

TRANS- FORMATIEF BEELDEND KUNST- ONDERWIJS

Kunstonderwijs ter bevordering van persoonsvorming

Melvin Crone ●

INHOUD

SAMENVATTING	7
INLEIDING	10
1. VISIES OP EN MODELLEN VAN TRANSFORMATIEF LEREN	
1.1 Transformatief leren	18
1.2 Hoofd, hart, handen en omgeving	19
1.3 Kritische reflectie op inhoud, proces en premisse.....	20
1.4 Transformatieve modellen	21
1.5 Kunst als potentiële transformatieve leer-kracht.....	24
1.6 Naar een ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs	26
2. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	
2.1 Onderzoeksvragen	30
2.2 Onderzoeksopzet.....	31
2.3 Deelnemers onderzoek	32
2.4 Methode dataverzameling.....	33
2.5 Kwaliteit onderzoek	35
3. HET ONTWIKKELEN VAN EEN ONTWERPMODEL	
3.1 Ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs	40
3.2 Ontwerpelementen van de eerste versie van het ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs	41
3.3 Omgang met het model in de praktijk	47

4.	TESTEN EN EVALUEREN	
4.1	Deelvraag 2: interpretaties en vertaling door de docenten	51
4.2	Deelvraag 3: bevorderen transformatieve leerprocessen tijdens het beeldend kunstonderwijs	53
4.3	Deelvraag 4: mogelijkheden en moeilijkheden van dit type onderwijs	61
4.4	Deelvraag 5: wat zijn de leeropbrengsten van de lessen volgens de leerlingen?	63
5.	REFLECTIE EN CONCLUSIE	
5.1	Reflectie op de ontwerpelementen ter verbetering van het model	66
5.2	De mogelijkheden en moeilijkheden van transformatief onderwijs	70
5.3	Wat zijn de leeropbrengsten van de lessen volgens de leerlingen?	71
5.4	Conclusie	71
	LITERATUUR	80
	BIJLAGEN	
1.	Vragen interview ontwerpfase docenten	90
2.	Vragen interview testfase docenten	93
3.	Vragen interview evaluatiefase docenten	94
4.	Learner report leerlingen	95
5.	Interview labels	98
6.	De door docent B ontwikkelde kijkwijzer	102
	OVER DE AUTEUR	107





SAMENVATTING

In 2016 adviseert Platform Onderwijs2032 staatssecretaris Dekker een betere balans tussen persoonsvorming, kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming in het onderwijs. Dat betekent dat er in de kerndoelen meer aandacht voor persoonsvorming moet komen. Dit advies is meegenomen in het ontwikkelproces van Curriculum.nu.

Transformatief leren heeft deze persoonsvorming als belangrijkste doelstelling. Met een ontwerponderzoek is onderzocht hoe kunstdocenten in het voortgezet onderwijs transformatief leren vorm en invulling kunnen geven. Op basis van literatuuronderzoek is een model geconstrueerd waarmee de kunstdocenten transformatieve lessen hebben ontwikkeld en uitgevoerd in de voorexamenklassen van havo en mavo. De verzamelde onderzoeksgegevens uit interviews en *learner reports* zijn geanalyseerd op de mogelijkheden en onmogelijkheden van dit type beeldend kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs, vanuit docent- en leerling-perspectief. Deze data hebben bijgedragen aan een verbeterd en hanteerbaar ontwikkelmodel dat naast een theoretische onderbouwing nu ook een empirische basis heeft.

INLEIDING

In 2015 stelde staatssecretaris Dekker Platform Onderwijs 2032 in om hem te adviseren over de kennis en vaardigheden die leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs moeten ontwikkelen om in 2032 volwaardig in de samenleving te kunnen participeren. Op basis van een brede maatschappelijke dialoog heeft het platform in 2016 het kabinet geadviseerd meer nadruk op persoonsvorming te leggen, naast kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming (Platform Onderwijs2032, 2016). Onder persoonsvorming verstaat het platform: “Het onderwijs helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. [...] Leerlingen leren zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen handelen. Ze ontwikkelen een ondernemende, initiatiefrijke houding: ze worden weerbaar, krijgen zelfvertrouwen en leren dat het plezierig is om samen met anderen tot een mooi resultaat te komen. Persoonsvorming houdt ook in dat leerlingen op een gepaste manier vorm leren geven aan hun emoties en rekening houden met de positie, de belangen en de gevoelens van anderen.” (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 22). Vier vragen staan daarbij centraal: “Wie ben ik?”, “Wie wil ik worden?”, “Wat vind ik belangrijk?” en “Hoe wil ik omgaan met anderen?”. Volgens het platform moet een betere balans tussen persoonsvorming, kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming bijdragen aan de volwassenwording van leerlingen die “vaardig, waardig en aardig” zijn voor zichzelf en voor hun omgeving (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 25). Het platform ziet de school als een belangrijke vormende omgeving en oefenplaats.

Het begrip persoonsvorming in het advies is volgens het SLO onhelder (2016). Dat komt mede doordat uiteenlopende onderwijsidealen met verschillende visies op levensbeschouwing, godsdienst en mens-zijn een eigen invulling geven aan het begrip. Daarbij lopen begrippen als persoonsvorming, identiteitsvorming, Bildung, subjectificatie, vorming en karaktervorming door elkaar in het onderwijsdiscours (SLO, 2016).

Dit onderzoek benadert persoonsvorming vanuit de transformatieve leertheorie. Transformatieve leerprocessen zijn nauw verbonden met authentiek worden (Kreber, 2013): het proces te worden wie je bent en je eigen leven zin te geven. Dat doe je door te streven de waarheid over jezelf te ontdekken en je te blijven ontwikkelen. Voor deze waarheidsvinding en ontwikkeling heb je betekenisvolle anderen nodig, met hun tradities en geschiedenis, om je aan te spiegelen en te vormen (Taylor, 2002, 2011). Authentiek worden is dus niet jezelf terugvinden, doen waar je zin in hebt of helemaal jezelf zijn, maar een zelfverantwoordelijke manier om een betekenisrijker en gedifferentieerder leven te leiden, omdat het in toenemende mate een eigen leven geworden is (Dohmen, 2008). Deze gemotiveerde vorm van trouw zijn aan jezelf in verbondenheid met betekenisvolle anderen valt onder het begrip authenticiteit zoals Taylor dat heeft geformuleerd (2002, 2011). Leerprocessen die bijdragen aan authentiek worden zijn transformatieve processen en daarmee per definitie persoonsvormend (Kreber, 2013; Cranton, 2004). Deze relationele invulling van het begrip authenticiteit staat aan de basis van het advies over persoonsvorming in het onderwijs van de Onderwijsraad (2011).

De persoonsvormende doelstelling in het onderwijs is niet nieuw. In de Wet op het primair onderwijs en voortgezet onderwijs is al vastgelegd dat scholen wettelijk verplicht zijn om aandacht te besteden aan burgerschap (art. 8.3 WPO, 2020; art. 17 WVO, 2020). In 2005 zijn er vernieuwde kerndoelen

voor het primair onderwijs geformuleerd (Besluit vernieuwde kerndoelen WPO, 2012). In de beschrijving van het leergebied ‘Oriëntatie op jezelf en de wereld’ staat dat leerlingen zich op zichzelf moeten oriënteren, op hoe mensen met elkaar omgaan en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan. In 2006 zijn ook de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs herzien, waarin persoonlijke oriëntatie en zingeving belangrijke kernen vormen (Besluit vernieuwde kerndoelen VO, 2012). Daarna wees de Onderwijsraad erop dat docenten “kennis, waarden en idealen meegeven aan leerlingen waarmee zij in dialoog kunnen gaan zodat zij zelf kunnen ontdekken wat ze richtinggevend en waardevol vinden” (Onderwijsraad, 2011, p. 3). Een opvatting die ook deel uitmaakt van het rapport *Burgerschap op school* van de Inspectie van het Onderwijs (2016).

Het vervolgtraject van Platform Onderwijs2032, Curriculum.nu, concretiseert de meeste adviezen van het platform voor de onderwijspraktijk. Persoonsvorming vormt hierop een uitzondering, omdat een visie op of een voorschrift voor persoonsvorming aan de vrijheid van onderwijs raakt. Ze maakt wel deel uit van het leergebied Burgerschap, onder andere door aandacht voor de democratische waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit verplicht te stellen. De school krijgt de ruimte om op basis van haar eigen identiteit en onderwijsvisie, invulling te geven aan dit leergebied. Identiteitsontwikkeling en het gericht reflecteren op identiteiten is essentieel. Burgerschapsonderwijs beoogt leerlingen te stimuleren verbindingen te leggen tussen hun eigen leefwereld en grotere complexe (ethische) vraagstukken zoals globalisering. Om eigen opvattingen te vormen is het de bedoeling dat leerlingen actief in gesprek gaan met anderen om de eigen perspectieven en die van anderen kritisch te bevragen. Binnen het leergebied Burgerschap is de school een democratie in het klein en moet ze functioneren als oefenplaats (Curriculum.nu, 2019a, 2019b).

In de voorstellen en toelichting op het leergebied Kunst & Cultuur is opgenomen dat beide onverbrekelijk verbonden zijn met het mens-zijn en een belangrijke bijdragen leveren aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen om te ontdekken wie ze zijn, wat ze kunnen en hoe ze zich verhouden tot de wereld. Het gaat om het *maken*, *meemaken* en *betekenis geven* ((Curriculum.nu, 2019c; 2019d).

Transformatief leren is het veranderingsproces binnen en van het eigen referentiekader. Dat kader is een samenhangend geheel van ervaringen, associaties, concepten, waarden, gevoelens en geconditioneerde reacties die samen onze leefwereld definiëren. Referentiekaders zijn de structuren van onze veronderstellingen waardoor we onze ervaringen begrijpen. Ze vormen onze verwachtingen, percepties, gedachten en gevoelens en handelen. De neiging om ideeën te verwerpen die niet passen bij die veronderstellingen is groot. We diskwalificeren deze als onwaardig, onzin, irrelevant, raar of verkeerd. Wanneer de omstandigheden het toelaten, bewegen transformerende lerenden zich naar een referentiekader dat inclusiever, onderscheidender, meer zelfreflecterend en integratiever is voor de ervaring (Mezirow, 1997). Binnen het discours over *transformatief* leren is kunst, in zowel scheppend als beschouwend opzicht, een belangrijk middel om die beweging te bewerkstelligen (Dirkx, 2006; Greene 1995; Brookfield & Holst, 2011; Kitchenham, 2008; Kreber, 2013; Lawrence, 2012; Merriam & Kim, 2012; Taylor & Cranton, 2012).

Publicaties over transformatief leren in het onderwijs zijn veelal vakoverstijgend. De casuïstiek laat zich moeilijk verenigen met het unieke karakter van het kunstonderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs (Cranton, 2016; Mezirow, 1991a; Askew & Carnell, 2011). De bestaande transformatieve les- en curriculumontwikkelmodellen, voor voornamelijk duurzaamheids- en natuuronderwijs, zijn om dezelfde reden niet zo bruikbaar voor de lespraktijk van de docent beeldende kunst en

vormgeving (Sims et al., 2017; Singleton, 2015; Sipos et al., 2008; Snepvangers & Bannon, 2016). Slechts een enkel lesidee op basis van transformatief leren voor het kunstonderwijs is gepubliceerd, zoals Graziano (2015). Er zijn wel enkele kunsteducatieve publicaties voor de beeldende lespraktijk verschenen die inhoudelijk overeenkomsten vertonen met de ideeën van transformatief leren, maar dan onder noemers als holistische kunsteducatie of authentieke instructie (Anderson & Milbrandt, 2004; Campbell, 2011; London, 2006), niet te verwarren met authentieke kunsteducatie zoals beschreven door Haanstra (2001) en Heijnen (2015). Een publicatie over kunstbeschouwing die overeenkomsten vertoont met authentieke kunsteducatie én transformatief beeldend kunstonderwijs is *KunstWerkt* van Barrett (2010). Kortom, door het gebrek aan literatuur over de praktijk en theorie van transformatief beeldend kunstonderwijs blijven er vragen bestaan over een concrete aanpak voor de docent beeldende kunst en vormgeving. Bruikbare handvatten voor een transformatieve benadering van het kunstonderwijs zijn daarom nodig.

Dit ontwerponderzoek levert een theoretische en praktische bijdrage aan transformatief beeldend kunstonderwijs op het voortgezet onderwijs. Doel is om dit kunstonderwijs beter theoretisch te funderen en docenten handvatten te geven voor het ontwerpen en uitvoeren van beeldend kunstonderwijs dat een bijdrage levert aan de persoonsvorming van leerlingen. De opbouw van dit onderzoek volgt de vier fases van ontwerponderzoek. In het eerste hoofdstuk, de identificatiefase, beschrijf ik wat transformatief leren is en wat de relatie is met beeldend kunstonderwijs. In het tweede hoofdstuk ga ik verder in op de methodologie van ontwerponderzoek. In het derde hoofdstuk ontwerp ik het ontwikkelmodel en in hoofdstuk 4 beschrijf ik de ontwerp-, test- en evaluatiefase van dit model. Tot slot blik ik in de reflectiefase (hoofdstuk 5) terug op het model en het onderzoek.



1 VISIES OP EN MODELLEN VAN TRANSFORMATIEF LEREN

1.1

TRANSFORMATIEF LEREN

De theorie van transformatief leren is oorspronkelijk door Mezirow en met hulp van Marsick in de volwasseneneducatie ontwikkeld (Mezirow, 1978a). Zoals beschreven impliceert transformatief leren het veranderingsproces binnen en van het eigen referentiekader om ervaringen beter te kunnen begrijpen en ernaar te handelen (Mezirow, 1997). Transformatief leren is dus een herinterpretatieproces van de betekenis van voorgaande ervaringen met als doel richting te geven aan toekomstig denken en doen (Mezirow, 1996). Door kritisch te reflecteren op eigen veronderstellingen, aannames, overtuigingen, waarden en perspectieven worden deze opener, poreuzer en beter gewaardeerd (Mezirow, 2000; Slavich & Zimbardo, 2012). Door de herziening van de eigen referentiekaders verbeteren lerenden hun begrip van de wereld (Mezirow, 1996).

Het bevorderen van transformatief leren is een onderwijspraktijk voor persoonlijke, maar ook sociale verandering. Het gaat om de identificatie van ideeën, overtuigingen, waarden en gevoelens die de lerende als problematisch ervaart; het kritisch beoordelen van eigen onderliggende aannames en het toetsen van rechtvaardiging door een rationeel discours (Mezirow &

Taylor, 2009). Het stimuleren van transformatieve leerprocessen impliceert het aanreiken van alternatieve zienswijzen en interactieve leermogelijkheden om de lerende te helpen een inclusiever wereldbeeld te ontwikkelen. De veronderstelling is dat de lerende vervolgens betere keuzes kan maken (Mezirow, 1991b).

1.2

HOOFD, HART, HANDEN EN OMGEVING

Ervaringen doet de lerende op door de lens van perspectieven die zijn ontwikkeld vanuit voorgaande ervaringen. Leren betekent een alternatieve zienswijze die bestaande perspectieven bevraagt of in twijfel trekt. Een nieuw licht op de zaak kan gedachten, gevoelens en ideeën veranderen. Dit vertrekpunt kent vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw een steeds bredere uitsnede binnen het discours van transformatief leren. Mezirow beschreef het in termen van verstandelijke mentale structuren die ons begrip van onszelf en onze leefwereld organiseren (Mezirow, 1978, 1991b). Transformatief leren was aanvankelijk voor hem een rationele aangelegenheid, iets van het hoofd en het denken. Dirkx (1998, 2001) verbreedt dit met humanistische uitgangspunten als autonomie, vrijheid en het belang van het individu. Individuele differentiatie binnen het collectief is hierin heel belangrijk. Hij legt de nadruk op het buiten-rationele. Transformatief leren is voor hem “soul-based learning”. Dirkx en ook Smith (2009) hebben het over zielswerk en innerlijk werk. Naast het denken met het hoofd hoort het voelen met het hart er voor hen ook bij.

Volgens Gunnlaugson (2008) is transformatief leren inmiddels op weg naar een holistisch, relationeel perspectief. Ook niet-westerse perspectieven die westerse dichotomieën zoals geest-lichaam en ratio- emotie afwijzen, dragen bij aan

een holistische benadering van leren (Cranton, & Taylor, 2012, Merriam & Sek Kim, 2008). Zo beschrijft Illeris transformatief leren als alle vormen van leren die een verandering van de identiteit van de lerende inhouden (Illeris, 2014). Volgens Lange is een transformatief leerproces niet alleen een epistemologisch proces met een verandering in het wereldbeeld en denkgewoontes, maar ook een ontologisch proces waarbij de lerende een verandering in zijn wezen in de wereld meemaakt (2004). Ook Tisdell en Tolliver (2009) spreken over nieuwe manieren van zijn. Leren moet worden aangemoedigd “until it becomes you”. O’Sullivan (2002) vat transformatief leren ook heel breed en geïntegreerd op: het gaat om omgevings-, spirituele en zelf-conceptuele kwesties die een diepe verandering in ons denken (hoofd), voelen (hart) en handelen (handen) betreffen en dus ons wezen in de wereld dramatisch en permanent verandert. Na het denken met het hoofd en het voelen met het hart kan nu heel de mens met zijn of haar omgeving deel uitmaken van het concept van transformatief leren. Voor de bevordering van het transformatieve leerproces betekent dat eveneens een brede benadering: heel de mens.

1.3

KRITISCHE REFLECTIE OP INHOUD, PROCES EN PREMISSE

Mezirow (1991b) onderscheidt binnen het transformatieve leerproces kritische reflectie op het wat (de inhoud), het hoe (het proces) en het waarom (de premisse of betekenis) van onze inspanningen om een ervaring te interpreteren en betekenis te geven.

De reflectie op de inhoud begint met een beschrijving van een probleem. Het helpt de lerende erachter te komen wat zijn aannames en overtuigingen zijn. Vragen die docenten hierbij kunnen stellen zijn bijvoorbeeld ‘Wat zie je?’, ‘Wat gebeurt

hier?', 'Wat voel je?', 'Wat betekent het?'. Nog beter zou zijn als de lerende zelf deze vragen opwerpt.

De reflectie op het proces behelst het onderzoek naar de gehanteerde probleemoplossingsstrategieën. Vragen als 'Hoe zie jij dat?', 'Hoe is dit tot stand gekomen?', 'Hoe komt het op je over?', 'Hoe kun je dit ook op een andere manier interpreteren?' of 'Hoe weet je dat?' dragen bij aan de reflectie op hoe de lerende het probleem begrijpt en welke oplossingen hij het meest geschikt acht.

Reflecteren op de premissen is de bevraging van het probleem zelf. 'Waarom zie je het zo?', 'Waarom voel je je er zo bij (betrokken)?', 'Waarom is dit de betekenis (voor jou, voor de ander)?', 'Waarom is dit een issue?'. Het is een onderzoek naar de veronderstellingen die aan de basis liggen van het probleem (Cranton, 2016). Deze reflectie kan denkgewoonten en overtuigingen veranderen die fungeren als een lens op onszelf en de wereld om ons heen (Cranton, 2016).

De kritische reflectie op het wat, hoe en waarom draagt bij aan een mogelijke verandering van het wie, het lerende subject. Deze drie reflecties maken doorlopend deel uit van transformatieve modellen.

1.4

TRANSFORMATIEVE MODELLEN

Mezirow ontwikkelde het concept van transformatief leren door zijn onderzoek naar vrouwen die, na een langere periode huisvrouw te zijn geweest, weer gingen studeren aan de universiteit. Hij wilde begrijpen hoe hun betekenisperspectief in de loop van de tijd fundamenteel evolueert. Hij beschreef tien fasen die deze vrouwen doorlopen waardoor hun perspectief, hun wereldbeeld, transformeert:

1. Een desoriënterend dilemma als basis voor transformatie, zoals het vooruitzicht van een fase waarin de kinderen het huis uit zijn
2. Zelfonderzoek met gevoelens van angst, woede, schuld of schaamte
3. Kritische bevraging van veronderstellingen
4. Onderlinge herkenning en betekenisgeving
5. Verkennen van nieuwe rollen, relaties en acties
6. Planning van acties
7. Ontwikkelen van kennis en vaardigheden voor de uitvoering van het plan
8. Het oefenen van nieuwe rollen
9. Ontwikkeling van competentie en zelfvertrouwen in nieuwe rollen en relaties
10. Een re-integratie in het arbeidzame leven op basis van omstandigheden die worden bepaald door het eigen perspectief (Mezirow, 2000)

Hoewel het tienfasenmodel van Mezirow bekritiseerd is, omdat het te verstandelijk zou zijn en te weinig oog zou hebben voor de context, geldt het nog steeds als de standaard binnen de literatuur over transformatief leren.

Taylor (2009) heeft op basis van literatuuronderzoek de tien fases teruggebracht naar zes essentiële componenten die deel uitmaken van de meeste transformatieve educatieve ervaringen:

1. Individuele ervaring: het primaire medium van transformatief leren bestaat uit wat elke lerende met zich meeneemt (voorkennis) en wat hij in het klaslokaal ervaart.
2. Kritische reflectie: bevragen hoe kloppend diepgewortelde veronderstellingen en overtuigingen op basis van eerdere

- ervaringen eigenlijk zijn. Hieronder vallen de reflectie op inhoud, proces en premisse.
3. Dialoog: in dialoog gaan met het zelf (interne dialoog) en met anderen om transformatieve leerprocessen te bevorderen.
 4. Holistische oriëntatie: verbinding leggen met andere soorten dan enkel rationele kennis, zoals affectieve en relationele. Ook kennis van, over en vooral door kunst.
 5. Bewustzijn van context: een dieper begrip van persoonlijke en sociaal-culturele factoren, zoals de onmiddellijke omgeving van de leeractiviteiten, de persoonlijke en professionele situatie van de lerende op een bepaald moment en de context die de samenleving vormgeeft.
 6. Authentieke relaties: zinvolle, positieve, oprechte en productieve relaties met anderen.

De zes kernelementen zijn onderling verbonden. Ze kennen geen vaste, maar wel een logische volgorde. Zo zijn er ervaringen nodig om op te kunnen reflecteren en versterken reflectie en dialoog elkaar. De kernelementen zijn volgens Taylor (2009) dan ook zeker geen opsomming van losse onderwijstechnieken of leerstrategieën die willekeurig toegepast kunnen worden.

Nohl (2014) heeft met empirisch onderzoek het model van Mezirow doorontwikkeld naar een meer algemeen model met vijf fasen van transformatief leren. In drie onderzoeksprojecten heeft hij biografische narratieve interviews met in totaal ongeveer tachtig mensen afgenomen in Duitsland tussen 2001 en 2013. Nohl beschrijft de opeenvolgende vijf fasen als volgt:

1. Vrijblijvende start: het transformatieve leerproces begint wanneer iets nieuws, voorzien noch gepland, in het leven van de lerenden komt.

2. Experimenteel en niet-gericht onderzoek: nadat het nieuwe zijn weg heeft gevonden in het leven van de lerenden, verkennen ze nieuwe praktijken.
3. Sociaal testen en spiegelen: de lerenden stellen hun nieuwe praktijken bloot aan de evaluatie en reacties van andere mensen en krijgen zo de gelegenheid om erover na te denken.
4. Verschuiving van relevantie: de nieuwe praktijk verandert van een marginale in een gerichte ervaring, waarmee de relevantie ervan toeneemt.
5. Sociale consolidatie en herinterpretatie: de lerenden vinden sociale relaties die hun nieuwe praktijken stabiliseren. Bovendien herzien ze hun biografie door een nieuwe kijk op gebeurtenissen.

Het transformatieve ontwikkelingsmodel van Mezirow (2000), de zes kernelementen van Taylor (2009) en het empirisch model van Nohl (2014) vormen de eerste versie van het ontwikkelingsmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs van dit onderzoek. Dit model is gebruikt voor het verzamelen van velddata. Maar eerst onderzoeken we in de volgende paragraaf wat de mogelijke waarde van kunst kan zijn voor transformatief leren.

1.5

KUNST ALS POTENTIËLE TRANSFORMATIEVE LEER-KRACHT

Hoewel Mezirow de transformatieve leertheorie een cognitieve, verstandelijke basis heeft gegeven, erkent hij ook alternatieve manieren om transformatief leren te begrijpen. Volgens hem zijn kunst, muziek en dans alternatieve talen (Mezirow, 2000). Intuïtie, verbeelding en dromen zijn andere manieren om bete-

kenis aan iets te geven. Inspiratie, empathie en transcendentie zijn essentieel om zelfkennis te verwerven en om aandacht te vestigen op de affectieve kwaliteit en poëzie van de menselijke ervaring (Merriam & Kim, 2012).

Kunst is een belangrijk middel voor transformatief leren. Zo beschrijven Butterwick en Lipson Lawrence (2009) hoe diepgaand en verfijnd de resultaten van hun eigen onderwijs waren wanneer kunst daar deel van uitmaakte. Het gebruik van kunst kan volgens hen helpen om ervaringen en inzichten te onthullen. Volgens Greene (2000) heeft kunst bij uitstek de potentie om verschillende mogelijkheden te ontdekken, vraagtekens te zetten bij de dingen die eenieder als vanzelfsprekend heeft aangenomen en naar de wereld te kijken alsof ze ook anders zou kunnen zijn. De verbeelding van en door kunst maakt de weg vrij voor empathie, zich verbonden voelen met anderen, voor vernieuwingen en voor opnieuw beginnen.

Tisdell en Tolliver (2009) benadrukken het belang van de verbeelding voor het transformatieve leerproces. Kunst bevordert dit leerproces, omdat het de verbinding legt met hart, ziel en lichaam en met interacties met de ander. De lerende moet dus niet alleen informatieve teksten lezen, theorie met anderen bediscussiëren en analytische stukken schrijven, maar ook symbolen meebrengen, soms gedichten schrijven en kunst maken en beleven, zodat nieuwe kennis deel van hemzelf wordt (Tisdell & Tolliver, 2009, p. 93). Op basis van Greene (1995) stellen ze dat docenten kunst kunnen gebruiken om de verbeelding aan te spreken en zo de dialoog te bevorderen, zodat lerenden ervaren hoe verschillend anderen zich tot de wereld verhouden. En volgens Dirkx (2006) kan dat weer de authenticiteit van docenten zelf verder helpen.

Het werken met beelden die voortkomen uit emotionele ervaringen kan dienen als een poort naar een dieper begrip van het eigen zelf. Tisdell en Tolliver (2009) stellen dat het

werken met beelden uit het bewuste en onbewuste geheugen, in het bijzonder rond aspecten van de eigen cultuur, een manier is om de verbeelding te stimuleren. Deze verbeelding kan in potentie leiden tot transformatief leren. Betekenis toekennen aan eerdere ervaringen is volgens hen een doorlopend proces om "nieuwe betekenispatronen te herweven".

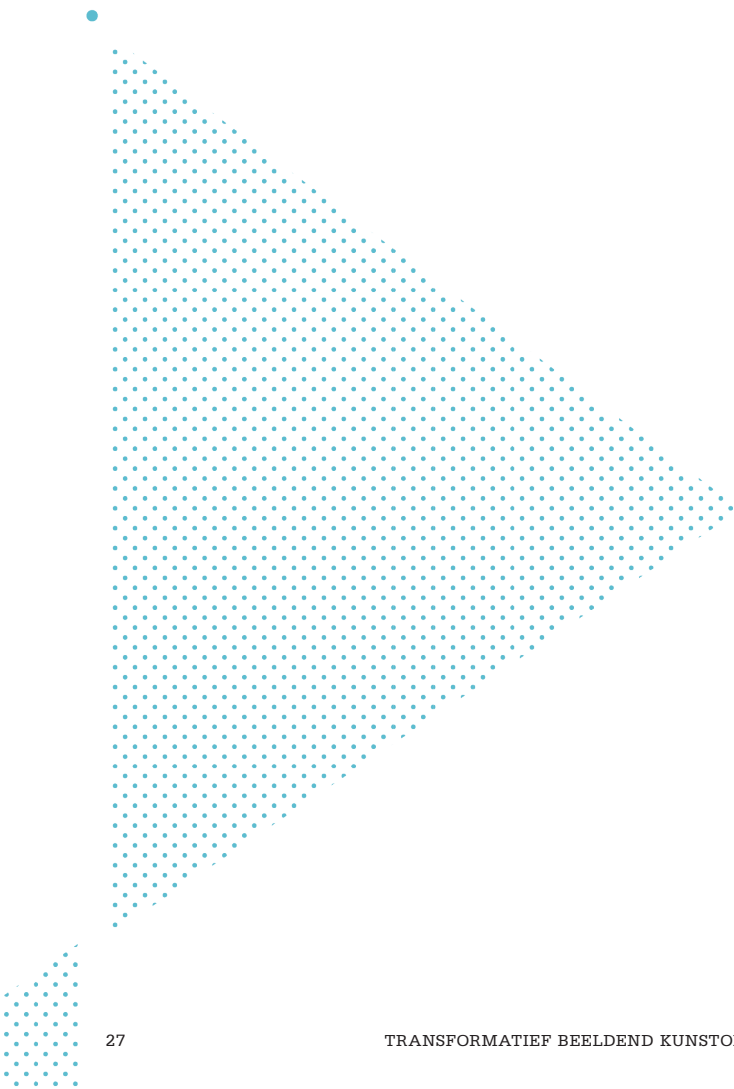
De potentie van kunst om verandering teweeg te brengen is niet enkel gericht op het individu, maar ook op de samenleving. Kreber (2013) stelt dat opzettelijk subversieve kunst in het onderwijs onder andere kan fungeren als waarschuwing en helpt om solidariteit te bouwen, verantwoordelijkheid te nemen, alternatieve waarheden aan te reiken of trots te bekrachtigen. Lawrence (2012) dicht kunst de capaciteit toe individuele wereldbeelden te transformeren. Als een dergelijke transformatie collectief plaatsvindt, kan dat in potentie hele gemeenschappen veranderen.

1.6

NAAR EEN ONTWIKKELMODEL VOOR TRANSFORMATIEF BEELDEND KUNSTONDERWIJS

De structuur van de eerste versie van het model voor transformatief beeldend kunstonderwijs is in eerste instantie gebaseerd op de publicaties van de grondlegger van de transformatieve leertheorie, Mezirow (2000). Zijn tiendelig cyclisch en recursief ontwikkelingsmodel geldt nog steeds als de standaard. De tweede poot vormen de zes essentiële componenten van Taylor (2009) die deel uitmaken van de meeste transformatieve educatieve ervaringen. Deze onderdelen hebben weliswaar een logische, maar geen vaste volgorde. De derde pijler is het empirisch onderzoek van Nohl (2014) en de daaruit voortkomende vijf fasen met een lineaire volgorde. Ondersteunend literatuuronderzoek leert dat het transformatieve leerproces meer cyclisch en recursief

is dan lineair (Lange, 2012; Sharpe, 2016). Op basis van deze drie modellen is de eerste versie van het ontwikkelingsmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs geconstrueerd dat centraal staat in dit onderzoek.



2

ONDERZOEKS- METHODOLOGIE

2.1

ONDERZOEKSVRAGEN

Doel van dit onderzoek is de ontwikkeling van bruikbare handvatten voor het maken, begeleiden en implementeren van transformatief beeldend kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs, in lijn met de onderwijsvernieuwing van Curriculum.nu (meer aandacht voor persoonsvorming). De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Hoe kan een ontwikkelingsmodel voor transformatief leren in het beeldend kunstonderwijs worden vormgegeven en geëvalueerd op basis van ervaringen van docenten en voorexamenklasleerlingen in mavo en havo?

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. Hoe zijn ontwerpelementen voor transformatief leren te vertalen naar een ontwikkelingsmodel voor beeldend kunstonderwijs?
2. Hoe interpreteren en vertalen de docenten de ontwerpelementen van transformatief leren naar hun beeldend kunstonderwijs?
3. Hoe bevorderen docenten transformatieve leerprocessen tijdens het beeldend kunstonderwijs?
4. Wat zijn volgens de docenten de mogelijkheden en moei-

- lijkheden van dit type onderwijs?
5. Wat zijn de leeropbrengsten van de lessen volgens de leerlingen?

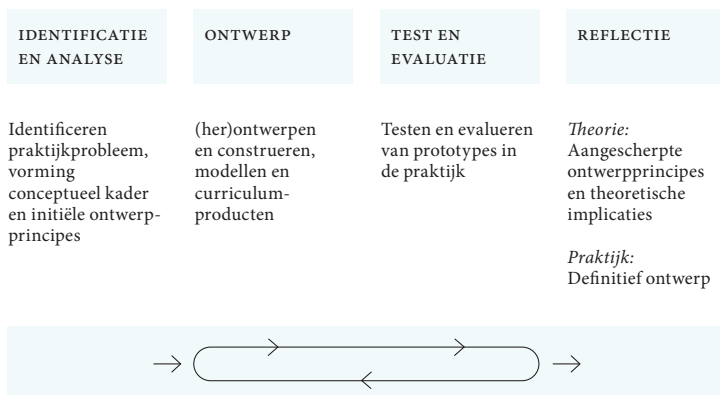
Om deze vragen te kunnen beantwoorden is een ontwerponderzoek uitgevoerd.

2.2

ONDERZOEKSOPZET

Onderzoek en praktijkverbetering gaan hand in hand door het model voor transformatief beeldend kunstonderwijs systematisch en samen met docenten in praktijk te brengen en te evalueren (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Boeije & Bleijenbergh, 2014). Dit ontwerponderzoek bestaat uit vier fasen (Heijnen, 2018): de identificatie- en analysefase, de ontwerpfase, de test- en evaluatiefase en de reflectiefase (zie Figuur 1).

FIGUUR 1: Model ontwerponderzoek



Tijdens de identificatie- en analysefase zijn op basis van literatuuronderzoek zes ontwerpelementen voor een ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs geformuleerd (zie hoofdstuk 3). Gedurende de ontwerpfase is op basis hiervan een eerste ontwikkelmodel ontworpen. In de test- en evaluatiefase is het model aan de docenten toegelicht en met hen besproken en zijn zij met het model lessen gaan ontwikkelen. De lessen zijn uitgevoerd en na afloop geëvalueerd. De docenten zijn drie keer geïnterviewd: (1) half-gestructureerde interviews tijdens het lesontwerp waarin is gevraagd hoe ze de ontwerpelementen interpreterden en wilden toepassen; (2) interviews gedurende de lessenreeks over hun ervaringen; (3) interviews na afloop van de lessenserie over hun ervaringen achteraf. De leerlingen hebben aan het einde van de lessen een learner report (Van Kesteren, 1993) ingevuld. Deze rapportages bieden een indicatie of leerdoel en leeropbrengst van transformatieve kunstlessen aansluiten. In de laatste fase is er gereflecteerd op de onderzoeksdata en zijn lessen getrokken, beschreven en verwerkt in een verbeterd model voor transformatief beeldend kunstonderwijs en is een uiteenzetting gegeven van de theoretische implicaties van het onderzoek.

2.3

DEELNEMERS ONDERZOEK

Aan het onderzoek namen twee docenten beeldende kunst en vormgeving van twee scholen en hun leerlingen deel. Docent A geeft les op een grote scholengemeenschap waar alle niveaus zijn vertegenwoordigd, docent B doceert op een kleine school voor mavo en onderbouw havo. Beide scholen staan in een kleinstedelijke omgeving in de provincie Noord-Holland. Ze hebben grotendeels een witte populatie. Het onderzoek is uitgevoerd met docent A in een 4 havo-klas en met docent B in

een 3 mavo-klas. Beide klassen hadden ruim twintig leerlingen, met ongeveer evenveel meisjes als jongens. De lessen beeldende vorming zijn gegeven in de periode maart tot en met mei 2019. De rol van de onderzoeker was, zoals vaker bij ontwerponderzoek, meervoudig. Aanvankelijk had hij, naast zijn rol als onderzoeker, een informerende rol over transformatief leren en de ontwerpelementen van het model. Vervolgens kwam daar een coachende rol bij door feedback te geven aan de docenten. Deze rol is bewust tot het minimum beperkt om erachter te komen waarmee docenten zelf zouden komen en om te ontdekken in welke mate het model zelf de docenten op het spoor zou zetten.

2.4

METHODE DATAVERZAMELING

De eerste deelvraag, ‘Hoe zijn ontwerpelementen voor transformatief leren te vertalen naar een ontwikkelingsmodel voor beeldend kunstonderwijs?’, is onderzocht in de testfase, voorafgaand aan de lessen. Om antwoord te geven op deze vraag zijn de docenten per mail en telefonisch geïnformeerd over de doelstelling van het onderzoek, het ontwikkelmodel en de theoretische achtergronden. Tevens vroeg de onderzoeker hen om met het model een eerste aanzet van hun lessen te ontwikkelen. Vervolgens vond voor elke docent apart een gesprek met de onderzoeker plaats om het telefonisch besprokene te herhalen en eventuele vragen te beantwoorden.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, ‘Hoe interpreteren en vertalen de docenten de ontwerpelementen van transformatief leren naar hun beeldend kunstonderwijs?’ zijn de docenten gevraagd, voorafgaand aan de lessen, te reflecteren op de zes ontwerpelementen. Hiervoor is een semigestructureerde interviewleidraad gebruikt (zie bijlage 1). Tijdens dit interview is docenten gevraagd waar in hun lesplannen de belangrijkste

aspecten van transformatief leren voorkwamen. Ook werd besproken welke ontwerpelementen moeilijk en welke goed te implementeren zouden zijn op hun school. Beide interviews duurden ongeveer een half uur en zijn opgenomen.

De derde deelvraag, ‘Hoe bevorderen docenten transformatieve leerprocessen tijdens het beeldend kunstonderwijs?’, is met interviews onderzocht tijdens de periode waarin de lessen werden gegeven. De focus ligt op de gedragingen, handelingen en gedachten van de docent tijdens de les en de reflectie na afloop over hoe het beter had gekund. De docenten droegen tijdens het interview eigen voorbeelden aan die vanuit hun perspectief betekenisvol waren voor transformatieve leerprocessen van hun leerlingen. Het was de bedoeling om aan de hand van videobeelden *stimulated recall* interviews af te nemen (Bremmer, 2018). Docent A mocht echter geen video-opnamen maken in verband met de privacywetgeving. Docent B heeft wel video-opnamen gemaakt met een spy-bril. De beelden en geluiden daarvan geven letterlijk en figuurlijk het perspectief weer van de docent, omdat er een kleine onzichtbare camera in de brug van de bril tussen de brillenglazen verwerkt is. Deze beelden zijn aanvankelijk gebruikt, maar de docent vond ze te persoonlijk en daarom zijn ze niet meer benut. Met beide docenten is hetzelfde semigestructureerd interview afgenomen waarin ze terugkeken op zelf ingebrachte voorbeelden (zie bijlage 2). Vragen die werden gesteld zijn: ‘Wat doe je precies tijdens die herinnering?’ (inhoudsreflectie), ‘Hoe doe je dat tijdens die herinnering?’ (procesreflectie), ‘Waarom vertoon je de waarneembare gedragingen en handelingen die je hebt verteld?’ (premisserefectie) en ‘Wat zou je, met het oog op het transformatieve leerproces van de lerende, achteraf liever anders hebben gedaan?’ Beide interviews duurden ongeveer twintig minuten en zijn opgenomen.

De vierde deelvraag, ‘Wat zijn volgens de docenten de

mogelijkheden en moeilijkheden van dit type onderwijs?', is na afloop van de lessen onderzocht. De docenten is gevraagd te reflecteren op de implementatie van de zes ontwerpelementen. Hiervoor is een semigestructureerde interviewleidraad gebruikt (zie bijlage 3). Vragen waren onder meer: 'Welke ontwerpelementen bleken tijdens de voorbereiding en/of begeleiding van de beeldende lessen moeilijk/het beste in praktijk te brengen?' 'Motiveer waarom.', 'Wat kan transformatief leren bemoeilijken in het voortgezet onderwijs?' en 'Wat zijn de (specifieke) mogelijkheden van transformatief leren in het voortgezet onderwijs?' Beide interviews duurden ongeveer een kwartier en zijn opgenomen.

De vijfde en laatste deelvraag, 'Wat zijn de leeropbrengsten van de lessen volgens de leerlingen?', is met een learner report bevraagd (zie bijlage 4). Dit is een zelfevaluatie-instrument waarin leerlingen ook onverwachte, onbedoelde of ongewenste leerresultaten kunnen rapporteren (Van Kesteren, 1993). Vragen waren onder meer: 'Wat heb je tijdens de afgelopen lessen beeldende vorming geleerd?' en 'Wat heb je tijdens de beeldende lessen over jezelf geleerd?'. Van de klas van docent A zijn er twaalf learner reports ingeleverd. Binnen het programma van docent B is geen gelegenheid geweest voor learner reports.

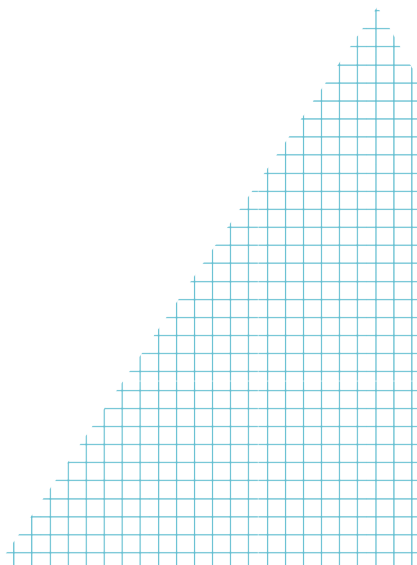
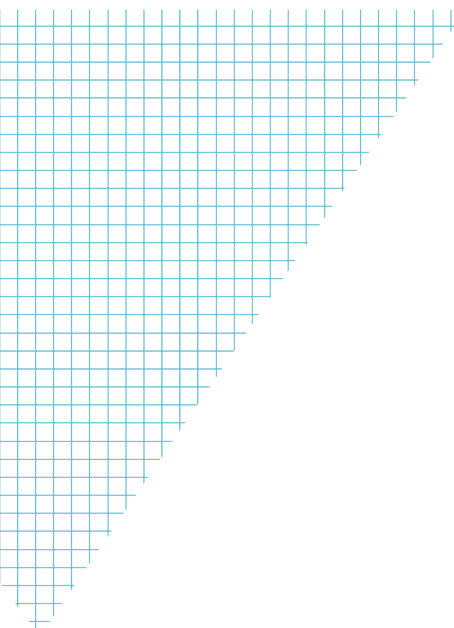
2.5

KWALITEIT ONDERZOEK

Er is triangulatie gebruikt, met interviews en learner reports, om de validiteit van de informatie te verhogen. Met de software HyperTranscribe en HyperResearch zijn de relaties tussen de ervaringen van de docenten en leerlingen met het model zo transparant mogelijk in kaart gebracht. Uitspraken van docenten en schriftelijke notities van leerlingen zijn met beide programma's nauwgezet aan elkaar gerelateerd en ge-

analyseerd om voldoende en goede informatie te genereren voor de verbetering van het model. Tijdens de codering is een collega van de Breitner Academie geconsulteerd, vooral voor de passages waarover de onderzoeker zelf twijfelde. De voorliggende onderzoeksrapportage is ter correctie en goedkeuring aan de beide docenten voorgelegd. Deze vorm van ‘memberchecking’ is belangrijk voor de validiteit, omdat analyseresultaten worden vergeleken met de ervaringen van de docenten.

Om de betrouwbaarheid te vergroten, is in dit onderzoek beschreven wat de informatie is, hoe deze is verworven, welke analyse erop is toegepast en op welke wijze er conclusies zijn getrokken. De bevindingen zijn verduidelijkt met primaire gegevens als citaten uit de interviews en de schriftelijke antwoorden in de learner reports.●



3

HET ONTWIKKELEN VAN EEN ONTWERP- MODEL

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de eerste onderzoeksvraag, ‘Hoe zijn ontwerpelementen voor transformatief leren te vertalen naar ontwikkelingsmodel voor beeldend kunstonderwijs?’

3.1

ONTWIKKELMODEL VOOR TRANSFORMATIEF BEELDEND KUNSTONDERWIJS

De eerste versie van het ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs is zoals vermeld gebaseerd op modellen van Mezirow (2000), Nohl (2014) en Taylor (2009) (zie Figuur 2). Geheel rechts staan de zes opeenvolgende ontwerpelementen die uit de drie andere modellen zijn gestedilleerd voor het transformatieve beeldend kunstonderwijs. Anders dan bij de modellen van Mezirow (2000), Tayler (2009) en Nohl (2014) maakt artistieke productie er deel van uit (Creëren), omdat het gaat over transformatief leren binnen het beeldend kunstonderwijs en kunst stimulerend kan zijn voor dit leren (zie 1.5).

Figuur 3 toont het model voor transformatief beeldend kunstonderwijs. Het is cyclisch, omdat transformatief leren een cyclisch en recursief proces is (Mezirow, 1978a; Lange 2012; Sharpe 2016). Met dit model kunnen docenten lessen(reeksen) ontwikkelen of bestaande lessen herzien. Dit instrument is

zo praktisch mogelijk gemaakt en dient ook ruimte te laten voor de specifieke context van docent en leerlingen.

3.2

ONTWERPELEMENTEN VAN DE EERSTE VERSIE VAN HET ONTWIKKELMODEL VOOR TRANSFORMATIEF BEELDEND KUNSTONDERWIJS

Hieronder wordt het doel van elk ontwerpelement kort toegelicht. Deze toelichting is nodig, omdat enkel de toepassing van elke fase zonder besef van het onderliggende doel het onderwijs stuur- en doelloos maakt (Taylor, 2009).

Ontwerpelement 1: Ensceneren van ervaring

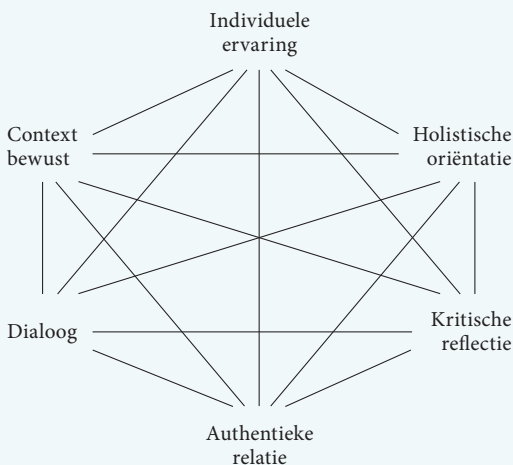
De eerste fase is voorwaardelijk voor het transformatieve leerproces. Met ensceneren van ervaring wordt het mogelijk maken van ervaring bedoeld die aanzetten tot reflectie zoals verwarring, schaamte of schuldgevoelens bij de lerende. Het doel voor de docent is om een keuze te maken voor een ervaring die de lerende kan raken. Hiervoor is een bezoek van een museum voor hedendaagse (subversieve) kunst heel geschikt. Ook kan een (disruptief) bezoek van, of nog beter, aan een vluchteling, eenzame oudere, zieke, gehandicapte, gedetineerde of een andere persoon met een bewogen (levens)verhaal deze gevoelens losmaken. Daarnaast zijn films of documentaires met verschillende standpunten of over misstanden interessant. Een ontwrichting van de normale gang van zaken, zoals een verrassingsbezoek of een excursie kunnen eveneens emoties van verwarring, schaamte of woede losmaken. De genoemde ervaringsgerichte activiteiten in combinatie met potentiële waardegeladen inhoud kunnen voorzien in een mogelijk transformatief leerproces.

FIGUUR 2: De samenhang tussen de modellen van Mezirow, Nohl en Taylor met rechtsonder de zes ontwerpelementen van het model voor dit onderzoek

10 FASENMODEL MEZIROW (2000)

1. Een desoriënterend dilemma
 2. Zelfonderzoek met gevoelens van woede, schuld en schaamte (vervreemding)
 3. Kritische bevraging van veronderstellingen
 4. Onderlinge herkenning en betekenisgeving
 5. Verkennen van nieuwe rollen, relaties en acties
 6. Planning van acties
 7. Ontwikkelen van kennis en vaardigheden
 8. Het uitproberen van nieuwe rollen
 9. Ontwikkelen van competentie en zelfvertrouwen in nieuwe rollen en relaties
 10. Een reïntegratie in het leven op basis van omstandigheden die worden bepaald door het eigen perspectief
-

6 KERNELEMENTEN TAYLOR (2009)



5 FASENMODEL NOHL (2014)

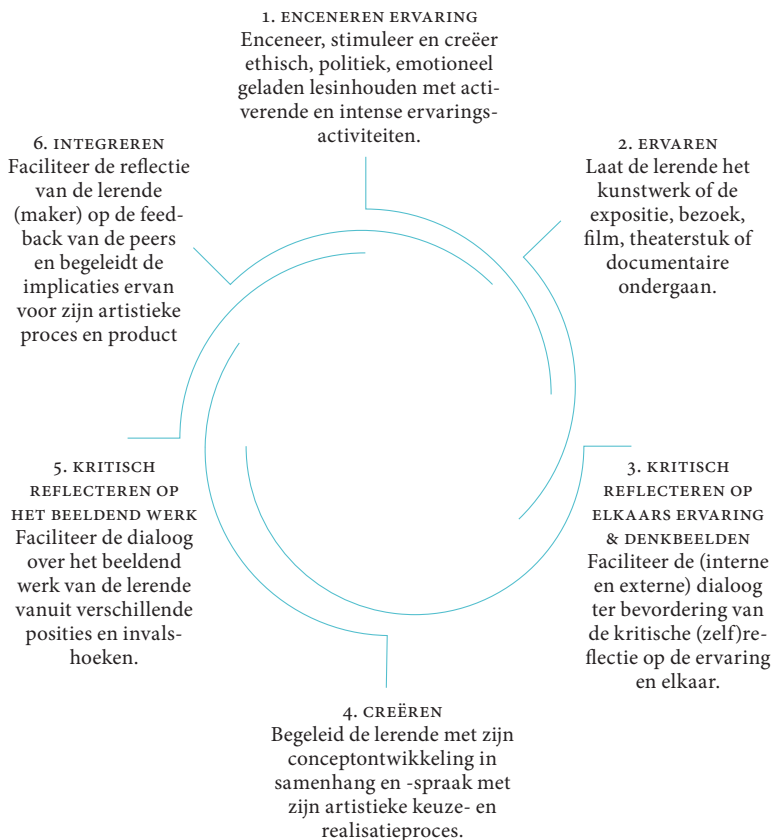
1. Vrijblijvende start
 2. Experimenteel en niet-gericht onderzoek
 3. Sociaal testen en spiegelen
 4. Verschuiving relevantie
 5. Sociale consolidatie en herinterpretatie van biografie
-

6 ONTWERPELEMENTEN TL IN HET KUNSTONDERWIJS

1. *Ensceneren ervaring*: ensceneer, stimuleer, creëer ethisch, politiek, emotioneel geladen lesinhouden met activerende en intense ervaringsactiviteiten.
 2. *Ervaren*: laat de lerende het kunstwerk of expositie, bezoek, film, theaterstuk (enz.) documentaire ondergaan.
 3. *Kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden*: faciliteer de (interne en externe) dialoog ter bevordering van de kritische (zelf)reflectie op de ervaring en elkaar.
 4. *Creëren*: begeleid de lerende met zijn conceptontwikkeling in samenhang en -spraak met zijn artistieke keuze- en realisatieproces.
 5. *Kritisch reflecteren op het beeldend werk*: faciliteer de dialoog over het beeldend werk van de lerende vanuit verschillende posities en invalshoeken.
 6. *Integreren*: faciliteer de reflectie van de lerende (maker) op de feedback van de peers en begeleidt de implicaties ervan voor zijn artistieke proces en product.
-

* Met reflectie wordt hier op inhouds- proces- en premissereflecties (wat, hoe en waarom) bedoeld.

FIGUUR 3: De eerste versie van het ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs



Ontwerpelement 2: Ervaren

Belangrijk is dat de lerende een ervaring op zijn eigen manier opdoet, zonder sturende opdrachten. De bedoeling is het oproepen van gevoelens die aanzetten tot reflectie en zorgen voor desoriëntering, zoals schuld, schaamte of vervreemding.

Ontwerpelement 3: Kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden

Tijdens deze fase van kritisch reflecteren is het belangrijk om open, explorerende vragen te stellen over de inhoud (wat-vragen), het proces (hoe-vragen) en de premisse (waarom-vragen) van de ervaring van de lerende. Doel is het verhelderen en bevragen van veronderstellingen, gedachten en gevoelens. De regels voor docenten tijdens de reflectie zijn:

- a. Neem een oprecht geïnteresseerde en luisterende houding aan (Cranton 2016).
- b. Neem de lerende serieus, als volledig mens met zijn kennis, gevoelens, ideeën, handelen (Cranton, 2016; Mezirow & Taylor, 2009).
- c. Bewaak de veiligheid voor iedereen (Mezirow & Taylor, 2009).
- d. Bemoedig openheid voor alternatieve zienswijzen en bevorder deze te delen (Chien, 2017; Mezirow & Taylor, 2009).
- e. Stel jezelf niet op als autoriteit, maar als facilitator en heelsoms als provocateur (Cranton, 2016).
- f. Creëer gelijke participatiekansen (Mezirow & Taylor, 2009).

Ontwerpelement 4: Creëren

Op basis van de ervaringen en kritische (zelf)reflecties begeleidt de docent de lerende op dialogische wijze met de ontwikkeling van een beeldend concept en de realisatie van een kunstwerk. Bij beeldende concepten gaat het om brede, belangrijke, beteke-

nisvolle menselijke kwesties die complex, dubbelzinnig, tegenstrijdig en meervoudig zijn. Voorbeelden zijn identiteit, lijden, macht, wederzijdse (on)afhankelijkheid, onzekerheid, diversiteit, conflict en spiritualiteit. Deze concepten zijn geschikt, omdat ze vanuit verschillende posities te benaderen en te verbeelden zijn. Creëren is de verkenning en beoefening van zienswijzen, verbindingen en handelingen die het kunstwerk verrijken en realiseren. Hiervoor doet de lerende onder begeleiding van de docent de benodigde kennis en vaardigheden op. De eisen van het concept, maar ook de aanwezige beperkingen van bijvoorbeeld het klaslokaal, budget en tijd beperken de mogelijkheden.

Ontwerpelement 5: Kritisch reflecteren op het beeldend werk

De docent, maker of klasgenoot stimuleert de kritische reflectie met een gesprek over het beeldend werk conform de gespreksregels bij ontwerpelement 3. Doel is de ontwikkeling van competentie en zelfvertrouwen in nieuwe rollen (maker, criticus, gespreksbegeleider) en relaties waarmee de maker onderzoekt wat het beeldend werk anderen vertelt. Daarom wisselen de participanten geregeld van rol. De echte maker kan bijvoorbeeld als zijn criticus fungeren, een klasgenoot als gespreksbegeleider en de docent als maker.

Ontwerpelement 6: Integreren

Door kritische reflectie op de feedback van zijn klasgenoten kan de maker het artistieke werk veranderen of juist niet. Vervolgens presenteert hij zijn werk zoveel mogelijk als hem voor ogen staat. De lerende moet met zijn beeldend werk duidelijk maken wat dit leerproces heeft betekend voor de eigen veronderstellingen, aannames, overtuigingen, waarden en/of zienswijzen. Het doel is dat de lerende dankzij de feedback een bredere basis heeft om zijn eigen perspectief en keuzes duidelijk te maken.

Deze eerste versie van het model is met het ontwerponderzoek getest en geëvalueerd.

3.3

OMGANG MET HET MODEL IN DE PRAKTIJK

De ontwerpelementen en de gespreksregels, inclusief de faseringen, suggereren efficiëntie en doelgerichtheid. Paradoxaal genoeg lijkt dat haaks te staan op transformatief leren dat juist een tamelijk grillig verloop kan laten zien. Daarnaast betoogde Mezirow (1978a) al dat zijn model geen voorschrift is, maar een beschrijving van de praxis, een samenspel of dialectiek tussen handeling en begrip om een veranderde staat van zijn teweeg te brengen. Hij beschreef dat de stappen zich uiteenlopend en in verschillende volgorde kunnen voordoen. Ze kunnen dus cyclisch of recursief doorlopen worden. Ook kan een lerende volgens Mezirow met elke stap starten. Transformatief leren kent volgens Mezirow dus geen heldere volgorde of begin.

Een ander complicerend aspect van transformatief leren is dat het zich niet laat afdwingen of veroorzaken, maar onvoorspelbaar is. Wel is de kans op transformatieve leerprocessen groter als aan een aantal randvoorwaarden is voldaan. Dan kan er een balans gevonden worden tussen de behoefte aan structuur en de noodzaak om de lerende te ondersteunen bij een transformatie (Taylor & Jarecke, 2009). Om handvatten te bieden om deze randvoorwaarden goed te doordenken zijn de ontwerpelementen zo logisch mogelijk geordend, met de nodige overlap. Het model beoogt immers zowel conceptueel houvast als flexibiliteit voor de onderwijspraktijk te bieden. Docenten dienen het dus situationeel te interpreteren, zodat het model hun ondersteuning kan bieden bij het creëren van gunstige omstandigheden en handelingspraktijken voor transformatieve leerprocessen.

4

TESTEN EN EVALUEREN

In dit hoofdstuk staan de resultaten en evaluaties centraal van de lesvoorbereiding, de lesuitvoering, de implementatiemogelijkheden van transformatief leren in het voortgezet onderwijs en de leeropbrengsten.

De in totaal zes interviews en de twaalf learner reports zijn getranscribeerd, geanalyseerd en samengevat (zie voor een overzicht van de gebruikte labels bijlage 5). De interviews zijn deductief geanalyseerd: de labels voor interview 1 (lesvoorbereiding) komen overeen met het kernwoord per ontwerpelement van het model. De labels van interview 2 (lesuitvoering) zijn dezelfde, maar met toevoeging van de dimensies ‘-bevorderend’, ‘-belemmerend’ en ‘- anders doen’. Binnen datzelfde interview zijn de gespreksregels apart per regel gelabeld met de dimensies ‘-bevorderend’, ‘-belemmerend’ en ‘-anders doen’. De transcripten van interview 3 (reflectie over de implementatie) zijn eveneens deductief gecodeerd, maar met andere labels: ‘ontwerpelement voorbereiding makkelijk’, ‘ontwerpelement voorbereiding moeilijk’, ‘ontwerpelement begeleiding makkelijk’, ‘ontwerpelement begeleiding moeilijk’, ‘bemoeilijkend voor TL op deze school’, ‘bemoeilijkend TL in het vo’, ‘specifieke mogelijkheden TL in het vo’.

Bij de learner reports ten slotte kwamen de volgende codes naar voren: ‘belang luisteren’, ‘belang vertellen’, ‘eigen opvatting’, ‘negatief’, ‘tekenvaardigheden’, ‘weinig tot niets geleerd’ en ‘zelfkennis’.

4.1

DEELVRAAG 2: INTERPRETATIES EN VERTALING DOOR DE
DOCENTEN

Hieronder is per ontwerpelement beschreven hoe de docenten de opeenvolgende ontwerpelementen voor aanvang van hun lessen hebben opgevat en wat ze van plan waren te gaan doen.

Ontwerpelement 1: Ensceneren van ervaring

Docent A overweegt aanvankelijk een enscenering van verschillende ervaringen. Zij zal waarschijnlijk ingaan op het verzoek van een leerling om haar ervaringen op de dagbehandeling van een jeugdpsychiatrische instelling te delen met de klas aan de hand van haar beeldend werk. Een ander idee is het uitnodigen van iemand uit het zorgteam of om een verbinding aan te gaan met het vak maatschappijleer. Ook daarin komen geregeld lastige onderwerpen aan bod en staan gastdocenten voor de klas.

De voorkeur van docent B gaat uit naar een gastspreker van een anti-drugsorganisatie die een persoonlijk verhaal komt vertellen over haar aan drugs verslaafde dochter. Beide docenten nemen de suggestie van de onderzoeker om de korte film *Raak* (Bary, Smitsman, 2006) te tonen, aan. Deze film toont een psychisch destructieve kettingreactie vanuit het perspectief van een jongen van twaalf, zijn moeder en haar nieuwe vriend.

Ontwerpelement 2: Ervaren

Docent A kiest voor de presentatie van de leerling over haar ervaringen in de jeugdpsychiatrische instelling. Docent B wil, naast de genoemde gastspreker, de film *Raak* aan haar klas met een door haar zelf ontwikkelde kijkwijzer tonen. De kijkwijzer gaat over de perspectieven die leerlingen moeten onderscheiden, met welk personage ze zich het meest verwant voelen, welke emoties de film bij ze oproept, hoe dit gebeurt en waarom (zie bijlage 6).

Ontwerpelement 3: Kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden

Docent A zal de leerlingen uitnodigen om met elkaar in gesprek te gaan over de presentatie en over de relatie hiervan met het thema ‘Deugd of Zonde’ waarmee de klas al langer werkt. Na het gesprek zal ze de leerlingen vragen een stukje te schrijven over die ervaringen. Docent B wil de film nabespreken op basis van de kijkwijzer. Vervolgens wil ze de leerlingen in kleine groepjes de dialoog met elkaar laten aangaan en een reactie op papier laten zetten. Beide docenten kiezen voor de dialoog en voor een schriftelijke reflectie. Ook zullen ze voor aanvang van de les de gespreksregels voor zichzelf nogmaals doornemen.

Ontwerpelement 4: Creëren

Beide docenten willen deze fase heel open tegemoet treden. Docent A wil dat de leerlingen hun gevoel over of bij de presentatie en hun eigen ervaringen verbeelden vanuit het langer lopende thema ‘Deugd of Zonde’. Docent B houdt het nog opener: “Wat je uiteindelijk gaat maken, of het nu mislukt of niet, dat maakt niet zoveel uit [...] ... dat het bij jou, dicht bij jou blijft.”

Ontwerpelement 5: Kritisch reflecteren op het beeldend werk

Voor deze stap willen beide docenten de gespreksregels nogmaals voor zichzelf doornemen. Docent A wil een andere reflectiewijze kiezen dan ze gewend is; ze vervangt het gebruikelijke verslag door een gesprek met een paar leerlingen onder haar leiding over het gemaakte beeldend werk. Ze denkt erover na de maker van het werk de rol van de gespreksbegeleider te geven, een leerling de rol van de kunstcriticus en de docent zelf of een andere leerling de rol van de maker. Ze denkt dat de rollen (een paar keer) kunnen wisselen. Docent B wil de leerlingen in kleine groepjes tips uit laten wisselen. Ze wil zelf dan rondlopen in het klaslokaal om te helpen waar dat nodig is.

Ontwerpelement 6: Integreren

Beide docenten willen de leerlingen met de feedback van de gesprekken laten doorwerken tot het einde van de periode die meestal in totaal vier tot zes weken duurt. Ook zijn ze van plan de leerling in de klas zijn eigen werk zelf te laten presenteren en toe te lichten. Docent A denkt aan een expositie in de school. Docent B kiest ervoor om het bekijken van de eindwerkstukken binnen het eigen klaslokaal te houden.

4.2

DEELVRAAG 3: BEVORDEREN TRANSFORMATIEVE
LEERPROCESSEN TIJDENS HET BEELDEND
KUNSTONDERWIJS

Hieronder is per ontwerpelement beschreven welke factoren en handelingen volgens de docenten bevorderend en belemmerend zijn gebleken voor transformatieve leerprocessen.

Ontwerpelement 1: Ensceneren van ervaring

Docent A heeft op twee manieren ervaringen geënceneerd namelijk door de film *Raak* te tonen en door een leerling te laten vertellen over haar ervaringen tijdens een verblijf in een jeugdpsychiatrische instelling aan de hand van eigen beeldend werk. De docent zegt over dit laatste: “En juist wat daar gebeurt in de les is interessant om op in te spelen.” Het was volgens de docent redelijk spontaan en “Dan is het leuk als je lessen niet in zo’n strak harnas zitten. Dat je ruimte hebt voor dat soort dingen.”

Docent B heeft een minder gelukkige voorbereiding gehad, omdat de werkgever niet meewerkte aan de uitnodiging van een gastspreker: “Dat mocht niet, want er zijn leerlingen die ouders hebben die ook drugsproblemen hebben. Dan komt het te dichtbij en dat mag niet [...] Brengt teveel teweeg.” Deze

docent heeft vervolgens alleen de film *Raak* getoond. Ze zegt daarover: “Dat vind ik heel erg jammer. Een filmpje staat altijd toch wat verder van je af.”

Ontwerpelement 2: Ervaren

De leerling mocht van docent A haar ervaringen op de jeugdpsychiatrische instelling delen aan de hand van haar beeldend werk. De docent zegt daarover: “En ze stond daar heel kwetsbaar, [...] natuurlijk dat is toch iets, en haar klasgenoten vingen het goed op.” Over het gedrag van de klas zegt de docent: “Ze stelden ook wel vragen. Toonden ook begrip, en stoer, zo van wat goed dat je dit ook durft te vertellen. In één keer zat ze ook op een heel andere manier in de klas. Dat is ook heel bijzonder.” Docent A ziet mogelijkheden om vaker persoonlijke ervaringen te delen gedurende de lessen: “Later zou het natuurlijk kunnen dat er meer ervaringen worden gedeeld in het proces.” Ze heeft dat ook gedaan, in kleine groepjes, met de film *Raak*: “En vooraf heb ik ze vragen gesteld, tijdens het filmpje en achteraf heb ik het nabesproken. En steeds hebben ze alles opgeschreven.” Docent B liet leerlingen de film bekijken met een kijkwijzer.

Ontwerpelement 3: Kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden

De docenten hebben ervaren dat het stellen van open, explorerende vragen stimulerend voor het transformatieve leerproces werkt. Docent A heeft met de vragen in de klas geoefend. Het stellen van open vragen en daarop het laten vallen van een stilte stimuleert volgens haar de kritische reflectie op elkaars ervaring en denkbeelden. Ze stelt aanvankelijk open vragen, zoals ‘Wat vind jij hiervan?’, om leerlingen wat los te laten komen. In het vervolg van het gesprek worden haar vragen moeilijker, persoonlijker en krijgt het gesprek meer diepgang. Leerlingen krijgen dan ook langer de tijd om een antwoord te formuleren.

Docent A: “Als je gelijk een diepgaande vraag stelt, dan wordt het niks.” [...] Die open houding erin. [...] Wat gebeurt hier? Wat zien we? En later pas op het persoonlijkke.”

Volgens docent B kom je met een vraag naar een onderbouwing of uitleg van een ervaring, de waarom-vragen, al snel op iets persoonlijks uit. Over de film zeggen leerlingen volgens docent B bijvoorbeeld: “Mijn ouders hebben ook ruzie thuis.’ ...dus kun je daar meteen op aanhaken. Vertel er wat meer over [...] Nadat ze dat (kijkwijzer, MC) hebben ingevuld, zijn we aan tafel gaan zitten met de groepjes en dat was eigenlijk het beginpunt.”

Over de eerste gespreksregel, ‘Neem een oprecht geïnteresseerde en luisterende houding aan’, zegt docent A: “Je moet ze natuurlijk allemaal persoonlijk kunnen benaderen.” En dat je als docent “evenwichtig moet zijn, een beetje kunnen meevieren en genoeg empathie hebben”, want: “Er gebeurt bij ons vak veel meer dan bij normale vakken.” Docent B heeft het ook actief in praktijk proberen te brengen: “Ik probeer veel te luisteren, omdat ik niet de docentenrol op mij moest nemen.”

De tweede gespreksregel, ‘Neem de lerende serieus als volledig mens met zijn kennis, gevoelens, ideeën, handelen’, noemen beide docenten belangrijk. Docent B: “Ja heel erg! Bij sommigen, nou ja bij de getinte leerlingen. Dat ging heel erg over hun cultuur. [...] Een ander zei ook ‘Mijn ouders zijn gescheiden en die van hen niet en dat geeft mij een heel erg jaloers gevoel.’ Dat heeft toch weer met je achtergrond te maken.”

Om te zorgen voor een veilige sfeer (derde gespreksregel) maakte docent A afspraken met de groep, zeker omdat zij vermoedde dat het een gevoelig gesprek kon worden. “Dat we elkaar met respect behandelen, dat we in een veilige sfeer zitten, dat van ze wordt gevraagd dat ze goed naar elkaar moeten luisteren [...] Vooral om gedrag naar elkaar toe, dat ze elkaar ook in hun waarde laten, niet gaan lachen of dat soort dingen.” Docent B creëerde de veiligheid ook op een andere manier, namelijk door

in te haken op de inhoud van het gesprek: “[...] en vertelde ik wat ik zelf had meegemaakt, zodat ze iets hadden van ‘Oh ja, zij is ook gewoon en heeft die dingen meegemaakt.’” Ze besteedde ook aandacht aan een ongedwongen leeromgeving: “Ik zit gewoon aan de tafel, eten op tafel neergezet, wat ook al een beetje helpt om je op je gemak te stellen.” Vervolgens benadrukte ze de vertrouwelijkheid van het gesprek: “Nog even aangeven dat wat we bespreken aan deze tafel gewoon binnen het groepje blijft, zodat iedereen even weet van: oké, wat we gaan bespreken dat gaat niet iemand anders aan.” Ook docent A deed haar best de afstand letterlijk en figuurlijk te verkleinen: “[...] ik zit ook tussen de leerlingen in, we gaan allemaal rondom een tafel zitten en ik zit op dezelfde kruk. Ze zitten gewoon in een groepje, ik sta niet boven hun ze of zo, dus we zitten allemaal op dezelfde hoogte.” Door de kleine afstand hoefde niemand zijn stem te verheffen: “[...] dan kunnen ze ook zachtjes hun verhaal doen. Dat gaf ze een veilig gevoel.” De veiligheid bleek ook belangrijk voor de relatie tussen docent en leerling. Docent A zegt daarover: “Dus de volgende lessen kwamen de leerlingen die echt hun verhaal hadden gedaan, veel vaker naar mij toe en dat je het gevoel hebt dat ze je meer vertrouwden.”

Op de vraag hoe de docenten de vierde gespreksregel, ‘Bemoedig openheid voor alternatieve zienswijzen en bevorder deze te delen’, hebben vervuld, antwoordt docent A: “Ik denk door de vraagstelling. [...] Door een open, diepgaande vraag. [...] Ik heb ter plekke van alles bedacht en per groep heb ik ook andere vragen gesteld. Ook wel om te kijken wat werkt. Dus wie, wat, hoe, waarom.” Het belang van kleine groepjes voor openheid benoemen beide docenten. Docent A: “Kleine groepen zijn dus belangrijk. [...] En juist in kleine groepjes ging het ook eigenlijk wel heel fijn. Je moet ze natuurlijk allemaal persoonlijk kunnen benaderen. Als je een grote groep hebt, wordt het minder persoonlijk.”

Docent A en B hebben op diverse manieren leerlingen alternatieve zienswijzen laten delen. Als eerste door er direct naar te vragen. Maar als leerlingen het wat eng vonden, mochten ze het van hen ook voor zichzelf opschrijven. Docent B: “Van sommigen zag ik al dat ze emotioneel werden [...] Dan zei ik: ‘Nou, weet je, schrijf het anders maar gewoon op.’ Na het op te hebben geschreven wilden sommige leerlingen het bij nader inzien alsnog toch wel delen.” Docent A zegt daarover: “En ik heb ze ook echt wel bedankt voor het delen van hun verhaal en dat ik het ook fijn vind dat de rest van de groep zo goed heeft geluisterd.”

Ook in de vijfde gespreksregel, ‘Stel jezelf niet op als autoriteit maar als facilitator en heel soms als provocateur’, konden beiden zich goed vinden. Docent B: “Begeleider in het gesprek [...] en dus ook persoonlijke dingen vertellen [...] dat ik niet alleen de docent ben. Dat is wat ik probeer.” Docent A zegt hierover: “Ik houd me juist heel erg op de achtergrond. [...] ik gaf ze het gevoel dat ik ze vertrouwde dat ze dit wel konden. [...] dan lukt het ook altijd wel. [...] Ik weet niet precies hoe dat dan in z'n werk gaat...”

De laatste gespreksregel ‘Creëer gelijke participatiekanalen’ is heel concreet ingevuld door kleine groepen te formeren waarbij de docenten zeven leerlingen als ideaal zagen. Docent A: “Omdat het wel zo kan zijn dat in grote groepen toch wel dezelfde mensen hun ervaring delen en in kleine komen ook de stillen aan bod.” Docent B zegt: “Iedereen haakte een beetje op elkaar in en het was een gesprek dat we met elkaar voerden eigenlijk.” Docent A voegt daaraan toe: “Ik heb ook die rust gehouden, stiltes laten vallen, eerst goed laten nadenken over wat de vraagstelling inhoudt [...] dus eerst laten opschrijven, voor zichzelf, en daarna laten vertellen als ze zich vrij voelden om dat te doen.”

Docent A zou voor een volgende keer meer vaardigheid in vraagstelling van de wat-, hoe- en waaromvragen willen hebben,

om zo de inhouds-, proces- en premissereflexies beter te kunnen stimuleren. Zo gaven beide docenten aan dat bijvoorbeeld het te vroeg stellen van persoonlijke en moeilijke vragen negatief uitwerkt op het verloop van het gesprek. Docent A heeft naast deze gesprekstechnieken ook behoefte aan een breder arsenaal aan opdrachten en werkvormen om de kritische reflectie te stimuleren.

De gesprekken over gevoelige en persoonlijke onderwerpen was voor een aantal leerlingen heel ongemakkelijk. Vooral jongens bleken het moeilijk te vinden om zich kwetsbaarder op te stellen volgens de docenten, ze begonnen soms grapjes te maken of een enkele keer andere leerlingen uit te lachen. Docenten voelden zich dan in de rol van ordehouder gedrukt in plaats van facilitator van een dialoog. Docent B zegt hierover: “Sommige jongens zijn te veel aan het klieren en dan moet je toch, ja, ingrijpen want anders komt er niets van de opdracht terecht. Maar dan heb je gelijk die docentenrol op je.” Docent A herkent dat, zeker als jongens zich onzichtbaar maken en citeert een kenmerkende reactie van hen: “‘Ik ben altijd normaal, ik ben nooit boos of ik ben nooit extreem vrolijk’. Soms is gewoon het moment er niet naar, je moet dat als docent ook aanvoelen.”

Ontwerpelement 4: Creëren

Leerlingen aanzetten tot een bredere oriëntatie bleek nog niet zo eenvoudig. Leerlingen willen graag gelijk aan de slag. Om hen toch te verleiden zich breder te oriënteren stimuleerde docent B hun om op Google afbeeldingen te zoeken over het onderwerp van hun beeldend werk. Een andere suggestie van haar was het maken van een woordspin of het schrijven van een tekstje. Leerlingen kregen liever tips over een concrete aanpak, zoals ‘Probeer eens wat symbolischer te werken’, ‘Je mag ook met kleuren werken’ of ‘Je mag ook abstract werken’, zeker als het beeldend werk bleef steken in illustraties als

“huilende poppetjes met traantjes”. Soms bleek het bieden van een aanpak helemaal niet nodig, vertelt docent B: “Sommigen begonnen al met knippen en plakken van een moodboard. ‘Ja, dat vind ik goed werken bij mijzelf.’ Geweldig. [...] Ze wisten zelf wel hoe ze onderzoek moesten doen.”

Docent A miste bij ‘Creëren’ de vaardigheid om ook tijdens het beeldend werkproces de wat-, hoe- en waarom-vragen te stellen. Ze wil nog beter “kijken welke vragen het beste werken, want ik zag wel bij die verschillende groepjes dat de ene vraag wat meer triggerde en wat beter aankwam en de andere vraag niet zoveel in hen opriep.” Niet alleen het stellen van goede vragen ervoer ze als best moeilijk, ook vond ze de keuze voor passende werkvormen nog niet zo eenvoudig.

Volgens de docenten ervoeren leerlingen weinig houvast tijdens het beeldend werkproces. De grote keuzevrijheid vormde een probleem. Volgens docent A vindt een aantal leerlingen dat heel lastig: “Omdat ze nu al weinig kaders hebben, waardoor ze zichzelf verliezen in de opdracht.” Het eerste ontwerp van de leerling wordt dan het houvast. In de ogen van de docent is dat een eerste schets, maar voor de leerlingen is het een definitief ontwerp. Docent A: “Ze willen dan meteen ontwerpen, maar ja, de diepgang ontbreekt dan waarschijnlijk. Ik vind het daarom fijn dat ze eerst eens even kijken naar waar heb ik het eigenlijk over? Wat is mijn concept?”

Ook de snelheid en de haast waarmee bepaalde leerlingen aan de slag willen gaan, staat verdieping in de weg volgens de docenten. Tegelijkertijd zijn er leerlingen die niet vooruit te branden zijn. Aan deze leerlingen boden de docenten kleine opdrachten om ze op gang te helpen. De behoefte van de docent om voortgang te boeken in het beeldend proces speelt een belangrijke rol. Docent B zegt hierover: “Ik wil dat ze door kunnen. [...] Ja, als iemand niet iets wil zeggen, dan kan ik diegene moeilijk gaan dwingen.” Docent B voelt zich

machteloos door leerlingen die niets willen delen en daarmee geen aangrijpingspunten bieden om door te kunnen met de opdracht.

De tijdsdruk was ook een obstakel, soms zelfs een worsteling voor de docenten. Docent B zegt hierover: “Ik wil wel dat ze aan de slag kunnen [...] want als ik weg ben bij de tafel dan [...] moeten ze een situatie hebben gekozen. En als zij dus geen situatie hebben kunnen ze dus ook niet verder gaan met die opdracht.” Direct daarop corrigeert ze zichzelf “[...] als ik teveel ga sturen dan heeft dat helemaal geen zin. Want dan hebben ze er toch geen persoonlijke connectie mee.”

De gespreksstof bij de ontwikkeling van een concept blijkt bij docent B vooral te gaan over gevoelens. Bij docent A is dat aanvankelijk ook zo: “Ze gaan hun gevoel omzetten.” Om het concept verder te ontwikkelen laat docent A leerlingen eerst hun ideeën op papier zetten om hun conceptontwikkeling te stimuleren: “Dan zie je dat ze wat woorden eruit pikken en er symbolen bij bedenken. En dan staaltjes materiaal die daar dan weer bij zouden kunnen passen. [...] Maar ja dan probeer ik dat eerst weg te leggen. Probeer eerst eens even meer onderzoek te doen.” Achteraf had docent B iets anders willen doen met leerlingen die niet open stonden om te praten over persoonlijke dingen: “Dat ik dus niet probeer er per se iets uit te halen, maar dat het ook gaande het proces kan ontstaan.” Docent B komt tot de volgende vraag aan zichzelf: “Ik merk toch dat ik te veel wil sturen in bepaalde situaties en het maakt helemaal niet uit wat er beeldend uit komt. Dus waarom zit ik dan zo te pushen? Dat is heel tegenstrijdig.”

Ontwerpelement 5: Kritisch reflecteren op het beeldend werk
Kritische reflectie associëren beide docenten met schriftelijke verslagen en werkstukken. “Iedere keer als ze een werkstuk hebben gemaakt in de bovenbouw, moeten ze er ook een verslag

bij schrijven. [...] Dus dan zou het mooi zijn om in de klas ook nog op een of andere manier te reflecteren”, aldus docent A. Beide docenten verbinden kritische reflectie ook met het beoordelen van het werkstuk. Docent A: “Ik denk dat het belangrijkste is dat leerlingen, en dat kunnen ze trouwens heel goed, zichzelf beoordelen aan de hand van een kritische reflectie.” Docent B denkt juist dat leerlingen vooral goed op het werk van anderen kunnen reflecteren en minder goed op eigen werk: “Op elkaars werk kunnen ze wel, maar op het eigen werk ... want ik vraag heel vaak tijdens de les: Wat voor cijfer wil je? Wat voor cijfer zou je voor je eigen tekening geven?”

Kritisch reflecteren noemen beide docenten ook in één adem met het geven van feedback op het beeldend werk in groepsverband. Over deze sessies zegt docent B: “Ik bereid me niet heel erg voor, want als je te gestructureerd gaat werken, dan val je weer teveel in die docentenrol. Ik wil het juist een beetje over mij heen laten komen.” Ze wil op de antwoorden van de leerlingen “[...] langzaam voortborduren en dan een beetje erin prikken.” Docent A noemt deze feedbackmomenten een interactieve les in plaats van een dialoog.

Ontwerpelement 6: Integreren

De beoordeling is volgens het gebruikelijke toetsplan uitgevoerd. Tijd voor een tentoonstelling was er niet.

4.3

DEELVRAAG 4: MOGELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN VAN DIT TYPE ONDERWIJS

Over de vraag wat de moeilijkst te implementeren ontwerpelementen zijn verschillen de beide docenten van mening. Voor docent A is dat 'Creëren': “[...] dus het concept weten te integreren in het beeldend werkstuk.” Ze wil vooral het stellen

van de juiste vragen op het juiste moment meer vaardigheid en inzicht ontwikkelen. Docent B heeft de meeste moeite gehad met het ensceneren van de ervaring, omdat ze van haar directie geen toestemming kreeg om de gewenste gastspreker over het gevoelige onderwerp drugsverslaving op school te laten spreken.

Beide docenten noemden het scheppen van een veilige open sfeer in het klaslokaal een hele uitdaging, maar wel essentieel om dit soort onderwijs te laten slagen. Ook de tijdsdruk is een belemmerende factor. Docent A zegt hierover: “Alles zit vrij volgestampt met opdrachten en overal moet een cijfer voor gegeven worden, dus dat cijfertechnische is sowieso moeilijk. [...] Dus als je dat stukje reflecteren goed en uitgebreid wil doen, dan is daar geen tijd voor.” Het makkelijkst te implementeren vonden beide docenten element twee, 'Ervaren'. Docent A zegt: “Dat kan iedereen, dat kan je organiseren. [...] maar wat je er verder mee gaat doen, dat is wel even wat anders.” Docent B beaamt dat: “Ze zien iets, nou, dat filmpje kijken is makkelijk.”

Op de vraag wat de specifieke mogelijkheden in het voortgezet onderwijs zijn, noemt docent A het voordeel van een klassenassistent die ingezet kan worden, waardoor de docent inhoudelijk gesprekken kan voeren en de assistent meer met de technische kant aan de slag kan gaan. Daarnaast is de leeftijdsgroep van leerlingen in het voortgezet onderwijs zeer geschikt. “Ik denk vanaf de brugklas dat je dit dan wel kan doen. Juist in de brugklas.” Ook de aanwezigheid en het contact met een zorgteam kan een bijdrage leveren aan het selecteren van interessante ervaringen. Aansluiten op vakken als maatschappijleer, dus over de grenzen van het eigen vak heen, is interessant omdat het bij deze vakken gebruikelijker is gastsprekers in de klas uit te nodigen.

4.4

DEELVRAAG 5: WAT ZIJN DE LEEROPBRENGSTEN VAN DE
LESSEN VOLGENS DE LEERLINGEN?

In de twaalf learner reports van de leerlingen van docent A werd zes keer het belang genoemd om over gevoelens te praten. Leerling a vatte het kernachtig samen: “Ik heb geleerd om beter over mijn gevoelens te praten.” Vijf keer noteerden de leerlingen zinnen die betrekking hadden op zelfkennis. Zo schrijft leerling b: “Ik heb ervaren dat ik meer kan tekenen dan gedacht en geleerd dat ik mijzelf kan laten gaan op een tekening en dat ik veel nadenk over het leven.” Eveneens vijf keer schreven leerlingen zinnen over tekenvaardigheden, zoals leerling c: “Ik heb wel geleerd dat ik mijn gevoelens kan uiten in een tekening”. En leerling d schrijft: “Ik heb geleerd hoe je van een filmpje kijken en je emoties te herkennen een tekening kunt maken.” Vier leerlingen schreven dat ze niks tot weinig hebben geleerd van de lessen. Leerling e schrijft: “Niks. Ik vond het vervelend.” Drie leerlingen noemden het belang van luisteren. Leerling f noteerde: “[...] omdat je verschillende verhalen hoort van anderen en hoe ze met hun situatie omgaan, met hun emoties en handelingen.” Eén leerling noteerde een leeropbrengst in de categorie ‘eigen opvatting’: “...dat het erg is als je gekwetst bent”.

Twee opmerkingen die niet zozeer een antwoord zijn op de vraag wat de leerlingen hebben geleerd, zijn voor het model toch interessant. Eentje verwoordt het tijdsprobleem vanuit het perspectief van een leerling: “Wel heb ik frustratie ervaren over het pushen van een opdracht”. Een andere leerling schrijft “Ik vond de eerste les nog wel leuk, maar we hebben hier nu best wel lang aan gezeten en ik ben er nu wel een beetje klaar mee. Omdat het te veel herhaling werd.”

5

REFLECTIE EN CONCLUSIE

In dit onderzoek stond de vraag centraal hoe docenten van het voortgezet onderwijs transformatief leren kunnen vormgeven binnen het kunstvak beeldend in de voorexamenklassen van mavo en havo. Om deze vraag te beantwoorden is een eerste versie van een ontwikkelmodel ontworpen dat door docenten en leerlingen getest en geëvalueerd is.

5.1

REFLECTIE OP DE ONTWERPELEMENTEN TER VERBETERING VAN HET MODEL

De docenten hebben met het eerste ontwerpelement, 'Ensceneren' van ervaring, op drie manieren geladen ervaringen geënceneerd, namelijk door de selectie van een geschikte film, de organisatie van een gastspreker en door open te staan voor de eigen ervaringen van leerlingen. De eerste twee manieren zijn conform de formulering van het ontwerpelement uitgevoerd, maar de laatste geeft aanleiding om de beschrijving van het ontwerpelement te verbreden. Ervaringen hoeven immers niet per definitie geënceneerd te worden, ze zijn al aanwezig in de klas. Het delen van ervaringen met klasgenoten hoeft niet per se aan het begin te staan, maar zou op meer momenten plaats kunnen vinden.

Het tweede ontwerpelement 'Ervaren' is bij de film *Raak* niet uitgevoerd zoals de bedoeling was, omdat er beide docenten voor en tijdens het ervaren van de film sturende opdrachten

zijn gegeven; de ene docent gaf een kijkwijzer, de andere stelde voor, tijdens en na het bekijken van de film vragen. De ervaring van de presentatie door de leerling was wel conform het ontwerpelement. De reden om sturende opdrachten uit te sluiten is om de kans de ervaring op eigen manier te ondergaan zo groot mogelijk te maken. Dit kan duidelijker en explicieter uit het model spreken, door te vermelden dat het gaat om *individueel* geladen ervaringen en denkbeelden.

De opmerking van docent A dat je later in het proces meer ervaringen zou kunnen delen, geeft aan dat ze dat niet uit het cyclische model heeft afgeleid. Ook dat moet in het herziene model helder worden.

Tijdens het derde ontwerpelement, 'Kritisch reflecteren', heeft docent A de presentatie van de leerling over haar ervaringen in de jeugdpsychiatrische inrichting zonder kijk- of luisterrichtlijnen met de leerlingen besproken. De reflectie op de korte film verliep daarentegen bij beide docenten wel gestuurd, omdat de kijkwijzer na het bekijken van de film ook ging dienen als leidraad voor het gesprek met korte reflectieopdrachten. Voorgeschreven reflectieopdrachten en bespreekpunten kunnen de kritische reflectie weliswaar stimuleren, maar het verdient de voorkeur om leerlingen betekenisvolle aspecten in dialoog met elkaar te laten ontdekken en nader te bespreken. De formulering 'faciliteren van de dialoog' was dus te vaag. De manier waarop het nu inhoud heeft gekregen is het op gang brengen en houden van het gesprek. Met 'Faciliteer de dialoog ...' wordt het voeren van de dialoog bedoeld aan de hand van de inhouds-, proces- en premisse-reflecties middels de wat-, hoe- en waaromvragen. Deze aanpak komt onvoldoende duidelijk uit het model naar voren maar moet dat wel gaan doen. Enkele voorbeeldvragen zouden de docenten daarbij op gang kunnen helpen.

De gespreksregels 'goed luisteren', 'serieus nemen van de leerling' en 'de bewaking van de veiligheid' vonden de

docenten heel belangrijk en maakten al langer deel uit van hun dagelijkse beroepspraktijk. De bewaking van veiligheid was niet altijd makkelijk te realiseren, maar is wel essentieel gebleken en verdient om die reden een prominentere plaats in het model. Het serieus nemen van de leerling als volledig mens met zijn kennis, gevoelens, ideeën, handelen (handen-hart-hoofd) onderstreepten beide docenten, maar uit de reacties van de leerlingen gaat het vooral meer om de diversiteit van uiteenlopende persoonlijke, sociale en culturele factoren. Het delen van alternatieve zienswijzen was tamelijk nieuw voor de docenten. Zij liepen soms tegen leerlingen aan die weinig openheid van zaken wilden geven. Ze losten dit op door leerlingen de keuze te bieden in welke mate en op welke wijze ze wilden participeren in de dialoog: door actief en direct deel te nemen aan het gesprek of het voor zichzelf op te schrijven en eventueel later toch te delen. Op deze manier vergrootten ze de participatiekansen voor de leerlingen. De verbreding van een schriftelijke naast een mondelinge dialoog is een belangrijke aanvulling voor het model. Aangezien volgens Mezirow kunst, muziek en dans alternatieve talen zijn kan de dialoog in deze talen gevoerd worden (2000). Uit het model moet daarom de mogelijkheid naar voren komen de dialoog zowel verbaal maar ook schriftelijk of met een artistiek oogmerk te voeren.

Over de manier hoe de docenten zich in het gesprek dienen op te stellen verwijzen ze zelf naar persoonlijke wederkerigheid en naar wat in de literatuur 'phronèsis' wordt genoemd oftewel praktische wijsheid; een vorm van praktische kennis en ervaring in relatie tot wat de omgeving vraagt, in dit geval het gesprek (Van Stralen et al., 2012).

Om de gespreksregels goed invulling te kunnen geven noemden de docenten persoonlijke eigenschappen als evenwichtigheid, kunnen meebewegen en empathie. In het contact met de leerlingen noemden ze kwaliteiten als wederkerigheid

van persoonlijke acceptatie, respect, vertrouwen, veiligheid, open houding, persoonlijke benadering, ongedwongenheid en een zo beperkt mogelijke hiërarchie. Vooral de kwaliteiten in het contact met leerlingen zijn relevant voor de bijstelling van het model.

Bij het vierde ontwerpelement, 'Creëren', past weer de open houding voorafgaand aan het creatieproces. Dit is een proces waarin de docent meeloopt en niet vooroploopt. In de formulering blijkt echter pas aan het einde dat het om een artistiek keuze- en realisatieproces gaat. Het is duidelijker om in het herziene model eerder helder te maken dat het gaat om het maken van kunst. De focus van dit onderzoek ligt op de beeldende kunst, beweringen over andere disciplines worden daarom ook niet gedaan, al behoren andere kunstdisciplines wel tot de mogelijkheden.

Tijdens dit ontwerpelement voelde één docent zich onvoldoende vaardig om de relatie tussen het beeldend werk en de concepten van de maker inhoudelijk, op het proces en de veronderstellingen te bevragen. De begeleiding met vragen die de inhouds-, proces- en premissereflectie op hun conceptontwikkeling en artistieke keuzes stimuleren, moet logischer en prominenter uit het model spreken. De grote keuzevrijheid voor leerlingen botste met de noodzaak tot het tijdig inleveren van beoordelingscijfers en hebben zowel docenten als leerlingen als problematisch ervaren. De meer procesgerichte benadering van transformatief beeldend kunstonderwijs staat op gespannen voet met de nu vaak meer productgerichtere benadering waarbij het tijdig inleveren en becijferen van een beeldend product centraal staat. Zo gingen leerlingen snel aan de slag met een vertrouwde aanpak of werkten ze hun eerste idee uit als definitief ontwerp. Voldoende tijd als randvoorwaarde voor het reflectieproces moet meer uit het model spreken.

De dialoog om kritisch te reflecteren op het beeldend werk vanuit verschillende posities en invalshoeken (ontwerpelement 5) hebben de docenten niet zo ingevuld als voorgeschreven. Kritische reflectie interpreteerden ze als het schrijven van verslagen over kunstwerken en het becijferen van het beeldend werk van leerlingen. Ook zagen ze peer feedback in de vorm van het geven van tips als kritische reflectie. De kritische reflectie met verschillende perspectieven moet duidelijker geformuleerd en beter zichtbaar worden in het model. Reflecteren door verschillende zienswijzen uit te wisselen is immers essentieel voor transformatieve leerprocessen. Deze verschillende zienswijzen dienen daarom deze essentiële plaats in het model te krijgen. In lijn met het zesde ontwerpelement 'Integreren' wilden de docenten de leerling vragen de feedback van de klasgenoten te laten verwerken in zijn eigen beeldend werk. Eén docent wilde daadwerkelijk in de school exposeren, de andere docent zou tot de beoordeling gewoon in het lokaal doorwerken. Hoe ze de feedback wilden laten verwerken in het beeldend werk door de leerlingen was op voorhand nog onbekend. Het heeft ook geen doorgang kunnen vinden, omdat de docenten moesten vasthouden aan het toetsplan van de school en transformatieve leerprocessen zich bovendien niet laten haasten. Een constatering die het belang van voldoende tijd, maar ook van goed tijdsbeheer onderstreept.

5.2

DE MOGELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN VAN TRANSFORMATIEF ONDERWIJS

Het creëren van een veilige, open en constructieve sfeer was voor beide docenten uitdagend en belangrijk. Daarnaast bleek de tijdsdruk belastend. Kind van de rekening is dan vaak de reflectie. Het ontwerpelement dat volgens de docenten het

makkelijkst te implementeren was, ‘Ervaren’, is toch niet goed overgekomen vanwege de sturende opdrachten. De specifieke mogelijkheden van dit onderwijs in het voortgezet onderwijs is volgens de docenten afhankelijk van de ontvankelijkheid van de doelgroep. De aanwezigheid en contact met een zorgteam kan een bijdrage leveren aan de encensering van ervaringen evenals de samenwerking met andere vakken.

5.3

WAT ZIJN DE LEEROPBRENGSTEN VAN DE LESSEN VOLGENS DE LEERLINGEN?

De leerlingen hebben het meeste geleerd van het voeren van de dialoog. Ze noemden het praten over hun gevoelens en in mindere mate het beluisteren van andermans perspectief leerzaam. Zelfkennis en tekenvaardigheden noemen ze ook als belangrijke leeropbrengst. Niet alle leerlingen vonden de lessen nuttig en leerzaam; sommigen vonden het zelfs vervelend om gevoelens en persoonlijke zaken te delen, zeker als de docent daar in hun ogen op aandrang. Eén leerling gaf aan het op een gegeven moment een beetje saai te gaan vinden. Meer afwisseling zou voor deze leerling welkom zijn geweest.

5.4

CONCLUSIE

Op basis van de reflectie op de resultaten uit de test- en evaluatiefase is het oorspronkelijke ontwikkelmodel verbeterd. Gezien de complexe onderwijspraktijk is de suggestie van een bepaalde volgorde onhandig en onjuist. Het model moet immers zowel handzaam zijn binnen de complexe context van het voortgezet onderwijs als recht doen aan de grilligheid van het transformatieve leerproces. Het nieuwe model is daarom

dus niet stapsgewijs en cyclisch, maar een contextueel model. Een ander argument voor een contextueel model is dat ervaringen niet per definitie aan het begin van de lessen opgedaan hoeven te worden. Leerlingen kunnen immers ook zelf ervaringen en denkbeelden inbrengen die elders en al eerder zijn opgedaan. Ervaringen zijn al aanwezig in de groep. Daarbij doen leerlingen tijdens en buiten de lessen nieuwe ervaringen op die weer als onderwerp van reflectie kunnen dienen. Dat betekent dat het model ruimte moet bieden om op meer momenten te reflecteren op individueel geladen ervaringen die voor, tijdens en buiten de les zijn opgedaan. Deze verschuiving van cyclisch naar contextueel is de belangrijkste reden voor de herziening van het model. Om deze zo overzichtelijk mogelijk te bespreken wordt het nieuwe model van buiten naar binnen behandeld (zie Figuur 4).

De factor tijd is uiterst belangrijk gebleken en staat daarom aan de rand, letterlijk en figuurlijk als randvoorwaarde voor het leerproces. Binnen deze cirkel staan drie begrippen - 'Veiligheid', 'Horizontale dialoog' en 'Diversiteit' - die gebaseerd zijn op de gespreksregels en de manier waarop de docenten deze hebben geïmplementeerd. 'Horizontale dialoog' staat voor verbale, maar ook artistieke dialogen met gelijke participatiekansen en een persoonlijk en ongedwongen karakter. 'Veiligheid' heeft betrekking op een veilig contact dat gelijkwaardig, vertrouwelijk en inclusief is. De leerling mag zichzelf zijn. 'Diversiteit' staat voor uiteenlopende persoonlijke, sociale en culturele factoren. De drie begrippen hangen onderling samen om het gewenste klimaat te scheppen. Hierbinnen staan de sleutelwoorden van de vragen die de inhoudelijke, proces- en premissereflecties beogen te stimuleren ('Wat...?', 'Hoe...?' en 'Waarom...?'). De driehoek en de hoofdletters bekrachtigen het belang en samenhang van deze reflecties letterlijk en figuurlijk zonder een dwingende volgorde of hiërarchie.

Binnen de driehoek staat waarop de reflectie zich richt: 'Individueel geladen ervaringen', 'Alternatieve zienswijzen vanuit verschillende personen en posities' en 'Kunst maken'. 'Individueel geladen ervaringen' zijn persoonlijke ervaringen met een bepaalde lading. Deze zijn of worden opgedaan zonder sturende opdrachten. Het kan hier dus zowel gaan om geënceneerde ervaringen tijdens de les als eerder opgedane ervaringen. 'Alternatieve zienswijzen vanuit verschillende personen en posities' staat voor alternatieve interpretaties die aanleiding geven tot zelfreflectie, waardoor de lerende een inclusiever wereldbeeld kan ontwikkelen en betere keuzes kan maken. 'Kunst maken' betreft het maakproces van de eigen kunst, de zogenoemde 'reflection in action'. Deze artistieke reflectie op de persoonlijke zienswijzen biedt een aanleiding voor transformatie van zowel het fysieke beeld als de betekenis ervan. Centraal in het transformatieve leerproces staat de lerende zelf en is daarom in het midden van het model afgebeeld.

Discussie

Spreeken in een groep is voor veel leerlingen best eng. Spreken over onderwerpen met een bepaalde (emotionele en persoonlijke) lading is wellicht nog enger, zeker als dat verlangd wordt door de docent waarmee leerlingen een hiërarchische relatie hebben. Leerlingen zouden dingen kunnen vertellen waarvan ze later spijt krijgen. In literatuur over transformatief leren is gepubliceerd over de machtsrelatie tussen de lerende en de docent of coach. Deze publicaties gaan over volwassenen die veelal uit eigen beweging met elkaar te maken hebben gekregen. In het voortgezet onderwijs is dat anders; leerlingen krijgen een docent, ze kunnen hem of haar zelden kiezen. Andersom geldt dat ook; docenten hebben hun leerlingen eveneens niet voor het uitzoeken. Ook vanuit het perspectief van de docent kan het spreken over persoonlijkere dingen van de leerling of

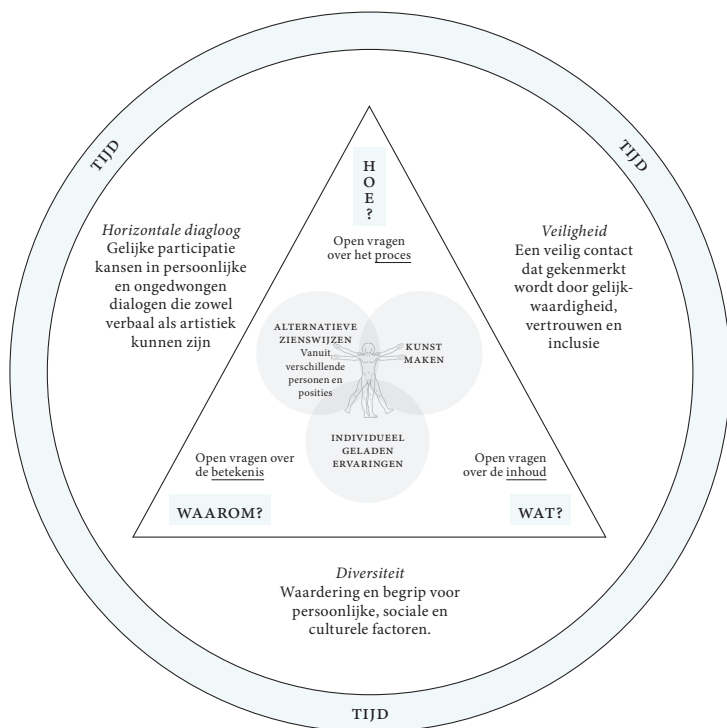
van hemzelf in de les om verschillende redenen ongewenst zijn. Toch komen lessen die persoonsvormend zijn dichtbij; persoonsvorming is persoonlijk en daarom precair binnen een machtsverhouding.

Aan transformatief leren zit het vraagstuk van professioneel zelfverstaan vast, een gebied dat buiten dit onderzoek is gebleven, maar wel relevant is voor de invulling van transformatief onderwijs. De persoonlijkheid van de docent is namelijk onlosmakelijk verbonden met zijn manier van lesgeven. Didactische en pedagogische beslissingen neemt de docent op basis van eigen waarden, normen en perspectieven. Hij ontwikkelt hierin inzicht door leerprocessen die als transformatief zijn aan te merken. Om deze processen bij anderen goed te kunnen begeleiden is een eigen transformatief leerproces belangrijk. Dit vormt immers de persoonlijke beroepsethiek van waaruit de docent met leerlingen omgaat.

Transformatief leren kan wat therapeutisch en zwaar overkomen met veel kritische reflectie, schuld- en schaamtegevoelens en diepe leerprocessen. Maar transformatief leren is geen therapie en docenten zijn ook geen therapeuten. Mogelijk kunnen de (geënceneerde) ervaringen wat lichtvoetiger zonder dat de reflectie daarop aan diepgang verliest. Ervaringen die te zwaar zijn of te dichtbij komen, kunnen immers ook de reflectie smoren. Tentoonstellingsbezoek met subversieve kunst, cabaret, tv-programma's als *Ik vertrek* en populaire muziek zouden ook aan kunnen zetten tot transformatieve leerprocessen.

De beoordeling van beeldend werk is een complexe opgave evenals de beoordeling van persoonsvorming van een leerling. Ook deze zaken zijn geen onderdeel van dit onderzoek, terwijl de beoordeling wel van invloed is op het onderwijs. De activiteiten van transformatief en kunstonderwijs vertonen overeenkomsten als het ervaren van kunst, het reflecteren op kunst en het maken van kunst. Binnen de doelstellingen van

FIGUUR 4: Herzien ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs



beide soorten onderwijs zitten wel verschillen, maar die conflicteren niet. Zo schrijft Guignon (2004) dat zelfdefiniëring voorwaardelijk is aan het kunstenaarschap en het kunstenaarschap aan authenticiteit: “To be an artist, one must become authentic. [...] But the converse is also true: to be authentic is to become an artist. For only the creative person can achieve the sort of access to the inner life that captures its depth and potentiality.” Ook in het beroeps- en opleidingsprofiel voor de beeldend kunstenaar (OBK, Overleg Beeldende Kunsten, 2014) komt dit naar voren. Zo staat er te lezen dat de (beginnend) beroepsbeoefenaar zichzelf en zijn kwaliteiten goed moet kennen en op een authentieke manier, vanuit zijn persoonlijkheid en identiteit, kennis moet kunnen toepassen. In het beroepsprofiel wordt doorlopend melding gemaakt van 'eigen werk' en 'eigen werkproces' in plaats van 'beeldend werk' en 'beeldend werkproces'. En Taylor (2002) schrijft: “Wij noemen mensen die het in hun leven tot originaliteit hebben gebracht 'creatief'. En dat wij het leven van niet-kunstenaars beschrijven in artistieke termen past bij de neiging om kunstenaars te beschouwen als op een of andere manier paradigma's van zelfdefiniëring.” Nu is het voortgezet onderwijs geen kunstacademie en leerlingen worden er niet tot kunstenaar opgeleid, toch geven deze auteurs en het OBK een interessante richting voor hoe persoonsvormende en kunstvakinhoudelijke doelstellingen samen kunnen gaan in het voortgezet onderwijs en zo mogelijk ook in samenhang beoordeeld kunnen worden.

Vervolgonderzoek

Het onderzoek kan een vervolg krijgen door het ontwikkelmodel voor transformatief beeldend kunstonderwijs verder te ontwikkelen met een grotere groep docenten en een bredere groep leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarbij kan het interessant zijn het model niet enkel voor de beeldende kunst-

disciplines in te zetten, maar ook samen met andere vakken als maatschappijleer, biologie of filosofie. Daarnaast is de ontwikkeling en selectie van goede opdrachten en werkvormen belangrijk gebleken voor het slagen van transformatief beeldend kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs. Ook het effect (van het ensceneren) van wat minder zware ervaringen ter bevordering van transformatieve leerprocessen is interessant om te onderzoeken. Zullen leereffecten dan juist verminderen, omdat ze minder dichtbij komen en minder heftig zijn? Of nemen ze juist toe, omdat de ervaringen minder naar de keel grijpen en er dus meer mentale ruimte is om te reflecteren? Of is er geen verschil? Ten slotte kan onderzoek naar de relatie tussen het denken, doen en het professioneel zelfverstaan van de docent tijdens zijn onderwijs met stimulated recall een relevante bijdrage leveren aan de kwaliteit van transformatief beeldend kunstonderwijs.

LITERATUUR

- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2004). *Art for Life: Authentic Instruction in Art*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Askew, S., & Carnell, E. (2011). *Transformative Coaching, A learning theory for practice*. Londen, Engeland: Ucl Ioe Press.
- Barrett, T. (Red.). (2010). *KunstWerkt. Mensen reageren op hedendaagse kunst*. Deventer: Thieme Art.
- Bary, M. (Producent), Smitsman, H. (Regisseur). (2006). *Raak*. Nederland: IJswater Films.
- Besluit vernieuwde kerndoelen VO (2012, 1 december). wetten. overheid.nl. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Besluit vernieuwde kerndoelen WPO (2012, 1 december). wetten.overheid.nl. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01#Bijlage>
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (2de editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Bremmer, M. (2018). Het stimulated recall interview in kunsteducatie. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 67-75.
- Brookfield, S., & Holst, J. D. (2011). *Radicalising learning: Adult education for a just world*. New York, US: Wiley.
- Bureau Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons Onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Butterwick, S., & Lawrence, R. L. (2009). Creating Alternative Realities. Arts-Based Approaches to Transformative Learning. In J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 35-45).

- San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, L. H. (2011). *Holistic Art Education: A Transformative Approach to Teaching Art*. *Art Education*, 64(2), 18–24.
- Chien, T. F. (2017). Enhancing young adult learning through interpretive skills training: A case study of student tour-guide interns at a university photography center. *International Journal of Education & the Arts*, 18(34). <http://www.ijea.org/v18n34/>
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a guide to theory and practice* (3rd ed.). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Cranton, P., Taylor, E.W. (2012). Transformative Learning Theory, Seeking a More Unified Theory. In E. W. Taylor, P. Cranton, *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 3-20). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Curriculum.nu. (2019a). *Leergebied Burgerschap*. Geraadpleegd 5 juli 2019, van <https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Curriculum.nu. (2019b). *Visie op het Leergebied Burgerschap*. Geraadpleegd 5 juli 2019, van <https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Curriculum.nu. (2019c). *Leergebied Kunst & Cultuur*. Geraadpleegd 5 augustus 2020, van <https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Curriculum.nu. (2019d). *Toelichting Kunst & Cultuur*. Geraadpleegd 3 september 2020, van <https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview, 7, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. M. (2001). Images, transformative learning, and the work of soul. *Adult Learning*, 12(3), 15–16.
- Dirkx, J. M. (2006). *Authenticity and imagination*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(111), 27-39.

- Dirkx, J. M., & Smith, R. O. (2009). Facilitating transformative learning: Engaging emotions in an online context. In J. Mezirow, E. W. Taylor & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 57–66). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dohmen, J. (2008). *Het leven als kunstwerk*, Rotterdam: Maand van de Filosofie.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Guignol, C. (2004). *On Being Authentic. Thinking in Action*. New York: Routledge.
- Graziano, J. (2015). A Woven Collective: Transformative Practices through Contemporary Art. *Art Education*, 68(3), 47–54.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerp onderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 106-119.
- Heijnen, E. J.M.G. (2015). *Remixing the Art Curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education* (dissertatie). Geraadpleegd van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/143969/143969.pdf?sequence=1>
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Abingdon, England: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016, december). *Burgerschap op school*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>

- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Learning*, 6(2), 104–123
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and Through Teaching in Higher Education: The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching*. Abingdon, England: Routledge.
- Lange, E. (2004). Transformative and restorative learning: A vita dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54, 121-139.
- Lange, E.A. (2012). Transforming Transformative Learning Through Sustainability and the New Science. In E.W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 195-211). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lawrence, R. L. (2012). Transformative Learning Through Artistic Expression. Getting out of Our Heads. In E. W. Taylor, P. Cranton, *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 3-20). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- London, P. (2006). Towards a Holistic Paradigm of Art Education Art Education: Mind, Body, Spirit. *Visual Arts Research*, 32(1), 8–15.
- Merriam, S.B., Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning. What Methodology?. In E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 56-72), San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Merriam, S. B., & Sek Kim, Y. (2008). Non-Western perspectives on learning and knowing. In S. B. Merriam (ed.), Third update on adult learning theory (pp. 71–81). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 119. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28 (2), p. 100 – 109.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32, 3-23.
- Mezirow, J. (1991a). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning* (2e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991b). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp 3-33). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E.W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 73-96). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- NEASC. *ACE Learning Introduction*. New England Association of Schools and Colleges, Inc. International Education. Geraadpleegd van https://cie.neasc.org/sites/cie.neasc.org/files/Downloads_pdf/ACE%20Overview%20-%20v2.1.3_0.pdf
- Nohl, A. (2014). Typical Phases of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35–49.

- Onderwijsraad. (2011, maart). *Onderwijs vormt*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2011/03/29/onderwijs-vormt>
- O'Sullivan, E.V. (2002). The project and vision of transformative education. In E.V. O'Sullivan, A. Morrell, M.A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning* (pp. 1-10). New York, NY: Palgrave.
- Overleg Beeldende Kunsten (2014). *Beroepsprofiel en opleidingsprofielen Beeldende Kunst en Vormgeving*, Mondriaan Fonds Premisela/Virtueel Platform. Groningen: Tienkamp.
- Sharpe, J. (2016). Understanding and unlocking transformative learning as a method for enabling behaviour change for adaptation and resilience to disaster threats. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 17, 213–219.
- Sims, P., Niles, J., & Huang, X. (2017). *Curriculum Design for Transformative Enterprise Education within the Context of Strategic Sustainable Development* (scriptie). Geraadpleegd van <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1137848/FULLTEXT01.pdf>
- Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: place as context for changing sustainability values. *Journal of Sustainability Education*, 9.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608.
- Snepvangers K., Bannon R., (2016), 'Transformative learning: Ecologies of practice in art and design education', *Australian*

- Art Education*, Vol. 37, pp. 38 -56.
- Taylor, C. (2002). *De Malaise van de Moderniteit*, Kampen: Kok Agora/Pelckmans.
- Taylor, C. (2011). *De Bronnen van het Zelf*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Taylor, E.W., Jarecke, J. (2009). Looking Forward by Looking Back. In J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 281). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tisdell, E.J., Tolliver, E. (2009). Transformative Approaches to Culturally Responsive Teaching. In J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 89-99). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Kesteren, B.J. (1993). Applications of De Groot's Learner Report': A Tool to Identify Educational Objectives and Learning Experiences. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 65-86.
- Van Stralen, G., & Gude, R. (2012). *En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW
- Wet op het primair onderwijs. (2020, 1 juli). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2020-07-01/>
- Wet op het voortgezet onderwijs. (2020, 1 september). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2020-09-01/>



BIJLAGE 1

Vragen interview ontwerpfasen docenten

PREFLECTIE

1. Kun je aan de hand van jouw lesopzetten toelichten waar de volgende kernelementen van transformatief leren naar voren komen in de opzet van je lessen:

Ervaringsgericht

Kritisch Reflectief

Dialogisch

Holistisch

Contextbewustzijn

Authentieke Relaties

2. Welke ontwerpelementen van 1 tot en met 6 die in het onderwijsontwikkelingsmodel zijn beschreven lijken je het moeilijkste te implementeren? Motiveer waarom.

Fase 1: ensceneren ervaring

Fase 2: ervaren

Fase 3: kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden

Fase 4: creëren

Fase 5: kritisch reflecteren op het beeldend werk

Fase 6: integratie

Fase 1

Ensceneren ervaring; ensceneer, stimuleer, creëer ethisch, politiek, emotioneel geladen lesinhouden aan de hand van activerende en intense ervaringsactiviteiten.

Fase 2

Ervaren; laat de lerende het kunstwerk of de expositie, bezoek, film, theaterstuk of documentaire ondergaan.

Fase 3

Kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden; faciliteer de (interne en externe) dialoog ter bevordering van de kritische (zelf)reflectie op de ervaring en elkaar.

Fase 4

Creëren; begeleid de lerende(n) met zijn conceptontwikkeling in samenhang en –spraak met zijn artistieke keuze- realisatieproces.

Fase 5

Kritisch reflecteren op het beeldend werk; faciliteer de dialoog over het beeldend werk van de lerende vanuit verschillende posities en invalshoeken.

Fase 6

Integratie; je faciliteert de reflectie van de lerende (maker) op de feedback van de peers en begeleid de implicaties ervan voor zijn artistieke proces.

3. Welke ontwerpelementen van 1 tot en met 6 die in het onderwijsontwikkelingsmodel zijn beschreven lijken je het beste te implementeren? Motiveer waarom.

Fase 1: ensceneren ervaring

Fase 2: ervaren

Fase 3: kritisch reflecteren op elkaars ervaring en denkbeelden

Fase 4: creëren

Fase 5: kritisch reflecteren op het beeldend werk

Fase 6: integratie

BIJLAGE 2

Vragen interview testfase docenten

Vertel een herinnering aan een moment tijdens de lessen.

Wat doe je precies tijdens die herinnering? Beschrijf je eigen opeenvolgende waarneembare gedragingen en handelingen. (*Inhoudsreflectie: de docent beschrijft wat er gebeurt tijdens de herinnering*).

Hoe doe je dat tijdens die herinnering? Heb je een bepaalde strategie, didactiek of aanpak? Of juist niet? (*Procesreflectie: de docent beschrijft haar handelingsstrategieën*).

Waarom vertoon je de waarneembare gedragingen en handelingen die je hebt verteld? (*Premissereflectie: De docent deelt de vooronderstellingen/motieven die ten grondslag liggen aan haar handelen*).

Wat zou je, met het oog op het transformatieve leerproces van de lerende, achteraf liever anders hebben gedaan? Beschrijf minimaal twee tot maximaal drie leerpunten met afzonderlijke motivatie(s).

BIJLAGE 3

Vragen interview evaluatiefase docenten

Welke ontwerpelementen bleken tijdens de voorbereiding en/of begeleiding van de beeldende lessen moeilijk in praktijk te brengen? Motiveer waarom.

Welke ontwerpelementen bleken tijdens de voorbereiding en/of begeleiding van de beeldende lessen het beste in praktijk te brengen? Motiveer waarom.

Wat heeft transformatief leren bij jou op school bemoeilijkt?

Wat kan transformatief leren in het voortgezet onderwijs nog meer bemoeilijken? Wat zijn risicofactoren?

Wat zijn de (specifieke) mogelijkheden van transformatief leren in het voortgezet onderwijs?

BIJLAGE 4

Learner report leerlingen

VRAAG 1

Wat heb je tijdens de afgelopen lessen beeldende vorming geleerd?

Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen, maar schrijf wel op wat je echt geleerd hebt. Je kunt iets hebben ervaren of (af)geleerd. Om je een beetje op weg te helpen staan hieronder een aantal zinnen die je als start zou kunnen gebruiken.

ALGEMEEN VERRASSINGEN	UITZONDERINGEN
- Ik heb ervaren dat ... - Ik heb geleerd dat ... - Ik heb geleerd hoe ... - Ik heb geleerd waarom ... - Ik heb verder nog geleerd...	- Ik heb ervaren dat het niet klopt dat ... omdat ... - Ik heb geleerd dat het niet (altijd) waar is dat ... omdat ... - Ik heb geleerd hoe het niet (altijd) ... maar ... - Ik heb geleerd waarom het niet ... maar ... - Ik heb verder juist afgeleerd ...

Schrijf hieronder je antwoord(en):

VRAAG 2

Wat heb je tijdens de beeldende lessen over jezelf geleerd?

Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen, maar schrijf alleen op wat je echt hebt geleerd. Om je een beetje op weg te helpen staan op de volgende pagina een aantal zinnen die je als start zou kunnen gebruiken.

ALGEMEEN VERRASSINGEN	UITZONDERINGEN
– Ik heb ervaren dat ik... omdat ik ... – Ik heb over mijzelf geleerd dat ik ... omdat ik ... – Ik heb over mijzelf geleerd hoe ik ... omdat ik ... – Ik heb over mijzelf geleerd waarom ik ... omdat ik ... – Ik heb verder nog over mijzelf geleerd dat ik ...	– Ik heb ervaren dat het niet klopt dat ... omdat ... – Ik heb geleerd dat het niet (altijd) waar is dat ... omdat ... – Ik heb geleerd hoe het niet (altijd) ... maar ... – Ik heb geleerd waarom het niet ... maar ... – Ik heb verder juist afgeleerd ...

Schrijf hieronder je antwoord(en):

BIJLAGE 5

Interview labels

LAD		
Interview 1 Data voor de beantwoording deelvraag 1 over de voorbereiding.	Interview 2 Data voor de beantwoording deelvraag 2 over de begeleiding per ontwerpelement.	Interview 2 Data voor de beantwoording deelvraag 2 over de begeleiding per gespreksregel.
Voorbereiding	Model	Gespreksregels
Enscenering van ervaring	Enscenering van ervaring bevorderend	Alternatieve zien bevorderend
Ervaren	Enscenering van ervaring belemmerend	Alternatieve zien belemmerend
Kritische reflectie op elkaars ervaring en denkbeelden	Enscenering van ervaring anders doen	Alternatieve zien anders doen
Creëren	Ervaren bevorderend	Facilitator bevorderend
Kritisch reflecteren op het beeldend werk	Ervaren belemmerend	Facilitator belemmerend
Integreren	Ervaren anders doen	Facilitator anders doen
	Kritische reflectie op elkaars ervaring en denkbeelden bevorderend	Gelijke participatie bevorderend
	Kritische reflectie op elkaars ervaring en denkbeelden belemmerend	Gelijke participatie belemmerend

BES		
Beantwoording de begeleiding .	Interview 3 Data voor de beantwoording deel- vraag 3 over de implementatie.	Learner reports Data voor de beantwoording deelvraag 4 over het leeropbrengst vanuit de student.
	Implementatie	Leeropbrengst
swijze delen	Ontwerpelement voorbereiding makkelijk	Belang luisteren
swijze delen	Ontwerpelement voorbereiding moeilijk	Belang vertellen
swijze delen	Ontwerpelement begeleiding makkelijk	Eigen opvatting
derend	Ontwerpelement begeleiding moeilijk	Negatief
merend	Bemoeilijkend TL op deze school	Tekenvaardigheden
s doen	Bemoeilijkend TL op het v.o.	Weinig tot niets geleerd
tiemansen	Specifieke mogelijkheden TL op het v.o.	Zelfkennis
tiemansen		

LABELS (		
	Kritische reflectie op elkaars ervaring en denkbeelden anders doen	Gelijke participatie anders doen
	Creëren bevorderend	Oprechte houding
	Creëren belemmerend	Oprechte houding
	Creëren anders doen	Oprechte houding
	Kritisch reflecteren op het beeldend werk bevorderend	Serius hart hooft bevorderend
	Kritisch reflecteren op het beeldend werk belemmerend	Serius hart hooft belemmerend
	Kritisch reflecteren op het beeldend werk anders doen	Serius hart hooft doen
	Integreren bevorderend	Veiligheid bevoor
	Integreren belemmerend	Veiligheid belem
	Integreren anders doen	Veiligheid anders

VERVOLG)		
ie kansen		
g bevorderend		
g belemmerend		
g anders doen		
d en handen		
d en handen		
d handen anders		
derend		
merend		
s doen		

BIJLAGE 6

De door docent B ontwikkelde kijkwijzer

Welke emoties/gevoelens voel ik hierbij?

Welke associaties heb ik? (Waar moet ik aan denken?) Bijvoorbeeld iets wat je hebt meegemaakt of iemand die je kent heeft meegemaakt.

Welke perspectieven zien we in het filmpje?

Met welke persoon kan jij je het beste identificeren? (Dus met welke persoon voel jij de grootste connectie?)

Probeer uit te leggen waarom jij dat zo ervaart.

OVER DE AUTEUR

Melvin Crone (1972) is senior docent kunsttheorie en kunstbeschouwing aan de Breitner Academie, de voormalige Academie voor Beeldende Vorming. Naast het verzorgen van (project) onderwijs is hij projectmanager blended learning. Vanaf 2009 is hij verbonden aan het College voor Toetsen en Examens als voorzitter van de vaststellingscommissie eindexamens (cse en cpe) tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen havo en vwo en als voorzitter van de syllabuscommissie van hetzelfde vak. Als voorzitter en secretaris van het Kunstvakdocentenoverleg (KVDO) heeft hij een bijdrage geleverd aan de herziening van de voorlaatste opleidingsprofielen van de docent dans, muziek, theater en beeldend.

Voor lezingen, presentaties, workshops, teamtrainingen en coaching is hij te bereiken via melvin.crone@ahk.nl

COLOFON

TRANSFORMATIEF BEELDEND KUNSTONDERWIJS

Kunstonderwijs ter bevordering van persoonsvorming

door

Melvin Crone

redactie

Bea Ros

eindredactie

Sanne Kersten

grafisch ontwerp

Maaike Besseling, naar format Brigiet van den Berg

uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: 978-90-71681-52-3

2021 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Lectoraat Kunsteducatie

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

Lectoraat Kunsteducatie



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

TRANSFORMATIEF BEELDEND
KUNSTONDERWIJS

Kunstonderwijs ter bevordering van persoonsvorming ●

