoon weer gaan doen.

Kunst en persoonsvorming zijn nauw verwant. En ik durf te beweren dat geen enkel ander vak in het vo beter geschikt is om daar inhoudelijk invulling aan te geven. Ook buiten de kaders van de kunstvakken menen filosofen als Charles Taylor en Kees Vuyk, dat kunst en kunstenaars relevant zijn voor persoonsvorming. Zo is zelfdefiniëring een voorwaarde voor het kunstenaarschap, de kunstenaar een goed voorbeeld van onderzoek naar de vraag wie hij of zij zelf is, en beschouwen we het leven van kunstenaars veelal als paradigma's van zelfdefiniëring.

Volgens onderwijskundigen als Elizabeth Tisdell en John Dirckx kan kunst dienen als een poort naar een dieper begrip van het eigen zelf, kan de beschouwing van kunst de authenticiteit van leerlingen bevorderen en is kunst een belangrijk middel om de dialoog te stimuleren, zodat leerlingen ervaren hoe verschillend anderen zich tot de wereld verhouden. Sommigen van hen gaan nog verder en zien in kunst de drijvende kracht voor een betere samenleving. Kunstonderwijs kan solidariteit bevorderen, verantwoordelijkheid leren nemen en alternatieve waarheden aanreiken. Dat klinkt weliswaar 'groot', maar wie de hedendaagse kunst volgt, zal deze beloften herkennen in

het werk van kunstenaars als Dominique Himmelsbach de Vries, Marc Bijl of Jeanne van Heeswijk.

ONDERWIJS-ONTWIKKELMODEL

Leerprocessen die bijdragen aan persoonsvorming zijn zogenaamde transformatieve leerprocessen. Transformatief leren is een herinterpretatieproces van betekenissen van voorgaande ervaringen, dat vervolgens richting geeft aan toekomstig denken en doen. Door kritisch te reflecteren op eigen veronderstellingen worden deze opener en beter op waarde geschat. De kans op transformatieve leerprocessen wordt vergroot als de leerling in aanraking komt met andere zienswijzen en interactieve leermogelijkheden. Het helpt hem of haar een inclusiever wereldbeeld te ontwikkelen (Mezirow, 1997). De veronderstelling is dat de leerling, op basis van dat inclusievere beeld, betere keuzes kan maken.

Teksten over persoonsvorming zijn soms wat cryptisch, zoals 'worden wie je bent', 'authentiek worden' of 'in de wereld zijn'. Daarom construeerde ik een onderwijsontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs in het vo. Dit model beoogt te voorzien in zo concreet mogelijke handvatten ter bevordering van persoonsvorming tijdens de beeldende kunstlessen. Het is ontwikkeld op basis van literatuuronderzoek, kunstdocenten maakten er lessen mee en voerden die uit in de voorexamenklassen van havo en mavo. De verzamelde onderzoeksgegevens uit interviews en learner reports zijn geanalyseerd op de mogelijkheden en onmogelijkheden van dit type beeldend kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs, vanuit

"KUNST ALS PERSOONS-VORMENDE KRACHT KAN WERKEN ALS DE DOCENT DURFT TE LATEN ZIEN WAT DE KUNSTEN VOOR HEM OF HAAR ZELF BETEKENEN"

docent- en leerlingperspectief. Die gegevens zijn verwerkt in het hieronder afgebeelde ontwikkelmodel.

HET MODEL UITGELEGD

Ik behandel het model van buiten naar binnen en begin met de factor tijd. Persoonsvorming is geen haastklus, maar een levenslang proces. Vragen als wie ben ik, wie wil ik worden, zijn zogenaamde 'trage vragen'. De persoonlijke ontwikkeling staat voorop en de (les)planning moet daarop aanpast. In de taal van de tuinier: gras groeit niet harder door eraan te trekken, wel in een vruchtbaar klimaat.

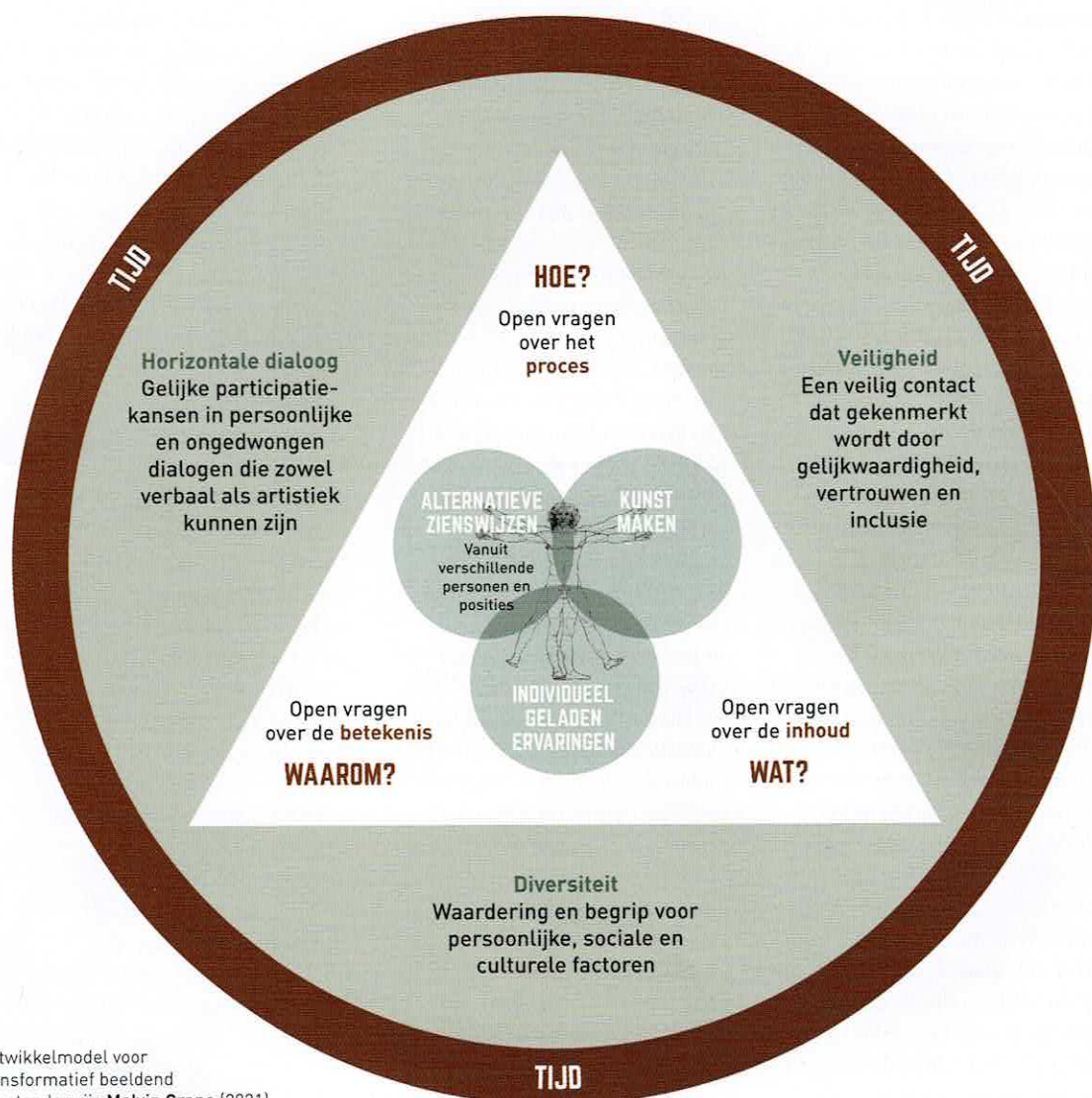
In de cirkel Tijd vormen *veiligheid*, *diversiteit* en *horizontale dialoog* - drie samenhangende componenten - het (vruchtbare) leerklimaat.

Veiligheid is essentieel en in

de relaties leerling - docent - medeleerlingen zijn vertrouwen, inclusiviteit en gelijkwaardigheid belangrijk. Gelijkwaardigheid omdat niet alleen de leerling, maar ook de docent een open en lerende houding moet aannemen om de verschillende zienswijzen (waarheden) te begrijpen en ter sprake durven te brengen. Beiden leren van elkaar, beiden zijn lerenden. Veiligheid betekent ook inclusiviteit; uiteenlopende persoonlijke, sociale en culturele waarheden horen erbij en zijn even belangrijk. Het gaat om het geldige en betekenisvolle antwoord van (en voor) de betreffende leerling, en dat is voor iedereen anders. Veiligheid wordt ook bevorderd door elkaar aan te spreken op ongewenst gedrag en door goed gedrag voor te leven.

Diversiteit staat voor de uiteenlopende referentiekaders

van leerlingen en docent. Verschillende ervaringen, associaties, ideeën, waarden, gevoelens en denkgewoonten vormen hun leefwereld, het zijn de spreekwoordelijke onzichtbare brillen op de neus die bepalen hoe zij de wereld en zichzelf waarnemen. Het is zaak die diversiteit te laten bloeien door de aanwezigheid ervan zichtbaar en hoorbaar te maken. De *horizontale dialoog* is het voornaamste medium waarmee de docent en leerlingen kritisch reflecteren op zowel hun omgeving als op zichzelf. Het is beslist geen onderwijsleergesprek waar het juiste antwoord telt en het wordt ook niet gevoerd om stof over te dragen. Wel om erachter te komen welke inzichten vanuit het perspectief van de leerling valide zijn en waarom. De dialoog kan zowel individueel gevoerd worden, de leerling gaat



Ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs Melvin Crone (2021)

dan in gesprek met zichzelf, maar uiteraard ook met anderen. Het medium van de dialoog kan ook verschillen, dat kan verbaal zijn, schriftelijk, en artistiek. Dwang om aan de dialoog deel te nemen is contraproductief en onveilig, maar de leerling maar moet wel eerlijke participatiekansen krijgen.

ERVARINGEN EN REFLECTIE

Transformatief leren impliceert, zoals gezegd, een herinterpretatieproces van ervaringen, met als doel richting te geven aan toekomstig denken en doen. In het model heten de ervaringen waarop gereflecteerd wordt *individueel geladen ervaringen*. Er moet als het ware een bepaalde emotionele spanning of lading op de ervaring(en) zitten. Juist dergelijke ervaringen zetten aan tot reflectie, omdat ze verwarrend of ongemakkelijk zijn. Ze kunnen teruggaan op ervaringen in het leven van de leerling(en) en ook opgeroepen worden door (aanstootgevende) hedendaagse beeldende kunst, theater, tv-programma's en bepaalde muziek.

Leerlingen kunnen dus putten uit opgedane, geladen ervaringen of samen (kunst)ervaringen opdoen. Maar het is wel de bedoeling dat de leerling de ervaring op zijn eigen manier ondergaat, of heeft ondergaan. Sturende opdrachten of kijkwijzers maken de ervaring minder van de leerling zelf, en zijn daarom ongeschikt.

In dialoog met de docent en elkaar reflecteren de leerlingen op de inhoud (wat), het verloop of proces (hoe) en de betekenis (waarom) van geladen ervaringen. Vragen om de dialoog over de inhoud op gang te brengen en te houden, zijn o.a.: Wat zie je? Wat voel je? Wat denk je? Vragen over het proces of verloop zijn bijvoorbeeld: Hoe zijn je gevoelens veranderd nu je deze informatie hebt? Hoe weet je dat? Hoe kijkt je klasgenoot ernaar en hoe komt dat? Hoe zijn je ideeën veranderd over het werk? Reflectievragen over de betekenis van een ervaring kunnen zijn:

Waarom zie jij dit als een protest? Waarom deugt dit (niet) vind je? Waarom verschilt je latere reactie met je de eerste? Door open en neutrale vragen te stellen wordt de leerling uitgenodigd zijn ervaringen te (her)interpreteren. Door met anderen over (dezelfde) ervaringen in dialoog te gaan en hun interpretaties te horen, worden hen getoond hoe verschillend zij die waarnemen en duiden.

REFLECTION IN ACTION

Kunst maken is de zogenaamde *Reflection in action*. De leerling maakt beeldend werk waarin de eigen individuele geladen ervaringen, eigen interpretaties en die van anderen een rol spelen. Het is verleidelijk de leerling eerst een plan op schrift te laten maken waarin dit is vastgelegd. Niet doen! Op deze wijze bestaat het gevaar dat het maken enkel een kwestie van uitvoeren wordt en het artistieke maakproces is dan wel erg plat. Het *kunst maken* is een onderzoek naar de relatie tussen fysieke beelden en (bewuste en onbewuste) denkbeelden. Net zoals bij persoonsvormende leerprocessen is dat artistieke proces soms cyclisch, grillig en samenhangend. De dialoog over de inhoud kan de docent starten met: 'Wat wil je onderzoeken, wat wil je met je werk vertellen en wat is je idee (concept)?' Mogelijk geschikte vragen over het maakproces zijn: 'Hoe ga je je beste idee kiezen, hoe kom je aan het materiaal, hoe ga je dat realiseren binnen deze tijd en hoe kan ik je helpen?' Vragen over de betekenis of motivatie van het maakproces zijn o.a.: 'Waarom vind je deze aanpak geschikt, waarom vind je dit belangrijk om te doen, waarom kies je voor die voorstelling en waarom is deze techniek de beste keuze?'

Tijdens transformatieve leerprocessen doet de leerling ervaringen op, gezien door de lens van bestaande denkbeelden en ontwikkeld vanuit voorgaande ervaringen. Door het beeldend werk door anderen te laten interpreteren, kan er nieuw licht vallen

op mogelijk (onbereflecteerde) denkbeelden van de maker. Dit heet in het model *Alternatieve zienswijzen vanuit verschillende personen en posities*. Interpretaties van anderen kunnen de maker nieuwe inzichten opleveren, met andere ogen naar eigen werk laten kijken. Het kan de aanleiding zijn beeldend werk te veranderen, of misschien verbaasd te zijn over de betekenisgelaagdheid ervan. Dat laat het beeld bij dit artikel zien. De makers ervan zaten in dezelfde 3 havo-klas en startten met kijken naar de film *Raak* van Bary (producent) en Smitsman (regisseur). *Raak* brengt een (destructieve) kettingreactie in beeld vanuit het perspectief van een jongen van twaalf, dat van zijn moeder en dat van haar nieuwe vriend.

DURF, DOCENT

Transformatieve leerprocessen ter bevordering van persoonsvorming laten zich niet zo makkelijk in een model vangen, noch vormt het model een methode. En misschien had u het al door, het model presenteert slechts een deel van het hele verhaal. De persoon(svorming) van docenten zelf is minstens zo belangrijk. Kunst als persoonsvormende kracht werkt als de docent durft te laten zien wat de kunsten voor de docent persoonlijke betekenen. De docent belichaamt en bezielt de kunsten voor de leerlingen. Als de docent ook de moed heeft om eigen twijfels en overwegingen te delen, toont deze de leerling hoe om te gaan met onzekerheid, gelaagdheid en vrijheden die de kunsten (en het leven) in zich dragen. Ook dat is leerzaam voor het persoonsvormingsproces van de leerling.

Wat mij betreft vat Brian Eno het voorgaande kernachtig samen: 'Think like a gardener, not an architect: design beginnings, not endings.' ●

Melvin Crone is helaas geen hovenier, reiziger of kunstenaar, gelukkig wel senior docent aan de Breitner Academie en projectleider Arts Advocacy.



NIEUWSGIERIG GEWORDEN?

De publicatie *Transformatief beeldend kunstonderwijs* is te downloaden van de website van het lectoraat kunsteducatie van de AHK: www.ahk.nl/onderzoek/research-profile/publicaties/publicatie/transformatief-beeldend-kunstonderwijs/ Daar is ook een educatieve tool te vinden: www.ahk.nl/lectoraten/educatie/educatietools/ evenals de **podcast** over dit onderzoek, ook te beluisteren op alle populaire podcastplatformen.

- <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/05/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- www.curriculum.nu/voorstellen/kunst-cultuur/
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.