

colofon

Auteur

Marike Hoekstra

Foto's

Marike Hoekstra

Titel

Het per-ongelukke goed proberen te doen
*Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in het creatieve
leerproces van kinderen tijdens het project Atelier in School*

Ontwerp

Thonik

Druk

Hub. Tonnaer

Uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN 978-90-71681-13-4

© 2010

TOEVAL
GEZOCHT



Het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van de kunst- en cultuureducatie.

Postbus 15079
1001 MB Amsterdam

www.lectoraten.ahk.nl

lectoraat Kunst- en cultuureducatie



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

● het per ongelukke goed proberen te doen

het per ongelukke goed proberen te doen

onderzoek naar de rol van de kunstenaar
in het creatieve leerproces van kinderen
tijdens het project Atelier in School

Marike Hoekstra



het per ongelukkige goed proberen te doen

**onderzoek naar de rol van de kunstenaar
in het creatieve leerproces van kinderen
tijdens het project Atelier in School**

Marika Hoekstra

voorwoord

De kunstvakken zijn lange tijd de creatieve vakken genoemd en de centra voor de kunsten creativiteitscentra. Maar creativiteit wordt niet langer beschouwd als voorbehouden aan kunst en kunstenaars. Creativiteit kan zich op allerlei gebieden en in veel beroepen voordoen. Toch beschouwen we kunstenaars nog steeds als voorbeeldmatig voor creativiteit. We verbinden ze met verwondering en verbeeldingskracht, met experimenteren en het creëren van iets nieuws. En in het verlengde daarvan ligt de gedachte dat kunstenaars bij uitstek in staat zijn om creatieve processen bij anderen op gang te brengen en te stimuleren. Daarom worden en werden kunstenaars vaak ingezet in het onderwijs.

Ook in het Nederlandse basisonderwijs zijn veel voorbeelden van projecten door kunstenaars. Vaak gaat het om ad hoc projecten en is de visie van waaruit de activiteiten plaats vinden niet expliciet gemaakt. Soms worden projecten wel vanuit een visie opgezet en willen de betrokkenen een onderbouwde werkwijze ontwikkelen. Dat geldt voor projecten met kunstenaars die worden opzet door het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam (CBK) en de stichting TOEVAL GEZOCHT. Beide willen ook door systematische documentatie en evaluatie nagaan hoe hun aanpak in de praktijk werkt en hoe deze verbeterd kan worden. CBK en TOEVAL GEZOCHT hebben in 2009 het project Atelier in school opgezet. Op vier basisscholen in Rotterdam en Barendrecht is voor enkele maanden een atelier gerealiseerd. In dit atelier begeleidde een kunstenaar samen met de groepsleerkracht en stagiaires het werkproces van de kinderen.

Daarnaast is er een onafhankelijk onderzoek naar het project gedaan. De verbinding van werk en werkwijze van kunstenaars met de kunstzinnige zoektochten van kinderen en dit tot onderwerp van praktijkgericht onderzoek te maken past goed in de uitgangspunten en activiteiten van het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Het lectoraat heeft daarom graag met het CBK en TOEVAL GEZOCHT meegewerkt aan het mogelijk maken van het onderzoek naar Atelier in School.

Het onderzoek is uitgevoerd door Marike Hoekstra, beeldend kunstenaar en onderzoeker met ervaring op het gebied van de rol van kunstenaars in educatieve projecten. Dit onderzoek richt zich op de rol van de kunstenaars in het creatieve leerproces van kinderen. Daarbij komen vragen aan de orde naar de overeenkomsten tussen creatieve strategieën van kunstenaars en kinderen en naar het beeld dat kunstenaars en leerkrachten hebben van de creatieve vermogens van kinderen. Om die vragen te beantwoorden voerde Marike Hoekstra gesprekken met kunstenaars en leerkrachten en deed ze nauwkeurige observaties naar de interacties tussen kinderen en kunstenaars.

De achterliggende vraag van het onderzoek naar de werkwijzen van kunstenaars in het onderwijs en de meerwaarde daarvan is omvattend en ambitieus en kan niet in één onderzoek worden beantwoord. Dit rapport is wel een belangrijke bijdrage aan het expliciet maken van opvattingen van kunstenaars en docenten, het dichterbij brengen van het creatieve leerproces van kinderen en deze te relateren aan theoretische visies op creativiteit. Het onderzoek maakt daarmee veel gehoorde opvattingen over de rol van de kunstenaar in educatie beter zichtbaar en hanteerbaar.

Folkert Haanstra

Lector kunst- en cultuureducatie

inhoud

Voorwoord

Inhoudsopgave

Inleiding

Hoofdstuk 1

Theoretisch kader

Hoofdstuk 2

Verwachtingen en beeldvorming voor aanvang van het project

Hoofdstuk 3

Analyse van de primaire bron: processen in het atelier

Hoofdstuk 4

Opbrengsten van het project en veranderingen in beeldvorming

Conclusie

Literatuurlijst

Bijlage 1

Woordenlijst 'creativiteit'

Bijlage 2

Projectbeschrijving Atelier in School

Over de auteur

inleiding

In het voorjaar van 2009 heeft de afdeling educatie van het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam in samenwerking met de stichting TOEVAL GEZOCHT een project opgezet op een aantal basisscholen in Rotterdam. In het kunsteducatieproject, met de Reggio Emilia-benadering als pedagogische basis, is in een atelier in school het stimuleren van het beeldend uitdrukkingsvermogen van jonge kinderen met behulp van beeldend kunstenaars centraal gesteld:

‘In het atelier nemen de kinderen het voortouw. Zij bepalen welke richting hun onderzoek en experiment op gaat. In het atelier bepalen zij de werkwijze waarmee zij hun ideeën willen uitwerken. Ze ontdekken er vele manieren om zich uit te drukken en te communiceren. Kinderen leren in het atelier vooral van elkaar. Samen spelen ze, experimenteren ze, kopiëren ze van elkaar en ontdekken zo nieuwe dingen. Kunstenaars zijn in het atelier aanwezig als expert, als begeleiders van de creatieve processen die kinderen doormaken. Zij inspireren en gebruiken hun eigen creatieve vermogens om op basis van goed kijken, interpretatie en reflectie kinderen nieuwe mogelijkheden aan te dragen. De kunstenaars nemen het voortouw bij de inrichting van het atelier. Welke materialen worden er aangeboden, in welke hoeveelheid en op welke plek? In het atelier is de leerkracht onmisbaar. Gezamenlijk met de kunstenaar en stagiaires wordt het documentatiemateriaal geïnterpreteerd en worden er vervolgstappen vastgesteld. De visuele talen die kinderen gebruiken hebben niet enkel esthetische waarde, maar zeggen iets over de strategieën en hun manier van denken. De leerkracht kan deze strategieën en uitdrukkingsvormen van kinderen in het atelier verbinden aan de leerprocessen in het klaslokaal. Door de aanwezigheid van de leerkracht kunnen deze twee plekken elkaar versterken en vindt er kruisbestuiving plaats. Stagiaires vervullen in het atelier met name de rol van observator. Zij leggen het werkproces van de kinderen vast in woord en beeld. De kunstenaar, leerkracht en stagiaires vormen samen een team dat gemeenschappelijk de kinderen begeleidt en ieder neemt vanuit zijn eigen invalshoek actief deel aan het hele proces.’ CBK Rotterdam, (2008), projectbeschrijving ‘Atelier in School’

doel en vraagstelling

Het CBK Rotterdam heeft zich met het project ‘Atelier in School’ ten doel gesteld een werkwijze te ontwikkelen die het creatieve leerproces van jonge kinderen centraal stelt. Het CBK en TOEVAL GEZOCHT stellen dat ‘Om die processen te activeren, herkennen en begeleiden, is de aanwezigheid van de kunstenaar van groot belang. Zijn/haar creatieve vermogens en kennis van de onvoorspelbaarheid van onderzoek en ontdekkingen, geven de kinderen de mogelijkheid zelf op onderzoek uit te gaan en zich door eigen ontdekkingen te laten leiden. Hij/zij probeert met behulp van zijn/haar kunstenaarsstrategieën de kinderen uit te dagen tot het zoeken naar eigen strategieën.’

Van de inzet van kunstenaars werd kortom een positieve invloed verwacht op het creatieve leerproces van de kinderen. In dit onderzoek staat daarom de volgende vraagstelling centraal:

Welke rol speelt de kunstenaar in het creatieve leerproces van de kinderen in het project ‘Atelier in School’?

Om deze vraagstelling te onderzoeken, kunnen verschillende deelvragen gesteld worden. Zijn er overeenkomsten in de manier waarop kinderen creatieve strategieën gebruiken in de ateliersituatie en de manier waarop kunstenaars daar in hun eigen werk gebruik van maken?

Welk beeld hebben de kunstenaars van de creatieve vermogens van kinderen, leggen zij zelf verbanden tussen de creativiteit van kinderen en die van henzelf? Welke rol spelen de leerkrachten in het creatieve leerproces van de kinderen?

Welk beeld hebben de leerkrachten van de creatieve strategieën van de kinderen, leggen zij verbanden tussen de creativiteit van de kinderen en die van de kunstenaars?

Zetten de kunstenaars in de ateliersituatie dezelfde middelen in om de creativiteit van de kinderen te stimuleren als zij dat in hun eigen werk zouden doen?

Welke woorden kunnen worden ingezet om tot een diepgaand, gezamenlijk begrip van creatieve strategieën te komen?

In de onderzoeksvraag wordt gesproken over creatieve leerprocessen van kinderen. Het noemen van de woorden creatief en creativiteit vraagt om toelichting. Tijdens de interviews en besprekingen die voor dit onderzoek gebruikt zijn, is meermalen opgevallen dat de woorden 'creativiteit' of 'creatief leren' als een soort containers worden gebruikt waar verschillende begrippen in kunnen worden gestopt. De betekenissen variëren van handvaardigheid tot vrijheid en ongeveer alles wat daar tussen zit. Door verschillende respondenten in dit onderzoek worden de begrippen creativiteit en creatief leren verschillend verstaan. Voor het onderzoek is het van belang dat duidelijk is wat door betrokkenen wordt verstaan onder 'creativiteit'.

In de opzet van het onderzoek is op verschillende manieren getracht helderheid over de achterliggende begripsvorming te waarborgen.

Ten eerste zijn in de interviews aan de respondenten vragen voorgelegd over de betekenis van het begrip creativiteit en is aan de respondenten verschillende malen gevraagd zich nader toe te lichten wanneer door de onderzoeker niet uit de context kon worden opgemaakt welk onderliggend begrip door de respondent werd gehanteerd.

Ten tweede is literatuur bestudeerd die licht kan werpen op een wetenschappelijke benadering van creativiteitstheorieën. Vanuit het theoretisch kader wordt een beeld gevormd van verschillende aspecten van creativiteit, die in het verzamelde onderzoeksmateriaal invloed kunnen hebben op de vraag welke rol een kunstenaar speelt in het creatieve leerproces van kinderen.

Van belang voor dit onderzoek is het beeld dat bestaat van de creativiteit van kunstenaars en van de creativiteit van kinderen, van de verschillende modellen om creatieve processen te beschrijven en van theorieën over een creatieve leeromgeving waarin kunstenaars een centrale rol kunnen vervullen.

onderzoeksmethode

Om de complexiteit van de deelvragen en de centrale vraagstelling recht te doen is kwalitatief beschrijvend onderzoek uitgevoerd, gebruik makend van zowel interviews als observaties. De gebruikte onderzoeksmethode komt neer op dataverzameling in drie verschillende fasen: halfopen interviews vooraf, observaties van atelierssituaties aan de hand van een uit de interviews gedestilleerde observatiefocus en interviews achteraf over de geobserveerde atelierssituaties. Voor het onderzoek naar 'Atelier in School' zijn, zowel vooraf als achteraf, naast interviews met kunstenaars, ook interviews met leerkrachten gehouden. Het perspectief van de leerkrachten is onmisbaar om iets te kunnen zeggen over de mate waarin de kinderen in de ateliersituatie 'anders' leren, of ze andere strategieën gebruiken.

Het literatuuronderzoek is met name van belang om de in de vraagstellingen genoemde begrippen als creativiteit en strategieën binnen het gebied van verschillende wetenschappelijke opvattingen te plaatsen.

Het onderzoek richt zich op de situatie van een enkel specifiek onderwijsproject. Binnen dat project wordt de inzet van vier verschillende kunstenaars in vijf groepen op vier scholen via dezelfde methodiek kwalitatief beschreven. De opzet kan als een kleinschalig kwalitatief survey-onderzoek worden aangemerkt (Baarda, 2005)

leeswijzer

In het eerste hoofdstuk zal het theoretisch kader worden beschreven. Na een korte inleiding over de verschillende invalshoeken die voor dit onderzoek van belang zijn zal een aantal aspecten nader worden bekeken.

In de eerste plaats is dat het beeld van de creatieve kunstenaar. Verschillende benaderingen kunnen licht werpen op de aard van het creatieve proces van kunstenaars en op de mythen en theorieën die over de creativiteit van kunstenaars bestaan.

Vervolgens zal aan de hand van verschillende bronnen de theorievorming over creativiteit

van kinderen worden toegelicht. Aan de hand van uiteenlopende visies over creatieve ontwikkeling zal worden geschetst hoe divers de beeldvorming is voor wat creatieve processen van kinderen betreft.

Vervolgens zullen twee modellen worden toegelicht waarmee creatieve (leer-)processen kunnen worden beschreven: een lineair model en een cyclisch model.

Afsluitend zal in het eerste hoofdstuk kort worden ingegaan op bronnen die het belang van de inzet van kunstenaars benadrukken voor een creatieve leeromgeving.

In de volgende hoofdstukken zullen de verzamelde gegevens, interviews en observaties, worden geanalyseerd. Tijdens de duur van het onderzoek is op vier momenten data verzameld. De verschillende deelvragen van de onderzoeksvraag zullen worden onderzocht aan de hand van onderdelen van de data en worden teruggekoppeld naar relevante elementen uit het theoretisch kader. Per deelvraag zal worden toegelicht welke aspecten van de data en de theorie zijn ingezet.

Het onderzoek wordt afgesloten met een conclusie, waarin de bevindingen zullen worden samengevat en waarin wordt teruggekomen op de centrale onderzoeksvraag.

hoofdstuk 1

theoretisch kader

In de inleiding is al aangestipt dat de theorievorming over creativiteit een complexe aan-gelegenheid is. Diverse concepten bestaan naast elkaar en worden verschillend gebruikt in verschillende contexten. Concepten kunnen elkaar soms overlappen maar elkaar even zo vaak uitsluiten. Gebruikers van de begrippen creativiteit en creatieve leerprocessen kunnen daar uiteenlopende concepten mee bedoelen.

Ook binnen het kader van het onderzoek naar Atelier in School spelen diverse concepten over creativiteit een rol.

Binnen het onderwijs is het gebruikelijk om onderscheid te maken tussen cognitieve en creatieve activiteiten en die aan verschillende leergebieden te verbinden. Rekenen zou cognitief zijn, tekenen creatief. Een zwarte piet in elkaar plakken van voorgeknipte stukjes gekleurd papier, volgens ondubbelzinnige instructie, wordt als creatieve activiteit benoemd terwijl het schrijven van een opstel over een zelfgekozen onderwerp een cognitieve stelop-dracht is. Op die manier wordt het aanleren van diverse vaardigheden tot het domein van de creativiteit gerekend, terwijl het ontwikkelen van eigen strategieën bij cognitieve domeinen niet als creatief wordt erkend.

Al in de voorgesprekken die ik met leerkrachten voerde, voor het onderzoek naar Atelier in School, kwam naar voren dat leerkrachten naast deze tweedeling in het onderwijsaanbod ook nog andere concepten van creativiteit hanteren. Met name gebeurde dat wanneer het gesprek zich toespitste op individuele processen, verschillen tussen individuele kinderen of de beeldvorming over kunstenaars. Het achterliggende begrip zou het beste kunnen worden omschreven als 'probleemoplossend vermogen'. Kunstenaars die ik voor Atelier in School heb gesproken voegden aan deze begripsvorming een concept toe dat zich kan laten omschrijven als 'probleemherkennend vermogen' (Getzels, 1976)

Onderzoek naar creativiteit vindt plaats in verschillende takken van wetenschap. Ook vanuit de literatuur is het gecompliceerd om tot een eenduidige en begrijpelijke definitie te komen, waarmee de processen binnen Atelier in School zouden kunnen worden onderzocht.

De psychologische benadering houdt zich voornamelijk bezig met individuele processen en ontwikkelingen zonder oog voor de sociale of culturele context. Aan de andere kant van het spectrum staat de sociologische benadering.

Mihaly Csikszentmihalyi benadert het probleem van de creativiteit vanuit beide kanten van het spectrum en stelt:

'...creativiteit gebeurt niet binnen in iemands hoofd, maar in de interactie tussen iemands hoofd en de socio-culturele context. Het is veeleer een systemisch dan een individueel fenomeen.' (Csikszentmihalyi, 1996, pg. 24)

Om een voor dit onderzoek zinvol theoretisch kader aan te geven is het in de eerste plaats belangrijk om te bekijken welke bruikbare definities van creativiteit in de literatuur kunnen worden gevonden.

nieuw, verrassend en waardevol

Een mogelijke bruikbare definitie van creativiteit vanuit de literatuur vinden we bij Margaret Boden in de inleiding van 'The Creative Mind':

'Creativiteit is het vermogen om op de proppen te komen met ideeën of (kunst-)voorwerpen die nieuw, verrassend en waardevol zijn' (Boden, 2001, pg 1)

Om de definitie nader uit te werken maakt zij vervolgens onderscheidingen in de begrippen 'nieuw' en 'verrassend' en 'waardevol'.

Een idee of (kunst-)voorwerp kan nieuw zijn voor de ontdekker of maker, voor degene dus die ermee op de proppen komt, zonder dat het in absolute zin nieuw is. Boden spreekt dan van psychologische creativiteit. Op het moment dat het idee of (kunst-)voorwerp in absolute zin nieuw is, is volgens haar sprake van historische creativiteit.

Vanuit de sociologische en antropologische benadering van creativiteit zou je daar aan toe kunnen voegen dat ook de groep of de cultuur de mate waarin iets nieuw is bepalen. Binnen de context van het project 'Atelier in school' zou het interessant zijn om naast een psychologische creativiteit onderscheid te maken in ideeën of voorwerpen die voor die specifieke groep absoluut nieuw zijn.

Het begrip 'verrassend' kan voor de definitie van creativiteit drie verschillende betekenissen hebben. In de eerste plaats kan een idee of kunstvoorwerp onverwacht zijn of onwaarschijnlijk, maar toch binnen de context passen. De tweede betekenis gaat dieper dan dat. Iets lijkt ogenschijnlijk niet binnen de context te vallen, maar daar toch onverwacht heel goed in te passen. De derde betekenis is het meest in het oog springend omdat het hier gaat om de ontdekking of productie van iets wat eigenlijk helemaal niet mogelijk lijkt. Dit is de meest productieve betekenis van verrassend want: als je iets kan maken of bedenken wat je eerst voor onmogelijk hield, wat kun je dan wel allemaal nog meer maken of bedenken?

Voor het begrip waardevol zijn de mogelijkheden om onderscheid te maken eindeloos. Waarden zijn persoonlijk en veranderen met de tijd en de context. Op een vergelijkbare wijze geven Brugman en Dudink aan dat een product of idee om creatief te worden genoemd, moet voldoen aan de eis van bruikbaarheid of relevantie. Zij komen tot de consensus dat iets bruikbaar is wanneer een aantal mensen, althans deskundigen op het betreffende gebied dat vinden. Daarbij wordt ook nog opgemerkt dat genieën hun tijd vaak ver vooruit zijn en dus niet door experts worden herkend.

Vanuit de definitie en het onderscheid dat zij maakt in de verschillende begrippen komt Boden tot drie vormen van creativiteit:

1. En onbekende combinatie van bekende factoren, waarbij de mate van waardering afhangt van de bruikbaarheid of de betekenis van de nieuwe combinatie
2. Het exploreren van conceptuele domeinen. Csikszentmihalyi definieert het domein als een stelsel van symbolische regels en procedures. Domeinen kunnen onderverdeeld worden in subdomeinen, zoals bijvoorbeeld wiskunde en algebra. Boden stelt dat hoe groot het domein ook is, iemand die binnen de context van dat domein met iets nieuws komt, is creatief op de tweede manier.
3. De derde en meest ingrijpende vorm van creativiteit is de transformatie van conceptuele domeinen.
" De diepste vormen van creativiteit betreffen iemands denken van iets, wat hij, met inachtneming van de conceptuele gebieden in zijn bewustzijn, niet eerder had kunnen denken. Het schijnbaar onmogelijke idee kan alleen ontstaan wanneer hij of zij een eerder bestaande denkstijl verandert. Het moet herkneed worden, of zelfs radicaal getransformeerd, zodat concepten mogelijk worden, die eerder (binnen de onveranderde gebieden) letterlijk ondenkbaar waren." (Boden, 1991, pg. 6)

De niveaus die Boden onderscheidt zijn te vergelijken met de bovenste drie treden van de creativiteitshiërarchie van Taylor uit 1959: het inventieve niveau, het innovatieve niveau (transformerend) en het 'emergentive' niveau dat is wanneer geen sprake is van een significante verandering, maar van het optreden van een volkomen nieuw principe. Volgens Taylor komen daar nog twee niveaus vóór, die ook tot het terrein van de creativiteit moeten worden gerekend: het expressieve niveau en het productieve niveau (Brugman, 1976). Interessant om op te merken is dat het onderwijsaanbod in de kunstvakken juist vaak op die twee niveaus blijft steken (Haanstra, 2001)

de creatieve kunstenaar

Een interessant uitgangspunt in het onderzoek naar het wezen van creativiteit is de studie naar creatieve personen: de kunstenaars. In een artikel van Desanne van Brederode in de Volkskrant van 3 oktober 2009, over de moderne plicht tot zelfontplooiing, wordt afgerekend met de veronderstelling dat iedereen creatief is door te stellen dat kunstenaars, de werkelijk creatieven, vooral heel hard werken, risico's nemen en offers brengen omdat een kunstenaar 'niet werkt om te leven, maar leeft om te werken' In het artikel betoogt van Brederode dat kunstenaars gekenmerkt worden door een sterke intrinsieke motivatie voor een inspanning die niet per definitie zal worden beloond door geld of erkenning, iets wat 'de gemiddelde loonslaaf' nooit zal doen. (Van Brederode, 2009)

Het artikel maakt duidelijk dat het begrip kunstenaar evenzeer met mythes is omgeven als creativiteit. Om meer inzicht te krijgen in de aard van de creatieve persoon is het nodig om verschillende invalshoeken te bestuderen.

De psychoanalytische benadering van Freud opereert vanuit de veronderstelling dat creativiteit verbonden is met het onderbewuste. De koppeling tussen een ongericht onderbewuste en creativiteit heeft onder andere het denkbeeld voortgebracht dat kunstenaars een soort geniale gekken zouden zijn. Het beeld van de kunstenaar als romantische held is hardnekkig en stoelt op de veronderstelling dat een kunstenaar uniek is, zijn kunstwerk quasiheilig en dat kunstenaar en kunstwerk niet van elkaar te scheiden zijn. De producten van een kunstenaar zijn waardevol in een spiritueel domein en daarmee net zo moeilijk te definiëren als religie. Aan de andere uiterste zijde van het spectrum staat de veronderstelling van sociologen als Bourdieu dat de kunstenaar slechts een sociale rol vervult, die het talent als gegeven beschouwt. Een even grote, zo niet grotere rol in het creatieve proces is weggelegd voor de ontvanger. Deze benadering biedt geen ruimte voor de rol die creatieve individuen spelen in het creatieve proces (Zollberg, 1991, pg. 114)

Nader onderzoek naar persoonlijkheidskenmerken van personen die als uitzonderlijk creatief worden beschouwd¹ kan meer licht werpen op de eigenschappen van de creatieve kunstenaar. Over het algemeen kan aan de hand van de resultaten van deze studies worden gesteld dat:

'..de belangrijkste karakteristiek van creatieve mensen is een welhaast esthetisch vermogen om een goed probleem te herkennen binnen hun domein. Ze weten hoe ze de juiste vragen moeten stellen. Dat verklaart waarom uitzonderlijk creatieve personen doorgaans creatief zijn in één specifiek domein: het vereist veel ervaring, kennis en training om in staat te zijn goede problemen te herkennen.' (Sawyer, 2006, pg. 47)

Sociaal psychologische benaderingen en cognitieve psychologie betrekken ook factoren buiten de persoon van de kunstenaar gelegen om de ontwikkeling van artistieke creativiteit te verklaren. Aan de hand van biografieën komt Howard Gardner in 1973 tot de conclusie dat artistieke creativiteit meer is dan een innerlijke beroering en gebaseerd is op het vermogen van mensen om te symboliseren en te abstraheren.

Onderzoek dat een belangrijk keerpunt vormt in de perceptie van artistieke creativiteit is het longitudinale onderzoek van Getzels en Csikszentmihalyi 'The Creative Vision' uit 1976. Voor dit onderzoek werden jonge mensen gevolgd in het proces van het kunstenaar worden. Het belang van dit onderzoek ligt in het verband dat wordt gelegd tussen persoonlijkheidskenmerken, waarden en omgevingsfactoren in de ontwikkeling van de kunstenaar. Door aan te tonen dat kwaliteiten van individuen alleen te verstaan zijn in de context van buiten de kunstenaar gelegen factoren hebben zij een brug gelegd tussen de psychologische benadering en de sociologische.

¹ Sawyer noemt dit 'peer-nominated creators', waarbij vakgenoten de erkenning bepalen, in vergelijkbaar onderzoek wordt door Getzels en Csikszentmihalyi ook gebruik gemaakt van erkenning door experts uit het veld, docenten of in geval van biografisch onderzoek, van historische erkenning.

kinderen en creativiteit

In de onderzoeksvraag naar het project Atelier in School wordt de koppeling gemaakt tussen het kunstenaarschap en de creatieve processen van kinderen. Vanuit het theoretisch kader over de creatieve persoonlijkheid zoals hierboven beschreven kan niet worden opgemaakt wat moet worden verstaan onder de creativiteit van kinderen. Voor het onderzoek is van belang om nader in te gaan op het beeld van de creatieve vermogens van kinderen. Verstaan we daar hetzelfde onder als wat we zojuist bij de theorievorming over de creatieve kunstenaar hebben gezien? Vanuit welke visie hebben de betrokkenen bij het project Atelier in School hun verwachtingen gevormd over de creativiteit van kinderen? Als we verwachten dat de inzet van een kunstenaar invloed heeft op creatieve leerprocessen, op basis van welk kindbeeld verwachten we dat? Is een kind van nature creatief of kan een kind creativiteit ontwikkelen? Of neemt de creativiteit met het groter worden alleen maar af? En kun je dat dan voorkomen? Is het belangrijk dat creativiteit wordt gestimuleerd of juist niet wordt belemmerd? In de interviews die voor het onderzoek zijn gehouden met kunstenaars en leerkrachten zijn deze vragen op verschillende momenten aan bod gekomen. Ook in de besprekingen tussen teamleden die voor het onderzoek zijn geobserveerd hebben de respondenten hierover hun gedachten geformuleerd. In volgende hoofdstukken zal getracht worden een beeld te schetsen van wat dat heeft opgeleverd.

De pedagogische basis voor Atelier in School is geïnspireerd op de werkwijze van de kindercentra in Reggio Emilia. De pedagogische praktijk van dit Noord-Italiaanse stadje staat wereldwijd bekend om de grote aandacht die er is voor de veelheid aan mogelijkheden waarmee kinderen zich uitdrukken, de zogenoemde ‘honderd talen van kinderen’ (Edwards et al, 1998). Deze visie verschilt nogal van wat eerder is beschreven als gangbaar in de organisatie van het basisonderwijs, waar creativiteit wordt gekoppeld aan niet-cognitieve leerdomeinen. Beide percepties spelen een rol in de verwachtingen en ervaringen van de betrokkenen bij dit project. In deze paragraaf zal aan de hand van een aantal theoretische noties over creativiteitsontwikkeling bij kinderen worden getracht de uitgangsposities voor dit onderzoek te bepalen.

Over de ontwikkeling van creativiteit bestaan verschillende theorieën. Kort gezegd komen de verschillende meningen neer op het onderliggende probleem of creativiteit aangeboren is of zich ontwikkelt in de loop van de kindertijd. Theoretici die ervan uitgaan dat creativiteit zich analoog aan intellectuele vaardigheden ontwikkelt, hechten weinig waarde aan de uitingen en ontdekkingen van jonge kinderen en plaatsen de creativiteit van jonge kinderen in de onderste regionen van de creativiteitshiërarchie van Taylor, bij de primaire processen en het expressieve niveau. De creativiteitscurve komt echter niet volledig overeen met die van de intellectuele ontwikkeling en vertoont een aantal terugvallen rond het tiende levensjaar. Die terugvallen worden op verschillende manieren verklaard, zo zou de sociale conformeringsdruk rond die leeftijd groot kunnen zijn, er zou een samenhang kunnen zijn met de differentiatie van deelvaardigheden waardoor kinderen niet meer op alle onderdelen even hoog scoren en er zou sprake kunnen zijn van ‘overgangsverschijnselen’ van de ene ontwikkelingsfase naar de andere, die zich manifesteren door tijdelijke terugvallen.² (Brugman en Dudink, 1976)

Tegenover dit ‘deficiete’ kindbeeld, het kind als ongevormd en afhankelijk wezen, staat het beeld van het ‘competente’ kind als sociaal wezen dat beladen met onderzoekende vermogens kennis van de omringende wereld construeert (Bremmer en Huisingsh, 2009). Creatieve strategieën zijn bij uitstek het domein van het kind omdat het kind de natuurlijke nieuwsgierigheid en het divergent denken nog niet zou hebben afgeleerd.

De pedagogische benadering van Reggio Emilia heeft met pedagogen en psychologen als Bruner en Gardner gemeen dat zij van mening zijn dat kinderen vanuit een groot potentieel aan mogelijkheden door een eenzijdige focus op verbale en wiskundige vaardigheden in hun uitdrukkingmogelijkheden worden geremd.

² Voor het onderzoek naar Atelier in School zijn de verschillen tussen de leeftijdsgroepen met name interessant omdat aan het project 3 kleutergroepen hebben meegedaan plus een groep 3 en een groep 4, de leeftijdscategorie waarin een terugval in creativiteit zou zijn waar te nemen.

Jonge kinderen verschillen vanzelfsprekend vooral van kunstenaars en wetenschappers in de mate waarin zij beschikken over kennis en ervaring in specifieke domeinen. De creatieve producten van kinderen kunnen daarom niet op dezelfde wijze beoordeeld worden als die van creatieve volwassenen. Maar in de nog niet gedifferentieerde fase waar jonge kinderen zich in bevinden of, om met Malaguzzi te spreken, de tijd waarin kinderen nog de potentie hebben om honderd talen te spreken, doorlopen kinderen voortdurend creatieve processen. De ongedifferentieerdheid van hun potentieel maakt divergent denken bij uitstek mogelijk, omdat er nog zoveel verbindingen mogelijk zijn.

de aard van het creatieve proces

In de vorige paragrafen is beknopt samengevat welke noties een rol kunnen spelen bij een onderzoek naar creatieve leerprocessen. Tot nu is creativiteit voornamelijk belicht aan de hand van theorievorming over het creatieve product, de creatieve persoon en de creativiteitsontwikkeling: de resultaten van het creatieve proces en de handelende personen. In deze paragraaf zal theorievorming over het creatieve proces worden toegelicht aan de hand van twee mogelijke modellen waarmee creatieve processen kunnen worden beschreven, het lineaire model en het cyclische model.

Hoewel er veel tests zijn ontwikkeld en worden gebruikt, is men het er wel over eens dat creativiteit niet op dezelfde manier kan worden gemeten als intelligentie. Een creatief proces kan niet worden gestandaardiseerd juist omdat de onverwachte, vernieuwende en onmogelijk geachte oplossingen zo essentieel zijn voor creativiteit. Een creatief proces kan op zich niet worden waargenomen: door het doen van tussentijdse waarnemingen kan het proces worden afgeleid.

Onder de term creatief proces wordt veelal de wijze-van-tot-stand-komen van een creatief product verstaan. Het proces kan worden opgevat als een taak en kan zich op een lineaire wijze laten beschrijven.

In de klassieke lineaire benadering van creatieve processen worden vier opeenvolgende fasen onderscheiden. De vier fasen zijn bekend als preparatie, incubatie, illuminatie en verificatie of in eenvoudige woorden samengevat:

‘je zoekt naar een uitkomst; maar het wil niet lukken; je stapt er van af; plotseling overvalt je een idee; het klopt nog ook’. (Brugman & Dudink, 1976, pg. 101)

De meest tot de verbeelding sprekende fasen in deze presentatie van het creatieve proces zijn incubatie en illuminatie en het zijn ook deze kenmerken van creatieve processen die tot zoveel mythevorming rondom creativiteit zorgen. Nog steeds geloven veel mensen dat artistieke creativiteit een kwestie van spontane inspiratie is, dat zich buiten de waarneming afspeelt en waar we geen controle over hebben. De inspiratie zou uit het onbewuste komen of zelfs bovennatuurlijke kwaliteiten hebben. Sawyer merkt op dat deze mythes voorbijgaan aan het feit dat de verklaring van creativiteit niet moet worden gezocht in de werking van een mysterieuze onbewuste kracht, maar in hard werken en alledaagse mentale processen.

‘Creatieve originaliteit en inzicht kunnen worden verklaard wanneer je het complexe en ingewikkelde proces kent dat de opmaat vormt voor het moment van inzicht.’ (Sawyer, 2006, pg. 19)

Hoewel ook de meest lineaire benaderingen onderkennen dat verschillende processen en fasen elkaar onderling kunnen overlappen, is de achterliggende gedachte duidelijk eenrichtingsverkeer, van probleem naar oplossing. De beperking van het lineaire model toont zich niet zozeer in de fase van incubatie en illuminatie maar in het moment dat aan het hele proces voorafgaat. Voordat een probleem kan worden opgelost moet het probleem eerst als zodanig zijn herkend in zijn creatieve mogelijkheden en op zo’n wijze worden geformuleerd dat een creatieve oplossing mogelijk is. Volgens Getzels en Csikszentmihalyi, die als eersten onderzoek deden naar creativiteit in een testopstelling die de werkelijkheid van de artistieke creatie zo nauwkeurig mogelijk

benaderde, ligt de essentie van het creatieve proces in het zoeken naar het juiste probleem: de 'problem-finding'. Door een proces van uitgestelde afronding (delayed closure) worden de verschillende fasen van creatieve processen in een cyclisch model ingezet om het probleem te definiëren en op te lossen. Wie ervaring heeft met artistieke creativiteit zal zich herkennen in de mogelijkheid dat het probleem zich pas duidelijk voordoet op het moment dat de oplossing al is gevonden doordat al creërend het probleem wordt verkend.

Vanuit hun bevindingen geven Getzels en Csikszentmihalyi de volgende definitie van een creatief beeldend proces:

'Het doel van de creatieve handeling is niet om een prikkel een vroeger evenwicht te herstellen te verminderen, maar om te streven naar een nieuw evenwicht. De sleutel tot creatieve prestaties is de transformatie van een ongrijpbaar conflict tot een grijpbaar symbolisch probleem, waar de creatieve oplossing het antwoord op zal zijn.' (Getzels en Csikszentmihalyi, 1976, pg 246)

kunstenaar als spil in de creatieve omgeving

In de theoretische verantwoording van de studie van Bremmer en Huisingsh naar muziek-onderwijs dat aansluit bij een competent kindbeeld, verwijzen de auteurs naar de woorden van Loris Malaguzzi, de grondlegger van de werkwijze van Reggio Emilia, wanneer zij stellen dat de inbreng van kunstenaars in het onderwijs onmisbaar is. Kunstenaars beschikken over artistieke professionele bagage om zich te bedienen van het vocabulaire van artistieke domeinen en sluiten daarmee aan bij de uitingvormen van kinderen in diverse expressieve 'talen'.

In mijn eigen onderzoek naar de rol van de kunstenaar in TOEVAL GEZOCHT van 2008, ben ik al eerder op zoek gegaan naar het wezen van de toegevoegde waarde van een kunstenaar in het onderwijs. Beginnend vanuit de notie dat een kunstenaar 'iets anders' inbrengt, ben ik op zoek gegaan naar competenties waarover een kunstenaar zou beschikken waarmee die andere inbreng zou kunnen worden beschreven. Creativiteit, procesgericht werken, authenticiteit en de gidsrol naar het terrein van de kunsten vormden het kader van het onderzoek naar de werkwijze van 6 van de kunstenaars in het project. (Hoekstra, 2008) De begripsbepaling die werd gehanteerd om in het onderzoek uit 2008 naar creativiteit te zoeken was ontleend aan het motto van het project: 'Creativiteit is de vrijheid altijd iets van een andere kant te bekijken' en kon zowel creativiteit van de kunstenaar als van het kind betreffen. Daarnaast heb ik in de analyse van de data onderscheid gemaakt tussen creativiteit in de omgang met materialen en in het gebruik van werkvormen. Kunstenaars beschikken over persoonlijke strategieën om in het eigen artistieke werk creatieve processen in gang te zetten. Aan de hand van mijn bevindingen heb ik geconcludeerd dat kunstenaars uit deze persoonlijke strategieën putten om creatieve processen te stimuleren in het werken met kinderen in een ateliersituatie. Materiaalverkenningen, onderzoekende vraaggesprekken, inzet van spelvormen, afwisseling van context of omgeving en het problematiseren van vragen van de kinderen waren enkele van de strategieën die de kunstenaars inbrachten. Tot slot heb ik laten zien dat de kunstenaars, door hun eigen ervaring met creatieve processen, in staat waren de creatieve mogelijkheden te herkennen van de initiatieven die kinderen namen op het gebied van materiaal, spel of onderzoek.

De persoonlijkheidskenmerken die psychologen bij creatieve kinderen hebben gevonden komen overeen met vergelijkbaar psychologisch onderzoek naar de persoonlijkheden van kunstenaars. In de verbinding tussen kinderen en kunstenaars zou identificatie van creatief talent een rol spelen. Daarnaast is het voor creativiteitsontwikkeling bij kinderen van belang dat creatief gedrag herkend en beloond wordt. Naast de passieve stimulatie die uitgaat van respecteren en serieus nemen van divergente denkpatronen, staat een meer actieve vorm van 'modelling', waarbij de aanwezigheid van een creatief model de frequentie van creatief gedrag verhoogt. (Brugman & Dudink, 1976)

Haanstra wijst in De Hollandse Schoolkunst op het leerling-gezel-meestermodel als methode die van oudsher in het kunstonderwijs gebruikelijk is: het inschakelen van professionele

kunstenaars in projecten en workshops en de voorkeur voor vakdocenten die een eigen kunstpraktijk handhaven. Authentieke kunsteducatie is erop gericht om leerlingen reële problemen uit de kunst voor te leggen; bij het oplossen van deze problemen moeten de leerlingen zich oriënteren op de denk- en werkprocessen van de experts. Gardner merkt op dat, aangezien de vaardigheden en activiteiten van de meesters van een domein de kern zouden moeten vormen van iedere verkenning van het domein, de kern bij de kunst zou moeten liggen in het maken als de basis van artistieke creatie. Het is de kunstenaar zelf die het kind de rol van maker kan voorspiegelen, die het nodig heeft om het domein van de kunst te verkennen.

Eerder in dit hoofdstuk heb ik Sawyer geciteerd, over het belang van kennis, ervaring en training in een specifiek domein ten einde in dat domein de juiste vragen te kunnen stellen. Met die definitie kunnen we het belang van kunstenaars voor creatief onderwijs meer specifiek vanuit de werking van het creatieve proces benaderen. Een kunstenaar die in staat is om een goed probleem te herkennen binnen het eigen domein kan kinderen de potenties van hun problemen tonen. Niet alleen wordt het kind hierdoor bevestigd, maar het wordt het kind mogelijk gemaakt zich verder te ontwikkelen in het cyclische proces van vragen en oplossingen.

Bremmer en Huisingsh wijzen op het feit dat onderzoek naar de verwantschap tussen de leerstrategieën van jonge kinderen en de professionele strategieën van kunstenaars en wetenschappers zich nog in een beginstadium bevindt. Met hun eigen onderzoek en de publicatie van Huisingsh, waarin diverse bijdragen over dit onderzoeksgebied, benadrukken zij het belang van kwalitatieve onderzoeksmethoden naar deze interessante verbinding. Ook het onderzoek naar Atelier in School hoopt hier een bijdrage aan te kunnen leveren.

2. verwachtingen en beeldvorming voor aanvang van het project

Het project Atelier in School is een bijzonder intensief project geweest. De groepen die aan het project deelnamen werkten elk elf weken, gedurende twee dagdelen per week in het atelier. De leeftijd van de kinderen varieerde van vier jaar tot negen jaar, verdeeld over drie groepen 1-2, een groep 3 en een groep 4.

Vier van de scholen waren verspreid over Rotterdam te vinden in de wijken Schiebroek, Noord en IJsselmonde. In de gemeente Barendrecht deed één school mee. Twee van de vijf deelnemende groepen behoorden tot dezelfde school, verspreid over twee verschillende locaties.

Twee van de deelnemende groepen hebben een kortere periode aan het project deelgenomen. In de deelnemende groepen is één project voortijdig beëindigd, waarna de betrokken kunstenaar halverwege het project opnieuw gestart is met een nieuwe groep op een andere school.

De deelnemend kunstenaars waren geselecteerd door het Centrum Beeldende Kunst. De kunstenaars waren alle vier autonoom werkend beeldend kunstenaars afkomstig uit Rotterdam, twee mannen en twee vrouwen. Het eigen werkterrein van de kunstenaars varieerde van schilderen, tekenen, ruimtelijk autonoom werk, conceptuele benaderingen, toegepast ruimtelijk werk en vormgeving. Onder de kunstenaars waren verschillen zowel in leeftijd, duur van de autonome beroepspraktijk en de hoeveelheid pedagogische ervaring. De kunstenaars hadden geen van allen ervaring met een vergelijkbaar intensief proces met de leeftijdsgroep van vier tot negen jaar.

De leerkrachten die meededen aan het project waren bijna allemaal al lange tijd in het onderwijs werkzaam, geen van allen had eerder aan een dergelijk intensief project deelgenomen.

Het onderzoek naar Atelier in School richt zich op de rol die kunstenaars spelen in creatieve leerprocessen van kinderen.

In de interviews met kunstenaars en leerkrachten voorafgaand aan het project is aan alle respondenten gevraagd welke beelden er leefden onder de respondenten met betrekking tot creativiteit. Wat denken kunstenaars en leerkrachten over de creativiteit van kinderen, welk beeld hebben kunstenaars van hun eigen creatieve processen en hoe kijken leerkrachten tegen de creativiteit van kunstenaars aan? Zien kunstenaars en leerkrachten verwantschap tussen de creatieve processen van kunstenaars en die van kinderen? Hoe creatief zijn leerkrachten en welke rol spelen zij in de creativiteit van kinderen? Ook is gevraagd naar de manier waarop kunstenaars van plan waren het project bij de kinderen te introduceren en wat de verwachte effecten op de creatieve leerprocessen zouden zijn. In dit hoofdstuk zal aan de hand van de interviews die vooraf zijn gehouden een beeld worden geschetst van de manier waarop door de verschillende deelnemers aan het project tegen creativiteit wordt aangekeken.

2.1 welk beeld hebben de respondenten van de creatieve vermogens van kinderen?

Bij het praten over de creativiteit van kinderen werden verschillende aspecten van creativiteit genoemd. De ondervraagde kunstenaars hebben over het algemeen een positiever beeld van de creativiteit van kinderen dan de leerkrachten. Kinderen worden door alle respondenten hoog ingeschat op hun expressieve kwaliteiten, de waardering voor het productieve niveau is bij de kunstenaars groter dan bij de leerkrachten. Hoewel 'probleemoplossend' vermogen wel wordt genoemd, is in de antwoorden weinig verwezen naar hogere niveaus van creativiteit zoals het inventieve en het innovatieve. Als het wel wordt genoemd, wordt de nadruk gelegd op het ontwikkelen van dit vermogen.

expressie

Veel van de antwoorden van zowel kunstenaars als leerkrachten verwezen naar het expressieve aspect van creativiteit. Er werd verwezen naar het spontane uiten van kinderen als iets dat zij van nature hebben, hoewel er ook wel het onderscheid werd aangebracht dat het ene kind zich makkelijker uit dan het andere, en dat niet iedereen naar buiten durft te treden. Ook de eigenheid van kinderen en met name het leven in een eigen wereldje van kleuters werd genoemd als kenmerk van de creativiteit van kinderen. Een van de kunstenaars wees op de intensiteit van het bezig zijn door aan te geven dat kinderen zich eerder overgeven aan een activiteit dan volwassenen. Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd, ze willen nog van alles leren, ze zijn gedreven om te ontdekken. Een andere kunstenaar zei dat volwassenen ook wel putten uit frustratie, creativiteit gemotiveerd door verwerking, en dat kinderen dat nog niet hebben. Bij kinderen gebeurt er al van alles vanzelf, het is er al, je moet alleen de deur open zetten. Een leerkracht merkte op dat kinderen zich wel veilig moeten voelen om zich creatief te uiten.

productieve kwaliteiten

Op het productieve niveau hebben kinderen nog veel te ervaren en te leren. Het gebrek aan ervaring met technieken en materialen werd door een leerkracht als belemmerend voor de creativiteit genoemd: kinderen moeten eerst een aantal basisvaardigheden als knippen, plakken en vouwen beheersen en aan de regels in de klas gewend zijn voor zij creatief kunnen worden. Volgens een andere leerkracht leren kinderen juist 'door te doen', dan blijft het het beste hangen. Over het algemeen viel het mij op dat in het praten over de creativiteit van kinderen het productieve niveau geen grote rol speelde: de ervaringen met verschillende materialen, de uitdaging om technieken en verbeeldingen te onderzoeken, werden niet direct genoemd als belangrijke aspecten van creatieve processen van kinderen. Indirect hebben met name de kunstenaars wel grote verwachtingen geuit over de rol die materiaal en productie speelt door te vertellen hoe zij het project wilden introduceren in de groep. Het uitgangspunt voor het merendeel van de projecten werd gevormd door uitdagingen die van het aangeboden materiaal uit zouden gaan. Slechts een enkeling noemde esthetische aspecten als kenmerk.

probleem oplossen

In de antwoorden werd veel verwezen naar creativiteit als probleemoplossend vermogen. Als je een probleem hebt moet je een oplossing bedenken. Het hebben van een probleem is productief: als je een probleem hebt, heb je ook iets om tegenaan te werken. Hierin kunnen kinderen zowel gestimuleerd als gefrustreerd worden.

ontwikkeling van creativiteit

In de voorbereidende interviews was geen specifieke vraag opgenomen over het beeld van de creativiteitsontwikkeling van kinderen, maar vanuit de gesprekken komt indirect wel een beeld naar voren. Opvallend is dat de expressieve kwaliteiten van jonge kinderen hoog worden ingeschat, waarbij de rol van onderwijs en omgeving vooral remmend is: kinderen verliezen gaandeweg iets van hun creatieve vermogens. Ook het spontane karakter van experimenten neemt af. De rol van de omgeving is vooral stimulerend als productieve en hogere vormen van creativiteit (inventie etc) worden genoemd: het probleemoplossend vermogen is iets dat ontwikkeld kan worden en niet iets dat van nature aanwezig is. Slechts een enkeling noemde de uitkomsten van hersenonderzoek dat aantoonde dat jonge kinderen veel verbindingen kunnen leggen, wat ze door de omgeving wordt afgeleerd. Dat aanleg een rol speelt, is voor de respondenten een gegeven: zowel leerkrachten als kunstenaars gaven aan dat niet alle kinderen even creatief zijn.

2.2 welk beeld hebben de respondenten van de creatieve vermogens van kunstenaars?

Deze vraag is in verschillende bewoordingen voorgelegd aan leerkrachten en kunstenaars. De aard van deze vraag maakt het noodzakelijk om de antwoorden op te delen in de antwoorden die zijn gegeven door de leerkrachten en door de kunstenaars zelf, omdat het een wezenlijk verschil is of iemand spreekt over een ander of over zichzelf. Bij de antwoorden van de kunstenaars zijn persoonlijke ervaringen een essentieel gegeven. Leerkrachten en kunstenaars noemden in grote lijnen dezelfde factoren wanneer gevraagd naar de creativiteit van kunstenaars. Openheid, kwetsbaar durven zijn en gedrevenheid worden door de meeste respondenten genoemd. De kunstenaars konden deze kenmerken natuurlijk toelichten vanuit hun persoonlijke creatieve strategieën. Daarnaast werd door een kunstenaar het belang van de opeenvolging van creatieve momenten beschreven.

hoe kijken de leerkrachten tegen kunstenaars aan?

De leerkrachten delen het beeld dat een kunstenaar 'anders' naar de wereld kijkt, het vermogen van een kunstenaar om dingen van een andere kant te bekijken wordt groter ingeschat dan bij andere volwassenen. Kunstenaars hebben een 'creatieve manier van kijken naar dingen'. Kunstenaars zouden meer open staan en van alles van de omgeving meenemen. Het kunstenaarschap wordt gekenmerkt door een open houding: van daaruit wordt van alles geprobeerd. De creativiteit van kunstenaars wordt verbonden aan de positieve waardering die leerkrachten hebben voor eigen geslaagde beeldende lessen, waarin zij met de kinderen op een voor hen niet gebruikelijke manier hebben gewerkt. Onder andere werden het bezoek aan een museum, het schilderen van een stilleven en het laten zien van en praten over het werk van Mondriaan genoemd. De leerkrachten zien het kunstenaarschap als een overtreffende vorm van wat zij zelf in die lessen bereikten.

Een van de leerkrachten zei:

'De creativiteit van een kunstenaar is goed zijn eigen grenzen kennen en die ook durven verleggen. Kunstenaarschap vindt plaats vanuit een bepaald isolement, een bepaalde stilte en zo kom je tot creatief handelen. Het hoeft niet altijd mooi te zijn.'

reflecties van de kunstenaars op de eigen creatieve vermogens

Met de kunstenaars is niet zozeer gesproken over een beeld dat zij hebben van het kunstenaarschap als wel over hun eigen creatieve processen en hoe zij die ervaren. Uit de antwoorden komt naar voren dat de kunstenaars zich hier bewust van zijn en vrij duidelijk kunnen uitleggen welke processen voor hun kunstenaarschap van belang zijn. Aangezien vier kunstenaars zijn bevraagd, die elk op een heel eigen manier werken en sterk verbonden zijn met hun eigen processen, noem ik hier door elkaar enkele aspecten van creatieve processen zoals die door de kunstenaars genoemd zijn. Daarbij merk ik op, zoals ook door de kunstenaars zelf werd aangegeven, dat dit niet wil zeggen dat dit algemeen voor kunstenaars geldt.

open houding

Om te beginnen noemden de kunstenaars net als de leerkrachten verschillende aspecten die kunnen worden samengevat als het hebben van een open houding. Eén van de kunstenaars zei nieuwsgierig te zijn hoe je dingen anders kunt doen. Kunstenaars zeiden over zichzelf dat creativiteit lag in filosoferen en naar dingen achter de dingen graven. Het beeldende proces werd door één van de kunstenaars omschreven als een cyclisch proces van waarnemen, kijken, echt verwonderen, verzamelen van beelden, noteren en verwerken in beeld. Beeldende creativiteit werd omschreven als ‘voorbij het netvlies gaan’. De open houding ligt ten grondslag aan wat in de theorie het vermogen om de juiste vragen te stellen werd genoemd. Kunstenaars van Atelier in School zeiden: ‘de onderzoeksvraag is essentieel, dat is het begin van het proces.’

fouten durven maken

Door de leerkrachten was genoemd dat kunstenaars ‘van alles uitproberen’. Ook de kunstenaars noemden verschillende malen dat zij niet bang zijn om iets uit te proberen. De kunstenaars voegden daaraan toe dat zij daarbij ook fouten durven maken. Creativiteit kan niet zonder de bereidheid om uit te glijden en kwetsbaar te zijn. Daarbij moet een kunstenaar zijn of haar ego vergeten, hij of zij moet ontvankelijk zijn en durven zijn. Door het loslaten van de controle kan de kunstenaar dienstbaar zijn aan een samenhang die niet te zien is, die niet voorzien is door de kunstenaar. Het waarderen van toeval en van de eigen fouten werd door één van de kunstenaars genoemd: ‘het per-ongelukke goed proberen te doen’.

gedrevenheid

De intrinsieke motivatie van de kunstenaars voor de creatieve activiteit kan het best worden omschreven als gedrevenheid. De kunstenaars gaven aan verdiept te kunnen zijn in het werk, er volledig in op te kunnen gaan. Die gedrevenheid wordt aangestuurd door het gevoel iets ‘achterna te gaan wat telkens weer verandert’. Eén van de kunstenaars vertelde hoe ze die gedrevenheid kon voeden door naar voren te kijken: zodat je in beweging moet komen. De gedrevenheid van kunstenaars heeft ook te maken met de behoefte iets toe te voegen vanuit de eigen perceptie van de wereld.

cyclisch proces

Eén van de kunstenaars gaf in haar antwoord aan dat ze het lastig vond om een omschrijving te geven van haar creatieve vermogens. Zij omschreef de beeldende creatie als een constante opeenvolging van creatieve momenten. In die opeenvolging zijn verschillende soorten creatieve momenten te onderscheiden, ieder met een eigen waarde. Desgevraagd gaf ze aan dat ze het initiële verwonderen als het meest creatieve moment beschouwde, maar niet het enige. Artistieke creativiteit is voor haar een cyclisch proces van verwonderen, kijken en maken.

2.3 welke overeenkomst zien de respondenten tussen de creativiteit van kinderen en die van kunstenaars?

In de antwoorden op vragen over de verwantschap tussen creatieve processen bij kunstenaars en bij kinderen zijn, naast een paar verschillen, eigenlijk voornamelijk overeenkomsten genoemd.

Openheid en verwondering zijn zowel voor creatieve processen van kinderen als voor het scheppend werk van kunstenaars van belang. Kinderen kunnen net als kunstenaars heel erg opgaan in het werk en gedreven zijn, maar voor die gedrevenheid werden verschillende oorzaken aangewezen. Een kunstenaar is zich meer bewust van het eigen handelen, overziet meer mogelijkheden en kan veel bewuster keuzes maken.

overeenkomsten

Leerkrachten noemen het vermogen tot verwonderen als gemeenschappelijk kenmerk van kunstenaars en kinderen, kinderen zouden net als kunstenaars nieuwsgierig zijn en staan op dezelfde manier onschuldig en open in de wereld. Door de leerkrachten wordt ook genoemd dat kunstenaars en kinderen zich allebei laten prikkelen door de mogelijkheden van materiaal en dat ze plezier hebben in het werken met kleur. Ook het werken naar resultaat werd genoemd. Kinderen en kunstenaars zijn minder met de realiteit bezig dan andere volwassenen. De kunstenaars noemen ook wel de verwondering, het onbevangen kijken, als iets dat kinderen van nature doen en wat zij als kunstenaars niet hebben afgeleerd. Kunstenaars zijn grote mensen met dezelfde ervaringen als kinderen. Kunstenaars kunnen aan kinderen leren dat het volledig opgaan in het werken niet alleen bij kleine kinderen hoort en dat je het dus niet hoeft af te leren. Kunstenaars zijn speels en experimenteel, als kinderen. Ze kunnen net als kinderen de hele tijd vers naar dingen kijken, er is een geestverwantschap in het kijken.

verschillen

Voor leerkrachten zit het verschil in de mate waarin kunstenaars hun creativiteit hebben ontwikkeld en in het feit dat het voor een kunstenaar werk is en geen spel, zoals voor de kinderen.

De kunstenaars noemden ook veel verschillen. Als kunstenaar zijn ze bedachtzamer dan kinderen: ‘Ik sta wel open maar kies bewust voor een bepaalde richting’. Kinderen laten zich veel meer op een directe manier aantrekken. Kunstenaars hebben een lang proces van ontwikkeling doorgemaakt en dat ontwikkelingsproces wordt genoemd als belangrijk kenmerk van het eigen kunstenaarschap.

Eén kunstenaar herkent zich wel in de manier waarop kinderen werken, het slepen met materiaal en rommel, dat frummelen van kinderen, maar heeft daar in de loop van de jaren in het eigen kunstenaarschap steeds meer afstand van genomen en werkt nu steeds meer vanuit een concept. Dat cognitieve proces dat daar voor hem aan ten grondslag ligt herkent hij niet bij kinderen en meent ook dat je dat niet van kinderen kan verlangen, dat vereist een te abstracte manier van denken.

2.4 welke rol speelt de leerkracht?

Voor het onderzoek speelt de leerkracht een belangrijke rol. Om te beschrijven of de inzet van een kunstenaar in een project effect heeft op creatieve leerprocessen van kinderen is het belangrijk getuigen te hebben die waarnemen wat er veranderd is door het project. Ook in de uitvoering van het project spelen de leerkrachten wezenlijke rollen, zij hebben samen met de kunstenaars workshops gevolgd over de werkwijze van Reggio Emilia en over het documenteren van het werken van de kinderen. Zij vormen in het project samen met kunstenaars en stagiaires een team, dat na afloop van iedere atelierbijeenkomst gezamenlijk reflecteert op het werken in het atelier en samen de strategie voor de volgende bijeenkomst uitzet. De leerkrachten voegen aan het project hun pedagogische en didactische competenties toe.

veiligheid

Belangrijk is dat de leerkracht de kinderen kent en ze vanuit die positie veiligheid kan bieden bij het werken in een geheel nieuwe situatie. De leerkrachten bieden naast veiligheid structuur en zorgen dat de boel niet in het honderd loopt. Kunstenaars geven aan benieuwd te zijn hoeveel van de regie ze in de loop van het project zullen mogen overnemen.

structuur

De leerkracht zal moeite moeten doen om de controle los te laten, maar het zal ook tact vergen van de kunstenaar. Kunstenaars gaven aan te willen aansluiten bij vaste gewoonten en structuren in de klas, zoals het kringgesprek en de rituelen rond een logeerpap. Het belang van het aansluiten bij die structuren wordt door een van de kunstenaars zo omschreven;

‘Kinderen zijn zo gewend aan structuur. Het uiteindelijke doel is dat ze in chaos kunnen werken, maar ze moeten eerst weten dat het waarde heeft (MH: het materiaal dat geïntroduceerd wordt), ze moeten het snappen. Als ze het snappen, kunnen ze van alles pakken.’

open staan

De ervaring van leerkrachten was over het algemeen groot, dat werd als belangrijk gezien. Als van belang voor het slagen van het project werd genoemd dat de leerkrachten openstonden voor kunst, voor creatieve vormen van leren, voor diversiteit, voor verwondering. Aan de andere kant moeten er ook kaders zijn om creatief te kunnen zijn, basisregels waarbinnen de kinderen vrij kunnen zijn.

2.5 hoe wordt het project geïntroduceerd?

Door het stellen van de vragen hierboven heb ik de kunstenaars en de leerkrachten laten vertellen welke noties over creativiteit bij hen een rol speelden. Om te kunnen onderzoeken of deze noties ook een rol spelen op handelend niveau heb ik aan de kunstenaars ook de vraag voorgelegd om te vertellen op welke manier ze met het project zouden gaan starten, van welk materiaal ze uit zouden gaan en met welke vragen ze het gesprek met de kinderen aan zouden gaan.

Bij het uitzetten van een strategie om het project bij de kinderen te introduceren maakten de kunstenaars keuzes die verband hielden met hun eigen manier van werken. De kunstenaars die heel duidelijk hun artistieke strategieën konden benoemen, toonden een positieve verwachting over het inbrengen van die strategie in het atelier. Van beperkingen in materiaal en inrichting

werd verwacht dat het de kinderen zou helpen zich te focussen op het creatieve proces. Het atelier moest de kinderen uitnodigen zich vrij te bewegen en eigen initiatieven te nemen.

materiaal

Een van de kunstenaars, die in haar eigen werk voornamelijk werkt aan materiaalverkenningen zonder representatieve betekenis, gaf aan de keuze in materiaal aan het begin van het project in te perken tot slechts één materiaalsoort en van daaruit haar verdere strategie te bepalen. In eerste instantie wilde ze concentratie bewerkstelligen, door het aangeboden materiaal op allerlei manieren te verkennen, ook op manieren die voor de kinderen waarschijnlijk onverwacht zijn. De kunstenaar gaf aan dat, om materiaalonderzoek te laten leiden tot het maken van dingen met een autonome waarde, eerst moet worden vergeten waar het eigenlijk voor bedoeld is.

Een kunstenaar die zelf niet heel erg vanuit materialen werkte maakte de keus om divers basismateriaal in te brengen, wat door de leerkracht werd aangevuld met allerlei kosteloos materiaal. Het materiaal dat wordt aangeboden moet door de kinderen zelf kunnen worden gekozen en gepakt.

inrichting atelier

In de inrichting van het atelier worden verschillende keuzes gemaakt. Het ene atelier wordt heel kaal gelaten, letterlijk als een leeg vel waar alles nog op kan gaan gebeuren, terwijl er ook keuzes worden gemaakt voor ateliers waar verschillende plekken zijn gemarkeerd. Zo werd in één van de ateliers een tentje neergezet om de kinderen de gelegenheid te geven zich even uit het proces terug te trekken, een letterlijke vertaling van het onder kunstenaars gebruikelijke ‘afstand nemen’.

Voor de kunstenaars is het aanvankelijk van belang dat het atelier niet voor andere dingen wordt gebruikt, hoewel daar later in het project uit praktische overwegingen vanaf is geweken. Het atelier wordt welbewust ingericht, ondanks het feit dat de meeste van de beschikbare ruimten beperkt waren in de mogelijkheden.

De ateliers moesten geschikt worden gemaakt om vrij met materialen om te gaan, door het aanbrengen van stucmatten en dergelijke moest het de kinderen de gelegenheid bieden om te experimenteren zonder al te veel zorg voor de omgeving.

Belangrijk is vooral dat het atelier een eigen sfeer moet hebben, die niet teveel lijkt op de sfeer van het klaslokaal zodat kinderen uitgenodigd worden tot een andere werkhouding. Eén van de kunstenaars had bedacht om voor alle kinderen witte overalls en witte sokken aan te schaffen, zodat de kinderen zichzelf bij binnenkomst in het atelier transformeren. De overalls hadden enerzijds tot doel dat de kinderen zich niet druk hoefden te maken of hun kleren vies werden, maar het diende ook om, net zoals de kunstenaar dat in zijn eigen atelier ervaart wanneer hij zijn overall aantrekt, de overgang naar actief werken bewust te markeren.

onderzoeksvraag

De vragen die het gesprek met de kinderen moesten openen varieerden van vragen over het materiaal, de vraag om zich heen te gaan kijken, dingen uit te zoeken die de kinderen interessant vinden, of het meebrengen van allerlei kosteloos materiaal en van daaruit het gesprek op gang te brengen.

Bij het uitzetten van een strategie om het project bij de kinderen te introduceren maakten de kunstenaars keuzes die verband hielden met hun eigen manier van werken. Kunstenaars die uitgesproken strategieën hebben toonden een positieve verwachting over het inbrengen van die strategie in het atelier. Van beperkingen in materiaal en inrichting werd verwacht dat het de kinderen zou helpen zich te focussen op het creatieve proces. Het atelier moest de kinderen uitnodigen zich vrij te bewegen en eigen initiatieven te nemen.

3. analyse van de primaire bron: processen in het atelier

Voor het onderzoek naar Atelier in School zijn op verschillende manieren data verzameld. Naast interviews tijdens verschillende stadia van het project zijn ook besprekingen bijgewoond waarin respondenten gezamenlijk reflecteerden op processen in het atelier en hun strategieën op elkaar afstemden. Hierbij is gestreefd om de ervaringen van alle betrokkenen met de creatieve leerprocessen van kinderen en de verschillende visies op creativiteit in kaart te brengen. Daarnaast zijn op beperkte schaal observaties gedaan van de creatieve processen van kinderen tijdens de atelierbijeenkomsten. Ik heb tijdens mijn bezoeken aan de ateliers enkele korte processen vastgelegd op video, in aantekeningen en met foto's. In de afsluitende interviews is gebruik gemaakt van op video vastgelegde fragmenten. Het materiaal is fragmentarisch en geeft geen representatief beeld van de context van het project. De eigen observaties bevatten vaak maar kleine stukjes van langere processen, waarvoor de context soms door de respondenten kon worden aangevuld. Het verzamelde observatiemateriaal is niet alleen ingezet als middel om het interview met de respondenten te sturen, maar is ook op zich aan analyse onderworpen. Daarvoor is gebruik gemaakt van literatuur over de kern van creatieve activiteit: theorievorming over het creatieve proces.

In dit hoofdstuk zullen zes momenten uit elk van de vijf projecten worden uitgelicht. Elke kleine casus wordt met beeldmateriaal geïllustreerd en wordt kort beschreven. De geselecteerde fragmenten worden geanalyseerd aan de hand van theorieën over de aard van het creatieve proces en over niveaus van creativiteit. De fragmenten zijn verschillend van aard en kwaliteit, maar bevatten ieder aspecten van creatieve processen, zoals die in het theoretisch kader aan de orde zijn gekomen. In de introductie van ieder fragment zal worden toegelicht vanuit welke noties het fragment kan worden bekeken.

Daarnaast worden de observaties teruggekoppeld aan de interviews die vooraf zijn gehouden met de kunstenaars om een koppeling met de eigen creatieve strategieën te kunnen maken. Na afloop van het project zijn de fragmenten getoond aan de respondenten. Zowel aan kunstenaars als aan leerkrachten is gevraagd te reflecteren op de getoonde fragment.

3.1 het probleem van Zy Lon

Waarin aan de hand van het fragment 'Het probleem van Zy Lon' een analyse wordt gemaakt van een lineair creatief proces: van probleem naar oplossing. De interventies van kunstenaar en leerkracht worden bekeken en de verschillende fases van het creatieve proces.



Zy Lon wil zijn bouwsel bewaren, eerst bedenkt hij dat hij een stolp wil maken van een doorzichtige bak, maar die bak is te klein en past er niet overheen. Dan suggereert Willem om het bouwsel te verplaatsen door er een vloer onder te schuiven. Zy Lon komt terug met een te klein kartonnetje. Willem vraagt of hij het alleen kan en dan zegt Zy Lon dat hij het wel aan elkaar gaat lijmen. Dat gaat hij proberen, hoewel er niet genoeg lijm is. Willem gaat op zoek naar meer lijm.

Zy Lon gaat ondertussen door. Hij heeft een probleem, hij wacht op Willem die op zoek is naar meer lijm en bewaakt zijn bouwsel tegen spelende jongens. Het probleem zorgt ervoor dat hij bij zijn bouwsel moet blijven, maar hij wil ook in actie komen om zijn probleem op te gaan lossen.

De andere kinderen komen terug van de bibliotheek, lopen rakelings langs zijn bouwsel maar hij kiest ervoor op de lijm te wachten.

Hij roept meermalen Willems hulp in. Willem delegeert dit aan een ander jongetje en uiteindelijk lukt het om het bouwsel te verplaatsen. (observatienotitie)

Het fragment 'Het probleem van Zy Lon' laat het proces zien van een jongen, die het fragiele bouwwerk dat hij heeft gemaakt, wil bewaren en daarom moet zien te verplaatsen naar een andere plek in het atelier. Het bouwen, dat aan dit fragment vooraf is gegaan had het karakter van een snelle, doelgerichte actie en is niet op video vastgelegd. Het probleem begint met de combinatie van een aantal factoren:

1. Het ontstane bouwwerk heeft voor de maker zoveel waarde dat het bewaard dient te blijven.
2. De plaats waar het bouwwerk is ontstaan is niet geschikt omdat daar te veel mensen langslopen.
3. Het bouwwerk is te fragiel om eenvoudig verplaatst te worden.

In het fragment zijn zowel initiatieven van de hoofdpersoon Zy Lon, als interventies van volwassenen waar te nemen. In hoofdzaak zou het proces van 'problem-solving' dat in het getoonde fragment kan worden waargenomen als volgt kunnen worden samengevat:

- Zy Lon wordt zich het probleem gewaar (hij kan zijn bouwwerk niet bewaren).
- Hij probeert zelf een oplossing uit (verstevenigen), de kunstenaar wordt om hulp gevraagd (lijm halen), suggestie van de kunstenaar (op kartonnetje) wordt uitgeprobeerd, probleem wordt niet opgelost.
- Leerkracht doet een interventie (helpt kartonnetje onder het bouwwerk te schuiven).
- Het probleem is opgelost: het bouwwerk kan verschoven worden (heel langzaam en er vallen voortdurend dingen af) en Zy Lon slaagt erin zijn product te verplaatsen.
- Nieuw probleem: in het atelier worden de werken van de kinderen bewaard op een verhoging. Met schuiven kan het bouwwerk van Zy Lon niet verder. Zy Lon vraagt hulp aan de kunstenaar.
- De kunstenaar benoemt dat het probleem kan worden opgelost met hulp en vraagt een ander jongetje om Zy Lon te helpen.
- Het is gelukt: samen hebben de jongens het bouwwerk van Zy Lon op een veilige plek gezet.

Drie keer is in dit proces een probleem waar te nemen: het bouwwerk kan niet blijven staan waar het gemaakt is, het bouwwerk is niet geschikt om te verplaatsen, schuiven kan niet over een trapje. Er is geen sprake van een cyclisch proces maar van drie verschillende problemen, die zich op verschillende momenten aandoen. Er is wel een verschuiving waar te nemen in de oplossingen die Zy Lon probeert: aanvankelijk overwoog hij een oplossing om het bouwwerk op de plek waar het gemaakt was te beschermen (met een stolp), pas in tweede instantie wil hij het verplaatsen. In het zoeken naar een oplossing voor het verplaatsen worden geen zijwegen ingeslagen om het oorspronkelijke probleem (het bouwwerk bewaren) op een andere manier op te lossen. Hoewel het bouwwerk vrij spontaan is ontstaan, is het blijkbaar geen optie om het op een andere plaats nog een keer op te bouwen: op geen enkel moment in het fragment is deze oplossing ter sprake gekomen.

Wanneer de oplossing eenmaal gevonden is wordt die (het bouwwerk moet op de verhoging terechtkomen) niet meer losgelaten. De leerkracht en de kunstenaar grijpen in wanneer Zy

Lon ze dat vraagt: de leerkracht door Zy Lon te helpen, de kunstenaar doet suggesties hoe hij het zelf op kan lossen (kartonnetje, samenwerken). De verschillende fases van het creatieve proces kunnen als volgt in het hierboven beschreven fragment worden herkend:

Preparatie: Zy Lon heeft iets gebouwd dat kwetsbaar is en zoekt materiaal om het te beschermen maar vindt niets geschikts.
Incubatie: Hij moet van het plan van een stolp afzien.
Illuminatie: Hij laat het eerste plan los en besluit het bouwwerk te verplaatsen.
Verificatie: Na een moeizame uitvoering is het doel bereikt, het bouwwerk is veilig.

Het proces verloopt lineair, de interventies leiden niet tot een 'delayed closure'.

Zowel de kunstenaar als de leerkracht gaven in het interview over dit fragment aan dat zij het van belang vonden dat Zy Lon zelf een oplossing zou vinden voor zijn probleem. De interventies die wel werden gedaan hadden tot doel om te voorkomen dat Zy Lon gefrustreerd zou raken, dat hij in het probleem zou blijven steken. De kunstenaar voegde daaraan toe dat hij het belangrijk vond om als een kind iets gemaakt had, ervoor zorg te dragen dat het gemaakte werk bewaard bleef: om zo het kind te erkennen als maker.

3.2 tekenen

Waarin aan de hand van een concrete situatie mogelijkheden worden toegelicht om kenmerken van een open cyclisch creatief proces te analyseren en het principe van 'delayed closure' aan de orde komt. Daarnaast kunnen in het fragment verschillende niveaus van creativiteit worden waargenomen.



In het atelier hangt een groot vel papier waarop al eerder is gewerkt met verschillend tekenmateriaal. Een van de kleinste kleuters is alleen bij het papier bezig. Janneke, de kunstenaar, zit op een meter afstand en maakt aantekeningen en foto's. Eerst neemt het meisje penselen uit de rand onder het papier in haar hand en probeert daar mee op het papier te tekenen. Vervolgens legt ze de penselen weg op het tafeltje naast het papier. Uit de richel onder het vel papier haalt ze vervolgens een handvol krijt en legt die op

een andere plek neer. Op hetzelfde moment dat ze uiteindelijk één krijtje in haar rechterhand heeft genomen, veegt ze met haar linkerhand over een gedeelte van het papier waar met houtskool op is getekend. Ze begint te tekenen, raakt vervolgens weer afgeleid, loopt even weg, kijkt naar wat andere kinderen aan het doen zijn. Kijkt naar Janneke en keert uiteindelijk, op een moment dat Janneke omkijkt, naar het vel papier terug. Terwijl ze tekent steunt ze met haar linkerhand tegen het papier. Als ze ontdekt dat haar linkerhand vies is geworden van het houtskool begint ze met die hand vegen op het papier te maken. (observatienotitie)

Het proces van het jonge meisje Ismahan kan op verschillende manieren beschreven worden. In de eerste plaats ontdekt zij materialen die waarschijnlijk nieuw voor haar zijn en is zij primair de eigenschappen van de verschillende materialen aan het uitproberen. De penselen die zij ziet liggen worden geprobeerd, maar omdat zij geen verf gebruikt, geven die geen resultaat. Met de krijtjes gaat zij niet meteen aan de slag, maar zij begint ermee een handvol te verzamelen. Dat haar vies geworden hand sporen nalaat op het papier wordt terloops ontdekt en is waarschijnlijk niet meer verrassend dan het feit dat penselen zonder verf dat niet doen. Alles lijkt nieuw voor haar, en de ontdekking van haar vieze handen past in dat kader. Door de respondenten is deze observatie aangevuld. Het gebruiken van handen in de grote tekening is later teruggekomen, bij meer kinderen, en specifiek bij dit meisje. In het atelier is de ontdekking dat dingen die vies geworden zijn een afdruk geven in groter verband op verschillende manieren onderzocht.

Naast de primaire materiaalverkenning zijn in dit fragment verschillende aspecten van creatieve processen waar te nemen. In de eerste plaats is dat de cyclische beweging van zoeken en ontdekken. Het meisje is gemotiveerd om aan de grote tekening te gaan werken door iets wat zich buiten de observatie afspeelt, en wat voor de waarneming van het creatieve proces niet wezenlijk van belang is. Van belang is de manier waarop het proces doorzet, als het ware stroomt, en dat het doel verschillende malen wordt bijgesteld.

Schematisch zou het proces van Ismahan als volgt kunnen worden weergegeven:

- Ismahan gaat op onderzoek uit in de rand onder het bord.
- Ze komt penselen tegen en wil daarmee aan de tekening gaan werken.
- De penselen 'doen het niet', ze legt ze weg.
- Het onderzoek wordt hervat, ze komt krijt tegen en verzamelt een handvol.
- Ze legt de krijtjes apart, aan de andere kant van het bord waar de tekening intensief met houtskool is bewerkt. (loopt nog een keer heen en weer)
- Als ze ervoor gaat staan om te gaan tekenen steunt ze met haar hand tegen de houtskoolvlek
- Ze ontdekt de houtskool op haar hand en gaat met haar vieze hand op het papier vegen.
- Tegelijkertijd blijft ze ook het krijt gebruiken en ze onderzoekt hand en krijt.

Wat Ismahan uiteindelijk ontdekt (dat krijt afgeeft op papier, ook als het eerst op je hand zit en dat die afdruk verschilt van het direct aangebrachte krijt op het papier), ontdekt zij bij toeval. Elke handeling die zij verricht veroorzaakt een nieuw onderwerp van onderzoek. Het proces leidt op verschillende momenten tot een nieuw probleem. In dit kleine fragment vindt op bescheiden schaal plaats wat het proces van 'delayed closure' wordt genoemd en wat kenmerkend is voor een cyclische weergave van creatieve processen.

Interessant is ook wat dit fragment laat zien aan niveaus van creativiteit. Wat Ismahan ontdekt gaat verder dan het expressieve en het productieve niveau, de ontdekking wat het houtskool op haar hand betekent gaat buiten de kaders van het domein zoals dat op dat moment in de klas bestaat. Dat het tekenen en schilderen op handen verder onderwerp van onderzoek is geworden bevestigt die aanname. Janneke, de kunstenaar, noemde in dat kader de opmerking van een jongetje dat bij het beschilderen van een doos per ongeluk op zijn hand had geschilderd, daar toen mee verder was gegaan en daarover zei: 'De doos is het atelier, maar mijn hand is dat niet.'

Voor de leerkracht en de kunstenaar is het proces van Ismahan in het licht van latere ontwikkelingen een belangrijke ontdekking genoemd. Op het moment zelf was dat niet direct duidelijk. Ismahan wordt door hen omschreven als een meisje dat veel observeert en lang haar aandacht bij iets kan houden. De leerkracht noemt het proces intuïtief, 'een kind heeft niet altijd een aanwijsbare reden om iets te verkennen'. De kunstenaar heeft zich achteraf wel herkend in het meisje, in haar observerende en onderzoekende houding.

3.3 rutger knipt

Waarin een jongetje te zien is dat zich op het productieve niveau voor een probleem geplaatst ziet. Het primaire proces wordt gestuurd door eigen intrinsieke motivatie. In dit fragment zijn kunstenaar en kind betrokken in een soort samenwerkingsverband. De inbreng van de kunstenaar wordt geanalyseerd aan de hand van de creativiteit van de interventie.



1 jongetje aan de zijkant probeert steeds te knippen, hij is nog heel klein. Het lukt niet en om het op te lossen probeert hij steeds andere wol. Op een gegeven moment grijpt Wolf in en schept een knipsituatie waarin het jongetje wel slaagt (videofragment). Daarna is hij zo zelfstandig dat hij de draad van een ander kind doorknipt. (observatienotitie)

Wat het fragment 'Rutger knipt' laat zien is op welke manier een creatieve interventie van de kunstenaar Wolf een jonge kleuter helpt zich motorische vaardigheden te verwerven. Het jongetje, Rutger, is nog niet lang op school en heeft weinig ervaring met knippen. Hij houdt de schaar verkeerd vast waardoor hij nauwelijks kracht kan zetten. Hij wil echter heel graag draadjes wol knippen, maar ondanks zijn verwoede pogingen slaagt hij hier niet in. Er zijn verschillende oorzaken aan te wijzen waarom het knippen niet lukt: Rutger houdt de schaar verkeerd vast (motoriek nog niet ontwikkeld), de schaar is niet erg scherp (ontoereikend gereedschap) en slappe draadjes wol laten zich niet makkelijk knippen (eigenschappen van het materiaal). Dat het jongetje zo lang doorgaat met proberen wijst op een sterke intrinsieke motivatie.

Wolf, de kunstenaar, besluit Rutger te gaan helpen en gaat naast hem op de grond zitten. Door de draadjes wol eerst onder spanning te houden maakt hij het voor Rutger mogelijk meer kracht te zetten. Om het Rutger nog iets makkelijker te maken, houdt hij hem de draadjes één voor één strakgespannen voor. Nu lukt het wel en met hulp van Wolf knip Rutger de hele bos wol door.

Als de draadjes zijn doorgesneden houdt de interventie van de kunstenaar op. Hij zegt 'Zo!' en wendt zich tot een ander jongetje. Rutger zegt nog wat tegen Wolf en staat dan op. 'Laat maar eens zien wat je wilt doen', zegt Wolf en Rutger wijst naar een draad die in het grote werkstuk van de kinderen hangt. 'Touwtje knippen'. Rutger loopt naar de draad, een enkele, gespannen draad wol, en knipt die door.

De leerkracht gaf later aan dat zij een kind nooit op deze manier zou leren knippen: zij zou het materiaal hebben aangepast aan de vaardigheden van het kind, eerst makkelijk en dan steeds moeilijker. De kunstenaar sloot de interventie aan op de gegeven situatie en liet hierdoor de motivatie van Rutger intact. In het interview zei hij dat hij technische instructie als een valkuil beschouwde en later in het project de kinderen hulp aan elkaar liet vragen. Zelf doen beschouwt hij als essentieel voor de creativiteit van het leren. De leerkracht vertelde dat Rutger de hele periode van het atelier veel is blijven knippen, ook in de klas en thuis, en er duidelijk veel plezier in had.

3.4 alex wordt ingepakt

Waarin wordt laten zien hoe een creatief proces ook als groepsproces kan worden waargenomen. Het fragment laat daarnaast een voorbeeld zien van de manier waarop kinderen door spel en divergent denken de kaders van creatieve domeinen verkennen en oprekken.



De grenzen van het materiaal zijn heel diffuus, het leidt tot heel vrij werk, onverwachte problemen en oplossingen maar het daagt ook uit tot opmaken, tot muiten. Er is een jongetje ingepakt in plakband, wat uit de hand dreigt te lopen. Als wapen pakt hij een stift, maar hij wordt al snel steeds minder mobiel. Het is een soort gevecht met materiaal, juf en Wolf grijpen alleen in als de schaar gevaarlijk gehanteerd wordt. (observatienotitie)

In het atelier waar deze observatie is gedaan dragen alle kinderen witte overalls en witte sokken. De inrichting van het atelier is opvallend: een groot wit vel op de grond en tegen de muur, daarom heen lege ruimte en beperkt aanbod aan materiaal (hoofdzakelijk tekenmateriaal, plakband en wol). Met het plakband worden tijdens de geobserveerde ochtend uiteenlopende onderzoeken uitgevoerd. Het wordt gebruikt om ballen mee te maken en losse ruimtelijke objecten die 'pruts' worden genoemd en het wordt uitgerold en strak gespannen in de ruimte. De kinderen zijn erg jong en hun onderzoek en beeldende activiteiten zijn nauw verweven met allerlei spel.

Het spel met plakband leidt ertoe dat het jongetje Alex met plakband wordt omwikkeld en later weer in een soort gevecht los wordt gemaakt (ingepakt en uitgepakt). Alex ondergaat het inpakken vrijwillig en spoort de andere kinderen aan, tegen het uitpakken komt hij in verzet.

Het inpakken van Alex in de context van het atelier kan op verschillende manieren worden geanalyseerd als creatief proces. Het belangrijkste is dat de grenzen van het domein van het beeldend onderzoek worden overschreden en worden verlegd. De kunstenaar, Wolf, had in het voorbereidende interview aangegeven dat hij hoopte dat de witte overalls niet alleen zouden helpen om de kinderen bewust te maken van de overgang naar een actieve werksfeer, maar wellicht ook onderdeel zouden worden van het creatieve proces. Het is dan ook niet verwonderlijk dat hij op het moment dat de kinderen de overalls als materiaal gaan gebruiken, niet ingrijpt. In de reflectievergadering aan het einde van de ochtend werd het inpakken van Alex herkend als teken dat de kinderen 'buiten de kaders gingen werken'.

Later in het project zijn de overalls meer keren ingepakt, behangen en versierd en uiteinde-

lijk zijn de gebruikte overalls in de tentoonstelling over het project geëxposeerd. Van de leerkracht kreeg het spel van de kinderen niet zoveel waardering, zij had zich destijds vooral zorgen gemaakt of het niet uit de hand zou lopen.

3.5 camera

Waarin net zoals in het eerder besproken fragment 'Tekenen' te zien is hoe een cyclisch open creatief proces verloopt. Het fragment 'Camera' is echter uitgebreider en laat bovendien zien hoe het proces in de groep wordt herkend in zijn creatieve mogelijkheden: als nieuw voor de groep. Daarnaast kan in dit fragment de interventie van de kunstenaar aan analyse worden onderworpen, in hoeverre de interventie intentioneel was en welk effect de interventie had.



Eugenie zit op de bank met een meisje dat mij kort daarvoor had gezegd dat ze niet op de foto wilde, en ze laat het meisje met haar eigen camera werken. Dat werkt voor het meisje, ze is enorm gegrepen, fotografeert van alles en laat steeds alles aan Eugenie zien. Het meisje met de camera wordt steeds zelfstandiger, gaat verder van Eugenie weg maar komt wel steeds terug. Ze praat tegen de camera, bekijkt van alles in het atelier door de camera en maakt met andere kinderen contact door de camera, ook met mij. Nog een jongetje met een camera, die gaat rondlopen en ook van alles fotografeert. Dat wordt een spel van twee jongetjes. 'Je moet naar de meester om het terug te geven' Het wordt nu heel ingewikkeld, want waarom mogen de kinderen dan niet met mijn camera? Het uit handen geven van de camera is heel erg inspirerend maar voor Eugenie onhandig. Ik ben heel benieuwd wat ze met dit dilemma doet. Het houdt de kinderen erg bezig maar het maakt het documenteren lastig en de apparaten zijn kostbaar. (observatienotitie)

Het proces met de camera is op veel manieren interessant voor dit onderzoek. In de observaties zijn fasen van een cyclisch creatief proces waar te nemen en het proces is op verschillende niveaus creatief te noemen. De interventie van de kunstenaar is van belang en het proces wordt binnen de groep erkend als creatief: als nieuw, verrassend en waardevol.

Om te beginnen een korte toelichting over het belang van de interventie. De kunstenaar zei daar in de reflectiebespreking aan het einde van de atelierochtend over: 'Ze zat te

mokken, ik gaf haar het fototoestel om haar op te vrolijken. Ze was een beetje bang, uiteindelijk maakte ze toch een foto, en toen 'durfde ik het wel'. Ze was er echt mee bezig. Maar het zette haar wel weer op het goede pad. En toen ging ze ook met andere dingen goed aan de slag.'

De kunstenaar gaf in het interview aan dat het doel om in te grijpen bij het meisje Osob was om haar te motiveren om actief te worden en dat de camera niet was bedoeld als beeldend materiaal. De camera bewerkstelligt dat het ijs gebroken wordt, de kunstenaar heeft iets om met het meisje over te praten en het lukt haar om het meisje uit te dagen iets met de camera te doen. Op het moment dat Osob de eerste foto heeft gemaakt, op initiatief van de kunstenaar, is de belangstelling van het meisje gewekt. De camera weet lange tijd haar aandacht vast te houden. Het atelier en alles wat daar gebeurt krijgt een andere kwaliteit op het moment dat het door de camera wordt gezien. Het geeft Osob bovendien de kans om haar observaties te delen met Eugenie: iedere keer als ze heeft afgedrukt laat ze de opname aan Eugenie zien. De waarde van het onderzoek wordt door de kunstenaar herkend en ze laat het meisje lange tijd haar gang gaan. Afgezien van die ene interventie aan het begin, toen Eugenie de camera aan Osob gaf, houdt het proces zichzelf in stand: elke ontdekking roept weer een nieuwe vraag op, een nieuw probleem. Het proces van Osob eindigt ermee dat zij via de camera contact begint te maken met andere kinderen in het atelier, waarna ook anderen met de camera willen werken.

De erkenning door de rest van de groep van de ontdekking van Osob definieert het proces als creatief, aan de hand van de begrippen nieuw, verrassend en waardevol.

Fotograferen is niet alleen voor Osob en de andere kinderen nieuw, het is binnen de context van het project Atelier in School (waarbij door de teamleden veel wordt gefotografeerd) verrassend dat de kinderen zich hiermee bezig houden en het had een onverwachte wending aan het project kunnen geven³. In de korte tijd dat het project nog geduurd heeft is volgens de kunstenaar nog wel een vervolg geweest op het fotograferen. Onder andere zijn er foto's, door de kinderen gemaakt, uitgeprint en opgehangen in het atelier. De ontdekking is bovendien waardevol omdat het een verbinding legt tussen het werk van de kunstenaar (het beeldend documenteren) en de activiteiten van de kinderen op een beeldende manier. Osob heeft, door de camera van Eugenie te gebruiken, het conceptuele domein van het beeldend werken in het atelier getransformeerd naar een nieuw domein dat zo groot is dat het zowel de beeldende activiteiten van de kinderen als de beeldende documentatie van de kunstenaar kan bevatten.

³ Dit betreffende project is kort na deze observatie beëindigd door de betrokken school. De betreffende leerkracht heeft niet gereageerd op het verzoek om een interview na afloop. De kunstenaar is na enige tijd gestart met een nieuw, verkort, project op een andere school.

3.6 kringgesprek: Hoe het is gemaakt

Waarin niet zozeer de creatieve processen van de kinderen centraal staan, maar juist het handelen van de kunstenaar. Welke vragen worden gesteld, wat zijn de creatieve mogelijkheden van de gestelde vragen en welk effect hebben die?



Eugenie introduceert een foto van een kunstwerk dat iets is, maar niet iets voorstelt. Nadat eerst 2 kinderen toch met 'voorstellingen' kwamen (kandelaar/pizza) verschuift Eugenie het gesprek naar de vraag hoe het gemaakt is.

Daar hebben de kinderen verschillende ideeën over. De kinderen blijken veel te weten over technieken zonder dat ze de juiste woorden weten(zoals gietmallen of draaischijf) Ze leggen dat heel instructief uit, stapje voor stapje.

Plat ding: het is geen plat ding juf. (observatieverslag)

In de voorgaande paragrafen zijn fragmenten geanalyseerd waarin de kinderen tijdens het werken in het atelier zijn geobserveerd. De initiatieven gingen in die fragmenten van de kinderen uit, waarbij de kunstenaars en leerkrachten in meer of mindere mate actief intervenieerden in het proces van de kinderen. In deze paragraaf komt een fragment aan de orde waarbij het initiatief bij de kunstenaar ligt.

Een werkvorm die veelvuldig in alle vijf ateliers werd gebruikt, zowel aan het begin als aan het einde van een atelierbijeenkomst, was het kringgesprek. De kringgesprekken ter afsluiting van het atelier die in het kader van dit onderzoek werden bijgewoond hadden over het algemeen een evaluerend karakter. Er werd teruggekeken naar processen en producten van die bewuste bijeenkomst. Kinderen werd gevraagd aan de groep te vertellen hoe ze iets hadden gemaakt, of te laten zien wat ze hadden gemaakt.

De teams die meewerkten aan Atelier in School reflecteerden iedere keer na afloop van de atelierbijeenkomsten uitgebreid op het werken in het atelier. In die vergaderingen werd besproken welke processen bij de kinderen waren waargenomen en werd een gezamenlijke strategie voor de volgende bijeenkomst besproken.

Kringgesprekken aan het begin van een bijeenkomst hadden veelal een dubbele functie. In de eerste plaats werd het gesprek gebruikt voor de continuïteit: om de kinderen terug te halen naar hun werk waar ze dat de vorige keer hadden onderbroken, zodat ze draad weer op konden pakken. Daarnaast kon een kringgesprek ook worden ingezet om de processen in het

atelier bij te sturen. In de reflectievergaderingen bepaalde strategieën werden onder andere in kringgesprekken geïntroduceerd.

Het kringgesprek dat hier is geobserveerd vindt plaats aan het begin van een bijeenkomst. De kunstenaar grijpt aan het begin van het fragment terug op een vraag die de keer daarvoor in het atelier was gesteld: Of je naar iets kan kijken zonder dat je kijkt naar wat het voorstelt, maar naar 'wat er mooi aan was'. In termen van Bourdieu wordt van de kinderen eigenlijk al een 'esthetische dispositie' gevraagd: niet meteen positief of negatief reageren op wat het is of betekent, maar hiervan afstand nemen en kijken naar vormaspecten, hoe iets gemaakt is e.d. (Bourdieu, 1979)

Vervolgens vertelt ze aan de kinderen dat ze foto's heeft meegenomen van werk van kunstenaars ('Wow', zegt een van de kinderen daarop). Als ze één van de foto's aan de hele groep laat zien zegt ze: 'Dit zijn ook dingen die niet echt iets zijn, maar het zijn wel dingen' 'Kunstwerken', roept een jongetje.

De kinderen geven er in hun antwoorden blijk van dat het een hele stap voor ze is om naar abstracte kunst te kijken en daar over te praten zonder te zoeken naar vormen van representatie. Vervolgens stelt Eugenie, de kunstenaar, voor om dan eens naar de kunstwerken te kijken en erover te praten hoe ze zijn gemaakt. Dit is voor de kinderen veel beter te hanteren, de vraag is concreet en veel kinderen willen er iets over zeggen. De kunstenaar vraagt herhaaldelijk door wanneer een kind iets vertelt en stimuleert ze zo om nauwkeurig te kijken naar de manier waarop iets is gemaakt en beeldende begrippen aan de orde te laten komen zoals materiaal, kleur, ruimtelijkheid en textuur. Hoewel de kinderen in het atelier intensief met plakband hebben gewerkt herkennen ze niet uit zichzelf dat één van de getoonde kunstwerken ook van plakband is gemaakt. Een jongetje dacht dat het van stro was gemaakt, vanwege de kleur, waardoor het gesprek verder gaat over de kleur van plakband. De kunstenaar zei daar later over: *'Zoals die opmerking van Armin dat hij denkt dat het stro is, dat was toen niet gewenst, nu vind ik het ook wel een mooie kijk op iets. Misschien heb ik iets laten liggen, ik bedenk nu hoe het zou zijn geweest als ik echt stro had meegenomen.'*

De leerkracht en de kunstenaar vertelden in het interview dat de interventie in het kringgesprek, één van de pogingen was om te proberen de kinderen (een groep 3 in dit geval) los te maken van hun geneigdheid tot representatie. De kinderen maakten dingen als vleugels, tassen, ballen en gingen daar vervolgens mee spelen als het af was. Processen stopten iedere keer. 'Als ze meer in het materiaal zouden zitten, zou het niet klaar hoeven zijn', zei de kunstenaar daarover. In het interview gaf de kunstenaar aan dat ze daar achteraf anders naar was gaan kijken. Als voorbeeld noemde ze een jongetje: *'..toen vond ik één jongetje heel creatief, maakte heel veel, het veranderde voortdurend, was aan het spelen, het spelen was ook weer maken. Het maken was ook spelen.'*

4. opbrengsten van het project en veranderingen in beeldvorming

In de interviews die na afloop van het project met de respondenten zijn gehouden, zijn naast de vragen over de getoonde videofragmenten, ook enkele vragen gesteld die teruggrijpen op de interviews die vooraf zijn gehouden. Doel van die vragen was om te bekijken in hoeverre het meewerken aan dit project de visie op creativiteit van kunstenaars en leerkrachten heeft veranderd. Uit een eventueel veranderd beeld zou wellicht een uitspraak kunnen worden gedaan over het effect van een intensieve samenwerking tussen kunstenaars en jonge kinderen op creatieve leerprocessen.

4.1 effecten die het project heeft gehad

De effecten van het project worden door alle respondenten positief gewaardeerd. De vraag was open gesteld, waardoor zowel een verandering die in de ateliersituatie had plaatsgevonden, als meer algemene effecten werden genoemd. Door kunstenaars en leerkrachten werden verschillende effecten genoemd die op het creatieve leerproces betrekking hebben. Volgens de respondenten zijn de kinderen vrijer geworden, competentier en meer betrokken bij hun werk. Daarnaast zijn ook nog andere effecten genoemd. Het project heeft de kinderen meer zelfvertrouwen gegeven en ze zijn socialer geworden.

ruimere kaders

Een aantal antwoorden had betrekking op het werk in het atelier zelf, veranderingen of processen die binnen het werken aan het project zijn waargenomen. Eén van de kunstenaars merkte op dat de kinderen tegen het einde van het project in staat waren verder te gaan met hun proces, waar ze eerder al het punt van stoppen hadden bereikt. De kinderen leerden gaandeweg dat ze in het atelier van alle mogelijkheden gebruik mochten maken. Waar ze normaal geleerd wordt zich te beperken, konden ze in het atelier met al hun mogelijkheden werken. De kaders werden ruimer of werden overschreden. Een voorbeeld dat werd genoemd betrof een jongetje dat een doos aan het beschilderen was, zijn hand ontdekte en vervolgens daar op verder wilde schilderen: 'De doos is het atelier, maar mijn hand is dat niet.'

vaardigheden

De beeldende vaardigheden van de kinderen groeiden, en daarmee de uitdrukkingsmogelijkheden voor hun processen. Een andere kunstenaar had opgemerkt dat hij de kinderen aan het einde van het project niet zo makkelijk meer voor de gek kon houden, ze waren taliger geworden en gingen ook andere vragen stellen. De kinderen hadden meer vaardigheden meegekregen waardoor ze meer kanten van een probleem konden zien, de wereld op meer manieren konden benoemen. Bij het filosoferen met de kinderen kwamen zij met verrassende antwoorden.

positieve bevestiging

Voor de kunstenaars was de vraag niet altijd makkelijk te beantwoorden, om echt een ontwikkeling te kunnen benoemen waren ze uiteindelijk afhankelijk van het referentiekader van de leerkracht. Met name bij de twee groepen met iets oudere kinderen konden de kunstenaars moeilijk aangeven wat de effecten van het project op de creatieve leerprocessen van de kinderen waren geweest. Eén kunstenaar had verwacht dat door vrijheid aan de kinderen te geven, de kinderen hun creativiteit meer zouden gebruiken, hun eigen weg zouden gaan. Zij ondervond dat de kinderen de neiging hadden dat wat in het atelier gebeurde te koppelen aan bestaande kaders, waardoor de ruimte voor een heel nieuwe ontwikkeling beperkt bleef. De leerkrachten van deze groepen met iets oudere kinderen gaven wel heel positieve effecten aan. Zij vonden de kinderen vrijer geworden, hun zelfvertrouwen was toegenomen, doordat ze positieve bevestiging hadden gekregen voor hun eigen oplossingen. Ze hadden ervaren dat het de moeite waard was hun eigen spoor te volgen, iets op hun eigen manier te doen. De kinderen waren betrokken geweest en hadden met aandacht gewerkt. Verder werd een positieve ontwikkeling genoemd ten opzichte van cognitieve leertaken, de kinderen waren doelgerichter en sneller. Voor één van de leerkrachten was het project aanleiding geweest ook buiten het atelier meer divergent denken te stimuleren door de kinderen bijvoorbeeld eigen strategieën te laten bedenken voor een rekentaak en zij was verrast door de inventiviteit die de kinderen daarbij aan de dag legden. Aan de andere kant was de vrijheid die de kinderen in het atelier hadden ervaren soms te groot waardoor het de kinderen ook kon frustreren.

betrokkenheid

De leerkrachten van de jongere kinderen vonden de kinderen trefzekerder geworden, vaardiger en meer betrokken bij hun activiteit. Sinds het atelier hadden de kinderen de neiging alles wat in het klaslokaal aanwezig was, bij hun onderzoek te betrekken, terwijl ze voordien meer geneigd waren zich te beperken tot het door de leerkracht aangeboden materiaal. In het knutselen, tekenen en spelen waren de jongste kinderen vrijer geworden, het atelier heeft een zekere ongeremdheid teweeg gebracht. Tot slot noemden de geïnterviewde leerkrachten nog een andere positieve ontwikkeling die feitelijk buiten de kaders van dit onderzoek valt, namelijk dat de kinderen door het werken in het atelier socialer waren geworden.

4.2 Welke rol heeft de kunstenaar gespeeld in het creatieve leerproces van de kinderen?

Aan de kunstenaars wordt over het algemeen een grote rol toegeschreven bij de effecten van het project Atelier in School. De kunstenaars brachten vertrouwen in het proces in, vertrouwen in chaos en hoge verwachtingen van het initiatief van de kinderen. De inbreng van de eigen creatieve strategieën gekoppeld aan een positieve waardering maakte het voor de kinderen mogelijk ontdekkingen te doen buiten de bestaande kaders.

aandacht voor het proces

Eén factor die door een leerkracht werd genoemd was het feit dat de kunstenaar meer gericht was op het proces, terwijl zij als leerkracht aanvankelijk toch meer op het product was gericht. Zij stelde dat beeldend kunstenaars het belang van het proces kennen uit eigen ervaring en dat deze bijdrage niet zo makkelijk door niet-kunstenaars

zou kunnen worden ingevuld. De kunstenaar was gericht om het proces op gang te brengen en te houden en bracht daartoe interventies in vanuit haar eigen achtergrond, zoals bijvoorbeeld het laten zien van afbeeldingen van beeldende kunst die het proces van de kinderen weerspiegelden.

uitdagingen

Een andere ingreep van de kunstenaar, die volgens deze leerkracht een positief effect had op de creatieve processen van de kinderen, was het vergroten van de maat van het aangeboden materiaal: door grover materiaal aan te bieden werden de kinderen uitgedaagd om een bepaalde mate van abstractie in hun werk toe te laten. Deze abstractie had weer als gevolg dat de kinderen gedwongen werden na te denken over de noodzaak van representatie, waarom iets eigenlijk altijd op iets moet lijken en of iets niet gewoon iets kan zijn. Deze vraag was voor de kunstenaar in kwestie essentieel, ook in haar eigen beeldend werk, en uit eigen ervaring wist zij dat het nadenken over de noodzaak tot representatie stimulerend werkt voor de creativiteit. Door de verandering in de maat van het materiaal werden de kinderen een andere kant op gestuurd, zonder dat hun gedachtestroom werd onderbroken. Een andere leerkracht zei dat de kunstenaar de ogen van de kinderen heeft geopend, ze geleerd heeft op een andere manier te kijken en had gemerkt dat de kinderen daar op reageerden en zich anders ontwikkelden.

waardering materiaal

Anders tegen materiaal aankijken werd door een kunstenaar genoemd:

‘Ze gooiden daar altijd van alles weg, ik vond dat niet goed. Aan het einde van de kring kliepte ik de prullenbak om en bevroeg de kinderen over alles wat er in zat. Dit veroorzaakte een andere blik, een actieve manier om tegen maaksels aan te kijken.’

vertrouwen

Ook is genoemd dat de kinderen werden toegerust om nieuwe problemen aan te kunnen. Een kunstenaar noemde dat zelf: ‘Niet zeggen: nee dat kan niet en aanreiken dat we later wel een oplossing bedenken. Voordoen dat een probleem altijd opgelost kan worden’. De kinderen werden positief bevestigd, het ‘was altijd goed wat ze deden’. Zo positief zeiden de leerkrachten zelf niet altijd te zijn. De positieve houding van de kunstenaar leverde ruimte, motivatie en enthousiasme op.

minder regels

Er was minder ‘zo hoort het’, wat door de leerkrachten als een eyeopener werd ervaren. De inbreng van de kunstenaar zorgde ervoor dat de kinderen wat meer met rust werden gelaten, wat meer afstand werd genomen van hun proces: dat je ze niet de hele tijd in hun nek zit te blazen, en dat de leerkrachten leerden het beeld van een eindproduct los te laten. De producten die dat opleverden waren vrijer. Een kunstenaar gaf aan ‘chaos belangrijk te vinden en interessant, vrije interactie en zelf het probleem aanpakken omdat we niet wisten waar we naar toe gingen.’ Een andere kunstenaar benadrukte het belang van beeldende aspecten. Problemen beeldend benaderen geeft de mogelijkheid verder te gaan. Voor een andere kunstenaar was het beeldende aspect in het project niet voldoende aanwezig, het was ondergeschikt gemaakt aan het proces, en hierdoor had deze kunstenaar niet volledig in zijn rol kunnen komen.

tijd

Sommige respondenten gaven aan de rol die de kunstenaar speelde niet altijd even goed te kunnen scheiden van andere projectomstandigheden, die verschillen van de normale manier van werken op school. Zo was er tijdens het project Atelier in School veel meer tijd om met dingen door te gaan, er waren minimaal 2 extra mensen aanwezig (de kunstenaar en een stagiair) waardoor de kinderen veel meer aandacht kregen en de kinderen werkten veel meer dan anders in groepsverband samen.

4.3 welke rol heeft de leerkracht in het project gespeeld?

De leerkrachten hebben, zoals verwacht, vooral een rol gespeeld in het bieden van veiligheid en structuur aan de kinderen. Ze hadden moeite om de controle los te laten, maar hadden het wel als positief ervaren om de rol van toeschouwer aan te nemen.

structuur

De belangrijkste rol die de leerkracht volgens de respondenten heeft gespeeld is het bieden van structuur. Daarin week de feitelijke rol niet af van de verwachting die de betrokkenen van te voren hadden. De leerkrachten grepen in wanneer zij de chaos te groot vonden, wanneer het project te veel vroeg van de kinderen. Uitleggen 'hoe een kleuter in elkaar steekt', hoe een kind zou kunnen gaan reageren en wat je wel en niet kunt doen. De veiligheid van de kinderen bewaken en pedagogische gesprekken aangaan met de kunstenaars.

toeschouwer

Wat voor de leerkrachten veranderde was dat zij zich veel meer afwachtend opstelden, veel minder snel ingrepen dan zij dat normaal gesproken zouden hebben gedaan. Zij hadden vaak de positie van toeschouwer aangenomen en zaten tussen de kinderen te kijken en te luisteren naar wat er gebeurde. Ze gaven aan moeite te hebben gedaan de kinderen los te laten en het proces te laten gebeuren.

toetsen

Door één van de leerkrachten werd genoemd dat zij door vragen te stellen toetste in hoeverre kinderen betrokken waren en hadden begrepen waar over was gesproken. Het houden van een kringgesprek bijvoorbeeld bevordert de creativiteit, maar het is de vraag of dat bij alle kinderen gebeurt. Door het proces en de techniek van het kringgesprek te controleren schept zij de voorwaarde waaronder dit ook werkelijk een positief effect heeft.

4.4 heeft het project het beeld dat de respondenten hadden van de creatieve vermogens van kinderen veranderd?

De respondenten die ik na afloop van het project heb gesproken hadden bijna allemaal positieve verwachtingen van de creatieve vermogens van kinderen voor zij aan het project begonnen. Naar aanleiding van mijn vraag of het project hun beeld van de creatieve vermogens had veranderd gaven zij aan dat het project hen veeleer had bevestigd in de verwachtingen die zij van te voren hadden.

'Ik had daar altijd wel een hoge pet van op. De mogelijkheden met kleuters zijn grenze-loos, ze kunnen veel meer dan je verwacht. Wat je ook met ze doet, ze vinden het altijd leuk, of er moet echt iets aan de hand zijn. Sommige kinderen hebben meer fantasie dan andere, maar ze zijn niet creatiever of minder creatief dan ik had gedacht.' Het vertrouwen van de leerkrachten in de vermogens van de kinderen is door het project toegenomen. Leerkrachten en kunstenaars die aangaven dat het vertrouwen voor aan-vang al groot was, gaven aan dat het project hun inzicht in de creativiteit van kinderen had verdiept of genuanceerd. Er is meer ruimte gekomen voor individuele verschillen en meer zicht op 'verborgen' creatieve processen.

inzicht verdiept

Zowel kunstenaars als leerkrachten gaven aan dat hun beeld van de creativiteit van kinderen door aan het project deel te nemen genuanceerder en gecompliceerder was geworden. Het project had een van de kunstenaars veel inzicht gegeven in de creatieve vermo-gens van kinderen. Zij had opgemerkt dat de kinderen vaak heel langzame stappen namen met veel aandacht. Zoals ze had verwacht vonden de kinderen het fijn om in het atelier bezig te zijn, maar, zo had ze gezien, niet onder alle omstandigheden. Een andere kunstenaar was het ook opgevallen dat het niet vanzelf gaat, dat het creatieve proces de ruimte moet krijgen en dat niet alle kinderen even nieuwsgierig zijn. Zij was wel beves-tigd in haar verwachting dat jonge kinderen heel veel kunnen. Nog een andere kunste-naar had van te voren aangegeven niet te verwachten dat alle kinderen creatief zouden zijn, maar nuanceerde dit beeld na afloop door te vertellen dat hij had waargenomen dat er verschillende soorten kinderen zijn, die op verschillende manieren creatief zijn. Hem was opgevallen dat juist de kinderen die 'vaak op de gang zitten', de meer bewerkelijke kinderen, het meest creatief zijn.

meer waardering

Een leerkracht die met de jongste groep kinderen werkte gaf aan dat zij de kinderen meer was gaan waarderen door ze op deze manier te zien werken. Aanvankelijk was ze van mening dat kinderen moet worden geleerd om creatief te zijn, dat het belangrijk was om een kleuter richting te geven. Door het project was ze anders naar de kinderen gaan kijken, minder resultaatgericht.

ontwikkeling

Naar aanleiding van theorieën over creativiteitsontwikkeling en de stelling dat jonge kinderen niet zozeer creatief zijn maar vooral bezig zijn met primaire processen ging een van de leerkrachten in op de verschillen die er nu eenmaal tussen kinderen zijn. 'Het ene

kind is bezig zich technieken eigen te maken, het andere is al heel creatief, het is genuanceerder, zoals er verschillende mensen zijn.'

mogelijkheden voor individuele kinderen

Een andere leerkracht had zich erover verwonderd dat kinderen die niet zo goed mee kunnen komen ('uitvalkinderen') prima uit de voeten konden met het werken in het atelier. Zij noemde een voorbeeld van een kind dat er normaal veel moeite mee heeft om informatie tot zich te nemen en te verwerken en actie te ondernemen. Dit kind kon, door dat het in het atelier een 'eigen stroom' kon volgen, veel verder komen en was ook veel actiever dan normaal gesproken in de klas. Ook deze leerkracht maakte onderscheid tussen kinderen onderling, hoewel volgens haar iedereen wel over een bepaalde mate van creativiteit beschikt. 'Creativiteit kun je wel ontwikkelen, maar niet aanleren.' Door het project was creativiteit die al aanwezig was, aan de oppervlakte gekomen. Het werken in het atelier kwam meer tegemoet aan creatieve leerprocessen. De rollen verschoven: kinderen die in het atelier floreerden waren niet vanzelfsprekend de kinderen die in de normale schoolsituatie goed functioneren.

herkenbaarheid

De leerkrachten en de kunstenaars die met de twee groepen met grotere kinderen hadden gewerkt, gaven aan dat de behoefte aan figuratie bij deze leeftijdsgroep groot was, waardoor het zicht op de creativiteit van de kinderen werd bemoeilijkt. De kinderen waren gericht op het maken van dingen die herkenbaar waren of die kon worden gebruikt als speelgoed. Veel van de inspanningen van de teams waren erop gericht geweest de kinderen te bewegen autonome beeldende producten te laten maken. Achteraf werden in het streven naar representatie meer creatieve mogelijkheden herkend, zoals een kunstenaar vertelde:

'Weet nu niet meer of dat echt zo moest. Er zijn waarschijnlijk meer mogelijkheden. Wij wilden uit het concrete om de creativiteit te kunnen bevorderen. Maar in het concrete kan creativiteit ook heel erg tot uitdrukking komen.'

conclusie

De organisatoren van het project Atelier in School, het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam en de stichting TOEVAL GEZOCHT, constateerden in de projectbeschrijving dat de aanwezigheid van de kunstenaar van groot belang is om creatieve leerprocessen te activeren, te herkennen en te begeleiden. Doelstelling voor het doen van onderzoek naar het project was om kwalitatieve beschrijvingen te vinden van de rol van de kunstenaar. De centrale onderzoeksvraag voor het onderzoek naar Atelier in School is als volgt gesteld:

Welke rol speelt de kunstenaar in het creatieve leerproces van de kinderen in het project Atelier in School?

Om de centrale vraagstelling te beantwoorden was het van belang om in eerste instantie een stap terug te doen. Voor de opzet van het onderzoek is ervoor gekozen de vraag naar de rol van de kunstenaar open te houden en via kwalitatief beschrijvend onderzoek tot een antwoord te komen. Vanuit de literatuur over creativiteit, de creatieve persoonlijkheid en de aard van creatieve processen zou de de aannahme van de organisatoren van het project Atelier in School als volgt opnieuw kunnen worden geformuleerd:

Een beeldend kunstenaar die in staat is om een 'goed probleem' te herkennen binnen het eigen domein⁴, dat wil zeggen dat hij/zij weet hoe ze de juiste vragen moet stellen, kan kinderen de potenties van hun problemen tonen. Niet alleen wordt het kind hierdoor bevestigd, maar het wordt het kind mogelijk gemaakt zich verder te ontwikkelen in het cyclische proces van vragen en oplossingen.

Om zicht te krijgen op de manier waarop dit gebeurt zijn de volgende deelvragen gesteld.

Welk beeld hebben de kunstenaars van de creatieve vermogens van kinderen,

leggen zij zelf verbanden tussen de creativiteit van kinderen en die van henzelf?

Welk beeld hebben de leerkrachten van de creatieve strategieën van de kinderen,

leggen zij verbanden tussen de creativiteit van de kinderen en die van de kunstenaars?

Welke rol spelen de leerkrachten in het creatieve leerproces van de kinderen?

Zijn er overeenkomsten in de manier waarop kinderen creatieve strategieën gebruiken in de ateliersituatie en de manier waarop kunstenaars daar in hun eigen werk gebruik van maken?

Zetten de kunstenaars in de ateliersituatie dezelfde middelen in om de creativiteit van de kinderen te stimuleren als zij dat in hun eigen werk zouden doen?

Welke woorden kunnen worden ingezet om tot een diepgaand, gezamenlijk begrip van creatieve strategieën te komen?

verwachtingen en beeld vooraf

Voorafgaand aan het project is aan de deelnemende kunstenaars en leerkrachten in een interview gevraagd naar hun verwachtingen van het project en naar het beeld dat zij hadden van verschillende aspecten van het onderzoeksgebied. Uit de antwoorden op de halfopen vragen die hen in de interviews zijn voorgelegd komt het volgende beeld naar voren.

Wat betreft het beeld dat de respondenten hebben van de creativiteit van kinderen kan worden gesteld dat de ondervraagde kunstenaars over het algemeen een positiever beeld hebben van de creativiteit van kinderen dan de leerkrachten. Kinderen worden door alle respondenten hoog ingeschat op hun expressieve kwaliteiten, de waardering voor het productieve niveau is bij de kunstenaars groter dan bij de leerkrachten. Hoewel 'probleemoplossend' vermogen wel wordt genoemd, is in de antwoorden weinig verwezen naar hogere niveaus van creativiteit zoals het inventieve en het innovatieve. Als het wel wordt genoemd, wordt de nadruk gelegd op het ontwikkelen van dit vermogen.

⁴ '...de belangrijkste karakteristiek van creatieve mensen is een welhaast esthetisch vermogen om een goed probleem te herkennen binnen hun domein.' (Sawyer, 2006, pg. 47)

Wanneer gevraagd naar de creativiteit van kunstenaars noemden leerkrachten en kunstenaars in grote lijnen dezelfde factoren. Openheid, kwetsbaar durven zijn en gedrevenheid worden door de meeste respondenten genoemd. De kunstenaars konden deze kenmerken toelichten vanuit hun persoonlijke creatieve strategieën. Daarnaast werd door een kunstenaar het belang van de opeenvolging van creatieve momenten beschreven.

Kunstenaars en leerkrachten noemden verschillende verbanden tussen de creativiteit van kinderen en die van kunstenaars. Openheid en verwondering zijn zowel voor creatieve processen van kinderen als voor het scheppend werk van kunstenaars van belang. Kinderen kunnen ook net als kunstenaars heel erg opgaan in het werk en gedreven zijn, maar voor die gedrevenheid werden verschillende oorzaken aangewezen. Een kunstenaar is zich meer bewust van het eigen handelen, overziet meer mogelijkheden en kan veel bewuster keuzes maken.

Bij het uitzetten van een strategie om het project bij de kinderen te introduceren maakten de kunstenaars keuzen die verband hielden met hun eigen manier van werken. Kunstenaars die uitgesproken strategieën hebben toonden een positieve verwachting over het inbrengen van die strategie in het atelier. Van beperkingen in materiaal en inrichting werd verwacht dat het de kinderen zou helpen zich te focussen op het creatieve proces. Het atelier moest de kinderen uitnodigen zich vrij te bewegen en eigen initiatieven te nemen.

observaties

Naast interviews met de betrokken kunstenaars en leerkrachten zijn voor het onderzoek ook observaties gedaan in de ateliers. In hoofdstuk 3 van dit verslag zijn zes kleine casussen beschreven van creatieve leerprocessen van kinderen met verbindingen naar het begrippenkader uit het theoretische eerste hoofdstuk.

De gebruikte observaties zijn beperkt gebleven. Bij het maken van een selectie is gekozen voor die fragmenten die daadwerkelijk door mij als onderzoeker tijdens de observaties waren waargenomen en die zodanig waren gedocumenteerd, dat het mogelijk zou zijn om het gedocumenteerde proces in zijn geheel te kunnen weergegeven.

Ondanks het feit dat de fragmenten inzichtelijk maken wat creatieve leerprocessen van (jonge) kinderen behelzen, geven ze geen volledig beeld van het project, noch van de effecten van de inzet van de kunstenaar in het project als zodanig. Om daar meer zicht op te krijgen was ik afhankelijk van de reflectie van kunstenaars en leerkrachten in een interview na afloop van het project.

beeld achteraf en effecten

In de interviews achteraf zijn opnieuw halfopen vragen gesteld over het beeld dat de betrokken kunstenaars en leerkrachten hadden van diverse aspecten van het onderzoeksgebied. Daarnaast zijn halfopen vragen gesteld over het project, over de effecten van het project op het creatieve leerproces van de kinderen en over de rol die de verschillende deelnemers daarin hebben gespeeld.

De effecten van het project Atelier in School die door kunstenaars en leerkrachten werden genoemd werden positief gewaardeerd. Volgens de respondenten zijn de kinderen vrijer geworden, competenter en meer betrokken bij hun werk. Daarnaast heeft het project de kinderen meer zelfvertrouwen gegeven en zijn ze socialer geworden. Aan de kunstenaars werd over het algemeen een grote rol toegeschreven bij de effecten van het project Atelier in School. De kunstenaars brachten vertrouwen in het proces, vertrouwen in chaos en hoge verwachtingen van het initiatief van de kinderen. De inbreng van de eigen creatieve strategieën gekoppeld aan een positieve waardering maakte het voor de kinderen mogelijk ontdekkingen te doen buiten de bestaande kaders. De leerkrachten hebben, zoals verwacht, vooral een rol gespeeld in het bieden van veiligheid en structuur aan de kinderen. Ze hadden moeite om de controle los te laten, maar

hadden het wel als positief ervaren om de rol van toeschouwer aan te nemen. Het vertrouwen van de leerkrachten in de vermogens van de kinderen is door het project toegenomen. Leerkrachten en kunstenaars die aangaven dat het vertrouwen voor aanvang al groot was, gaven aan dat het project hun inzicht in de creativiteit van kinderen had verdiept of genuanceerd. Er is meer ruimte gekomen voor individuele verschillen en meer zicht op ‘verborgen’ creatieve processen.

conclusie

De aanname over de rol die een kunstenaar kan spelen in creatieve leerprocessen van kinderen, wanneer een kunstenaar in een langdurig en intensief project in het onderwijs wordt ingezet, is dat een kunstenaar creatieve leerprocessen van kinderen kan activeren, herkennen en begeleiden.

De gegevens die ik tijdens het project Atelier in School heb verzameld, bevestigen de veronderstelling dat het vermogen van creatieve personen om een goed probleem te herkennen binnen hun domein, om anders gezegd de juiste vragen te stellen, zou kunnen worden ingezet om kinderen de potenties van hun eigen vragen te tonen. Uit de interviews en observaties kan bovendien een beeld worden gevormd van de manier waarop dit gebeurt. Uit het onderzoek komt, ondanks de spraakverwarringen die het begrip creativiteit veroorzaakt, naar voren dat de onderliggende structuur van creatieve processen zowel bij kinderen als bij kunstenaars waarneembaar is. Wat verschilt is de kennis, de ervaring en de training die de kunstenaar heeft en die hem of haar in staat stelt de goede problemen te herkennen. Een samenwerking van kinderen met kunstenaars geeft aan kinderen de ruimte om de potenties van hun vragen te ontdekken. Zo kunnen kinderen worden gestimuleerd de grenzen van het domein te verkennen, te verleggen en te overschrijden zodat zij ontdekkingen kunnen doen die nieuw, verrassend en waardevol zijn.

aanbevelingen

Naar aanleiding van de bevindingen van het onderzoek kunnen zowel aanbevelingen worden gedaan voor verder onderzoek, als ook voor de organisatie van projecten met (beeldend) kunstenaars in het onderwijs.

Voor de opzet van dit onderzoek is gekozen voor een beperkt survey-onderzoek van een enkel project. Observaties zijn gedaan in alle deelprojecten, maar zijn om redenen van praktische aard beperkt gebleven. Als gevolg daarvan zijn de verzamelde data divers, maar mist het materiaal diepgaand zicht op ontwikkelingen en processen. De korte casussen die wel zijn verzameld geven een blik op de mogelijkheden wanneer data zouden kunnen worden verzameld in een uitgebreide case-study.

Aan de andere kant zou het interessant zijn materiaal te verzamelen in een breder kader dan het project Atelier in School. In hoeverre de bevindingen worden bepaald door de kaders die door het project worden bepaald, is uit het verzamelde materiaal niet op te maken. Er kunnen daarom in het kader van dit onderzoek geen uitspraken worden gedaan over de rol van kunstenaars in projecten en onderwijssituaties buiten Atelier in School, hoewel het theoretisch kader en de verzamelde data daar wel toe uitnodigen.

Ten aanzien van de organisatie van vergelijkbare projecten kunnen vanuit het onderzoek ook enkele aanbevelingen worden gedaan.

Het project Atelier in School was een intensief en ingewikkeld project. Naast de voor het onderwijs ongebruikelijke lange duur en hoge frequentie van de atelierbijeenkomsten (22 dagen in totaal per groep), werd met het project een werkwijze geïntroduceerd die nieuw was voor alle deelnemende kunstenaars en leerkrachten. Het systeem van documenteren en reflecteren dat door de stichting TOEVAL GEZOCHT is ontwikkeld vanuit de pedagogische praktijk van Reggio Emilia moesten de deelnemers zich voornamelijk al doende eigen maken. De tijd en inspanning die dat kost werd door de respondenten

verschillende keren benoemd als bezwaarlijk, hoewel er zeker ook veel waardering was voor het toegenomen inzicht door documenteren en reflecteren. Op basis van deze gegevens, en die van eerder onderzoek naar de rol van de kunstenaar in TOEVAL GEZOCHT (Hoekstra, 2008) zou een uitgebreidere scholing en begeleiding aan te bevelen zijn.

Aan de kunstenaars die aan Atelier in School meewerkten was de opdracht geformuleerd om een initiële onderzoeksvraag te formuleren op basis van hun eigen kunstenaarsstrategieën. Hierin verschilt het project van het eerder in Noord-Holland uitgevoerde project TOEVAL GEZOCHT, waar de strategieën van het kunstenaarsduo Heringa/Van Kalsbeek het centrale uitgangspunt vormden. Achteraf blijken de beperkingen van dat kader beter te werken dan de vrijere kaders van Atelier in School. Misschien kan een citaat van een kunstenaar van Atelier in School het beste uitdrukken wat er gemist werd: *Als je een probleem hebt, heb je ook iets om tegenaan te werken*. Het zou interessant zijn te onderzoeken of de confrontatie met een van buitenaf bepaald onderwerp of werkwijze de kunstenaar helpt om zich de eigen creatieve strategieën bewust te maken.

Bovendien interessant is het feit dat in de onderzoeksresultaten enkele malen een verschil is aangebracht in de bevindingen die zijn gedaan in de deelnemende kleutergroepen en die zijn gedaan in de groepen 3 en 4 die meededen. De effecten die werden genoemd op de creatieve leerprocessen van kinderen lijken verbonden met de leeftijdsgroep waarin het project plaatsvond. De kunstenaars, die met de iets grotere kinderen werkten, gaven aan dat zij, waar zij tijdens het werken in het project meermalen de frustratie hadden ervaren dat de kinderen niet goed los leken te komen van bestaande kaders, achteraf meer mogelijkheden zagen. Wanneer een project wordt uitgevoerd met verschillende leeftijdsgroepen is het zinvol hier in de voorbereidingen en verwachtingen op te anticiperen.

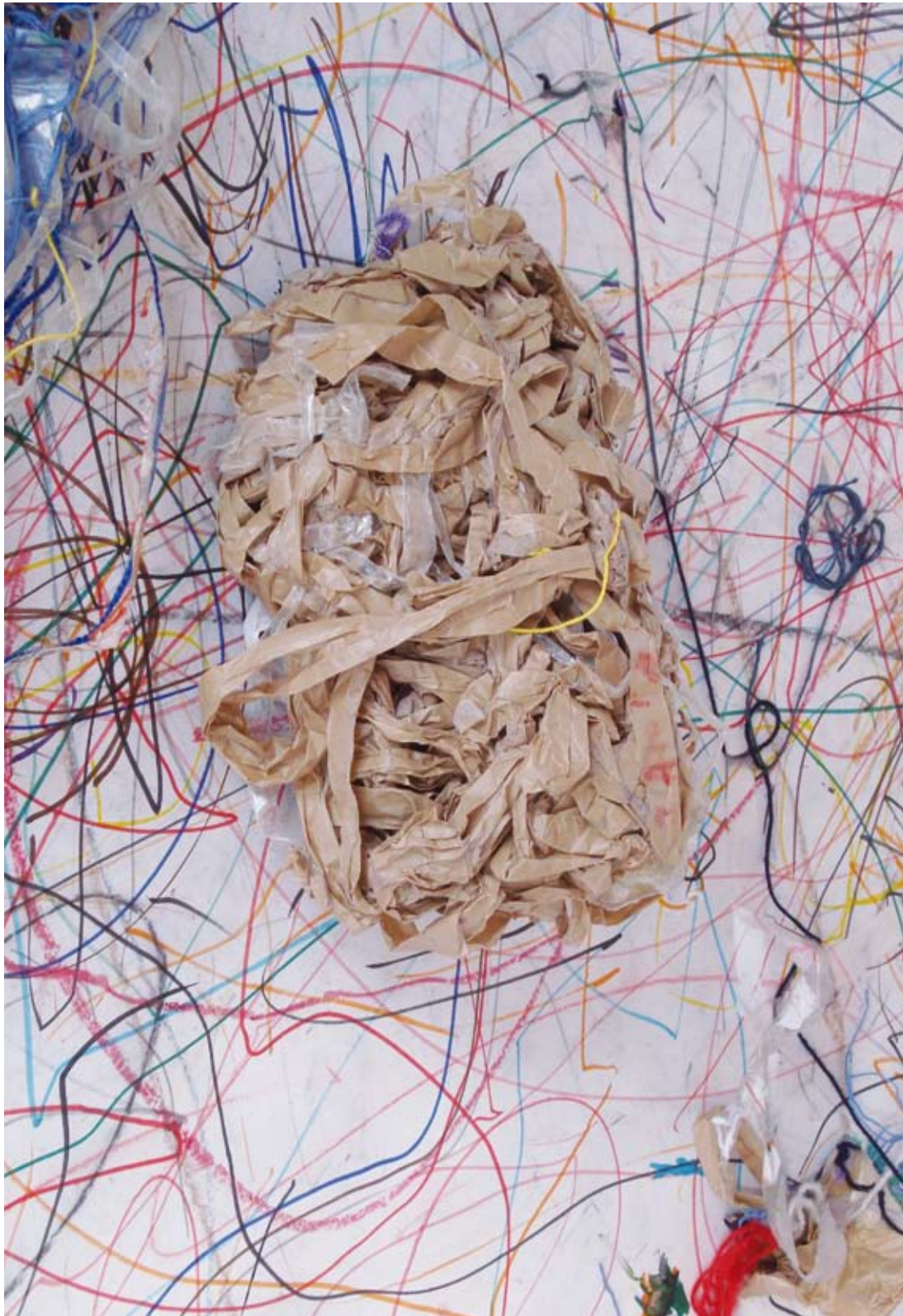
tot slot

Welke woorden kunnen worden ingezet om tot een diepgaand, gezamenlijk begrip van creatieve strategieën te komen? De oplettende lezer heeft waarschijnlijk opgemerkt dat deze laatste deelvraag voor dit onderzoek onbeantwoord is gebleven. In de interviews is aan alle respondenten gevraagd naar omschrijvingen van het begrip creativiteit en die vraag heeft ook interessante, poëtische en verrassende antwoorden opgeleverd. Bijvoorbeeld de titel van dit onderzoek: 'Het per-ongelukke goed proberen te doen' trof mij als onderzoeker met een eigen kunstpraktijk als een rake beschrijving van het artistieke creatieve proces. Vanuit het theoretisch kader is een aantal begrippen naar voren gekomen die bij de analyse van de data een belangrijke rol hebben gespeeld. Die noties hebben voor mij als onderzoeker het begrip van de creatieve processen, die ik heb geobserveerd en waarover ik heb gesproken met de respondenten, verdiept. Maar hoe meer het onderzoek vorderde, hoe meer ik me als onderzoeker bewust werd van de reikwijdte van deze deelvraag. Het zou het belang van deze vraag tekort doen om deze als deelvraag te proberen te beantwoorden. Ik heb er daarom voor gekozen om als bijlage bij de tekst van dit onderzoeksverslag een lijst op te nemen met begrippen die door de respondenten zijn aangedragen, zonder daar een conclusie uit te trekken.









literatuur

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005) *Basisboek Kwalitatief onderzoek*, Groningen: Wolters Noordhoff

Boden, M., (1991). *The creative mind: Myths and Mechanisms*. New York: Basic Books

Boeije, H., (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*, Amsterdam: Boom

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du judgement*. Paris: Editions de Minuit

Brederode, D. van, (2009) *Gij zult uw creatieve zelf zijn*. In: De Volkskrant, 3 oktober 2009

Bremmer, M & Huisingsh, A., (2009). *Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan*. Amsterdam, lectoraat Cultuureducatie, AHK.

Brugman, G. & Dudink, A., (1976). *De vraag naar creativiteit*. Meppel: Boom

Bruner, J., (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press

Csikszentmihalyi, M., (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins

Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G., (1998). *De honderd talen van kinderen*, Utrecht: SWP

Gandini, L. & ... [et al.], & Vecchi, V., (2005). *In the spirit of the Studio: learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York [etc.]: Teachers College [etc.].

Gardner, H., (2004). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H., (1999). *The disciplined mind*. New York: Penguin

Getzels, J.W. & Csikszentmihalyi, M., (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley

Haanstra, F., (2001). *De Hollandse Schoolkunst*, Utrecht: Cultuurnetwerk

Hetland, L., (2008). Vier sporen van onderzoek. In: *Cultuur + Educatie 23*, Utrecht: Cultuurnetwerk

Hoekstra, M., (2008). *Een onderzoek naar de rol van de kunstenaar in TOEVAL GEZOCHT*

Huisingsh, A., Hulshoff Pol, R. & Van den Bomen, E., (red.) (2009). *TOEVAL GEZOCHT. Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Rotterdam: Lemniscaat

Reggio Children (2004). *Children, art, artists: The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Preschools and Infant-Toddler Centers Istituto della Municipalità of Reggio Emilia

Sawyer, R. Keith, (2006). *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

Zolberg, V.L., (1991). *Constructing a sociology of the arts*. Cambridge: Cambridge University Press



Met dank aan:
Eugenie Bakker, Wolf Brinkman, Janneke Evers, Elly de Jongh, Lya van den Haspel, Petra Schoenmakers, Willem Stoop, Doro Trautwein en Astrid van der Veeke

Projectbeschrijving Atelier in School

In samenwerking met de stichting TOEVAL GEZOCHT ontwikkelde het Centrum Beeldende Kunst het project Atelier in School. Een kunsteducatieproject waarbij in het atelier - een nader te ontwikkelen aparte fysieke ruimte binnen de school - jonge kinderen de mogelijkheid krijgen hun ideeën, experimenten, hypotheses te onderzoeken en beeldend uit te drukken, begeleid door een team van een beeldend kunstenaar, leerkracht en stagiaire.

In 2009 is op vier scholen, drie in Rotterdam, de Imeldaschool, OBS de Wilgenstam en de Mr. van Eijkschool, en één in Barendrecht, ODS De Zeppelin, een atelier ingericht. Vier Rotterdamse beeldend kunstenaars hebben voor de periode van elf weken een team gevormd met een leerkracht en een stagiaire. Twee ochtenden per week is er met dezelfde groep kinderen gewerkt, kinderen van groep 1/2 of groep 3. De beeldend kunstenaars, de leerkrachten en de stagiaires hebben twee dagen scholing ontvangen van TOEVAL GEZOCHT en zijn tijdens het werkproces intensief begeleid door de afdeling Educatie van het CBK en op afstand gecoached door TOEVAL GEZOCHT.

Uitgangspunt van de ateliers

In ieder atelier is de werkwijze van een beeldend kunstenaar het uitgangspunt. Zijn/haar kunstenaarsstrategieën vormen de basis voor de inrichting en het startpunt van het atelier. De vier Rotterdamse beeldend kunstenaars Eugenie Bakker, Janneke Evers, Willem Stoop en Wolf Brinkman hebben hun eigen kunstenaarsstrategieën omgezet naar een artistiek uitgangspunt waardoor de kinderen in het atelier gestimuleerd en geïnspireerd werden om aan de slag te gaan. Op basis hiervan zijn keuzes gemaakt voor de inrichting en het aanbod van materialen.

In het atelier brengt de kunstenaar zijn expertise in als begeleider van het creatieve proces dat de kinderen doormaken. De kunstenaar inspireert, gebruikt zijn eigen professionele creatieve vermogens om op basis van goed kijken, interpretatie en reflectie kinderen nieuwe mogelijkheden aan te dragen.

Inrichting van de ateliers

De inrichting van het atelier is van groot belang en wordt gezien als belangrijke inspiratiebron en pedagoog voor de kinderen. Als uitnodiging om op onderzoek uit te gaan. Om vragen te stellen, eigen hypotheses te onderzoeken, om te experimenteren. Ieder atelier is anders ingericht afhankelijk van het gekozen uitgangspunt. Altijd is aandacht besteed aan hoe de inrichting de kinderen kan stimuleren om met hun eigen ideeën aan het werk te gaan en hoe de rijke omgeving het uitdrukkingsvermogen van de kinderen kan versterken. Het atelier is tevens een plek waar het werk van kinderen gedocumenteerd, geïnterpreteerd en getoond wordt. Een plek waar leerprocessen van kinderen zichtbaar worden gemaakt.

De kinderen aan het voortouw

In de ateliers zijn de kinderen uitgenodigd op ontdekking uit te gaan, zelf initiatief te nemen en vanuit hun eigen ideeën aan het werk te gaan. Op eigen initiatief en naar eigen inzicht reageren zij op de ruimte, de materialen en op elkaar. Ze bepalen zelf op welke wijze hun ideeën vorm krijgen. Het atelier is de context waarbinnen de kinderen hun creatieve vermogens kunnen ontwikkelen. Ze ontdekken er vele manieren om zich uit te drukken en te communiceren. De achtergrond van deze keuze is de overtuiging dat kinderen vele potenties hebben en dat hun eigen leerstrategieën tot bloei kunnen komen in de wisselwerking van hun eigen ideeën en initiatieven met die van de andere kinderen, met het team en met de inspirerende omgeving.

Rollen in het atelier

In het atelier werkt de kunstenaar samen met de leerkracht en stagiaire(s), ze vormen samen een team dat de kinderen begeleidt en ieder neemt vanuit zijn eigen invalshoek actief deel aan het hele proces. De visuele talen die kinderen gebruiken hebben niet alleen esthetische waarde, maar zeggen iets over hun leerstrategieën en hun manier van denken. De leerkracht kan deze strategieën en uitdrukkingsvormen van kinderen in het atelier verbinden aan de leerprocessen in het klaslokaal.

Stagiaires vervullen in het atelier met name de rol van observator. Zij leggen het werkproces van de kinderen vast in woord en beeld. Nadat er is gereflecteerd en geïnterpreteerd zorgen zij dat het werkproces op de website ontsloten wordt.

Documenteren

Het werkproces van de kinderen is intensief gedocumenteerd. De leerkracht, kunstenaar en stagiaire(s) leggen op verschillende manieren vast hoe de kinderen in het atelier aan het werk gaan. Door de kinderen nauwgezet te volgen probeert het team inzicht te krijgen in de leerprocessen van de kinderen. Door het werk van de kinderen te documenteren geeft het team de kinderen de gelegenheid om terug te kijken op wat ze zelf gedaan hebben en om te kijken wat andere kinderen deden. Ze houden een concrete en zichtbare herinnering over aan wat ze bedacht en onderzocht hebben, dit kan weer dienen als vertrekpunt voor een volgende fase van hun onderzoek. Door middel van het materiaal kijken leerkrachten samen met de kunstenaars en stagiaires terug op hoe de kinderen die dag gewerkt hebben. Wat hebben ze bedacht, gemaakt, wat voor vragen hebben ze opgeworpen, wat voor oplossingen hebben ze bedacht? Op basis van het documentatiemateriaal wordt gezamenlijk gereflecteerd en worden vervolgstappen vastgesteld. Een open en onderzoekende houding van het team, waarin onderlinge verschillen naar voren mogen komen, is hierbij belangrijk. Door met meerdere blikken naar hetzelfde te kijken ontstaat er een rijker beeld van de kinderen. Het documentatiemateriaal heeft nog een belangrijke functie in het atelier. Hiermee verkrijgen ouders inzicht in wat er dagelijks op school gebeurt. Hoe hun kinderen ontdekken en experimenteren. Tot welke nieuwe vondsten en inzichten ze zijn gekomen. In eerste instantie wordt voor hen zichtbaar wat er in het atelier gebeurt, en naarmate het project vordert, hoe dit zijn weerslag heeft op de werkwijze en inrichting van het klaslokaal.

Documentatie en evaluatie op de website

De documentatie van het werkproces is niet alleen binnen de scholen te zien maar ook openbaar via www.toevalgezocht.nl. Op de site zijn de ontwikkelingen in de diverse ateliers te volgen. De website maakt onderlinge uitwisseling met de andere scholen binnen het atelierproject en met de andere projecten van TOEVAL GEZOCHT mogelijk. Op deze manier vindt er onderlinge uitwisseling van ervaringen en informatie plaats.

Tentoonstelling Atelier in School

Aan het einde van de werkperiode op de scholen heeft er een tentoonstelling plaats gevonden in het Centrum Beeldende Kunst, ontworpen en ingericht door Studio's Müller en Van Tol, Bas van Tol. Deze tentoonstelling heeft de werkperiode in de ateliers zichtbaar en tastbaar gemaakt. Door middel van het tonen van werk dat de kinderen gemaakt hebben samen met documentatiemateriaal van de processen is een beeld gegeven van de ateliers zoals deze in school gerealiseerd zijn. De rijkdom en diversiteit van de dingen die de kinderen bedacht, gemaakt en gezegd hebben is getoond. Om de verbinding zichtbaar te maken van de creatieve processen van de kinderen met de strategieën van de vier kunstenaars zijn tevens van ieder van hen enkele werken geëxposeerd.

Marika Hoekstra is beeldend kunstenaar en onderzoeker, met ervaring op het gebied van de rol van de kunstenaar in kunsteducatie.

Zowel in de ontwikkeling van projecten voor onderwijs en samenleving, als in de onderzoeksprojecten ligt de focus op het kunstenaarschap. De centrale onderzoeksvraag in kwalitatieve onderzoeken naar kunsteducatieve projecten gaat over de manier waarop kunstenaars een verbinding tot stand brengen tussen de eigen artistieke praktijk en de rollen die zij vervullen in onderwijs, educatie en samenleving, en op die manier een essentiële bijdrage leveren aan een authentieke vorm van kunsteducatie.

In 2008 studeerde Marika Hoekstra af aan de Masteropleiding Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten met een onderzoek naar de rol van de kunstenaar in het project TOEVAL GEZOCHT.

www.marikahoekstra.nl