

WERKEN ALS EEN KUNSTENAAR

**Een onderzoek naar de leerervaring bij leerlingen
wanneer zij onderzoekend en procesgericht te werk gaan
zoals in de actuele kunstpraktijk**

Studenten: Lars Deltrap en Lorentine van Tijn

Begeleiders: Folkert Haanstra en Talita Groenendijk

Module: Praktijkonderzoek jaar 2, 2015-2016

Opleiding: Master Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Inhoudsopgave

Samenvatting	pagina 3
Paragraaf 1: Inleiding	pagina 4
Paragraaf 2: Begripsverheldering	pagina 7
Paragraaf 3: Onderzoeksopzet en uitvoering	pagina 9
Paragraaf 4: Resultaten en beantwoording vragen	
Deel I - Identificatiefase; beantwoording deelvraag 1	pagina 13
Deel II - Ontwerpfase; beantwoording deelvraag 2	pagina 18
Deel III - Testfase; beantwoording deelvraag 3 en 4	pagina 25
Deel IV - Reflectiefase; beantwoording hoofdvraag	pagina 40
Paragraaf 5: Discussie en aanbevelingen	pagina 43
Referenties	pagina 45
Bijlagen	pagina 47

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is dat in kunstlessen op school vaak een ander werkproces wordt gehanteerd dan in de actuele kunstpraktijk. In veel kunstlessen staan voornamelijk traditionele kunstwerken, formele beeldaspecten en traditionele materialen en werkwijzen centraal, terwijl het in de actuele kunstpraktijk juist draait om conceptontwikkeling, het creatieve werkproces en interdisciplinaire samenwerkingsverbanden. Wanneer het de opdracht van een school is om leerlingen iets relevants te leren over kunst – voor henzelf en wellicht voor later – dan slagen scholen daar in kunstlessen vaak niet in.

Voor dit onderzoek hebben we een lessenserie ontworpen voor het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid. De leerlingen werkten aan de opdracht: 'Kies en onderzoek een alledaags probleem op school, en bedenk er een kunstzinnige oplossing voor'. Het hoofddoel van deze opdracht was dat de leerling samen met medeleerlingen een artistiek werk kan realiseren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze zoals die gangbaar is bij kunstenaars uit de actuele kunstpraktijk. De lessen zijn anders dan gebruikelijk, en wij wilden weten of leerlingen een relevantere leerervaring opdoen door op deze manier in de lessen aan te sluiten bij die werkwijze.

De nieuwe lessenserie bleek een positief effect te hebben op de motivatie van de leerlingen en op het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces. Na de lessenserie hadden leerlingen nieuwe dingen over zichzelf geleerd, een nieuwe werkwijze leren kennen, vrijheid ervaren en over samenwerking geleerd. Naar aanleiding van de nieuwe lessenserie bleken de leerlingen ook te bevragen wat kunst is en wat een kunstles is.

Doordat de actuele kunstpraktijk een immaterieel, open en oningevuld karakter heeft, lijkt het ons dat leerlingen kunstlessen moeten krijgen die een laboratorium zijn waar zij een open en onderzoekende houding aan de dag kunnen leggen, en het kunstenaarschap en de rol van de kunst en kunstenaar in de samenleving kritisch moeten kunnen bevragen en definiëren. De nieuwe lessenserie heeft dit grotendeels bereikt. Daarnaast was dit onderzoek een interventie die heeft blootgelegd dat de didactiek van de gebruikelijke lessen precies tegengaat wat er beoogd wordt. In die zin kun je stellen dat de nieuwe lessen met recht kunstlessen waren.

Paragraaf 1: Inleiding

Kunstonderwijs vindt in Nederland voor een groot deel in een gereguleerde en georganiseerde schoolomgeving plaats. Lesopdrachten die leerlingen op school uitvoeren zijn veelal strak georganiseerd en er staat een vast aantal lesuren voor het doorlopen van een creatief proces. Je kunt je afvragen of deze georganiseerde schoolomgeving passend is voor het onderwijzen van kunst, omdat het maken van kunst in de actuele beroepspraktijk vaak grillig en meestal niet via strak georganiseerde processen verloopt.

Efland (1976) introduceert in zijn artikel 'The school art style: a functional analysis' het begrip *schoolkunst*. Volgens Haanstra (2001) bedoelt Efland daarmee kunst die functioneel is binnen het westerse schoolsysteem met een op zichzelf staande eigen stijl die niet aansluit op professionele kunst en ook niet op de belevingswereld van kinderen. Haanstra beschrijft als belangrijk kenmerk van schoolkunst dat de onderwijsactiviteiten snel en gemakkelijk in de klas uitvoerbaar dienen te zijn. Een ander belangrijk kenmerk van schoolkunst is volgens Haanstra dat het vooral om motorische en niet om intellectuele activiteiten draait: de werkjes moeten er vooral spontaan en expressief uitzien, maar de inhoud blijft conventioneel. Schoolkunst dient vooral het instituut school zelf, en draagt niet bij aan het onderwijzen van kunst die relevant is voor de kunst in de wereld buiten de school. Als alternatief voor schoolkunst werkt Haanstra (2001) het didactisch concept *authentieke kunsteducatie* uit, een concept dat “tracht de relatie met de spontane leerling en zijn alledaagse kunstbeoefening en kunstbeleving te handhaven, maar tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de vakdisciplines” (Haanstra, 2001).

Haanstra (2001) stelt vast dat schoolkunst vooral voorkomt in het basisonderwijs. Dat leerlingen op school anders werken dan dat er in de kunstpraktijk wordt gewerkt, zien wij echter zelf ook in onze eigen onderwijspraktijk, Lorentine van Tijn, theaterdocent op Gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid, zegt dat ze in de kunstpraktijk voortdurend onderzoekend werkt, maar op school alles veel meer aanbiedt volgens vooropgestelde fases. Lars Deltrap, docent beeldend aan de Willem de Kooning Academie in Rotterdam, geeft aan: “Op school is het proces veel meer op eindresultaat gericht vanwege cijfers en beoordelingen; in de kunstpraktijk gaat het vaak veel meer om proces zelf.”

Een belangrijk kenmerk uit de actuele kunstpraktijk is dat er procesgericht en onderzoekend gewerkt wordt. Dit blijkt onder andere uit het onderzoek *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015). Voor zijn onderzoek naar een concreet actueel ontwerp voor

authentieke beeldende kunsteducatie interviewt Heijnen (2015) verschillende hedendaagse kunstenaars over hun artistieke methodes. De meesten geven aan dat het belangrijkste doel van hun werkwijze het ontwikkelen van ideeën is, meer nog dan het experimenteren met vooraf geselecteerde materialen of technieken. Het artistieke onderzoek staat daarbij voorop, zorgvuldig gedocumenteerd en bijgehouden, pas in tweede instantie is het eindproduct van dit onderzoek van belang. Kunstenares Pilvi Takala: "In the beginning of my process, I never think even about how it will look as an art piece" (Heijnen, 2015, p. 142). Hoewel het proces dus minstens zo belangrijk wordt geacht als het eindproduct, betekent dit niet dat de ondervraagde kunstenaars het eindwerk niet belangrijk vinden. Het is eerder zo dat proces en eindwerk in elkaar overvloeien of dat het proces soms het eindwerk wordt: "The artwork does not mark the end of a process, but a 'frozen moment' in the ongoing process" (Heijnen, 2015, p. 143). Ook Hoekstra (2015) beschrijft in haar onderzoek procesgericht werken als een belangrijke kwaliteit die hedendaagse kunstenaars inbrengen in het onderwijs. Volgens de onderzoeker manifesteert zich dat op verschillende manieren. Zo probeert de kunstenaar bijvoorbeeld zo min mogelijk in te grijpen in het natuurlijke verloop van het proces, wordt niet het eindresultaat beschreven en beoordeeld maar honoreert de kunstenaar vooral een actieve en onderzoekende werkhouding in de klas, en heeft de kunstenaar groot vertrouwen in het eigen initiatief van kinderen en stimuleert hij een speelse houding ten opzichte van het werkproces (Hoekstra, 2015). Ook in het onderzoek *Altermoderne kunsteducatie: theorie en, praktijk* wordt onderzocht "hoe kunsteducatie van de 21^e eeuw eruit zou moeten zien" (Groenendijk, Hoekstra & Klatser, 2012). Ook zij zien de kloof tussen kunsteducatie en de actuele kunstpraktijk, onder andere door het gemis aan procesmatig werken. "In methodes en opdrachten van docenten gaat het vaak om stapsgewijs werken (bijvoorbeeld eerst brainstormen, schetsen, dan materiaalproefjes maken)" (Groenendijk et al., 2012).

In dit onderzoek willen we proberen te achterhalen op welke manier we leerlingen een authentiek, aan de actuele kunstpraktijk ontleend werkproces kunnen laten doorlopen. We willen onderzoeken of een bepaalde, door ons te ontwikkelen lessenserie waarin een onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk centraal staat een betekenisvolle leerervaring oplevert. De hoofdvraag in dit onderzoek luidt dan ook:

Wat is de leerervaring van leerlingen in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum Velsen-Zuid wanneer zij een beeldende opdracht uitvoeren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?

Om antwoord te kunnen geven op die vraag is deze uitgesplitst in de volgende deelvragen:

- *Wat kenmerkt de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?*
- *Welke lessenserie zou je op basis van deze praktijktheorie kunnen ontwerpen?*
- *Hoe verloopt een dergelijke les en vertonen de leerlingen het gewenste gedrag/de gewenste houding?*
- *Wat zijn de leerervaringen van de leerlingen?*

In dit onderzoek zullen we beginnen met het geven van een begripsverheldering in paragraaf 2. Daarna lichten we de onderzoeksopzet toe in paragraaf 3. Vervolgens presenteren we de onderzoeksresultaten en beantwoorden we de deelvragen en de hoofdvraag in paragraaf 4. In paragraaf 5 blikken we kritisch terug op het onderzoek en doen we enkele aanbevelingen.

Paragraaf 2: Begripsbepaling

In deze paragraaf beschrijven we de belangrijkste begrippen. Daarnaast geven we aan hoe we de begrippen hanteren in het onderzoek. In deze paragraaf beschrijven we eerst het begrip schoolkunst. Daarna beschrijven we de begrippen uit de hoofd- en deelvragen.

Leerervaring

Ervaring die de deelnemer – in dit geval de leerling uit klas 2 van Gymnasium Felisenum, heeft met het leerproces.

Operationalisering:

Aan de hand van learner reports en interviews vragen wij naar de leerervaringen na afloop van de interventie/de nieuwe lessenserie.

Beeldende opdracht

Opdracht waar beeldende middelen worden gebruikt om de opdracht te doen, zowel tweedimensionaal, driedimensionaal als vierdimensionaal.

Operationalisering:

In de nieuwe lessenserie werken de leerling aan een beeldende opdracht.

Onderzoekende en procesgerichte werkwijze

De onderzoekende en procesgerichte werkwijze is het werkproces dat hedendaagse kunstenaars hanteren om kunst te maken. In het onderzoek gaan we ervan uit dat de werkprocessen van een kunstenaar en die van een leerling binnen school verschillend zijn. Gewoonlijk wordt er in de beeldende lessen in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum een traditioneel werkproces gehanteerd dat voornamelijk geënt is op traditionele kunstwerken, formele beeldaspecten en traditionele materialen en werkwijzen. In de lessenserie die wij ontwerpen zullen we een onderzoekende en procesgerichte werkwijze hanteren; een werkproces dat de kunstenaar uit de actuele kunstpraktijk hanteert waarin het proces en niet het eindwerk centraal stelt. Dit onderzoek veronderstelt daarmee dat de twee werkprocessen – die van een kunstenaar en die van een leerling binnen school – verschillend zijn.

Operationalisering:

De lessenserie die we ontwikkelen is gebaseerd op de kenmerken van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van een kunstenaar uit de actuele kunstpraktijk die in paragraaf 4.1 geformuleerd worden.

Gangbaar in de actuele kunstpraktijk

De actuele kunstpraktijk is de praktijk waarbinnen hedendaagse kunstenaars hun werk maken. De actuele kunstpraktijk staat veraf van de schoolse praktijk en staat tegenover schoolkunst, die te eenzijdig formalistisch is (Haanstra, 2001).

Operationalisering:

Het begrip gangbaar heeft nuance: in ons onderzoek hebben we voor het vaststellen van de kenmerken uit de actuele kunstpraktijk ons gebaseerd op kunstenaars die vooroplopen in het werkveld. Het is dus niet zo dat alle actuele kunstenaars deze werkwijze hanteren.

Praktijktheorie

Theorie die is ontstaan op basis van ervaringen uit de praktijk.

Operationalisering:

Wij gebruiken het begrip praktijktheorie wanneer wij spreken over de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van de kunstenaar. De theorie over deze werkwijze is geënt op de praktijk (de kunstenaar).

Gewenst gedrag/gewenste houding

Gedrag en/of een houding die de onderzoekers bij de leerlingen graag willen zien.

Operationalisering:

Leerlingen hebben in het onderzoek gewerkt volgens de werkwijze van de kunstenaar. Hun gedrag/houding noemen wij gewenst wanneer zij de kenmerken van die werkwijze hebben gehanteerd.

Paragraaf 3: Onderzoeksopzet en uitvoering

Het onderzoek dat wij uitvoeren is opgezet als ontwerponderzoek. Voor de beschrijving van dit type onderzoek hebben we ons gebaseerd op twee recente ontwerponderzoeken:

Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk (Groenendijk et al., 2012) en *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015). Ontwerponderzoek wordt gebruikt om in de (onderwijs)praktijk een werkwijze te bevragen en te onderzoeken: “De hoofdvraag van ontwerponderzoek is altijd of een ontwerp (systeem) werkt in een bepaalde setting (bron). Het doel van ontwerponderzoek is dat uitkomsten leerbaar, doceerbaar en werkbaar zijn in de praktijk” (Groenendijk et al., 2012, p. 34). Dit type onderzoek omvat verschillende onderzoeksmethoden die samen het ontwerponderzoek vormen. Ons onderzoek komt overeen met de meeste kenmerken die door Groenendijk et al. (2012) beschreven worden:

1. Interventiegericht: Het onderzoek beoogt een interventie in de echte wereld;
2. Iteratief: Het onderzoek is cyclisch;
3. Procesgeoriënteerd: Het onderzoek gaat om het begrijpen en verbeteren van interventies, niet om input-outputmetingen;
4. Praktisch georiënteerd: De verdiensten van het ontwerp worden deels afgemeten aan de praktische bruikbaarheid in de context.
5. Theoriegeoriënteerd: het ontwerp is (gedeeltelijk) gebaseerd op theorie en het onderzoeken van de lessen draagt bij aan theorieontwikkeling

Ons onderzoek naar de leerervaringen van leerlingen uit het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum wanneer zij een onderzoekende en procesgerichte werkwijze volgen die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk is eveneens een onderzoek waarin wij een werkwijze uit het onderwijs bevragen. Binnen een theoretisch kader ontwerpen wij een lessenserie die een docente tekenen van het Felisenum zal uitvoeren in twee klassen. Wij onderzoeken vervolgens of de lessenserie een goede operationalisering is van de praktijktheorie aan de hand van de leeropbrengsten van de leerlingen. Een kenmerk van het ontwerponderzoek zullen we niet in praktijk brengen. Gezien de beperkte tijd en omvang van ons onderzoek, zullen wij niet toekomen om de lessenserie in verbeterde vorm opnieuw uit te voeren en te onderzoeken.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid. Het Felisenum is een categoriaal gymnasium met ca. 650 leerlingen. Bij dit onderzoek zijn twee tweede klassen betrokken. Wij hebben het onderzoek in twee klassen uitgevoerd om zo de validiteit van het onderzoek te vergroten. Door de deelname van meer leerlingen wordt deze groter.

Het door ons opgezette ontwerponderzoek is onderverdeeld in vier fasen, zoals ook Heijnen (2015) dat heeft gedaan. Allereerst is er de *identificatiefase*. We stellen vast welke kenmerken de werkwijze van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk behelst. Daarnaast kijken we hoe de lessen op het Felisenum ingericht zijn en of ze goed aansluiten bij en voorbereiden op de actuele kunstpraktijk. Daarna volgt de *ontwerpfase*. Op basis van de theorie over de werkwijze van de kunstenaar in de actuele kunstpraktijk, ontwerpen we een lessenserie die gebaseerd is op deze werkwijze. In de daaropvolgende *testfase* geeft een docente tekenen van het Felisenum de lessenserie aan twee tweede klassen. We onderzoeken of de nieuwe lessenserie doet wat wij ermee beogen. Tot slot stellen we in de *reflectiefase* vast in hoeverre de nieuwe lessenserie beter aansluit bij de actuele kunstpraktijk.

Vijfenveertig leerlingen nemen deel aan het onderzoek. Zij zijn geselecteerd op basis van een selecte gerichte steekproef. De docente die de lessen geeft is een collega van Lorentine van Tijn, die ook op het Felisenum werkt. Het onderzoek richt zich specifiek op gymnasiumleerlingen. De klassen die bij het onderzoek betrokken zijn, hebben les van dezelfde docente. Zij doceert naast deze klassen ook andere klassen. Wij hebben haar de keuze gelaten in welk van haar groepen zij de lessenserie wil uitvoeren. Haar keuze heeft ze gebaseerd op haar ervaring met de betreffende groepen. Zij ervaart de onderzochte klassen als de meest prettige en creatieve. De leerervaringen van alle vijfenveertig leerlingen zijn meegenomen in het onderzoek door het gebruik van learner reports en beoordelingsrubrics. Achttien leerlingen hebben ook nog deelgenomen aan een interview. Deze leerlingen zijn volgens een aselechte niet-gerichte steekproef geselecteerd; iedereen had evenveel kans om geïnterviewd te worden.

Voor het theoretische deel (paragraaf 4, deel 1 en 2) van het ontwerponderzoek gebruiken wij een aantal bronnen. Deze staan steeds vermeld in betreffende paragraaf. Het praktijkdeel van het onderzoek onderzoeken we empirisch. Daartoe hebben we een aantal instrumenten ontwikkeld. Allereerst is dat een semi-gestructureerd interview (zie bijlage 2.5) dat we gebruiken om de docente te interviewen vooraf aan het ontwerpen van de lessenserie, om vast

te stellen welke werkwijze gangbaar is op Gymnasium Felisenum. Het interview duurde ongeveer 25 minuten en vond plaats in het tekenlokaal op de school.

Om te onderzoeken of de les naar wens verloopt, gebruiken we een voor het onderzoek door ons ontwikkeld observatieformulier (zie bijlage 2.1), dat we inzetten tijdens de lesobservaties. Het lesontwerp bestaat uit drie lessen; twee lessen van 100 minuten en een les van 50 minuten. Elke les is verdeeld in verschillende lesonderdelen. Het observatie-instrument is zo opgezet dat we elk lesonderdeel staven met een cijfer tussen de 1 en 10. Ter indicatie staat bij elk onderdeel zo concreet mogelijk beschreven wanneer er een hoog cijfer gegeven kan worden. Bij elke observatievraag laten we ruimte om de observatie aan te vullen met opmerkingen. Om de validiteit van het observatie-instrument te waarborgen hebben we een van de lessen tegelijkertijd geobserveerd. Na afloop hebben we gekeken of onze kwantitatieve data erg afwijkend van elkaar waren, maar dat was niet het geval. In onze beschrijvingen van de observaties maken we geen onderscheid tussen de twee klassen. We kiezen hiervoor omdat het in ons onderzoek niet zozeer gaat om de verschillen tussen de twee klassen, maar om de leerervaringen van de leerlingen in zijn algemeenheid. De lessen vinden plaats in het tekenlokaal op de school. Na afloop van de lessenserie interviewen we de docente opnieuw aan de hand van een semi-gestructureerd interview (zie bijlage 2.7). Ook dit interview duurt circa 25 minuten en vindt plaats in het tekenlokaal op de school.

De leerervaringen van de leerlingen onderzoeken we direct na afloop van de lessenserie met een vragenlijst. Dit learner report (gebaseerd op De Groot, 1980, zie bijlage 2.3) “is gebaseerd op het idee dat leerlingen in staat zijn zelf te rapporteren wat zij aan kennis, inzichten en cognitieve en affectieve vaardigheden hebben opgedaan” (Hoogeveen & Bonset, 1998). Het learner report bevat 21 gesloten vragen en 3 open vragen. In de gesloten vragen reageren leerlingen op stellingen over de les, de open vragen kunnen leerlingen aangeven wat ze geleerd en ervaren hebben. Een tweede instrument dat we inzetten om de leerervaringen te onderzoeken is de rubrics (zie bijlage 1.2). De leerlingen reflecteren op hun eigen proces aan de hand van vijf criteria. Ze vullen direct na afloop van de lessenserie achtereenvolgend de rubrics en de learner reports in. Tot slot interviewen we achttien leerlingen met een semi-gestructureerd interview (zie bijlage 2.6). Elk interview (zes in totaal met steeds drie leerlingen tegelijkertijd) duurt ongeveer 20 minuten. In het interview gaan we in op hoe een beeldende les er normaal gesproken uitziet, hoe ze deze les hebben gevonden en in hoeverre deze les maken had met kunst. Drie interviews nemen we af na afloop van de lessen in een lokaal Nederlands. De drie andere interviews nemen we af tijdens de les in een kleine vergaderruimte. Voor het onderzoek hebben we middels triangulatie data verzameld en geanalyseerd (Baarda, 2013). Om het lesverloop te duiden observeren we de les en bevragen

na afloop zowel de leerlingen als de docente hierover. De leerervaringen van de leerlingen onderzoeken we middels de learner reports, de interviews en de rubrics. Op deze manier interpreteren we de data vanuit verschillende invalshoeken.

De antwoorden op de open vragen in de learner reports en antwoorden die de leerlingen geven in de interviews coderen we in het programma MAXQDA. We starten coding-up met in-vivo coderen. In een later stadium voegen we codes die eenzelfde thema betreffen samen. In de bijlage zijn de twee codebomen te vinden. Eén codeboom betreft de gebruikelijke lessen (zie bijlage 3.2), de andere codeboom de nieuwe lessen (zie bijlage 3.1). De kwantitatieve data van de learner reports hebben we berekend en omgezet in tabellen in Excel (zie bijlage 2.4), net als de data van de rubrics (zie bijlage 1.3).

Paragraaf 4: Resultaten

Deel I – Identificatiefase

Vaststellen van het basisprobleem en onderzoek naar praktijktheorie

In kunstlessen op school wordt er vaak een ander werkproces gehanteerd dan in de actuele kunstpraktijk. In veel kunstlessen staan voornamelijk traditionele kunstwerken, formele beeldaspecten en traditionele materialen en werkwijzen centraal – zoals in de onderbouwklassen op Gymnasium Felisenum. Als je als school leerlingen iets relevants wilt leren over kunst – voor henzelf en wellicht voor later – dan moet het curriculum van de beeldende les, volgens Heijnen (2015) niet zo sterk afwijken van de hedendaagse kunstpraktijk.

In dit onderzoek willen wij een lessenserie ontwikkelen voor het tweede leerjaar op Gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid waarin de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele beroepspraktijk centraal staat. Om dat te kunnen doen zullen we eerst vaststellen wat deze werkwijze kenmerkt. De eerste deelvraag luidt:

Wat kenmerkt de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?

Om deze vraag te beantwoorden hebben we enkele bronnen geraadpleegd: *The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice* (Hoekstra, 2015), *Remixing the Art Curriculum* (Heijnen, 2015) en *De hybride kunstenaar: de organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk* (Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012). Daarnaast hebben wij de werkwijze van enkele actuele kunstenaars bestudeerd: kunstenaarscollectief *The incredible shrinking man* (<http://www.the-incredible-shrinking-man.net/>), kunstenaarscollectief *Circus Engelbregt* (<http://www.egbg.nl/>) en kunstenaar Floris van Kaayk (<http://www.floriskaayk.com/>).

Op basis van bovengenoemde bronnen hebben we vijf kenmerken van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk geformuleerd. Een eerste kenmerk is dat het ontwikkelen van ideeën belangrijker is dan het experimenteren met vooraf geselecteerde materialen of technieken. Van Winkel et al. (2012) geven aan dat de hedendaagse beeldende kunst een immaterieel, conceptueel karakter heeft. Alles kan tegenwoordig beeldende kunst zijn, omdat de beeldend kunstenaar de vrijheid heeft om iets naar believen als beeldende kunst te definiëren – volgens de onderzoekers een erfenis van de twintigste-eeuwse

avant-garde. De hedendaagse beeldend kunstenaar is vooral een conceptontwikkelaar die het uitwerken van zijn artistieke idee kan uitbesteden aan anderen, en niet zozeer iemand die over specifiek technisch-ambachtelijke vaardigheden moet beschikken: "De beeldend kunstenaar beoefent een 'vak' zonder specifieke normen van competentie en vakmatigheid" (Van Winkel et al., 2012, p. 22).

Een tweede kenmerk van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk is dat het eindproduct als object minder belangrijk is dan het proces zelf. Heijnen (2015) onderzocht de kunstpraktijk van negen hedendaagse sociaal geëngageerde kunstenaars. Volgens de onderzoeker zijn hedendaagse kunstenaars leveranciers van context in plaats van concrete oplossingen: "Their work takes the form of a proposal, an invitation or an intervention rather than a fixed solution" (Heijnen, 2015, p. 102). Hoekstra (2015) noemt deze aandacht voor het proces een belangrijke kwaliteit die de hedendaagse kunstenaar kan inbrengen in het onderwijs: "An artistic product is never prescribed and instead of assessing products, the artists show their appreciation to the children for their active and investigative behaviour in class, regardless of the results" (Hoekstra, 2015, p. 353).

Een derde kenmerk is dat er veelal in flexibele samenwerkingsverbanden wordt gewerkt. Volgens Heijnen (2015) maken hedendaagse kunstenaars deel uit van een interactief netwerk waarin zij flexibel samenwerken met met elkaar, maar ook met het publiek: "The public is seen as a partner rather than as an audience" (Heijnen, 2015, p. 102). Voorbeelden van hedendaagse kunstenaarscollectieven zijn *The incredible shrinking man* en *Circus Engelbregt*. Kunstenaarscollectief *The incredible shrinking man* bestaat uit vijf kunstenaars die samen de mogelijkheden en consequenties van een kleiner wordende mens onderzoeken. Kunstenaarscollectief *Circus Engelbregt* is een kleinschalige organisatie die kunstprojecten uitvoeren in de openbare en publieke ruimte. Bij hun projecten roepen zij vaak de hulp in van het publiek en andere tijdelijke medewerkers.

Een vierde kenmerk uit de actuele kunstpraktijk is dat er interdisciplinair gewerkt wordt. Volgens Heijnen (2015) resulteert dit in kunstwerken in allerlei variaties en vormen: "Art production and presentation is not just visual but aural, textual and tactile as well" (Heijnen, 2015, p. 102). Experts, amateurs en publiek uit verschillende vakdisciplines participeren allemaal in het creatieve proces. Een voorbeeld van deze interdisciplinaire werkwijze zien we bij kunstenaar Floris van Kaayk, die samen met een professioneel team fictieve verhalen creëert die vervolgens op diverse manieren via verschillende communicatiekanalen worden verspreid.

Een vijfde kenmerk van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk is dat procesgerichte documentatievormen een belangrijk deel uitmaken van de artistieke productie. Volgens Heijnen (2015) vervaagt de scheidslijn tussen proces en product soms zelfs, en bij sommige hedendaagse kunstenaars wordt het documentatiemateriaal dan tot eindwerk (Heijnen, 2015). Hoekstra (2009) beschrijft hoe de hedendaagse kunstenaar in het onderwijs middels documentatie het creatieve proces van leerlingen initieert, faciliteert en presenteert. Zo laat de kunstenaar kinderen met behulp van bijvoorbeeld fotodocumentatie tussentijds terugkijken op het proces.

De werkwijze zoals de leerlingen in een gebruikelijke beeldende les in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum hanteren verschilt in veel opzichten van de hierboven beschreven kenmerken. Dit blijkt uit interviews met de docent beeldende vorming en de leerlingen, en uit de learner reports waarin de leerlingen beschrijven hoe een gebruikelijke beeldende les verloopt.

Zoals in de hedendaagse kunstpraktijk het idee belangrijker is dan het object of materiaal, zo zijn de gebruikelijke lessen op het Gymnasium Felisenum juist gericht op het aanleren van basisvaardigheden, of 'het alfabet' zoals de docente dat in een interview noemt. Zij geeft aan dat het materiaal waarmee de leerlingen werken in jaar een vastligt; pas in jaar twee kiezen de leerlingen zelf materiaal. Schetsen en voorstudies worden in de onderbouw met een potlood gemaakt. Schetsen met een penseel doen ze in de bovenbouw. Schetsen worden uitgewerkt op groot formaat. Uit de leerlingeninterviews blijkt dat in de lessen gewerkt wordt met vooraf geselecteerde materialen of technieken. Een leerling zegt: "We zijn nu bezig met een masker, en dat moeten we dan doen met krijt en met acrylverf."

In de gebruikelijke lessen op Gymnasium Felisenum is er veel aandacht voor het proces, net als in de actuele kunstpraktijk. Echter, op Gymnasium Felisenum dient dit proces volgens een voorgeschreven stappenplan te verlopen. Dit stappenplan wordt ook beoordeeld. De docente: "Ze gaan schetsen, de schets koppelen ze aan een voorstudie en de voorstudie moet natuurlijk naar een eindproduct leiden." Wanneer leerlingen vastlopen verwijst ze terug naar een eerdere stap, die dan misschien niet goed doorlopen is. Ook de leerlingen beschrijven dit: "Je moet goed het eindresultaat in gedachten houden. Want als je dat niet doet dan moet je weer helemaal opnieuw beginnen". De docente geeft meerdere keren aan dat het moeilijk is de leerlingen het stappenplan zorgvuldig te laten doorlopen omdat ze het niet gewend zijn. In de leerlingeninterviews geven enkele leerlingen aan dat het lastig is om het stappenplan te volgen vanwege de grote hoeveelheid aan stappen. Andere leerlingen vinden het juist te

makkelijk: “Het is geen uitdaging.” Een leerling zegt dat het proces steeds hetzelfde verloopt: “Normaal gesproken is het gewoon saai: tekenen, inleveren, cijfer krijgen.” Wat de leerlingen ook een aantal keren benoemen is dat ze het lastig vinden alle stappen te doorlopen terwijl ze al weten wat ze willen maken. “Dus dat je dan, alhoewel je al het eindproces compleet in gedachten hebt, en dat je dat ook min of meer kunt tekenen of doen, dat je dan nog steeds alle voorstappen moet verzamelen. Dat vind ik zelf complete onzin.”

Terwijl er in de actuele kunstpraktijk veelal in flexibele samenwerkingsverbanden wordt gewerkt, werken de leerlingen in de gebruikelijke lessen op Gymnasium Felisenum altijd individueel aan een opdracht. Uit de leerlingeninterviews komt verschillende keren naar voren dat de leerlingen dat een prettige manier van werken vinden. Volgens de docente werken de leerlingen soms samen door te kijken naar elkaars werk en feedback en tips te geven.

Zoals actuele kunstenaars veelal interdisciplinair werken en verschillende uitdrukkingsmiddelen hanteren om hun idee te communiceren, zo hanteren de leerlingen in de gebruikelijke lessen op Gymnasium Felisenum juist uitsluitend tweedimensionale beeldende tekenmiddelen. Ook participeren er zelden experts, amateurs en publiek in het creatieve proces. De lessen vinden praktisch altijd in het lokaal plaats waar de leerlingen op hun stoel moeten blijven zitten. Een leerling: “Maar ja, stilzitten... Dat kunnen we allemaal niet zo goed, nee.”

Net als in de actuele kunstpraktijk wordt er in de gebruikelijke lessen op Gymnasium Felisenum veel tijdens het proces gedocumenteerd. Dit gebeurt in een logboek. Een leerling zegt in een interview: “Je krijgt een onderwerp en dan begin je meestal met een logboekje, een beetje ideeën opdoen, een beetje ontwerpen.” Een andere leerling merkt op: “Het logboekje is dus gewoon een dubbelgevouwen blad, eerlijk gezegd.” Anders dan in de actuele kunstpraktijk wordt de documentatie op het Felisenum zelden deel van het eindwerk. Uit leerlingeninterviews komt naar voren dat het meer een schetsboekje is waarna je het eindwerk “in het groot gaat uitvoeren”.

Concluderend kunnen we vijf kenmerken noemen van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk. Ten eerste is in de actuele kunstpraktijk het idee belangrijker dan het object of materiaal. Ten tweede is de aandacht niet op het eindproduct gericht maar op het proces. Ten derde wordt er veelal in flexibele samenwerkingsverbanden gewerkt. Ten vierde wordt er veelal interdisciplinair gewerkt. Ten vijfde maken documentatievormen een belangrijk deel uit van

de artistieke productie. De werkwijze die de leerlingen hanteren in een gebruikelijke beeldende les op Gymnasium Felisenum verschilt in veel opzichten van deze vijf kenmerken.

Deel II – Ontwerpfase

Ontwerpen van een nieuwe lessenserie

In de vorige paragrafen is beschreven dat de werkwijze van kunstenaars uit de actuele kunstpraktijk vooral gericht is op het onderzoeksproces zelf. De werkwijze die tweedejaars van Gymnasium Felisenum hanteren is daarentegen voornamelijk gericht op het komen tot een eindresultaat en op het uitvoeren van een taak. Daarmee verschilt de werkwijze van de leerlingen sterk van die van kunstenaars uit de actuele kunstpraktijk. Wanneer het de taak van een school is om leerlingen iets relevants te leren over kunst en de actuele kunstpraktijk, kun je veronderstellen dat deze taak in de beeldende lessen van het Felisenum niet altijd goed wordt volbracht. De vraag is welke lessenserie je kunt ontwerpen die leerlingen stimuleert onderzoekend en procesgericht te werk gaan zoals beeldend kunstenaars in de actuele beeldende kunstpraktijk dat doen, waardoor de leerlingen iets relevants te leren over kunst en de actuele kunstpraktijk. Deelvraag 2 luidt:

Welke lessenserie zou je op basis van deze praktijktheorie kunnen ontwerpen?

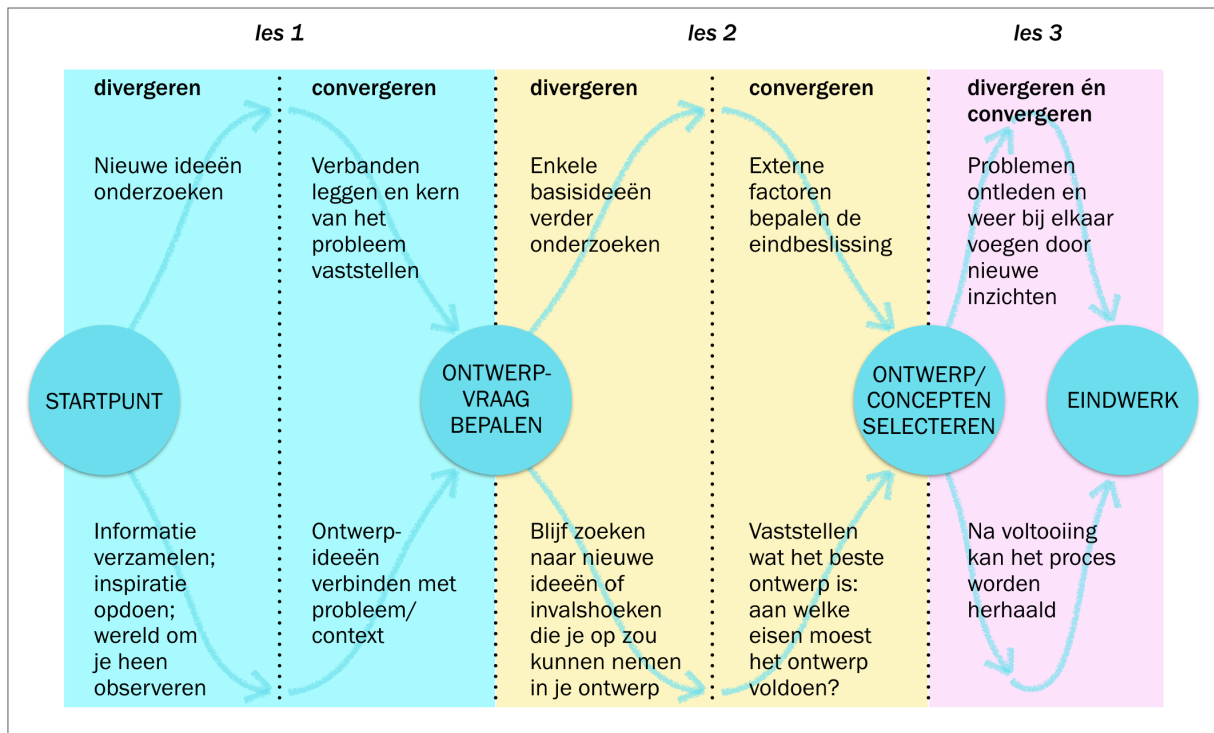
De lessenserie is allereerst gebaseerd op de vijf kenmerken zoals genoemd bij de eerste deelvraag. Daarnaast hebben we bij het ontwerpen van de nieuwe lessenserie uiteenlopende bronnen gebruikt, die ons inspireerden met voorbeeldlessen, theorie over de hedendaagse kunstpraktijk en didactiek.

Voor de nieuwe lessenserie hanteren we het didactisch concept authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001). We doen dit omdat dit concept uitgaat van kunstonderwijs dat aansluit bij de leefwereld van de leerling en bij de professionele kunstpraktijk, en dat is wat wij in onze lessenserie willen. Haanstra formuleert vier belangrijke kenmerken van authentieke kunsteducatie. Een eerste kenmerk is dat wordt gestreefd naar een productieve leeromgeving "die wordt gekenmerkt door complexe taaksituaties, met divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie" (Haanstra, 2001, p. 11). Een tweede kenmerk is dat het onderwijs inhoudelijk georiënteerd moet zijn op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, en dat het programma ruimte moet laten voor persoonlijke stellingname (Haanstra, 2001). Een derde kenmerk is dat er moet worden gestreefd naar relevantie van het leren buiten de school; iets dat volgens Haanstra wordt bevorderd "door levensechte leertaken die ten deel zijn afgeleid uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten" (Haanstra, 2001, p. 11). Een vierde kenmerk is dat "leersituaties gekenmerkt zijn door onderlinge communicatie en samenwerking tussen

leerlingen. Dit betekent onder meer het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling" (Haanstra, 2001, p. 12). In de nieuwe lessenserie werken de leerlingen in groepjes aan een oningevulde opdracht waarvan de einduitkomst niet vastligt: ze gaan kunstzinnige oplossingen bedenken voor een zelfgekozen alledaags probleem op school. De leerlingen starten vanuit een eigen fascinatie; dat doet een kunstenaar in de professionele beroepspraktijk ook en in die zin sluit de leertaak dus zowel aan bij de eigen leefwereld van de leerling als bij de professionele kunstpraktijk. Tot slot veronderstellen wij dat werken vanuit authentieke kunsteducatie de motivatie van leerlingen vergroot.

Door de leerlingen te laten werken zoals een hedendaags kunstenaar willen wij bereiken dat ze anders dan gebruikelijk te werk gaan, en op die manier aan het keurslijf van schoolkunst kunnen ontsnappen. Wij bieden geen stappenplan maar laten de leerlingen zelf uitzoeken hoe ze tot een oplossing komen. De bedoeling is dat leerlingen daardoor hun eigen werkproces bevragen. Biesta (2011) betoogt dat onderwijs onder andere ertoe dient leerlingen zelfkritisch en zelfreflectief te maken, zodat ze niet alleen goed zijn in wat ze doen en doen wat ze moeten doen, maar ook nadenken over waarom ze iets doen of zouden moeten doen. Volgens Gielen (2015) leent een kunstles zich bij uitstek voor zelfkritiek en zelfreflectie omdat ook in actuele kunst voortdurend conventies kritisch worden bevraagd, geldende regels worden doorbroken en nieuwe kaders worden gecreëerd.

Ons streven is om de leerlingen zo ver mogelijk van het eindproduct vandaan te houden en zo lang mogelijk te laten werken aan het ontwerp. Om dat te bereiken gebruiken we een model waarin divergente en convergente fasen elkaar afwisselen. Van de Kamp, Admiraal & Rijlaarsdam (2012) beschrijven hoe in een creatief proces divergente generatieve fasen en convergente exploratieve fasen elkaar afwisselen: in divergente fasen gaat het om het genereren van nieuwe ideeën, in convergente fasen gaat het om het evalueren van de gegenereerde ideeën en het selecteren van oplossingen. Van de Kamp et al. (2012) benadrukken dat het in het creatieve proces belangrijk is om beide fases af te wisselen en niet alleen aandacht te besteden aan de divergente denkfase, iets wat vaak gebeurt. Desalniettemin maakt die divergente cognitieve vaardigheid volgens Van de Kamp et al. wel dat een creatief proces originele en creatieve eindproducten oplevert. Figuur 1 toont de convergente en divergente fasen die wij in de les gebruiken. De figuur is gebaseerd op een model van Hamdi (2013).



figuur 1. Model van divergent en convergent denken in de nieuwe lessenserie.

De rol van de docent op het Felisenum is vrij traditioneel. In de lessenserie hanteren we voor de docent een andere docentrol, daarbij hebben we ons onder andere laten inspireren door Jacques Rancières publicatie *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation* (1987). Rancière betoogt dat het onderwijs een gemeenschappelijke zaak van leerling en leraar moet zijn. Daarvoor is volgens de filosoof nodig dat de leerling het zelfvertrouwen heeft dat deze zichzelf wezenlijke zaken kan aanleren zonder expliciete uitleg van de leraar. Volgens Rancière betekent dat echter niet dat de leraar overbodig is, deze draagt namelijk de verantwoordelijkheid de leerling het nodige zelfvertrouwen te geven. Alleen op die manier kan volgens Rancière een gelijkwaardige intellectuele ontmoeting tussen leerling en leraar plaatsvinden. In hun onderzoek naar altermoderne kunsteducatie beschrijven Groenendijk et al. (2012) dat openheid, wederzijds vertrouwen en een flexibele benadering van de leerling maken dat de leerling zelfsturend aan het werk zal gaan en eigenaar wordt van zijn eigen leerproces (Groenendijk et al., 2012).

In de nieuwe lessenserie dient de docent dus een stap terug te doen, dat wil zeggen dat de docent minder sturend moet zijn in het onderwijs. Daarnaast dient de docent zo min mogelijk in te grijpen in het natuurlijke verloop van het proces. Volgens Hoekstra (2015) is dit één van de kwaliteiten die een kunstenaar in de klas inbrengt, met de bedoeling het oningevulde karakter van het creatieve proces in tact te laten. Dit wil overigens niet zeggen dat de docent niet mag interveniëren: opdrachten als: ‘gebruik nu het voorwerp dat je krijgt in

je werk' of 'verwijder iets uit je werk' kunnen volgens Groenendijk et al. (2012) helpen bij het opdrachten die de leerlingen forceren het vraagstuk op een andere manier te bekijken, in de hoop het onderzoeksproces daarmee weer op gang te brengen. Tot slot dient de docent de leerling te stimuleren niet-doelgericht te werken en te experimenteren. Het belang van experiment in een creatief proces – het doen van een proef met het risico dat de proef kan mislukken – wordt ook bevestigd door Van de Kamp (2012).

De leerlingen van Gymnasium Felisenum zijn gewend een cijfer te krijgen voor hun werk. In overleg met de docente hebben wij daarom een reflectie-instrument ontworpen. In de lessenserie passen de leerlingen de onderzoekende en procesgerichte werkwijze toe. Om in de nieuwe lessenserie te reflecteren op het beeldende proces dat de leerlingen hebben doorlopen, hebben wij ons laten inspireren door een visuele rubrics ontwikkeld door Maarleveld en Kortland (2014), die hun instrument op hun beurt hebben gebaseerd op een beoordelingsinstrument van Van de Kamp (2012). In een poging om een minder talig instrument te ontwikkelen, ontwikkelden de onderzoekers een laagdrempelig beoordelingsinstrument bestaande uit een schema met plaatjes die de verschillende niveaus van het beeldende proces weergeven. De plaatjes kunnen door de leerlingen zelf worden ingekleurd. Maarleveld en Kortland (2014) komen tot zeven criteria voor het reflecteren op beeldende processen. Wij hebben er vijf overgenomen (zie bijlage 1.2):

1. Idee/Inhoud (kwaliteit van het idee);
2. Onderzoek (verdieping in het thema en onderwerp);
3. Experiment (mate van experiment en uitproberen);
4. Samenwerking (vaardigheid om met anderen samen de opdracht te doen);
5. Doorzettingsvermogen (voortgang in het proces, verloopt alles volgens planning).

Het criterium *eigenheid/originaliteit van het werk* is niet opgenomen in het nieuwe reflectie-instrument omdat dit criterium betrekking heeft op eigenschappen van het werk en minder op het verloop van het proces. Maarleveld en Kortlands criterium *werkdrijf/inzet* is niet opgenomen in het nieuwe reflectie-instrument omdat dit criterium overeenkomsten vertoont met het criterium *doorzettingsvermogen* dat wel in het instrument is opgenomen. De beschrijving van het criterium 'idee + inhoud' is op enkele punten aangepast; de nieuwe beschrijving bevat componenten van divergent denken zoals beschreven door Van de Kamp (2012).

In ons instrument zijn de verschillende niveaus visueel weergegeven met vier verschillende plaatjes gebaseerd op het reflectie-instrument van Maarleveld en Kortland

(2014). Daarnaast wordt de visuele rubrics begeleid door een tekst die per criterium elk niveau beschrijft. Hier is voor gekozen omdat uit het onderzoek van Maarleveld en Kortland (2014) is gebleken dat uitleg van en informatie over de visuele rubrics noodzakelijk bleef bij het juist hanteren van het reflectie-instrument.

Wat nu volgt is een beknopte beschrijving van de lesopzet. In de bijlage 1.1 is de volledige lesopzet opgenomen. De les bestaat uit drie lessen. De eerste twee lessen duren 100 minuten, de derde les 50 minuten. De lessenserie heet *Alledaags probleem*. Voor deze lessenserie hebben we de volgende complexe opdracht geformuleerd: *Kies en onderzoek een alledaags probleem op school, en bedenk er een kunstzinnige oplossing voor*. Het hoofddoel van deze opdracht is dat de leerling samen met medeleerlingen een artistiek werk kan realiseren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze zoals die gangbaar is bij kunstenaars uit de actuele kunstpraktijk.

De eerste bijeenkomst begint met een introductie van de opdracht en uitleg van het doel van de les door de docent. Daarna toont de docent het reflectie-instrument, waardoor voor de leerling duidelijk wordt dat in deze opdracht het proces zal worden beoordeeld en niet het eindresultaat. Hierna toont de docent voorbeelden van kunstenaars uit de actuele kunstpraktijk die onderzoekend en procesgericht werken, te weten kunstenaarscollectief *The incredible shrinking man*, *Circus Engelbregt* en Floris van Kaayk. Door het tonen van betekenisvolle voorbeelden die zowel aansluiten bij de leefwereld van de leerling, bij de actuele kunstpraktijk als bij maatschappelijk relevante vraagstukken, zal de leerling op een optimale authentieke manier leren (Heijnen, 2015). Dan volgt er een lesonderdeel met enkele korte divergente en convergente denkopdrachten. Ter voorbereiding op de les hebben alle leerlingen één alledaags probleem meegebracht. Nu bedenken de leerlingen eerst in tweetallen met hun buur zoveel mogelijk oplossingen voor de meegebrachte problemen. Uiteindelijk kiezen ze samen één van de twee problemen waar ze de meeste, leukste, gekste en moeilijkste oplossingen bij kunnen bedenken. Daarna werken ze in viertallen verder, waarbij ze samen tot overeenstemming komen met welk probleem ze verder willen. Aansluitend wordt er nogmaals gebrainstormd over welke leukste, gekste en moeilijkste oplossingen er zijn voor dit probleem. De docent laat zien hoe de kunstenaars uit de voorbeelden verder te werk gaan zodra zij een uitgangspunt hebben gekozen. De leerlingen zien de foto's van de werkkamer, de onderzoeksverzameling, de expertgroepen die kunstenaars tijdens het werkproces inschakelen, een expositie, een TED-Talk, enzovoort. De docent laat zien dat het proces het 'eindwerk' kan worden: er wordt dus niet van begin af aan naar één eindoplossing toegewerkt.

Na dit onderdeel volgt er een onderdeel waarbij alle leerlingen samen met de docent een 'eed' opzeggen – een ludieke werkvorm om de spelregels van de opdracht uit te leggen. Dit lesonderdeel is erop gericht dat de leerlingen zich verbinden aan wat ze gaan doen, en dat ze de opdracht serieus blijven nemen, ook wanneer ze het even niet meer zien zitten.

Na het opzeggen van de eed gaat iedere groep onderzoek doen naar kunstzinnige oplossingen. Het gaat erom dat de leerlingen zich oriënteren op het onderwerp en actief zoeken en analyseren wat de probleemstelling is. Mochten leerlingen vastlopen, dan kunnen ze bij de docent een interventiekaartje vragen. Dit zijn kaartjes met daarop kleine opdrachten die de leerlingen forceren het vraagstuk op een andere manier te bekijken, in de hoop het onderzoeksproces daarmee weer op gang te brengen. Tijdens dit lesonderdeel maakt de docent van elke groep één foto die de volgende lesbijeekomsal zal worden besproken. Aan het einde van de les wordt alle groepen gevraagd om een zogenaamde groepsvraag te formuleren. Iedereen doet dit aan de hand van dezelfde zin: "Wij worstelen met ... (probleem), en we lossen dat op door ... (oplossing)". Alle groepsvragen worden kort gepresenteerd. De lesbijeekomsal eindigt met een korte vooruitblik op de volgende les. Het huiswerk voor de leerlingen is om spullen en materialen mee te nemen dat hen helpt om verder onderzoek te doen.

De tweede lesbijeekomsal begint met het bekijken van de foto's die de docent maakte tijdens het onderzoek in de vorige les. Bij elke foto stelt de docent de vraag: wat gebeurde er en wat leverde het op? Vervolgens worden alle groepsvragen herhaald: welke problemen hadden alle groepen gekozen als uitgangspunt, en welk soort oplossing wordt er onderzocht? We doen deze reflectie zodat de leerling zich bewust wordt van het werkproces. Daarna wordt de opdracht nog eens herhaald, en de eed wordt nog eens opgezegd. Daarna gaan de leerlingen weer aan het werk. Als ze vastlopen, dan kunnen ze bij de docent weer om een interventiekaartje vragen. Dit keer zijn er nieuwe kaartjes met nieuwe interventies. Tegen het einde van de lesbijeekomsal is er een plenaire vragenronde en vooruitblik op de volgende les. Alle groepen worden gevraagd om voor de volgende les een boodschappenlijstje te maken met daarop de onderlinge afspraken en taakverdeling.

De derde lesbijeekomsal begint met het inrichten van de expositie. De bedoeling is dat de leerlingen alles exposeren wat er in de voorgaande lessen gedaan is. Sommige leerlingen moeten misschien nog wat afmaken. De groepsvraag wordt op een papier bij de expositie gepresenteerd. Na een half uur wordt de expositie geopend. De leerlingen kunnen vanaf dit

moment rondlopen en alles van elkaar bekijken. Ook vullen de leerlingen de rubrics zelf in. Ook de docent beoordeelt het werk aan de hand van de rubrics. Daarna is de les afgelopen.

Deel III – Testfase

Doet de nieuwe lessenserie wat hij beoogt

Nadat we de nieuwe lessenserie hebben ontwikkeld, wordt deze in februari en maart 2016 uitgevoerd. We willen weten of de lessenserie een goede operationalisering is van de praktijktheorie; daarvoor gaan we kijken of de leerlingen de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk zoals beschreven in de identificatiefase hanteren. De derde deelvraag luidt:

Hoe verloopt een dergelijke les en vertonen de leerlingen het gewenste gedrag/de gewenste houding?

We beantwoorden de deelvraag vanuit het perspectief van de docent en vanuit onze eigen observaties. Wanneer bij de leerlingen kenmerken van de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk zijn terug te zien, noemen wij het gedrag/de houding gewenst.

Onze observaties hebben wij vastgelegd op een door ons ontwikkeld observatieformulier dat de lesopzet chronologisch volgt. De observaties zijn zowel kwantitatief als kwalitatief geanalyseerd. De kwantitatieve data zijn terug te vinden in een tabel die met toelichting is opgenomen in bijlage 2.2.

Na afloop van de lessenserie hebben wij de docente geïnterviewd over haar ervaringen over de operationalisering van de praktijktheorie en haar andere ervaringen. Wat nu volgt is een verslag van de les aan de hand van onze observaties, aangevuld met de ervaringen van de docente uit dit interview.

De introductie in de eerste les – waarin de opdracht, het zelfreflectie-instrument en het doel van de les ter sprake komen – verloopt rommelig. De leerlingen tonen weinig interesse en de docente roept hen veel tot de orde. In het interview na afloop van de lessenserie geeft de docente aan dat het geven van de lessen een zekere spanning opriep, omdat ze het voor het onderzoek graag goed wilde doen.

Het reflectie-instrument trekt wel de aandacht van de leerlingen, en ook de kunstbronnen spreken redelijk tot de verbeelding. Leerlingen zijn bijvoorbeeld verbaasd over het werk van kunstenaarscollectief *The incredible shrinking man* en discussiëren erover. Hierna vormen de leerlingen tweetallen en viertallen om hun eigen meegenomen probleem te bespreken en een keuze te maken met welk probleem ze verder gaan. Ze praten, discussiëren

en schrijven volop. Sommige leerlingen hebben daadwerkelijk een 'probleem' meegenomen, zoals een baksteen om aan te geven hoe zwaar een tas is. De samenwerking verloopt goed en de leerlingen zijn taakgericht. De docente laat opnieuw de bronnen zien, en geeft een toelichting op het proces. Het werk spreekt nu op een andere manier tot de verbeelding. Ze bekijken het werk als het resultaat van het proces. “Zonder voorkennis zou je dit kunstwerk niet begrijpen”, zegt een leerling.

Het opzeggen van de eed gaat gepaard met gelach, verbazing of een beetje angst. vrijwel iedereen doet mee. "Ik weet niet hoe ik dit onderzoek serieus moet nemen", zegt een leerling. De docente speelt de vraag door aan de hele groep: "Hoe doe je dat?" Een leerling antwoordt: "Door niet onverschillig te zijn".

De volgende vijftig minuten besteden de leerlingen aan het onderzoeken van hun probleem. De sfeer in de klas is losjes, de leerlingen werken goed samen en zijn vrijwel non-stop met elkaar in gesprek. Ook is zichtbaar dat ze plezier hebben in hun werk. Qua concentratie en werkhouding zien we een golfbeweging: soms werken ze zeer taakgericht, dan weer ongericht. Ze blijven in dit lesonderdeel steeds op zoek gaan naar inspiratiebronnen; zo vragen ze aan de docente bijvoorbeeld een interventiekaartje of verzinnen zelf iets om uit te proberen. Omdat de leerlingen ook buiten het lokaal hun onderzoek uitvoeren, nemen we niet alles waar. Een groepje leerlingen komt in het lokaal terug omdat ze bouwtekeningen van het schoolgebouw nodig hebben om te onderzoeken hoe de gangen minder druk kunnen zijn. De leerlingen maken gebruik van de materialen die in het lokaal voorhanden zijn. Bij het zoeken naar oplossingen voor hun probleem zijn de leerlingen zelfsturend. Ze vragen weinig hulp aan de docent; de hulp die ze vragen is vooral gericht op waar ze bepaald materiaal kunnen vinden. De leerlingen documenteren hun proces op verschillende manieren: fotograferen, filmen, schrijven et cetera. Soms wijst de docent ze erop dat ze niet moeten vergeten alles te documenteren zodat ze later hun proces kunnen laten zien. In het interview na afloop van de lessenserie geeft de docente aan dat deze manier van werken de leerlingen veel ruimte heeft geboden. Als docent heeft ze zich terughoudender dan gewoonlijk moeten opstellen, maar dat dwong de leerlingen zelf met oplossingen te komen. De docente gaat dit in de toekomst meer proberen toe te passen: “Als ik zie dat iemand ergens niet uitkomt of vastloopt, dan kan ik misschien iets meer ruimte bieden om op een bepaald idee te komen, op een andere manier dan ik zelf verwacht.”

Aan het einde van de les schrijven de leerlingen op wat precies het probleem is en hoe ze dat gaan oplossen. Er worden knopen doorgehakt; voor sommige groepjes is dit een opluchting. Uiteindelijk heeft elk groepje een duidelijk plan en overleggen ze wat ze de volgende keer meenemen.

De tweede les begint met het bekijken van de foto's. De docente vraagt wat de leerlingen op de foto aan het doen zijn. Ze zeggen dingen als “we bespraken het probleem” en “we kwamen terug van een nutteloos lokaal dat we leuk gaan maken”. Het lijkt erop dat sommige leerlingen de vragen meer als test ervaren dan als terugblik. Bij het opzeggen van de eed is de sfeer is losjes. De leerlingen hebben zin om te beginnen.

In het daaropvolgende lesonderdeel gaan de leerlingen verder met hun onderzoek. Ze werken voortdurend samen en dat gaat zichtbaar goed: ze praten, discussiëren, overleggen, tekenen en schrijven. Ze verdelen taken en maken plannen. Op sommige momenten hebben de leerlingen een duidelijk plan waaraan ze werken, maar tussendoor praten ze gerust over allerlei andere dingen dan over de opdracht. Wanneer de leerlingen even niet weten hoe ze verder moeten, verzinnen ze zelf manieren om verder te komen. Ze kijken bij elkaar en geven hun mening. Om verder te komen, vragen ze regelmatig waar ze bepaalde spullen kunnen vinden en of ze iets mogen opzoeken op de computer. De interventiekaartjes worden weinig gevraagd. De leerlingen documenteren wel, maar vaak pas wanneer ze een resultaat hebben. De docent blijft de leerlingen eraan herinneren. De leerlingen maken gebruik van materialen die ze zelf hebben meegebracht of die in het lokaal voorhanden zijn. In het interview na afloop van de lessenserie zegt de docente dat haar is opgevallen hoeveel de leerlingen nadachten, ook toen de leerlingen zelf dachten dat ze niets aan het doen waren: “Terwijl er een houding was van ‘ik weet het niet’, waren ze toch aan het nadenken”. Volgens de docente is dat onbewust een vorm van experimenteren. De docente geeft in het interview ook terug dat ze haar leerlingen niet kon begeleiden zoals ze dat gewend is, omdat de leerlingen geen duidelijk eindproduct voor ogen hadden en het ook voor haar een verrassing was wat de leerlingen gingen maken. Ze geeft aan dat ze de leerlingen niet kon sturen op wat ze deden, alleen op óf ze het deden. “Je kan ze alleen sturen om bezig te zijn. Dat is heel apart.” Ze vindt dat de leerlingen goed presteerden. Ondanks dat de lesstof redelijk abstract is, “zijn ze toch echt op een of andere manier goed aan het werk, goed bezig.” Soms dacht ze dat ze chaotisch aan het zoeken waren, maar dan kwam het goed.

Richting het eind van de les vermindert de concentratie. Ondanks dat sommige leerlingen geen idee hebben wat ze moeten doen, zien we veel lachende gezichten. Sommige leerlingen hebben zichtbaar moeite met samenwerken of met het vinden van inspiratie. Soms kijken leerlingen met interesse naar de werkwijze van anderen, bijvoorbeeld wanneer een groepje tekendozen gebruikt als ruimtelijk schetsmateriaal. Ter afsluiting van de les maken de leerlingen een boodschappenlijstje en worden er taken verdeeld voor de volgende les.

De derde les presenteren de leerlingen hun proces. Ze laten onder andere hun installaties, websites en collages zien. De leerlingen gaan enthousiast zelfstandig aan de slag; ze hebben zelf spullen meegenomen: speelgoedpoppen, wc-rollen, keukenpapier, kartonnen dozen en een speelgoedtrein. Wanneer een groepje materiaal vergeten is, bedenken ze zelfstandig hoe ze het kunnen oplossen. De leerlingen werken hard om alles af te krijgen. Ze werken zowel tweedimensionaal als ruimtelijk. Ook in het interview na afloop van de lessenserie zegt de docente dat het haar is opgevallen dat de leerlingen zo zelfstandig hebben gewerkt.

Wanneer de expositie geopend is, vertelt elke groep kort over het probleem en de oplossing. Daarna bekijken de leerlingen elkaars werk. Ze tonen wel interesse in elkaars werk, maar geven niet echt hun mening. Aan het eind van de les vullen ze geconcentreerd het zelfreflectie-instrument in, en daarna de learner reports voor ons onderzoek.

In het interview zegt de docente na afloop dat ze tevreden is over hoe de les is verlopen. De docente geeft aan dat de lessenserie de leerlingen leert op bredere manier naar kunst te kijken: "Alles wat je beleeft, door je hoofd heen gaat [...], je omgeving, je alledaagse ritme: dan zie dat alles met kunst te maken heeft". Wel vond ze het spannend om de les te geven, daarbij speelde een rol dat ze het voor het onderzoek goed wilde doen. Ook noemt ze dat zij als docent normaal gesproken weet wat ze van leerlingen kan verwachten en dat ze dat nu niet goed wist omdat de leerlingen meer hun eigen opdracht bepaalden. "En omdat je dat niet weet, en je het niet kan sturen, heb je het gevoel van: hee wat gebeurt er straks, gaan ze wel leveren?"

We wilden weten of de leerlingen in de nieuwe lessenserie de onderzoekende en procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk hebben gehanteerd. Aan de hand van onze observaties en het interview met de docente na afloop van de lessenserie kunnen we stellen dat dit grotendeels het geval was. Ten eerste hebben we gezien dat de meeste leerlingen een groot deel van de lessenserie veel nadachten en samen discussieerden over het idee. Ten tweede zijn er pas aan het einde van de tweede lesbijeenkomst concrete plannen gemaakt voor welk eindproduct er zou worden gerealiseerd en met welk materiaal. De aandacht was dus een groot deel van de lessenserie gericht op de ideeontwikkeling en het proces, en niet op het eindproduct en de materiële uitvoering daarvan. Ten derde hebben de leerlingen intensief samengewerkt en zich door elkaar laten inspireren, al waren de samenwerkingsverbanden niet zozeer flexibel zoals in de actuele kunstpraktijk vaak het geval is. Ten vierde hebben de leerlingen in de nieuwe lessenserie meerdere uitdrukkingsmiddelen door elkaar heen gebruikt om hun idee te communiceren dan slechts tweedimensionale tekenmiddelen. Ten vijfde hebben de leerlingen hun proces af en toe gedocumenteerd en

maakte de documentatie bij bijna alle groepen een belangrijk deel uit van de artistieke productie.

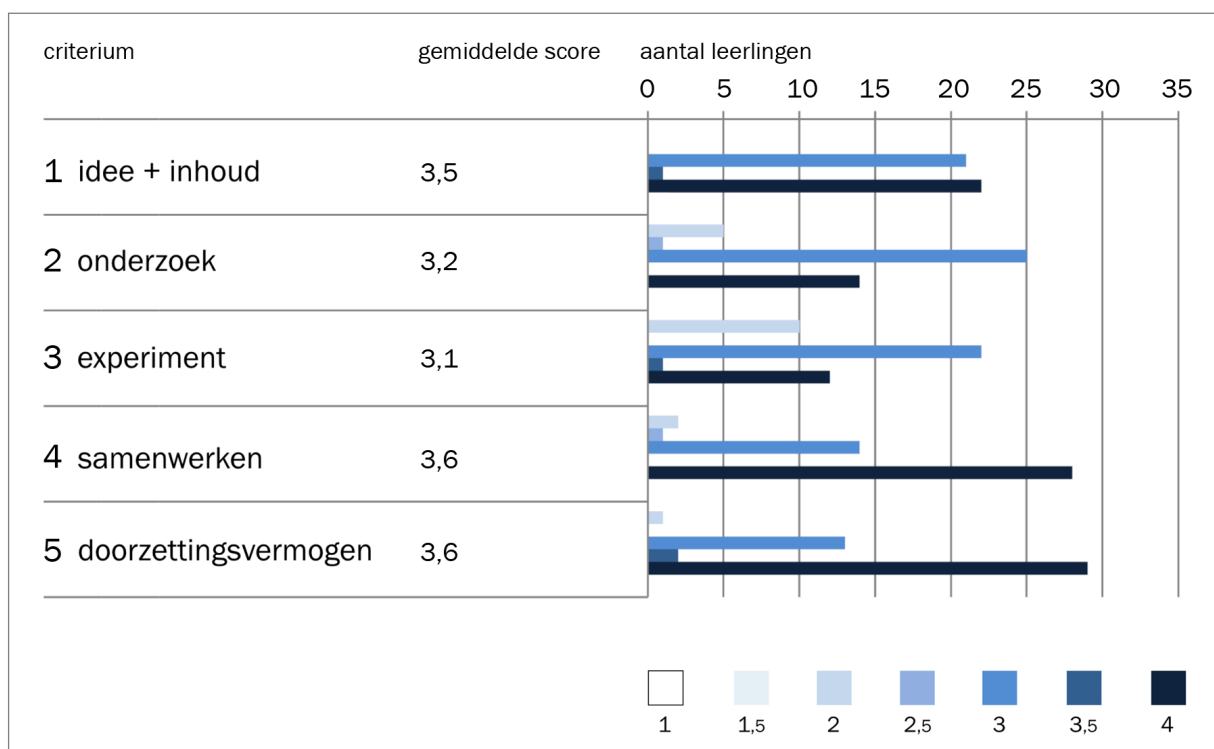
Naast deze kenmerken zijn ons nog twee andere dingen opgevallen. Ten eerste hadden de meeste leerlingen veel plezier in het doen van de opdracht. Ten tweede zagen we dat de leerlingen verantwoordelijkheid voor het leerproces namen. Van de docent vraagt dit terughoudendheid om het natuurlijke verloop van dit proces niet te storen. De docent vindt dit soms moeilijk, maar doordat ze ziet dat de leerlingen uiteindelijk zelf met oplossingen komen groeit haar vertrouwen in dat het goed komt. De docente is te spreken over de lessenserie, die oningevuld is maar er toch voor zorgt dat de leerlingen goed aan het werk zijn.

Nu bekijken we hoe de leerlingen de nieuwe lessenserie hebben ervaren en wat ze ervan hebben geleerd. De vierde deelvraag luidt:

Wat zijn de leerervaringen van de leerlingen?

We beantwoorden de deelvraag eerst aan de hand van de rubrics waarmee de leerlingen hun eigen proces hebben beoordeeld, en daarna aan de hand van de leerlingeninterviews die we na afloop van de lessenserie hebben afgenomen waarin de leerervaring van de leerling aan bod kwam en de learner reports waaruit we kwalitatieve en kwantitatieve data hebben gegenereerd.

Aan de hand van de visuele rubrics hebben de leerlingen op hun eigen onderzoek gereflecteerd. Op het reflectieformulier stonden vijf criteria: *idee/inhoud*, *onderzoek*, *experiment*, *samenwerking* en *doorzettingsvermogen*. De leerlingen konden op een schaal van 1 tot 4 kiezen op welk niveau ze hadden gepresteerd. Alle 45 leerlingen hebben de rubrics volledig ingevuld, op één leerling na die het criterium *idee/inhoud* heeft opengelaten. Een aantal leerlingen koos ervoor om halven in te vullen, daarom zijn die ook in onderstaande tabel (figuur 2) opgenomen.



figuur 2. Resultaten van de zelfreflectie van de leerlingen in de rubrics.

De gemiddelden in alle criteria liggen boven de 3 punten. De leerlingen beoordeelden zichzelf voornamelijk met 3 of 4 punten en in mindere mate 2 punten. Geen enkele leerling gaf zichzelf 1 punt. De leerlingen geven daarmee blijk van hun tevredenheid over hun werkproces.

De criteria *samenwerking* en *doorzettingsvermogen* scoren gemiddeld het hoogst, allebei 3,6 punten. In deze categorieën gaven de meeste leerlingen zichzelf een 4. Deze scores komen overeen met onze observaties: zo zagen wij in de lessen steeds dat de leerlingen goed samenwerkten en goed hebben doorgezet wanneer de opdracht moeilijk, of de concentratie even minder was. Daarnaast hebben de leerlingen – meer dan ze gewend zijn – zelfstandig hun werkproces gestuurd en moesten zij daardoor meer doorzetten dan ze gewend zijn.

Onderzoek en *experiment* scoren gemiddeld het laagst: een 3,2 en 3,1. Hierbinnen beoordeelden de meeste leerlingen zichzelf met 3 punten. *Experiment* kent de meeste variatie qua score; redelijk veel leerlingen geven zichzelf daar maar 2 punten. Kennelijk lag deze vaardigheid sommige leerlingen beter dan andere.

Voor *idee/inhoud* is de verdeling tussen de 3 en 4 punten haast gelijk en komt het gemiddelde op 3,5 punten. Het verbaast ons niet dat ze zelf tevreden zijn over de kwaliteit van het idee. We hebben de leerlingen veel zien overleggen en discussiëren. Ze probeerden elkaar regelmatig te overtuigen met argumenten.

Na de lessenserie hebben we achttien leerlingen – zes groepjes van drie – geïnterviewd over de lessen. Ook hebben de leerlingen learner reports met zowel open als gesloten vragen ingevuld. We geven nu eerst een beschrijving van de leerervaring van de leerlingen aan de hand van de informatie uit de leerlingeninterviews en de antwoorden op de open vragen uit de learner reports (kwalitatieve data). Daarna beschrijven we de leerervaring van de leerlingen aan de hand van hun antwoorden op de gesloten vragen uit de learner reports (kwantitatieve data).

Uit de interviews en de antwoorden op de open vragen uit de learner reports komen vijf kernthema's naar voren. Het eerste kernthema is *werkplezier*, waaruit blijkt hoe de leerlingen de opdracht hebben ervaren. Het tweede kernthema is *werkwijze*; daaronder vallen de leerervaringen die betrekking hebben op de manier waarop de leerlingen in de les hebben gewerkt. Het derde kernthema is *vrijheid*. De leerlingen geven aan op verschillende vlakken vrijheid te hebben ervaren, letterlijk bewegingsvrijheid, maar ook vrijheid in denken en vrijheid in het maken van keuzes. Het vierde kernthema is *samenwerken*; daaronder vallen de leerervaringen die betrekking hebben op de manier waarop de leerlingen hebben samengewerkt. Het laatste kernthema is de *relevantie van de kunstpraktijk*, waaruit blijkt of

de leerlingen vinden dat ze hebben gewerkt als een kunstenaar en of ze de les een kunstles vonden.

De leerlingen vertellen veel over hun werkplezier die ze ervoeren tijdens de nieuwe lessenserie. De meeste leerlingen geven terug dat ze enthousiast zijn over de les. Een leerling schrijft: "Dit was in één woord: GE-WEL-DIG- :)." Sommigen vergelijken de nieuwe lessenserie met de normale tekenles: "Het waren sowieso wel bijzondere lessen om mee te maken, normaal maak je dat niet echt mee." Een enkeling vond "gewoon tekenen leuker". Enkele leerlingen geven aan dat ze gemotiveerd waren om hard te werken. Een leerling: "Ik denk dat je altijd harder aan iets werkt als je iets leuker vindt." Een paar leerlingen vonden de nieuwe manier van werken lastig. Een leerling zegt: "Normaal ben je gewend met een richtlijn te werken en nu kon je alle kanten op. Dan ga je over zo veel dingen nadenken dat je niet meer echt weet wat je moet kiezen." Een leerling die aanvankelijk aangeeft dat het 'moeilijk' is, zegt uiteindelijk: "Aan de andere kant is het eigenlijk veel makkelijker dan normaal. Het is gewoon wat ik best wel vaak doe – het bedenken dan, niet het uitvoeren." In de learner reports schrijven leerlingen vaak dat ze iets over zichzelf hebben geleerd, bijvoorbeeld: "Ik heb geleerd dat ik veel creativiteit heb" of "Ik heb gemerkt dat ik niet altijd een doorzetter ben" of "Ik heb geleerd dat je dingen moet durven vragen, anders weet je heel veel niet".

Meer dan een kwart van alle leerlingenuitspraken uit de leerlingeninterviews en learner reports gaat over hun werkwijze in de nieuwe lessenserie. "Het was weer eens iets nieuws in vergelijking tot de monotone tekenlessen waarin je wat dingen verzamelt en dan teken je iets en dan ben je klaar. En dan krijg je daar een zes voor." Een enkeling is zich bewust geworden van de stappen die je doorloopt bij het uitvoeren van een creatieve opdracht: "Eerst ideeën opdoen, en dan ideeën proberen uit te werken [...] en dan aan het einde je eindopdracht maken en je presentatie." De leerlingen noemen de nieuwe lessenserie een denkles: "Je kon echt je hele brein doorspitten van: waar zitten ideeën." Meerdere leerlingen hebben geleerd dat ze problemen op een creatieve manier kunnen oplossen: "Ik zou er normaal nooit opkomen. X heeft heel veel fantasie en die heeft me geholpen. We zaten eerst ook met andere meiden in een groepje, maar die gingen normaal denken, en wij dachten: nee. We gaan niet normaal denken." Dit 'groter' denken wordt vaker genoemd: "Ik heb geleerd dat het niet waar is dat je een probleem maar op één manier kunt oplossen." En: "Ik heb geleerd dat alle ideeën mogelijk zijn, niks werkt niet." Naast denken bestond de nieuwe werkwijze volgens de leerlingen ook uit actief onderzoek doen. Meerdere leerlingen geven aan dat ze in hun onderzoek steeds actief in en buiten het klaslokaal nieuwe informatie

zochten om hun probleem op te lossen. Enkele leerlingen geven aan hoe ze hun oplossing met foto's visualiseerden: "dan konden we het erop tekenen, hoe het er ongeveer uit zou komen te zien". Het valt de leerlingen op dat ze geen eindwerk maken zoals ze gewend zijn: "Bij deze opdracht was de weg ernaar toe belangrijker dan het eindproduct, erg fijn." Een leerling merkt op dat bij de meesten een compleet denkproces te zien was in tegenstelling tot alleen een eindproject.

In de interviews en de learner reports valt opvallend vaak het woord 'vrijheid'. Daarmee bedoelen de leerlingen zowel het fysiek vrij zijn als vrij zijn in de werkwijze. Veel leerlingen noemen dat ze in de nieuwe lessenserie het klaslokaal mochten verlaten om dingen te onderzoeken: "Alles mocht, je hoefde niet per se in het lokaal te blijven". "Je kon nu vrij rondlopen, buiten rondlopen, allemaal materialen zoeken en gebruiken. Dat was wel leuk." Een leerling drukt zich extreem uit: "Bij deze opdracht werd je niet alleen maar in het lokaal opgesloten, wat bij heel veel andere tekenlessen wel zo is." Een enkeling noemt het naar buiten gaan dwingend: "Ik vond dat we bij deze opdracht ook wel bijna gedwongen werden om dingen buiten het lokaal te doen. Want als je in het lokaal bleef dan mocht dat eigenlijk niet. Dan kreeg je daar weer kritiek op." Leerlingen geven aan dat ze vrij waren in hoe ze opdracht uitvoerden en in hun materiaalkeuze: "Bij de nieuwe lessen was het heel vrij: je kreeg een opdracht en je mocht die uitvoeren zoals jij wilde." Een andere leerling: "Je kon bijna alles gebruiken wat je wilde". De leerlingen geven ook aan dat ze vrij waren in het kiezen van het onderwerp: "In dit geval was het je eigen idee, je eigen probleem dat je moest oplossen" of "je kon alles doen, je kon de gekste dingen bedenken" of "je had een soort van vrije geest." Op een bepaalde manier emancipeert de vrijheid de leerlingen. Een leerling zegt dat ze door de vrijheid binnen de opdracht weinig aan de docent hoefde te vragen. Een andere leerling zegt: "We waren vrij om te doen en laten zien wat we kunnen. Bij gewone lessen heb je meestal een opdracht die je moet volgen maar nu konden we vrijuit denken."

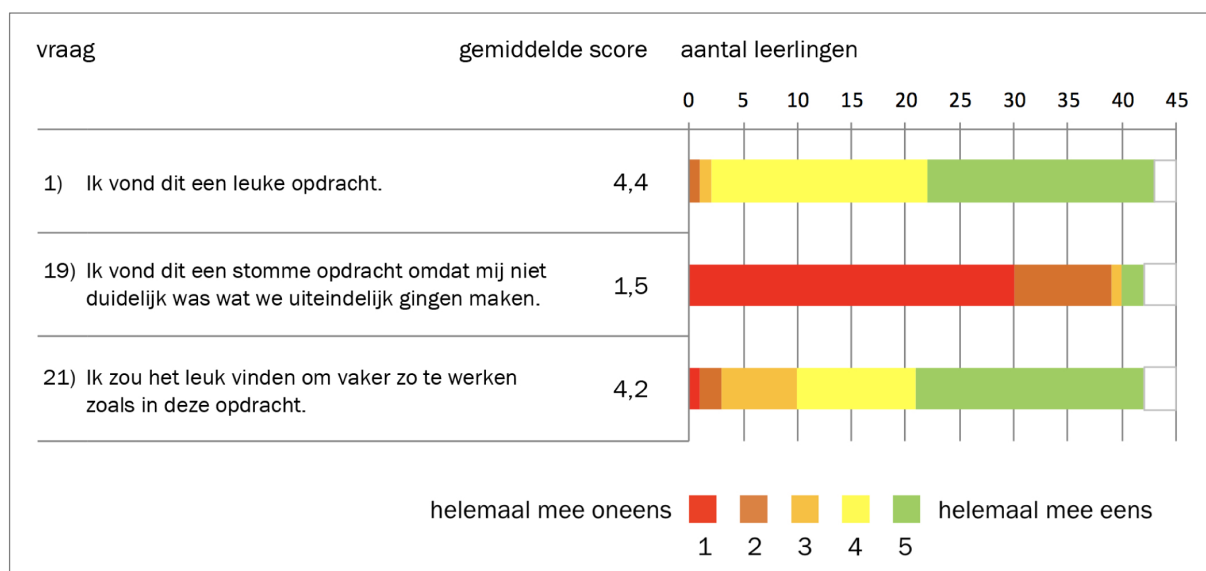
Bijna een kwart van alle leerlingenuitspraken uit de learner reports gaat over samenwerken. Voor de meesten is samenwerken in een opdracht nieuw: "Normaal is er geen sprake van groepsopdrachten." Hoe de leerlingen het samenwerken ervaren varieert. Veel leerlingen noemen de samenwerking goed: "Ik vond ons groepje een fijne groep om mee samen te werken" en "iedereen deed wel iets, er was nooit iemand eventjes niets aan het doen." Sommige leerlingen hebben minder positieve ervaringen: "Ik ben een slechte samenwerker. Ik kan niet uitleggen wat ik nu eigenlijk aan het doen ben en meestal ben ik al veel verder dan de rest." Een andere leerling geeft aan dat het lastig was om ideeën op elkaar af te stemmen: "Ik heb ervaren dat je moet geven en nemen". Een leerling zegt dat ze liever alleen werkt omdat ze samenwerken moeilijk vindt, maar later geeft ze aan dat ze de opdracht

wel nog eens zou willen doen: “Ik ben heel erg gewend dat dingen mij best makkelijk afgaan, en dan loop ik al snel van dingen weg als het moeilijk is. Aan de andere kant lijkt het wel goed voor mezelf, om het nog een keer te doen.” Een leerling vreesde dat het mis zou gaan ik haar groepje, maar ze was positief verrast: “Het ging hartstikke goed. X is normaal niet stil, hij praat echt overal doorheen. Maar we hadden een afspraak gemaakt dat je mocht praten als je met je hand op tafel sloeg. En dat werkte.” Samenwerken wordt door een kwart van de leerlingen genoemd in learner reports als leeropbrengst: “Ik heb geleerd dat je heel open moet zijn voor andere ideeën” en “Ik heb geleerd anderen de leiding te laten nemen.” Sommige leerlingen zeggen dat ze hebben ervaren dat samenwerking een positief effect heeft op het resultaat: “ik heb ervaren dat je met samenwerking en duidelijkheid heel ver komt in een onderzoek”.

In de learner reports schrijft bijna niemand uit zichzelf dat hij/zij iets over kunst of kunstenaars heeft geleerd. Als we de leerlingen in het interview vragen of ze vinden dat ze als een kunstenaar hebben gewerkt, antwoorden er een paar bevestigend: “We hadden ook de presentatie op het bord, daarin zag je allemaal uitwerkingen. Eigenlijk hadden wij hetzelfde gedaan, maar dan kleiner.” Andere leerlingen vinden niet dat ze hebben gewerkt als een kunstenaar: “Een kunstenaar sluit zich op in een kamertje denk ik, of zo? En gaat dan dagenlang zitten vasten.” Twee leerlingen voelen zich meer filosoof dan kunstenaar: “Ik zat veel na te denken over hoe zetten we dit nou in elkaar en hoe zetten we dat nou in elkaar [...] Het is heel leuk om er heel veel vragen over te stellen en heel diep over na te denken.” Weer een ander voelde zich meer uitvinder. We vragen ook of ze de nieuwe les een kunstles vonden. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt van wel, de andere helft niet. Een leerling die het geen kunstles vindt zegt: “Ons probleem was de saaie tussenuren en we wilden een soort ruimte maken waar je je kon vermaken [...] ik denk niet dat het te maken heeft met kunst.” Een leerling die het wel een kunstles vindt zegt: “In het begin dacht ik: dit heeft toch helemaal niks met tekenen te maken. Maar uiteindelijk begon ik me wel een beetje te realiseren dat het wel te maken heeft met kunstzinnig nadenken.” Een ander geeft aan dat de website die ze hebben gemaakt volgens hem wel iets met kunst te maken heeft: “Maar het is ook niet kunst-kunst, zoals schilderijen.” Een andere leerling: “Het is een kunst om het te bedenken.” In het interview noemt een leerling de les betekenisvol: “Ik vond het wel fijn. Ik had echt het idee dat ik ook ècht met iets bezig was.” In een learner report echter merkt een leerling op: “Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vind om dit serieus te nemen, omdat ik moeite moet doen voor iets wat toch niet gebeurt en in mijn ogen dus nutteloos is.” Op de vraag of kunst een goede manier is om dingen op te lossen, antwoordt een leerling: “Ik heb geleerd dat als je ergens niet op een praktische manier uitkomt, dat je met nadenken over kunst ook tot

een oplossing kan komen". Een ander merkt op dat hij denkt dat wiskunde een beter vak is om dingen mee op te lossen. Het lijkt een leerling wel fijn als kunst alles kon oplossen: "Het is helemaal niet realistisch, maar toch zou ik wel willen dat het zo was. Dan kon je de hele dag erover blijven nadenken, over: hoe ga ik dit doen en hoe ga ik dat doen."

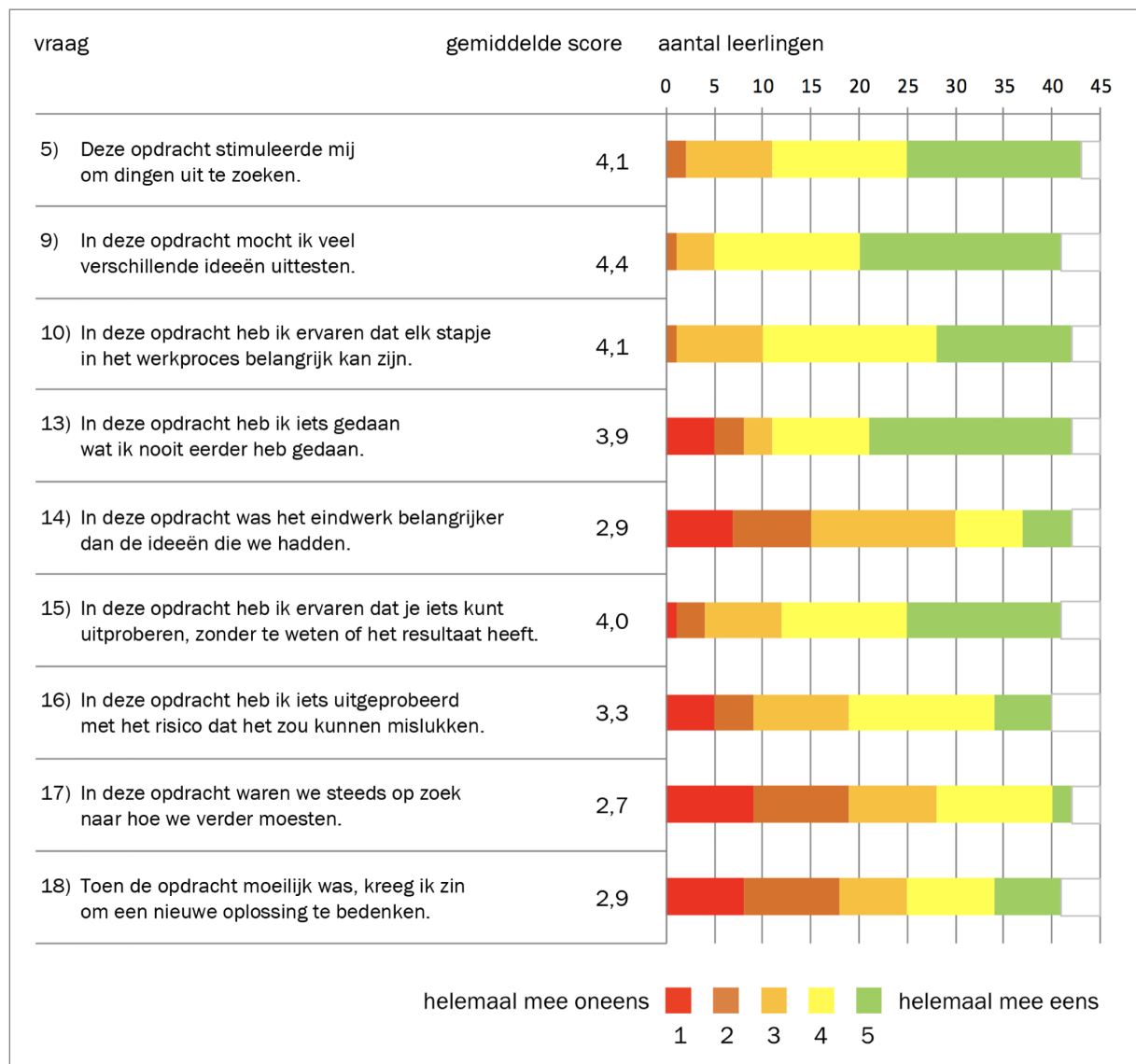
Nu volgt een beschrijving van de leerervaring van de leerlingen aan de hand van de antwoorden op de gesloten vragen uit de learner reports (kwantitatieve data). Leerlingen hebben 21 gesloten vragen beantwoord; daarbij konden ze kiezen uit 1=helemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=er tussenin, 4=mee eens, 5=helemaal mee eens. 38 Kinderen hebben de vragenlijst volledig ingevuld. Vier leerlingen hebben alle vragen beantwoord op enkele vragen na, één leerling heeft slechts 7 vragen beantwoord en twee leerlingen hebben de vragenlijst helemaal niet ingevuld. We geven de antwoorden van de leerlingen weer volgens de vijf thema's *werkplezier*, *werkwijze*, *vrijheid*, *samenwerken* en *relevantie van de kunstpraktijk*.



figuur 3. Uitkomsten van gesloten vragen 1, 19 en 21 uit de learner reports.

Vragen 1, 19 en 21 hingen samen met *werkplezier* (figuur 3). Gezien de antwoorden op vraag 1 en 21 is duidelijk dat de leerlingen met veel plezier hebben gewerkt. Vrijwel alle leerlingen vonden het een leuke les, slechts enkele leerlingen geven aan niet meer op deze manier te willen werken. Vraag 19 vinden we achteraf gezien onnauwkeurig geformuleerd: het is onduidelijk of de vraag laag scoort omdat leerlingen het een stomme opdracht vinden (wat

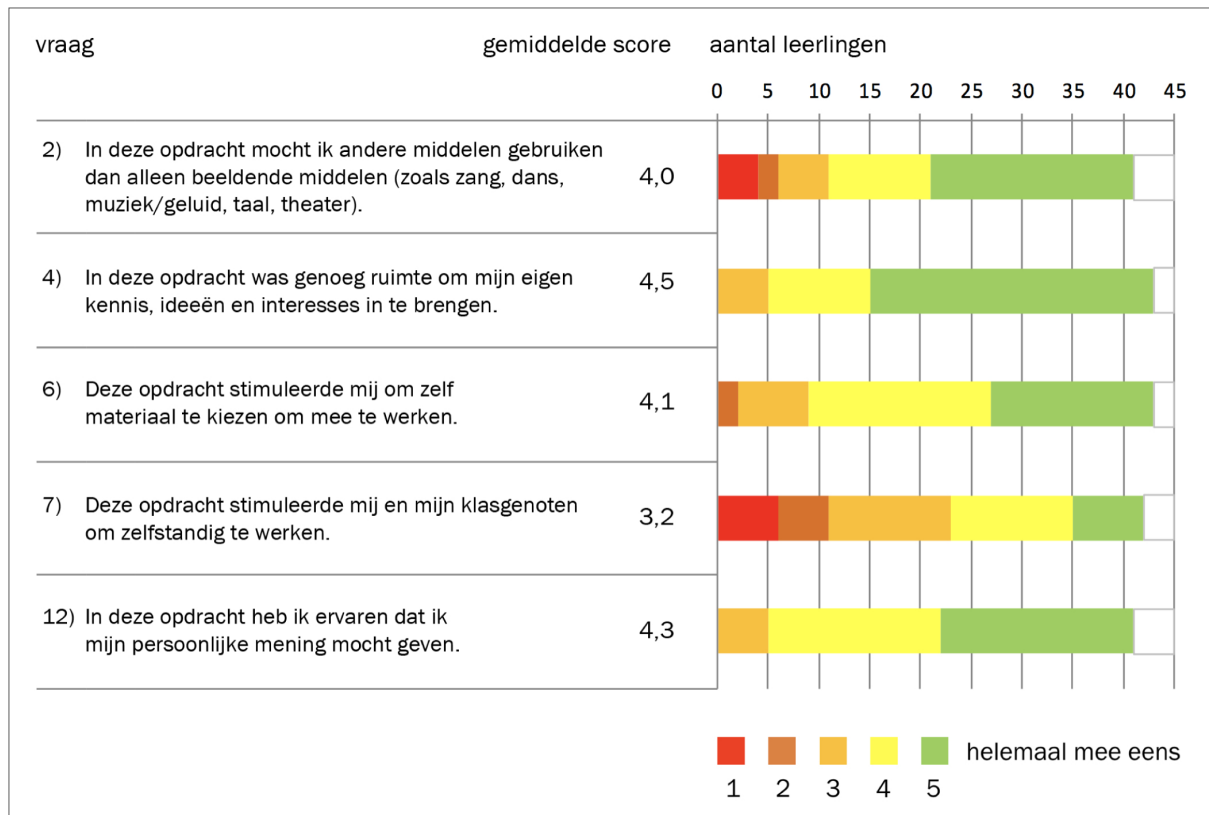
niet strookt met de hoge scores bij vraag 1 en 21), of omdat ze het onduidelijk vonden wat ze moesten maken.



figuur 4. Uitkomsten van gesloten vragen 5, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 en 18 uit de learner reports.

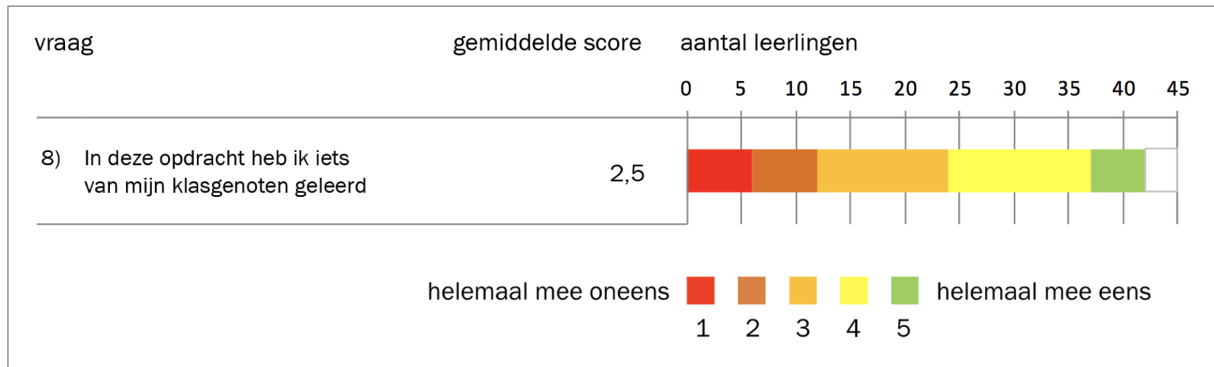
Negen vragen hielden verband met de nieuwe *werkwijze* (figuur 4). Dat de opdracht voor de meesten nieuw was blijkt uit vraag 13 die de leerlingen met een 3,9 scoren. Bij vraag 10 geven de leerlingen met een 4,1 aan dat ze hebben ervaren dat elk stapje in het proces belangrijk kan zijn. Aan de 4,1 van vraag 5 zien we dat de leerlingen vonden dat de opdracht hen aanzette tot het doen van onderzoek. Vragen 9, 15 en 16 hebben betrekking op experimenteren. De scores van vraag 9 (4,4) en 15 (4,0) zijn hoog. De 3,3 van vraag 16 laat zien dat ze wel risico namen, maar in beperkte mate. Opvallend laag zijn de scores bij vraag

17 en 18; beide scores onder de 3. Beide vragen hebben betrekking op doorzettingsvermogen, terwijl in de rubrics de leerlingen zichzelf op dat gebied relatief hoog scoorden. Vraag 14 was een controlevraag. In de lessenserie was het idee belangrijker dan het eindwerk; dat deze vraag niet laag scoort strookt dus niet met wat de leerling geleerd zou moeten hebben.



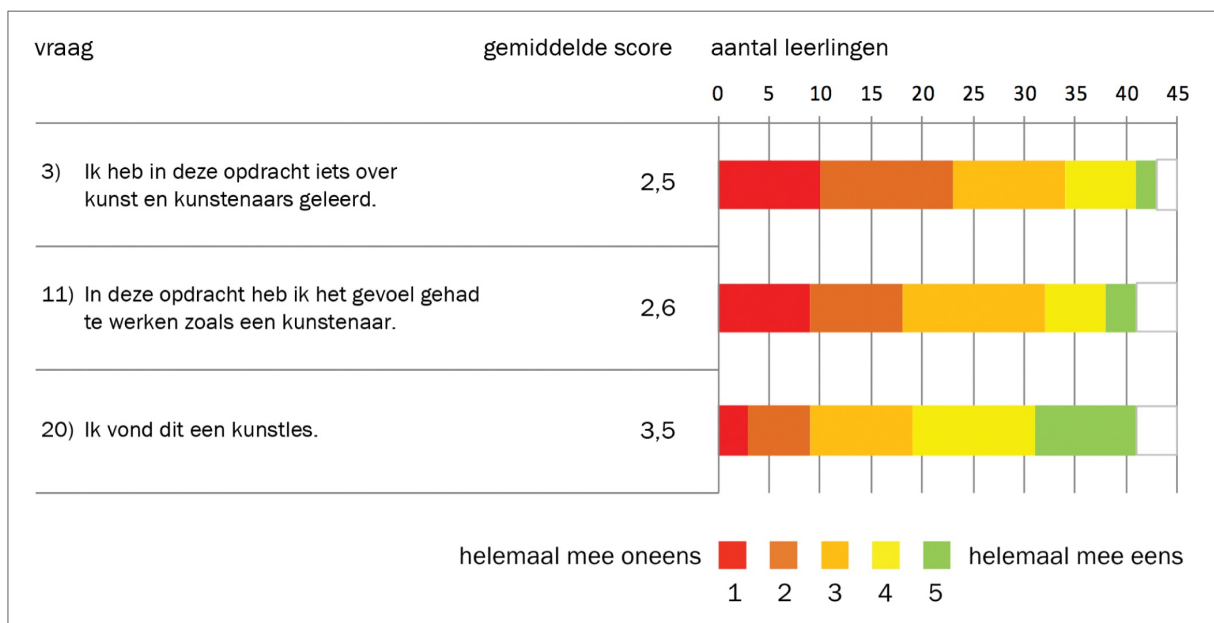
figuur 5. Uitkomsten van gesloten vragen 2, 4, 6, 7 en 12 uit de learner reports.

Vijf vragen hadden betrekking op het thema *vrijheid* (figuur 5). De meeste vragen scoren boven de 4; vraag 4 scoort zelfs een 4,5. Dit geeft aan dat de leerlingen veel ruimte hebben ervaren in de lessenserie, wat strookt met uitspraken in de interviews en learner reports. Uit de antwoorden op vraag 6 maken we op dat de meeste leerlingen zich vrij voelden om zelf materiaal te kiezen om mee te werken. Opvallend is de relatief lage score van vraag 7; de docente en wijzelf hebben de leerlingen namelijk veel zelfstandig zien werken.



figuur 6. Uitkomsten van gesloten vraag 8 uit de learner reports.

Vraag 8 hing samen met het thema *samenwerken* (figuur 6). De leerlingen scoren de vraag met een 3,1. Ondanks dat de samenwerking redelijk goed verliep – zoals blijkt uit de interviews en learner reports, onze observaties en de ervaring van de docente – geven de leerlingen aan matig van elkaar geleerd te hebben.



figuur 7. Uitkomsten van gesloten vragen 3, 11 en 20 uit de learner reports.

Drie vragen hadden de te maken met het thema *relevantie van de kunstpraktijk* (figuur 7). De vraag of de leerlingen de nieuwe les een kunstles vonden scoort bovengemiddeld, de andere twee vragen scoren relatief laag: kennelijk vinden de leerlingen dat ze maar weinig over kunst en kunstenaars hebben geleerd, en ook niet dat ze hebben gewerkt als een kunstenaar. Dit komt redelijk overeen met uitspraken in de interviews en learner reports.

Middels observaties, een rubrics, learner reports en interviews met de leerlingen verzamelden we de leerervaringen van de leerlingen. De meeste leerlingen vinden de nieuwe lessen leuk en zouden vaker op deze manier willen werken. Ze geven ook aan dat dit hen motiveerde om harder te werken en dat ze nieuwe dingen over zichzelf hebben geleerd. Over de werkwijze zeggen de meeste leerlingen dat ze op een nieuwe manier hebben gewerkt, veel hebben nagedacht en actief onderzoek hebben gedaan, dat alles mogelijk was, en dat ze hebben ervaren dat elk stapje in het proces belangrijk kan zijn. De leerlingen beoordelen zichzelf op doorzettingsvermogen relatief hoog in de rubrics, maar in de learner reports zijn ze daarover minder enthousiast. De meeste leerlingen hebben veel vrijheid ervaren in de nieuwe lessen; ze voelden zich zowel fysiek vrij als vrij in hun werkwijze. De leerlingen hebben daardoor zelfsturender gewerkt dan gewoonlijk. Overigens vinden de leerlingen zelf dat de opdracht hen niet stimuleerde om zelfstandig te werken, maar wij en de docente hebben dat anders gezien. De samenwerking verliep volgens de meeste leerlingen goed, al vonden sommigen het ook lastig. Leerlingen vinden dat ze iets over samenwerking hebben geleerd, bijvoorbeeld dat je moet geven en nemen, en dat samenwerken tot een beter resultaat kan leiden. In de learner reports geven veel leerlingen aan dat ze matig van elkaar hebben geleerd. Ook geven ze daar aan weinig over kunst en kunstenaars en hun werkwijze te hebben geleerd. Uit de interviews komt een genuanceerder beeld naar voren; de leerlingen bevragen wel degelijk wat kunst is en hoe kunstenaars werken. De les – volgens de meeste leerlingen een kunstles, dat dan weer wel – heeft de leerlingen doen werken als een kunstenaar, maar ze ervaren dat blijkbaar zelf niet allemaal zo.

Deel IV – Reflectiefase

Terugblik op de nieuwe lessenserie en de beantwoording van de hoofdvraag

In deze paragraaf reflecteren we op de lessenserie en beantwoorden we de hoofdvraag:

Wat is de leerervaring van leerlingen in het tweede leerjaar van het Gymnasium Felisenum Velsen-Zuid wanneer zij een beeldende opdracht uitvoeren volgens een onderzoekende procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?

In de *identificatiefase* (paragraaf 4, deel 1) stelden we vast dat tweedejaars leerlingen van Gymnasium Felisenum in een gebruikelijke beeldende les een andere werkwijze hanteren dan de onderzoekende procesgerichte werkwijze uit de actuele beeldende kunstpraktijk.

Vervolgens hebben we vijf kenmerken geformuleerd die de onderzoekende procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk karakteriseren, te weten: het idee is belangrijker dan het object of materiaal, de aandacht is niet op het eindproduct gericht maar op het proces, er wordt in samenwerkingsverbanden gewerkt, er wordt interdisciplinair gewerkt en documentatievormen maken een belangrijk deel uit van de artistieke productie.

In de *ontwerpfase* (paragraaf 4, deel 2) hebben we op basis van deze kenmerken een lessenserie ontwikkeld die in de *testfase* (paragraaf 4, deel 3) is uitgevoerd. Wij en de docente hebben de meeste leerlingen tijdens de lessenserie volgens de vijf kenmerken van de onderzoekende procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk zien werken. Ook bleek de lessenserie een positief effect te hebben op de motivatie van de leerling en zagen wij en de docente dat ze verantwoordelijkheid voor het leerproces namen. Na de lessenserie bleek uit de rubrics, interviews en learner reports dat de leerlingen werkplezier hadden en dat dit motiverend werkte, dat ze nieuwe dingen over zichzelf hebben geleerd, dat ze een nieuwe werkwijze hebben leren kennen, vrijheid hebben ervaren en over samenwerking hebben geleerd. De leerlingen geven uit zichzelf nauwelijks terug dat ze iets over kunst of kunstenaars en hun werkwijze hebben geleerd, maar als we er expliciet naar vragen blijkt de lessenserie toch enig inzicht te hebben verschaft: de leerlingen bevragen wat kunst is en hoe en kunstenaar eigenlijk werkt.

Heeft de nieuwe lessenserie haar doel bereikt? Door te werken zoals een hedendaagse kunstenaar maakten de leerlingen op authentieke wijze kennis met een aspect uit de actuele kunstpraktijk. De meeste leerlingen hebben de onderzoekende procesgerichte werkwijze uit de actuele kunstpraktijk functioneel en met succes ingezet om een complexe opdracht op te

lossen; in dat opzicht is de lessenserie geslaagd. Met de nieuwe lessenserie wilden wij ook bereiken dat de leerlingen anders dan gebruikelijk te werk zouden gaan en op die manier aan het keurslijf van schoolkunst konden ontsnappen – ook dat is gelukt. Door niet volgens een strikt stappenplan te werken zouden de leerlingen hun eigen werkproces gaan bevragen en kritisch reflecteren op hoe een kunstenaar werkt en wat kunst is. Hier zijn we met de nieuwe lessenserie in geslaagd, zij het in bescheiden mate.

Op basis van deze bevindingen zouden we de lessenserie op een aantal praktische punten aanpassen. Allereerst zouden we de lessenserie langer maken waardoor de leerlingen meer gelegenheid hebben het procesgerichte en onderzoekende werken te ervaren. Hierdoor zouden we de leerlingen meer kunnen laten wennen aan de open oningevulde werkwijze die zo kenmerkend is voor een kunstles (Gielen, 2015). Om de leerlingen te stimuleren meer met elkaar kritisch te reflecteren zouden we een volgende keer de leerlingen de mogelijkheid bieden om een eigen groep samen te stellen op basis van gedeelde ideeën en kennis. Heijnen (2016) zegt daarover: "kritische reflectie en gezamenlijke productie zijn belangrijke methodes om informatie te delen en van elkaar te leren" (Heijnen, 2016, p. 29). Andere manieren om kritische reflectie te stimuleren zijn om de rubrics nadrukkelijk als zelfreflectie-instrument te presenteren en niet als beoordelingsinstrument. Ook zouden de kunstbronnen in de les meer aandacht kunnen krijgen waardoor er meer gelegenheid is om de werkwijze uit de professionele kunstpraktijk en de eigen werkwijze kritisch te bevragen.

Bij het stimuleren van kritische reflectie vervult de docent een sleutelrol. Hij kan ervoor zorgen dat leerlingen deze leerervaring als serieuze kennismaking met de beroepspraktijk ervaren. Hoekstra (2009) beschrijft hoe een kunstenaar vanuit zijn specifieke achtergrond vakjargon, denk- en werkstrategieën uit de beroepspraktijk als gids kan functioneren voor leerlingen en hen kan introduceren in de wereld van de professionele kunst. Vanderstraeten en Biesta (2006) geven een omschrijving van wat volgens hen de pedagogische taak van de docent is, namelijk: "to educate a free person towards freedom" (Vanderstraeten & Biesta, 2006, p. 160). We kunnen dus stellen dat de docent weliswaar een stap terug moet doen door de leerlingen niet alles voor te schrijven, maar dit betekent niet dat de docent op de achtergrond verdwijnt en niets meer hoeft te doen.

Omdat de hedendaagse actuele kunst draait om het kritisch bevragen van conventies, doorbreken van geldende regels en scheppen van nieuwe kaders, zou de kunstdocent volgens Gielen (2015) precies daarin moeten lesgeven. Dit is volgens Gielen overigens geen makkelijke maar wel een bevrijdende taak. Gielen (2015) beschrijft de kunstenaar treffend door hem te vergelijken met een sporter: je bent een goed sporter wanneer je je aan de regels houdt, maar je bent een goed kunstenaar wanneer je buiten de gebaande paden treedt (Gielen,

2015). Precies dat is waarom kunst zo'n goede aanvulling is op alle andere schoolvakken: "In short, only then does education teach students how to prepare for what one cannot prepare for" (Gielen, 2015).

Dit onderzoek was een interventie die heeft blootgelegd dat de didactiek van de gebruikelijke lessen precies tegengaat wat er beoogd wordt. In die zin kun je zeggen dat onze nieuwe lessen met recht kunstlessen waren.

Paragraaf 5: Discussie en aanbevelingen

In deze paragraaf beschrijven we enkele discussiepunten omtrent het onderzoek. Allereerst reflecteren we op de eigen aanpak en de onderzoeksmethode. Daarna beschrijven we enkele vragen die de inhoud van het onderzoek oproept. Tot slot doen we enkele aanbevelingen.

In dit onderzoek waren wij niet alleen onderzoekers, maar ook lesontwerpers. De leerlingen wisten dat wij de nieuwe lessenserie hadden ontworpen, daarom is het goed mogelijk dat de leerlingen in de interviews sociaal wenselijk gedrag vertoonden. Bovendien kan het feit dat Lorentine als docent werkzaam is op het Felisenum – en dus een bekend gezicht is voor de leerlingen – het gedrag en de antwoorden van de leerlingen verder hebben beïnvloed. In een volgend onderzoek zouden de interviews door andere onderzoekers afgenomen kunnen worden om de validiteit te vergroten.

In dit onderzoek hebben wij de rubrics gebruikt als meetinstrument om informatie over leerervaringen te verzamelen. Als zelfreflectie-instrument en onderdeel van de lessenserie vinden wij een rubrics prima geschikt; zo was onze rubrics ook bedoeld en voor ons was het informatief om te zien hoe positief de leerlingen waren over hun eigen prestatie. Bij het uitvoeren van de lessenserie is de rubrics echter ook een paar keer in verband gebracht met een beoordeling, en je moet je afvragen in hoeverre leerlingen objectief en eerlijk zijn over hun prestatie wanneer ze weten dat het meetelt voor een cijfer. In een volgend onderzoek zou een scherpe keuze gemaakt moeten worden over hoe de rubrics in het onderzoek wordt gehanteerd om daarmee de validiteit te vergroten.

Aan de hand van indicatoren in het observatieformulier konden we aangeven welk zichtbaar leerlinggedrag we observeerden. Tijdens de observatie bleek dat niet alle indicatoren relevant dan wel goed geformuleerd waren; zo was het bijvoorbeeld lastig om denkprocessen die de leerlingen doormaakten aan de hand van zichtbaar gedrag te meten. Bij een vervolg zouden we bestaande observatiemodellen beter bestuderen om te komen tot een meer betrouwbaar meetinstrument.

Middels triangulatie hebben we in dit onderzoek de validiteit willen vergroten door vanuit verschillende invalshoeken iets te onderzoeken. De interviewleidraden, observatieformulieren, rubrics en learner reports die we hebben gehanteerd hadden we echter nog meer op elkaar kunnen afstemmen dan nu het geval was. Achteraf bleek dat de verschillende instrumenten soms verschillende informatie genereerden die moeilijk met elkaar in verband te brengen was.

Een laatste punt van reflectie betreft de specifieke leerlingenpopulatie van Gymnasium

Felisenum. Onze aanname is dat het culturele referentiekader van de leerling voor een groot stuk bepaalt hoe de leerling over kunst denkt, daarom lijkt het ons van belang een soortgelijk onderzoek uit te voeren op andere scholen met een andere culturele samenstelling.

Het onderzoek roept bij ons enkele inhoudelijke vragen op. Wat blijkt is dat de docent in de gebruikelijke lessen een traditionele sturende rol aanneemt die tegengaat wat de docent eigenlijk wil bereiken. Ook Heijnen (2015), Hoekstra (2015) en Groenendijk et al. (2012) constateren dat docenten in praktijk sterk geneigd zijn om een sturende docentrol aan te nemen, hoewel veel huidige inzichten over didactiek en pedagogiek pleiten voor een andere aanpak. Wij vragen ons af hoe dat komt. Dat de huidige maatschappij van het onderwijs verlangt dat het mensen aflevert die onmiddellijk inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt en in de maatschappij, speelt hierbij wellicht een rol (Masschelein & Simons, 2012), waardoor docenten geneigd zijn zich in hun onderwijs te eenzijdig te richten op een-op-een meetbare eindresultaten en rendement. Traditioneel onderwijs lijkt daarmee ook gericht te zijn op leerlingen die niet creatief zijn: voorgeschreven ingevulde opdrachten lenen zich immers prima voor een duidelijke beoordeling. Een andere vraag die het onderzoek oproept is of deze lessenserie niet erg elitair is. De door de leerlingen gehanteerde werkwijze is gebaseerd geweest op een avantgardistische groep kunstenaars, terwijl er uiteraard ook kunstenaars zijn die niet zo werken. Als onderwijs heb je de verplichting de leerlingen breed op te leiden en voor te bereiden op de maatschappij. De vraag is of je dat op deze manier doet.

Hiermee komen wij tot enkele aanbevelingen voor onderwijspraktijk, beleid en vervolgonderzoek. Een aanbeveling voor de onderwijspraktijk is dat docenten in hun lessen ruimte bieden voor kritische bevraging van wat kunst is en wat een kunstles is. De lessen waarin onderzoekend en procesgericht gewerkt wordt kunnen afgewisseld worden met lessen waarin een andere aanpak wordt gehanteerd; geen enkele aanpak is immers zaligmakend en ook afwisseling schept ruimte voor bevraging. Een aanbeveling voor onderwijsbeleid is dat scholen en leerkrachten ruimte moet worden geboden door de politiek en maatschappij om kunst en kunsteducatie middels lessen te bevragen. In de huidige tijd lijkt die ruimte beperkt. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn om nieuw interventieonderzoek te doen, maar dan met een les die is verbeterd volgens de punten zoals beschreven in de reflectiefase. Dit onderzoek zou dan ook op andere scholen met een andere culturele samenstelling kunnen worden uitgevoerd. Een tweede aanbeveling is om de docentrol in die vervolgles verder te onderzoeken en te definiëren waardoor duidelijker wordt welke docentrol passend is.

Referenties

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. de, Peters, V. & Velden, T. van der. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3^e druk). Groningen/Houten, Nederland: Noordhof Uitgevers.
- Biesta, G. (2011). *Good education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder CO: Paradigm Publishers.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (1998). *Het Schoolvak Nederlands*. Leuven, België: Garant.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Gielen, P. (2015). Lessons in Disproportion: The Role of Play in Arts Education and the Role of Art in Education. In B. van Heusden & P. Gielen (Eds.), *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change* (pp. 133-149). Amsterdam, Nederland: Antennae Valiz.
- Groenendijk, T., Hoekstra, M. & Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: Theorie en praktijk*. Amsterdam, Nederland: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Groot, A.D. de (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. [About learning experiences and teaching goals] In: *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 10(november), B.1 – B. 18. Deventer, Nederland: Van Loghum Slaterus.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht, Nederland: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke Kunsteducatie: stand van zaken. *Cultuur+Educatie*, 31, 8-36.
- Hamdi, N. (2013). The process of divergent en convergent thinking. Geraadpleegd op 16 mei 2016, van <https://cygnuscon.files.wordpress.com/2013/02/konvergentes-denken.jpg>
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the Art Curriculum* (Proefschrift). Nijmegen, Nederland: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Heijnen, E. (2016). *Remix je curriculum: Een ontwerpmodel voor kunsteducatie*. Amsterdam, Nederland: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hoekstra, M. (2009). Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in Toeval gezocht. *Cultuur+Educatie*, 10(27), 8-28.
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357. doi: 10.1111/jade.12090

- Kamp, M. T. van de. (2012). *Beoordelen van creatieve producten en processen van leerlingen in het voortgezet onderwijs: Een literatuuronderzoek naar criteria voor beeldende producten en processen in een hedendaagse context van kunst en kunsteducatie*. Geraadpleegd op 31 januari 2016, van <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/beoordelen/beoordelingsinstrumenten/model-beoordelen-beeldend>
- Kamp, M. T. van de, Admiraal, W., Rijlaarsdam, G. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken: Waarom is creativiteit belangrijk? *Kunstzone*, 8 (2/3), 6-9.
- Maarleveld, O. & Kortland, H. (2014). *Beeldend reflecteren: Een nieuwe beoordelingsmethode voor praktisch beelden werk in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Nederland: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven, België: Acco.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* [Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle] (K. Ross, Vert.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Origineel werk gepubliceerd in 1987).
- Winkel, C. van, Gielen, P. & Zwaan, K. (2012). *De hybride kunstenaar: De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*. Expertisecentrum Kunst en Vormgeving AKV St. Joost. Breda, Nederland: Avans Hogeschool.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. J. J. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174.

Bijlagen

Lesontwerp

Bijlage 1.1: Lesbeschrijving	pagina 48
Bijlage 1.2: Rubrics	pagina 55
Bijlage 1.3: Rubrics; resultaten	pagina 57

Onderzoeksinstrumenten

Bijlage 2.1: Observatieformulier nieuwe lessenserie	pagina 58
Bijlage 2.2: Observatieformulier nieuwe lessenserie; resultaten	pagina 64
Bijlage 2.3: Learner reports	pagina 66
Bijlage 2.4: Learner reports; resultaten gesloten vragen	pagina 70
Bijlage 2.5: Interviewleidraad 1 docent	pagina 71
Bijlage 2.6: Interviewleidraad leerlingen	pagina 72
Bijlage 2.7: Interviewleidraad 2 docent	pagina 73

Codes inhoudsanalyse

Bijlage 3.1: Gebruikelijke lessen	pagina 74
Bijlage 3.2: Nieuwe lessen	pagina 75

Deelnemers

Bijlage 4.1: Leerlingen, docent en school	pagina 76
Bijlage 4.2: Consentbrief	pagina 77

Bijlage 1.1: Lesontwerp *Lesbeschrijving*

Vooraf: de leerlingen krijgen een week voor aanvang van de lessenserie de volgende opdracht: 'Neem een alledaags probleem mee naar school.'

EEN ALLEDAAGS PROBLEEM LES 1

Onderdeel 1: introdunctie ‘10

-Introductie van onderzoek:

Lars en Lorentine, studenten AHK, doel onderzoek is om het proces van kunstenaar te volgen, het is een ander soort les dan je gewend bent.

-Introductie van de opdracht:

Kies en onderzoek een alledaags probleem op school, en bedenk er een kunstzinnige oplossing voor.

-Introductie zelfreflectie:

Leerlingen krijgen rubrics en zien dat het om het proces gaat.

Onderdeel 2: bronnen I '5

- *Introductie kunstenaars, voorbeeld 1:*

Het kunstenaarscollectief van 'The incredible shrinking man' houdt zich bezig met het probleem dat er veel te veel mensen op aarde wonen, en dat de aarde dat niet aan kan. Voor dit probleem bedenken zij zoveel mogelijk verschillende oplossingen: het kan niet gek genoeg zijn: alles mag, *the sky is the limit*.

ACHTERGROND:

Het kunstenaarscollectief van **'The incredible shrinking man'** bestaat uit vijf kunstenaars. Samen onderzoeken deze kunstenaars/onderzoekers de mogelijkheden en consequenties van een kleiner wordende mens: wat zijn de effecten van een kleinere mens op de leefomgeving, de natuur, het milieu?

- **Rachel Armstrong** bedenkt nieuwe duurzame oplossingen en maakt daarbij gebruik van nieuwe technologieën zoals synthetische biologie en scheikunde. Haar onderzoek werd bekroond omdat ze daarmee nieuwe inzichten verschaft over hoe we in onze maatschappij omgaan met nieuwe technologieën. Armstrong is codirecteur van AVATAR (Advanced Virtual en Technologische Architecten Research) van de School of Architecture & Construction in Greenwich, Londen, en Visiting Research Assistent aan de Universiteit van Zuid-Denemarken.

- **Jasper van den Berg** is grafisch ontwerper in Amsterdam. Samen met collega Arne Hendriks maakte hij voor de website van 'The incredible shrinking man' prikkelende beelden, waarmee zij het idee van krimpend denken ('shrink thinking') laten zien.

- **Arne Hendriks** is kunstenaar en tentoonstellingsmaker in Amsterdam. Hij is zelf bijna twee meter lang, maar niet zo blij daarmee. Arne vond uit dat elke centimeter die je langer bent dan 1,52 m. zes maanden van je levensverwachting vermindert. Arne werkt als kunstenaar aan projecten die gaan over open ontwerp, hergebruik en hacking.

- **Donald Platt** houdt zich bezig met wetenschap en technologie die zorgt voor het kleiner worden van organismen – misschien op een dag zelfs mensen. Eén van de interessegebieden van Platt is ruimte-kolonisatie: zijn idee is dat wanneer mensen kleiner worden dan ze nu zijn, het in de toekomst veel makkelijker is om naar verre planeten te verhuizen.

- **Asia Komarova** werkt als professioneel sushi-kok en kunstenaar. Voor 'The incredible shrinking man' onderzoekt zij hoe porties eten kleiner kunnen worden dan ze nu vaak zijn.

- **Thomas T. Samaras** is een van de invloedrijkste onderzoekers op het gebied van 'shrink thinking'. Al 40 jaar lang onderzoekt hij de menselijke grootte en de effecten daarvan op de gezondheid en de leefomgeving. Samaras publiceert regelmatig over het onderwerp en schreef twee boeken: 'The Truth About Your Height' en 'Human Body Size and the Laws of Scaling'.

- *Introductie kunstenaars, voorbeeld 2:*

Het kunstenaarscollectief 'Circus Engelbregt' houdt zich bezig met problemen die zich voordoen in organisaties en instituten. Het project 'De Dienst' is een onderzoek naar de (on)mogelijkheid om kunst met democratie te combineren. In 2004 werd Martijn Engelbregt gevraagd een schetsvoorstel te maken voor een kunstwerk voor een nieuw bijgebouw van de Tweede Kamer. Het budget was toevallig 160.000,- euro, ofwel precies 16 miljoen eurocenten (= één eurocent belasting van elke Nederlander). Via het door Engelbregt opgerichte onderzoeksorgaan De Dienst konden Nederlanders beslissen welk kunstwerk er uitgevoerd moest worden. Engelbregt riep het Nederlandse volk op te stemmen op zijn ideeën, aanpassingen in te sturen of zelf voorstellen in te dienen. In de publicatie 'Dit is Nederland; de Dienstcatalogus' is dit proces uitvoerig gedocumenteerd. Alle 554 binnengekomen voorstellen worden besproken, alsmede de vele reacties die op deze kunstvoorstellen kwamen. In 2006 zijn 11 ingediende kunstwerken permanent uitgevoerd in de Tweede Kamer.

ACHTERGROND:

Kunstenaar **Martijn Engelbregt** vormt samen met kunstenaar **Pavèl van Houten** het collectief '**Circus Engelbregt**': een kleinschalige organisatie waarmee zij kunstprojecten uitvoeren in de openbare en publieke ruimte. Bij hun projecten roepen zij vaak de hulp in van andere tijdelijke medewerkers. Met relatief eenvoudige kunstzinnige middelen leggen zij complexe, veelal bureaucratische, structuren bloot. Door het ontwerpen van niet bestaande formulieren, enquêtes, instituten en ondernemingen, geïnspireerd op werkelijk bestaande structuren, laat Circus Engelbregt zien hoe absurd de werkelijkheid vaak in elkaar zit. Waar het bij de kunst doorgaans gaat om het resultaat; het schilderij, de film of het boek, is bij hem het proces om tot een eindproduct te komen minstens zo belangrijk. Het publiek wordt daarin vaak uitgenodigd om mee te doen in het onderzoek.

- *Introductie kunstenaars, voorbeeld 3:*

Kunstenaar Floris van Kaayk onderzocht in hoe hij zou kunnen vliegen. Dit onderzoek plaatste hij online en daarmee kreeg hij binnen een mum van tijd duizenden volgers uit binnen- en buitenland. Mensen gaven hem tips voor het bouwen van hulpmiddelen om te kunnen vliegen.

ACHTERGROND:

Kunstenaar **Floris van Kaayk** onderzoekt de manier waarop werkelijkheid en realiteit in elkaar overvloeien. Door kunstwerken te maken waarvan niet helemaal duidelijk is of het echt is of niet laat hij de kijker zien dat wat ervaren wordt als werkelijkheid, nader bekeken moet worden. In het project 'Human Birdwings' waren gedurende acht maanden de ontwikkelingen van Jarno Smeets (= Floris van Kaayk) en zijn Human Birdwings project online te volgen. Door fans en bezoekers werd er gereageerd en meegedacht over de ontwikkeling van de vleugels. Op 22 maart 2012 plaatste Jarno op YouTube de laatste video waarin hij een vlucht van 100 meter met zijn eigengebouwde vleugels maakt. De video werd meer dan zeven miljoen keer bekeken.

Samen met een professioneel team creëerde filmmaker Floris Kaayk zorgvuldig de verhaalwereld rondom Jarno Smeets die zijn droom probeert te realiseren. Hierbij werd steeds de dialoog met online volgers opgezocht, door het publiek te stimuleren om te reageren en actief mee te denken over het ontwikkelingsproces.

Floris Kaayk werd geïnspireerd door de vele online 'do-it-yourself communities', waar mensen ontwerpen met elkaar delen voor revolutionaire apparaten die uit (elektronische) huis-, tuin- en keukenobjecten zijn samengesteld. Het Human Birdwings project simuleerde dit concept door gebruik te maken van moderne technologie en het proces in video afleveringen te verspreiden via online platforms als YouTube, Twitter en LinkedIn.

De technologie en theorie achter de vleugels komen voort uit een gedegen onderzoek door specialisten in de vliegkunst en ingenieurs. Door de snelle technologische ontwikkelingen van het

afgelopen decennium is de fantasie om te kunnen vliegen nu extra relevant. Het project refereert tegelijkertijd aan een droom van alle tijden, die een meer emotionele laag heeft. Wanneer je de video van Jarno's vlucht voor het eerst bekijkt, ontstaat er een interessante spanning tussen ongeloof en de wil om te geloven dat het project werkelijk geslaagd is.

Onderdeel 3: tweetallen '5

- Opdracht voor de tweetallen:

Bedenk bij jullie problemen zoveel mogelijk oplossingen. Kies het probleem waar je de meeste/leukste/gekste/moeilijkste oplossingen bij kan bedenken (of combineer ze).

- Toelichting docent:

Stimuleer dat een probleem kiezen dat moeilijk op te lossen is en stimuleer moeilijk uitvoerbare oplossingen. Die moeten ze juist kiezen.

Onderdeel 4: viertallen '10

- Opdracht voor de viertallen:

Laat aan elkaar zien welk probleem je hebt gekozen, stem dan voor het beste probleem waar je mee verder wilt. Ga dan nog een keer brainstormen over wat voor een leukste/gekste/moeilijkste oplossingen er zijn voor dit probleem.

Onderdeel 5: bronnen II '5

- Bronnen deel 2:

Laat zien hoe de kunstenaars verder gingen. De leerlingen zien de foto's van de werkkamer, de verzameling data, de expertgroepen die zij inschakelen, de expositie, de TED Talk.

Laat zien dat het proces het 'eindwerk' kan worden: er wordt dus niet van begin af aan naar één eindoplossing toegewerkt (bijv. Circus Engelbregt: de publicatie 'Dit is Nederland', of de werkplek als expositie).

Onderdeel 6: de eed '5

- Eed afleggen/spelregels:

De hele klas moet een eed afleggen. Het is een ritueel. Ze dreunen bijvoorbeeld tegelijk op wat op het bord te zien is:

NEEM JEZELF SERIEUS

NEEM HET PROBLEEM SERIEUS

NEEM JE PLAN VOOR EEN OPLOSSING SERIEUS

LAAT JE PUBLIEK GELOVEN IN HET PROBLEEM EN DE OPLOSSING

DOCUMENTEER ALLES WAT JE DOET

Onderdeel 7: onderzoeken '50

- Onderzoeken/oriënteren/klooien/vastleggen en interventies:

De hele klas gaat aan het werk, op onderzoek naar plannen voor een oplossing (zie theorie *preparation* en *incubation*). Als ze even niet weten wat ze moeten doen komen ze bij Milena en vragen om een interventie (zie interventiekaartjes hieronder). Milena heeft er 10 tot haar beschikking. Het is willekeurig welke ze krijgen.

THEORIE

1) Preparation

Vorbereitung: oriëntatie en aanscherpen van de vraagstelling:

- Brainstormen over het onderwerp: associëren, divergent denken, actief zoeken en analyseren wat de probleemstelling is.
- Kwantiteit is belangrijk: overleg eventueel met anderen en bestudeer bijvoorbeeld de manier van brainstormen van een ander.
- Stel je oordeel uit.
- In tijdschriften, kranten, boeken, internet, tv (info over kunstenaars) informatie vinden en inspiratie opdoen: ook in je eigen omgeving veel ideeën noteren/tekenen (ook tussentijds, dus niet alleen in de lessen).

2) Incubation

Gistingsproces: indrukken laten bezinken, je eigen maken van het probleem:

- Alle mogelijke ontwerpideeën vastleggen (op allerlei manieren, kies de wijze die het beste bij jou past: schrijven, tekenen, collages maken, etc.).
- Op inspiratie moet je niet wachten maar je moet er actief naar op zoek, je er voor open stellen door bezig te blijven met je onderwerp (dat kan op allerlei verschillende manieren).
- In deze fase van het proces moet je gemotiveerd zijn en hard werken.
- Dit is een heel belangrijke fase in het creatieve proces.

Interventiekaartjes Les 1:

1 - Zoek afbeeldingen in kranten en tijdschriften die met het probleem en de oplossing te maken hebben.	2 - Maak een woordweb. Zet in het midden het probleem en schrijf rondom alles wat met de oplossing te maken heeft.
3 - Teken het probleem en de oplossing.	4 - Jullie hebben een oplossing bedacht. Wat voor problemen brengt deze oplossing met zich mee?
5 - Leg aan iemand buiten het lokaal jullie probleem voor. Vraag waar diegene aan moet denken bij dit probleem. Vraag om nieuwe ideeën.	6 - Praat samen over het probleem en de oplossing en beantwoord de volgende vragen: - waar voel je het probleem in je lichaam - welke kleur heeft het probleem - welke emotie hoort bij het probleem
7 - Bezoek de plek waar het probleem zich voordoet of waar we de oplossing gaan zien.	8 - Maak een wandeling van 5 minuten in tweetallen en bespreek de oplossing.
9 - Onderzoek welke muziek heel goed bij jullie probleem en oplossing past. Laat elkaar de muziek horen.	10 - Vraag iemand uit de klas om voor 5 minuten jullie team te versterken.

- Foto's maken:

Milena maakt één foto van elke groep tijdens de uitvoering. De volgende les worden deze besproken.

Onderdeel 8: vraagstelling '3

- Vraagstelling formuleren:

De leerlingen werken aan de vraagstelling om alles nog wat duidelijker te krijgen:

"Wij worstelen met ... (probleem), en we lossen dat op door ... (oplossing)".

Onderdeel 9: afsluiting '7

- *Vraagstelling presenteren:*

Kort rondje: vertel wat je vraagstelling is. Evt. nog verbeteren voor de volgende keer.

- *Vooruitblik volgende keer; eventuele vragen beantwoorden.*

- *Huiswerk:*

Meenemen: spul, materiaal, iets waar je graag mee zou willen werken.

EEN ALLEDAAGS PROBLEEM LES 2

Onderdeel 1: foto's '15

- *Foto's van Milena bekijken:*

Van elke groep toont Milena de foto en stelt de vragen: Wat gebeurde er en wat leverde het op?

Onderdeel 2: herhaling '5

- *Vraagstelling:*

De leerlingen pakken de vraagstelling erbij: "Wij worstelen met ... (probleem), en we lossen dat op door ... (oplossing)".

- *Opdracht:*

Herhaal de opdracht nog eens: **Kies en onderzoek een alledaags probleem op school, en bedenk er een kunstzinnige oplossing voor.**

- *Eed herhalen:*

NEEM JEZELF SERIEUS

NEEM HET PROBLEEM SERIEUS

NEEM JE PLAN VOOR EEN OPLOSSING SERIEUS

LAAT JE PUBLIEK GELOVEN IN HET PROBLEEM EN DE OPLOSSING

DOCUMENTEER ALLES WAT JE DOET

Onderdeel 3: maken '70

- *Maak het! En interventies:*

De leerlingen gaan aan het werk. Ze zitten in *Illumination* en *Verification* (zie theorie). Hebben ze hulp nodig? Zitten ze vast? Milena heeft weer interventies voor binnen de groepjes (zie interventiekaartjes hieronder).

3) Illumination

- Van de ontwerpideeën kies je de beste ideeën die je verder gaat onderzoeken. Dit doe je door snelle schetsen te maken (voor de vorm)

- Blijf alert op dat wat er uit je handen komt.

- Blijf zoeken naar nieuwe ideeën of invalshoeken die je op zou kunnen nemen in je ontwerp.

Uitwerking: detaillering, inkleuring, klopt het wat je hebt bedacht:

- Werk het beste ontwerp verder uit. Dit kost veel tijd, zorg dat je nu een goede planning maakt waarin je tegenvallers opneemt.

- *Neem extra tijd om alles goed af te werken en om het eindwerk goed te presenteren.*

1 - Stel je hebt oneindig veel tijd, geld en personeel: hoe zou jullie plan er dan uitzien?	2 - Stel je hebt maar 10 minuten om het plan te maken. Hoe zou het er dan uitzien?
3 - Stel je werkt op een reclamekantoor en je moet een slogan bedenken voor jullie plan. Wat wordt de slogan?	4 - Stel: het materiaal dat jullie als basis gebruiken voor jullie plan bestaat ineens niet meer! Hoe lossen jullie dat op?
5 - Stel: je maakt deze opdracht alleen. Wat zou jij meteen verwijderen, toevoegen of aanpassen aan jullie plan? Voer om de beurt uit wat jouw ingreep is. De jongste mag beginnen.	

- Vooruitblik volgende keer; eventuele vragen beantwoorden.

Onderdeel 1: inrichten expo '25

Leg alles neer wat je de afgelopen lessen hebt gedaan. Vergeet niet je vraagstelling erbij te leggen. Wat is er gebeurd? Sommige leerlingen moeten misschien nog wat afmaken.

Onderdeel 2: openen '5

- Expositie openen!

De leerlingen kunnen vanaf dit moment rondlopen en alles bekijken van elkaar.

Onderdeel 3: zelfreflectie en rondlopen '25

- Zelfreflectie

De leerlingen vullen de rubrics in. Ze lopen rond en bekijken elkaars werk. Ze zitten in de fase van *verification* (zie theorie).

- Beoordelen door docent

Milena beoordeelt het werk aan de hand van de rubrics.

THEORIE

4) Verification

Uitwerking: detaillering, inkleuring, klopt het wat je hebt bedacht:

- Je bepaalt of jij vindt dat dit ook echt het beste ontwerp is dat je kunt maken of dat er toch nog verbeteringen nodig zijn (op basis van welke argumenten vind je dat?).

- Eindig altijd met een kritische terugblik: is het gelukt wat je wilde? Wat zou je een volgende keer anders doen?

Onderdeel 4: les afsluiten '5

- Afsluiting lesgedeelte.

De leerlingen ruimen hun werk op. De les is voorbij. Nu start het onderzoek.

Onderdeel 5: learner reports '15

- Learner reports

Alle leerlingen vullen een learner report in.

Onderdeel 6: indelen interviews '10

- Indeling interviews

Naast het learner report willen Lars en Lorentine ook nog groepjes leerlingen interviewen. Dat bespreken we.

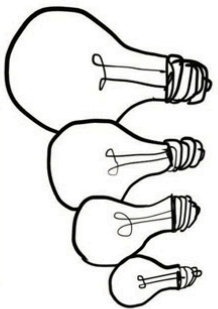
Namen: _____ Klas: _____

REFLECTIE Formulier

EEN ALLEDAAGS PROBLEEM

1

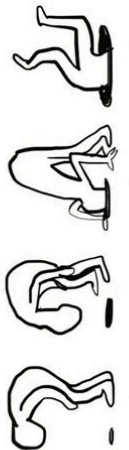
IDEE + INHOUD
Wat is de kwaliteit van jullie idee?



* ** *** ****

2

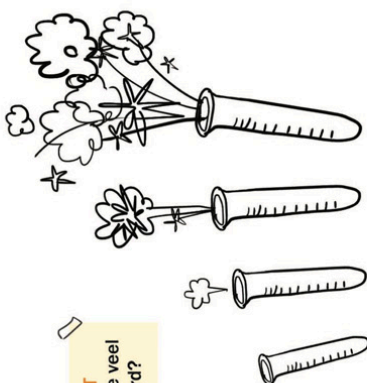
ONDERZOEK
Hebben jullie het thema onderzocht en je verdiept in het onderwerp?



* ** *** ****

3

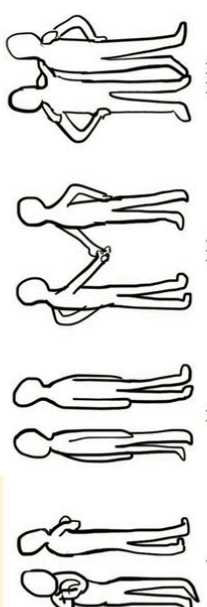
EXPERIMENT
Hebben jullie veel uitgeprobeerd?



* ** *** ****

4

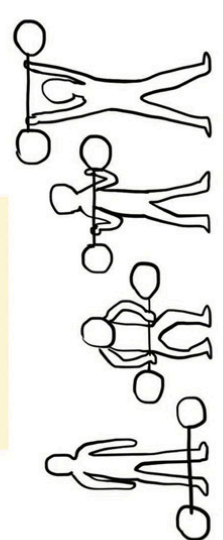
SAMENWERKING
Hoe ging de samenwerking?



* ** *** ****

5

DOORZETTINGVERMOGEN
Hebben jullie doorgezet, ook wanneer de opdracht moeilijk was?



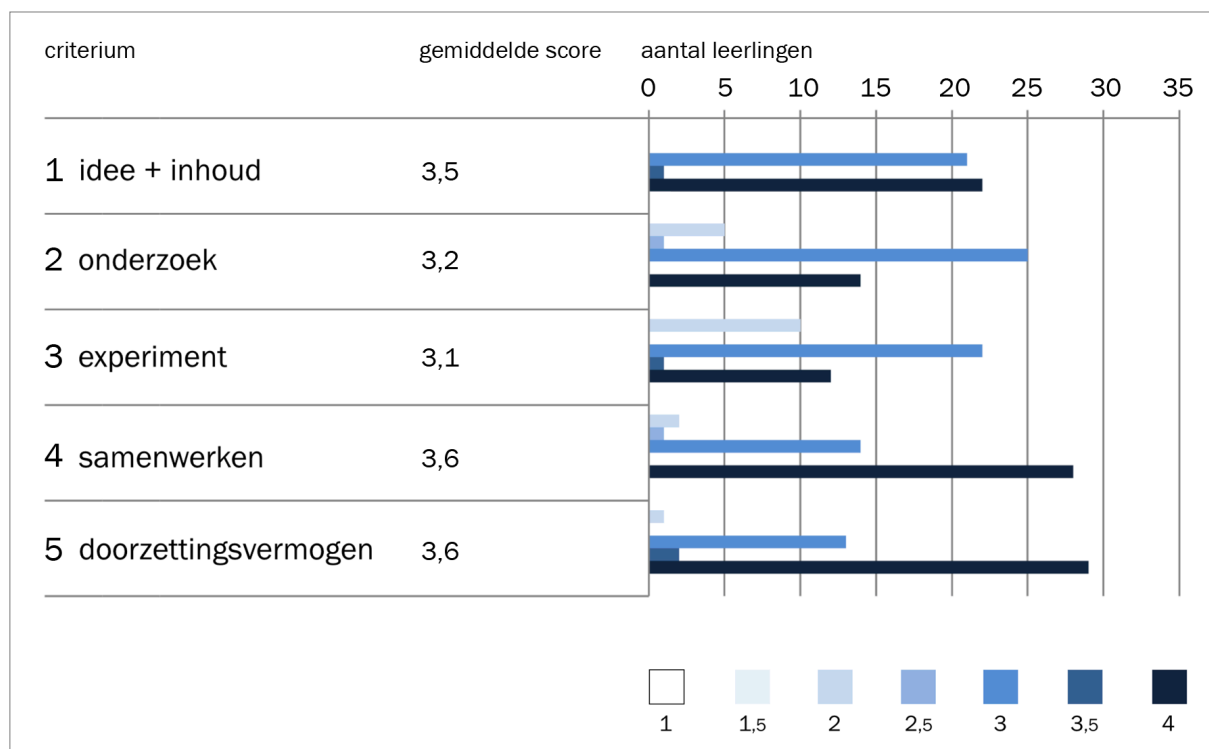
* ** *** ****

REFLECTIE Formulier

EEN ALLEDAAGS PROBLEEM!

*	**	***	****
IDEE + INHOUD  1 Wat is de kwaliteit van jullie idee?	Jullie hebben het eerste idee als uitgangspunt genomen. Jullie hebben over dit idee niet echt nagedacht, maar jullie zijn het meteen gaan uitvoeren. Het idee is voor de hand liggend.	Jullie hebben meerdere ideeën bedacht, maar jullie hebben er nog niet zo zorgvuldig over nagedacht wat het beste idee zou kunnen zijn voor de opdracht. In de opdracht hebben jullie toegewerkt naar één eindoplossing.	Jullie hebben veel verschillende ideeën bedacht, en jullie hebben zorgvuldig nagedacht over wat het beste idee is voor de opdracht. Jullie hebben geprobeerd om zoveel mogelijk eindoplossingen te vinden.
ONDERZOEK  2 Hebben jullie het thema onderzocht en je verdiept in het onderwerp?	Jullie hebben geen onderzoek gedaan. Jullie hebben geen informatie verzameld die te maken heeft met de opdracht. Jullie hebben het onderzoek niet gedocumenteerd. Bij de presentatie is er niets van terug te zien.	Jullie hebben onderzoek gedaan. De informatie die jullie hebben verzameld heeft te maken met de opdracht. Jullie hebben een groot deel van het onderzoek gedocumenteerd. Bij de presentatie is dit terug te zien.	Jullie hebben nauwkeurig onderzoek gedaan. De informatie die jullie hebben verzameld heeft te maken met de opdracht. Jullie hebben het onderzoek zorgvuldig gedocumenteerd. Bij de presentatie is dit terug te zien.
EXPERIMENT  3 Hebben jullie veel uitgeprobeerd?	Jullie hebben geen nieuwe dingen geprobeerd en jullie hebben gewerkt zoals jullie normaal gesproken altijd doen. Jullie hebben geen pogingen gedaan om iets uit te vinden zonder dat jullie wisten wat de uitkomst was.	Af en toe hebben jullie nieuwe dingen geprobeerd. Jullie hebben af en toe geprobeerd iets uit te vinden, maar daarbij hebben jullie weinig risico genomen. Jullie hebben nog op safe gespeeld.	Jullie hebben veel nieuwe dingen geprobeerd. Jullie hebben vaak geprobeerd iets uit te vinden met het risico dat de proef zou kunnen mislukken. De resultaten van jullie experimenten hebben jullie gebruikt voor de opdracht.
SAMENWERKING  4 Hoe ging de samenwerking?	Jullie vonden het werken met elkaar niet prettig. Jullie hebben geen rekening gehouden met elkaar. Jullie hebben je niet vrij gevoeld om een eigen standpunt in te nemen. Bij kritiek werden jullie boos of onverschillig. Iedereen was vooral met zichzelf bezig.	Jullie vonden het werken met elkaar soms best lastig. Jullie hebben meestal geen rekening gehouden met elkaar. Jullie hebben je niet echt vrij gevoeld om je mening te geven, en bij kritiek voelde iemand zich soms aangevallen. Meestal stond het eigen belang voorop.	Jullie hadden veel plezier in het werken met elkaar. Jullie hebben altijd rekening gehouden met elkaar. Ieder van jullie durfde een standpunt in te nemen en het te verdedigen. Bij kritiek pasten jullie je gedrag aan. Het groepsbelang stond voorop.
DOORZETTINGSVERMOGEN  5 Hebben jullie doorgezet, ook wanneer de opdracht moeilijk was?	Jullie hebben snel opgegeven en je eigen plannen niet doorgezet. Jullie zijn meestal niet geconcentreerd aan het werk geweest. Jullie hadden vaak aanmoediging van anderen nodig om door te gaan.	Jullie hebben af en toe geconcentreerd gewerkt en doorgezet, maar alleen wanneer de opdracht niet te moeilijk was. Soms hadden jullie aanmoediging van anderen nodig om door te gaan.	Jullie hebben niet opgegeven, ook niet wanneer de opdracht moeilijk was. Jullie hebben je eigen plannen doorgezet. Jullie gingen zelfstandig en zeer geconcentreerd aan de slag.

Bijlage 1.3 Lesontwerp *Rubrics; resultaten*



BIJLAGE 2.1: Onderzoeksinstrumenten *Observatieformulier nieuwe lessenserie*

Bij de observatie kijken we of de lessenserie zoals we die hebben opgezet ook het verwachte gedrag en de gewenste houding in de klas oplevert. De les is zo opgezet dat de leerlingen onderzoekend en procesgericht aan de opdracht werken, op een manier van kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk. We observeren meetbaar zichtbaar gedrag in de klas aan de hand van vragen die we hebben met betrekking tot de lessenserie.

LES 1: HET ONDERZOEKEN

DATUM:

KLAS:

OBSERVATIE GEDAAN DOOR:

Onderdeel 1: introductie '10

1. De leerlingen zijn nieuwsgierig (zichtbaar gedrag: ze stellen veel vragen, tonen interesse).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 2: bronnen I '5

2. De getoonde bron(nen) spreekt tot de verbeelding (zichtbaar gedrag: geven een reactie, positief/negatief, enthousiast, verbazing).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 3: tweetallen '5

3. De leerlingen werken samen (zichtbaar gedrag: ze overleggen met elkaar).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 4: viertallen '10

4. De leerlingen werken samen (zichtbaar gedrag: ze overleggen met elkaar, discussiëren over de uitkomst).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 5: bronnen II '5

5. De getoonde bron(nen) spreekt tot de verbeelding (zichtbaar gedrag: geven een reactie, positief/negatief, enthousiast, verbazing).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 6: de eed '5

6. De leerlingen nemen een standpunt in ten opzichte van de regels (zichtbaar gedrag: duidelijk zichtbaar wat ze vinden; bijvoorbeeld grappig, stom, verwarrend).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 7: onderzoeken '5

7. De leerlingen werken samen (zichtbaar gedrag: ze overleggen met elkaar, discussiëren over de uitkomst).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

8. De leerlingen zijn geconcentreerd met het onderwerp bezig (zichtbaar gedrag: weinig klooien, taakgericht).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

9. De leerlingen hebben plezier in het werk (zichtbaar gedrag: weinig gezucht, blij gezichten).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

10. De leerlingen zoeken actief naar inspiratiebronnen (zichtbaar gedrag: gebruiken verschillende bronnen, vragen interventiekaartjes aan de docent, brainstormen).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

11. De leerlingen werken hard (zichtbaar gedrag: ze zijn voortdurend bezig met het werk).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

12. De leerlingen documenteren voortdurend hun voortgang (zichtbaar gedrag: ze maken foto's, schrijven dingen op e.d.).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

13. De leerlingen hanteren andere middelen dan alleen beeldende middelen (zoals muziek, theater, dans).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

14. De leerlingen zoeken oplossingen als ze niet weten hoe ze verder moeten (zichtbaar gedrag: ze vragen interventiekaartjes aan de docent).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 8: vraagstelling '3

15. De leerlingen zijn geconcentreerd met het onderwerp bezig (zichtbaar gedrag: weinig klooien, taakgericht).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 9: afsluiting '7

16. De leerlingen hebben een duidelijk plan (zichtbaar gedrag: ze twijfelen niet, hebben een duidelijk antwoord).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

LES 2: HET MAKEN

DATUM:

KLAS:

OBSERVATIE GEDAAN DOOR:

Onderdeel 1: foto's '15

1. De leerlingen herinneren zich wat zij de vorige les gedaan hebben (zichtbaar gedrag: ze overleggen en antwoorden, ze bevragen zichzelf en elkaar).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 2: herhaling '5

2. De leerlingen beheersen de stof (zichtbaar gedrag: weinig vragen, duidelijke antwoorden).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 3: maken '70

3. De leerlingen werken samen (zichtbaar gedrag: ze overleggen met elkaar, discussiëren over de uitkomst).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

4. De leerlingen zijn geconcentreerd met het onderwerp bezig (zichtbaar gedrag: weinig klooien, taakgericht).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

5. De leerlingen hebben plezier in het werk (zichtbaar gedrag: weinig gezucht, blij gezichten).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

6. De leerlingen werken hard (zichtbaar gedrag: ze zijn voortdurend bezig met het werk).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

7. De leerlingen documenteren voortdurend hun voortgang (zichtbaar gedrag: ze maken foto's, schrijven dingen op e.d.).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

8. De leerlingen hanteren andere middelen dan alleen beeldende middelen (zoals muziek, theater, dans).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

9. De leerlingen zoeken oplossingen als ze niet weten hoe ze verder moeten (zichtbaar gedrag: ze vragen interventiekaartjes aan de docent).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

10. De leerlingen geven hun eigen mening over het werk van klasgenoten.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 4: afsluiting '10

7. De leerlingen documenteren voortdurend hun voortgang (zichtbaar gedrag: ze maken foto's, schrijven dingen op e.d.).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

LES 3: HET PRESENTEREN

DATUM:

KLAS:

OBSERVATIE GEDAAN DOOR:

Onderdeel 1: inrichten expo '25

1. De leerlingen hebben zin om hun werk te tonen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 2: openen '5

N.v.t.

Onderdeel 3: zelfreflectie en rondlopen '25

2. De leerlingen geven hun eigen mening over het werk van klasgenoten.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

3. De leerlingen beoordelen hun eigen werk.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OPMERKINGEN:

Onderdeel 4: les afsluiten '5

N.v.t.

BIJLAGE 2.2: Onderzoeksinstrumenten *Observatieformulier nieuwe lessenserie; resultaten*

LES 1												
VRAAG	ONDERDEEL	ONDERWERP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	introductie	nieuwsgierig										
2	bronnen 1	verbeelding										
3	tweetallen	samenwerking										
4	viertallen	samenwerking										
5	bronnen 2	verbeelding										
6	de eed	standpunt										
7	onderzoeken	samenwerken										
8		concentratie										
9		plezier										
10		inspiratie										
11		hard werken										
12		documenteren										
13		middelen										
14		oplossen										
15	vraagstelling	concentratie										
16	afsluiting	plan										
LES 2												
VRAAG	ONDERDEEL	ONDERWERP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	foto's	herinneren										
2	herhaling	stof beheersen										
3	maken	samenwerken										
4		concentratie										
5		plezier										
6		documenteren										
7		middelen										
8		oplossen										
9		mening geven										
LES 3												
VRAAG	ONDERDEEL	ONDERWERP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	inrichten	zin										
2	beoordelen	Mening geven										
3		zelfbeoordeling										

Per klas heeft een van ons in de les geobserveerd welk meetbaar zichtbaar gedrag zich voordeed. Het gedrag scoorden we van 1 (helemaal niet) tot 10 (helemaal wel). Uiteindelijk hebben we de gemiddelde scores in de tabel opgenomen. In les 2 hebben we met zijn tweeën geobserveerd om te controleren of de uitkomsten voldoende overeenkwamen. Dit was het geval, op een enkele uitzondering na. Bij les 1, vraag 14 (*oplossen*) was de score in de ene klas 1, in de andere 7. Dit verschil is achteraf te verklaren doordat de vraag door de observatoren verschillend is geïnterpreteerd: in beide klassen zochten de leerlingen namelijk wel oplossingen, maar dat deden ze zonder hulp van de interventiekaartjes. Hetzelfde

interpretatieverschil deed zich voor in les 2 bij vraag 8 (*oplossen*); de score was daar eveneens in de ene klas 1, in de andere 7. Laatste aandachtspunt is de lage score in les 1 bij vraag 13 (*middelen*). Achteraf hebben we deze vraag niet adequaat geformuleerd: in dit onderzoek deden we immers geen onderzoek naar of de leerlingen andere dan beeldende middelen gebruikten, maar of zij andere dan tweedimensionale beeldende middelen gebruikten.

BIJLAGE 2.3: Onderzoeksinstrumenten *Learner reports*

<i>Naam van de school</i>	<i>Geboortedatum</i>
<i>Naam van je leraar/lerares</i>	<i>Klas/groep</i>

ONDERDEEL A OPEN VRAGEN

Vraag 1

Wat heb jijzelf in de afgelopen opdracht geleerd of ervaren? Het kan iets zijn wat je in het algemeen hebt geleerd/ervaren of juist iets wat je over jezelf hebt geleerd/ervaren. Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen, maar schrijf alleen op wat je echt geleerd of ervaren hebt.

Voorbeelden van hoe je een zin kunt beginnen:

- Ik heb geleerd/ervaren dat ... (iets zo is)*
- Ik heb geleerd/ervaren dat ... (iets zo werkt)*
- Ik heb geleerd hoe ... (iets gedaan wordt)*
- Ik heb geleerd dat ik goed (of slecht) ben in*
- Ik heb geleerd/ervaren dat ik ... vind, omdat ...*
- Ik heb gemerkt/gezien/gevoeld dat ik ...*
- Ik heb gemerkt dat ik dat probleem het beste op ... manier kan aanpakken, omdat ...*

Schrijf hier op wat je in de afgelopen opdracht hebt geleerd of ervaren:

Vraag 2

Je kunt iets hebben geleerd, maar je kunt ook hebben geleerd dat iets *niet* werkt of waar is. Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen.

Voorbeelden van hoe je een zin kunt beginnen:

- *Ik heb geleerd/ervaren dat het niet waar is dat ... (iets altijd zo is)*
- *Ik heb ontdekt dat er ook ... bestaan*
- *Ik heb gemerkt dat iets niet altijd op ... manier, maar ook op ... manier kan worden gedaan.*
- *Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ... (iets altijd zo werkt)*
- *Ik heb geleerd dat ik iets ook op ... manier kan aanpakken.*
- *Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik ...*
- *Ik heb gezien dat het niet waar is dat ik altijd goed (of slecht) ben in ... , omdat ...*

Schrijf hier op wat je in de afgelopen opdracht hebt geleerd of ervaren wat anders is dan je dacht:

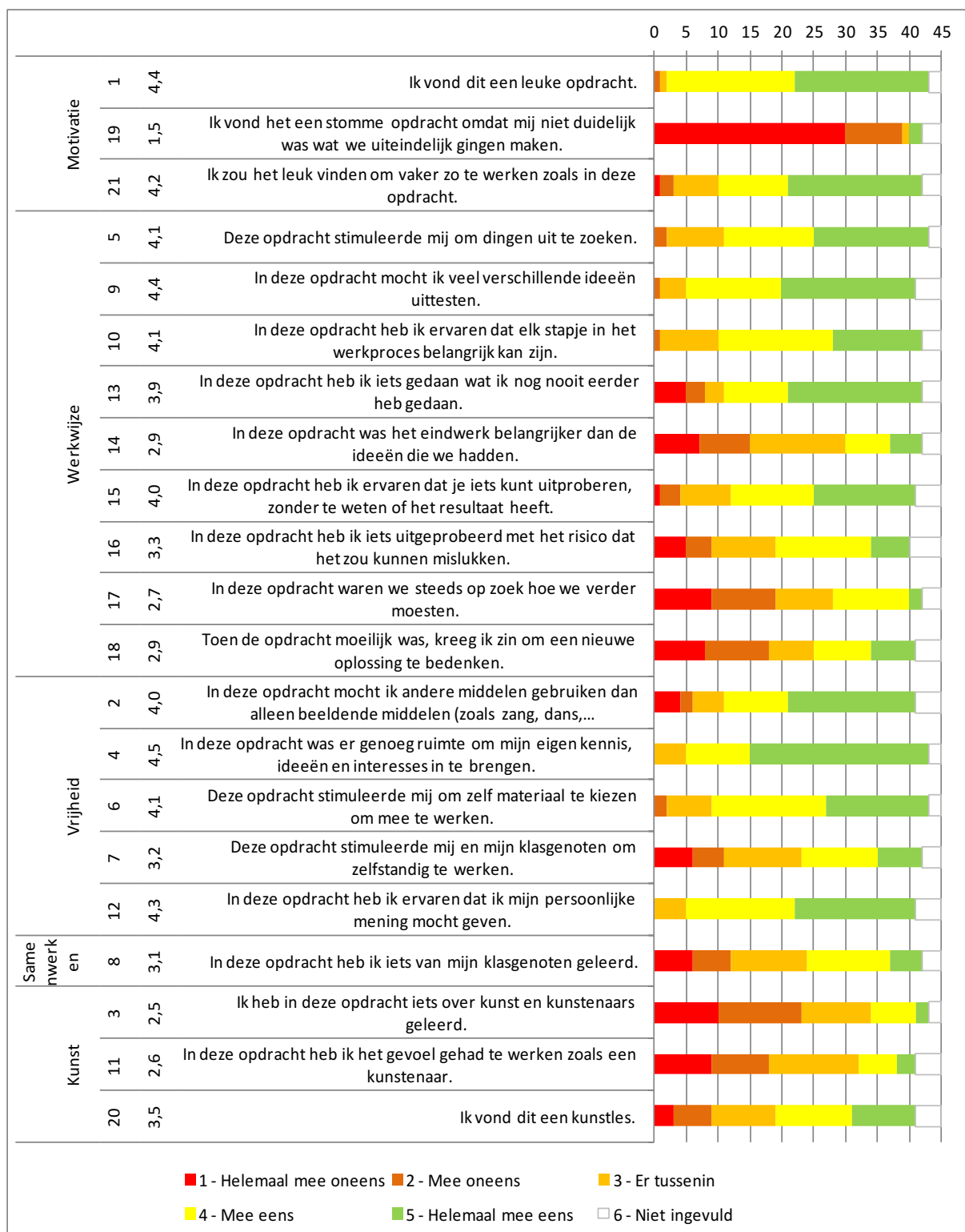
Vraag 3

Wat vond je in deze beeldende opdracht anders dan bij de lessen beeldend die je hiervoor hebt gehad?
Schrijf dat hier op, in hele zinnen:

ONDERDEEL B GESLOTEN VRAGEN

	oneens			eens	
	--	-	+/-	+	++
1) Ik vond dit een leuke opdracht.					
2) In deze opdracht mocht ik andere middelen gebruiken dan alleen beeldende middelen (zoals zang, dans, muziek/geluid, taal, theater).					
3) Ik heb in deze opdracht iets over kunst en kunstenaars geleerd.					
4) In deze opdracht was er genoeg ruimte om mijn eigen kennis, ideeën en interesses in te brengen.					
5) Deze opdracht stimuleerde mij om dingen uit te zoeken.					
6) Deze opdracht stimuleerde mij om zelf materiaal te kiezen om mee te werken.					
7) Deze opdracht stimuleerde mij en mijn klasgenoten om zelfstandig te werken.					
8) In deze opdracht heb ik iets van mijn klasgenoten geleerd.					
9) In deze opdracht mocht ik veel verschillende ideeën uittesten.					
10) In deze opdracht heb ik ervaren dat elk stapje in het werkproces belangrijk kan zijn.					
11) In deze opdracht heb ik het gevoel gehad te werken zoals een kunstenaar.					
12) In deze opdracht heb ik ervaren dat ik mijn persoonlijke mening mocht geven.					
13) In deze opdracht heb ik iets gedaan wat ik nog nooit eerder heb gedaan.					
14) In deze opdracht was het eindwerk belangrijker dan de ideeën die we hadden.					
15) In deze opdracht heb ik ervaren dat je iets kunt uitproberen, zonder te weten of het resultaat heeft.					
16) In deze opdracht heb ik iets uitgeprobeerd met het risico dat het zou kunnen mislukken.					
17) In deze opdracht waren we steeds op zoek hoe we verder moesten.					
18) Toen de opdracht moeilijk was, kreeg ik zin om een nieuwe oplossing te bedenken.					
19) Ik vond het een stomme opdracht omdat mij niet duidelijk was wat we uiteindelijk gingen maken.					
20) Ik vond dit een kunstles.					
21) Ik zou het leuk vinden om vaker zo te werken zoals in deze opdracht.					

BIJLAGE 2.4: Onderzoeksinstrumenten *Learner reports, resultaten gesloten vragen*



BIJLAGE 2.5: Onderzoeksinstrumenten *Interviewleidraad 1 docent*

HOOFDVRAAG: <i>Wat is de leerervaring van leerlingen in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum Velsen-Zuid wanneer zij een beeldende opdracht uitvoeren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?</i>			
<i>- Hoe verloopt een beeldende les gewoonlijk en vertonen de leerlingen het gewenste gedrag/de gewenste houding, en wat zijn de leerervaringen van de leerlingen?</i>			
TOPIC: Normale situatie: lesverloop	TOPIC: Relevantie van kunst in relatie tot het dagelijks leven van de leerling	TOPIC: discussies en methodieken van actuele kunst	TOPIC: Operationalisering van de praktijktheorie
VRAAG 1: Hoe verloopt een beeldende les gewoonlijk? VRAAG 2: Hoe voeren de leerlingen gewoonlijk een beeldende opdracht uit?	VRAAG 3: Vind je dat jouw lessen de leerlingen mogelijkheden biedt om kunst te ervaren als iets dat relevant is in relatie tot hun dagelijks leven? VRAAG 4: Vind je dat er in jouw lessen ruimte is voor de eigen inbreng van de leerling?	VRAAG 5: Zie je dat leerlingen in jouw lessen werken zoals een kunstenaar in de actuele kunstpraktijk dat doet?	VRAAG 6: Vind je jouw lessen een geschikte operationalisering van de praktijktheorie? VRAAG 7: Vind je dat jouw lessen de leerlingen op een zinvolle manier laten kennismaken met en voorbereiden op de actuele kunstberoepspraktijk?

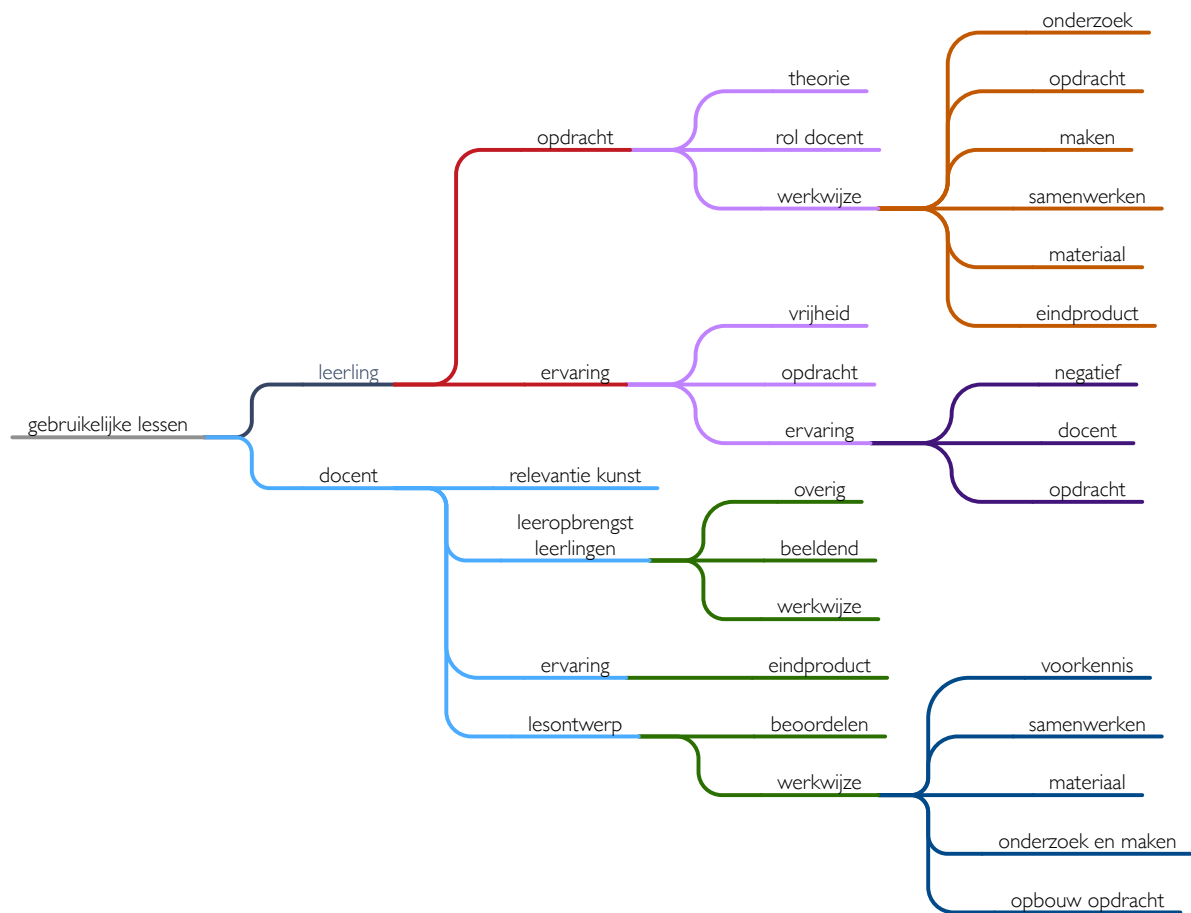
BIJLAGE 2.6: Onderzoeksinstrumenten *Interviewleidraad leerlingen*

HOOFDVRAAG: - Wat is de leerervaring van leerlingen in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum Velsen-Zuid wanneer zij een beeldende opdracht uitvoeren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?				
DEELVRAAG 3: - Hoe verloopt een dergelijke les en vertonen de leerlingen het gewenste gedrag/de gewenste houding, en wat zijn de leerervaringen van de leerlingen?				DEELVRAAG 1: - Wat kenmerkt de onderzoekende procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?
TOPIC: Normale situatie: leerervaring	TOPIC: Nieuwe situatie: leerervaring	TOPIC: Relevantie van kunst in relatie tot het dagelijks leven van de leerling	TOPIC: Discussies en methodieken van actuele kunst	TOPIC: Kennis over de actuele kunstpraktijk
VRAAG 1: Hoe voer je gewoonlijk een beeldende opdracht uit? VRAAG 2: Hoe ervaar jij het doen van een beeldende opdracht gewoonlijk?	VRAAG 3: Hoe heb je de beeldende opdracht uitgevoerd in de nieuwe situatie? VRAAG 4: Hoe heb jij de nieuwe situatie ervaren als je die vergelijkt met de situatie zoals die gewoonlijk is? VRAAG 5: Vind je dit een goede Kunstles?	VRAAG 6: Jullie hebben kunnen zien dat actuele kunstenaars onderzoekend procesgericht werken om daarmee een probleem aan de kaak te stellen. <i>Kun je aangeven of (en zo ja, op welke momenten) jij dit in de nieuwe situatie ook zo hebt ervaren?</i> VRAAG 7: Wat vinden jullie van de oplossing die jullie hebben bedacht, en vind je kunst een goede manier om jullie probleem op te lossen?	VRAAG 8: Heb je in deze nieuwe situatie meer gewerkt zoals een kunstenaar dat doet?	VRAAG 9 (evt.): Heb je iets geleerd over het werkproces dat actuele kunstenaars doorlopen?

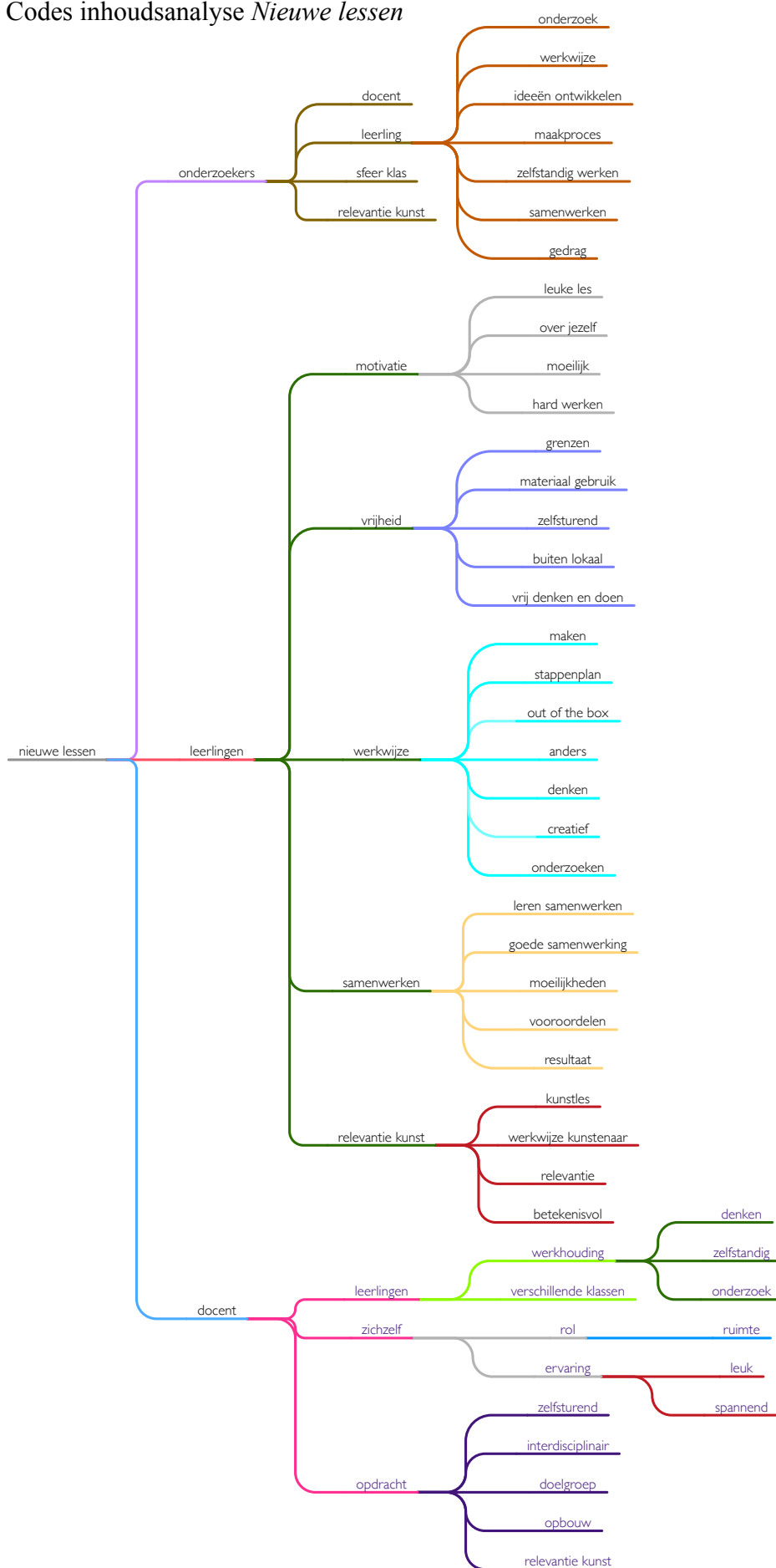
BIJLAGE 2.7: Onderzoeksinstrumenten *Interviewleidraad 2 docent*

HOOFDVRAAG: - Wat is de leerervaring van leerlingen in het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum Velsen-Zuid wanneer zij een beeldende opdracht uitvoeren volgens een onderzoekende en procesgerichte werkwijze van beeldend kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk?				
DEELVRAAG 3: - Hoe verloopt een dergelijke les en vertonen de leerlingen het gewenste gedrag/de gewenste houding, en wat zijn de leerervaringen van de leerlingen?				DEELVRAAG 2: - Welke lessenserie zou je op basis van deze praktijktheorie kunnen ontwerpen?
TOPIC: Normale situatie: lesverloop	TOPIC: Nieuwe situatie: lesverloop	TOPIC: Relevantie van kunst in relatie tot het dagelijks leven van de leerling	TOPIC: discussies en methodieken van actuele kunst	TOPIC: Operationalisering van de praktijktheorie
VRAAG 1: Je geeft les aan twee klassen. Kun je iets zeggen over het verschil tussen de twee klassen (tijd op de dag dat ze les hebben, sfeer in de groep, etc.). VRAAG 2: Hoe verloopt een beeldende les gewoonlijk? VRAAG 3: Hoe voeren de leerlingen gewoonlijk een beeldende opdracht uit?	VRAAG 4: Hoe hebben de leerlingen de opdracht uitgevoerd in de door ons ontwikkelde lessenserie? VRAAG 5: Hoe verliep de lessenserie als je die vergelijkt met de situatie zoals die gewoonlijk is? VRAAG 6: Hebben de leerlingen in de lessenserie het gewenste gedrag/gewenste houding vertoond?	VRAAG 7: Vind je dat de lessenserie de leerlingen mogelijkheden biedt om kunst te ervaren als iets dat relevant is in relatie tot hun dagelijks leven? VRAAG 8: Vind je dat er in de lessenserie ruimte was voor de eigen inbreng van de leerling?	VRAAG 9: Heb je gezien dat leerlingen in de door ons ontwikkelde lessenserie meer gewerkt hebben zoals een kunstenaar in de actuele kunstpraktijk dat doet?	VRAAG 10: Vind je de door ons ontwikkelde lessenserie een geschikte operationalisering van de praktijktheorie? VRAAG 11: Vind je dat de lessenserie de leerlingen op een zinvolle manier laat kennismaken met en voorbereid op de actuele kunstberoepspraktijk? VRAAG 12: Heb je nieuwe dingen ontdekt die je in de toekomst nog een keer gaat gebruiken? VRAAG 13: Welke dingen heb je gemist?

BIJLAGE 3.1: Codes inhoudsanalyse *Gebruikelijke lessen*



BIJLAGE 3.2: Codes inhoudsanalyse *Nieuwe lessen*



BIJLAGE 4.1: Deelnemers *Leerlingen, docent en school*

Aan dit onderzoek namen vijfenveertig leerlingen uit het tweede leerjaar van Gymnasium Felisenum deel. Achttien leerlingen hebben deelgenomen aan het interview. Ook nam docent beeldende vorming Milena Stoianova deel aan het onderzoek en interview. Gymnasium Felisenum bevindt zich in aan de Van Hogendorpstraat 2, 1981 EE in Velsen-Zuid.

BIJLAGE 4.2: Deelnemers *Consentbrief*

Velsen-Zuid, 23 januari 2016

Betreft: onderzoek Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten in klas 2A en 2D

Geachte ouders/verzorgers,

Gymnasium Felisenum verleent medewerking aan een onderzoek van Lorentine van Tijn en Lars Deltrap, studenten van de Master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lorentine van Tijn is tevens als dramadocent werkzaam op gymnasium Felisenum. Over het onderzoek wordt u hieronder nader geïnformeerd. Het onderzoek start op 1 februari 2016 en duurt 3 weken.

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Voor dit onderzoek hebben de onderzoekende studenten een lessenserie ontworpen die gebaseerd is op het werkproces van kunstenaars zoals die gangbaar is in de actuele kunstpraktijk. Deze lessenserie beeldende vorming die de klassen 2A en 2D van gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid zullen krijgen, karakteriseert zich door een onderzoekende en procesgerichte werkwijze. Het doel van het onderzoek is te bekijken wat de leerervaring van de leerlingen is wanneer zij deze lessen hebben gevolgd. Juist het níet bewandelen van de gebaande paden kan wel eens een ander leerproces, een andere leerervaring en een ander eindwerk opleveren.

GANG VAN ZAKEN TIJDENS HET ONDERZOEK

De leerlingen van klas 2A en 2D nemen deel aan de gewone lessen beeldende vorming. De onderzoekende studenten zullen tijdens deze lessen het proces in de klas observeren en achteraf leerlingen bevragen over hun leerervaringen.

VERTROUWELIJKHEID VAN GEGEVENS

Alle onderzoeksgegevens blijven vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. Dit betekent dat de naam van uw kind niet zal worden opgenomen in de onderzoeksrapportage.

VRIJWILLIGHEID

U kunt altijd besluiten af te zien van deelname van uw kind aan het onderzoek of achteraf aangegeven dat de gegevens niet gebruikt kunnen worden.

NADERE INLICHTINGEN

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, dan kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke studenten: Lorentine van Tijn (lorentinevantijn@student.ahk.nl) en Lars Detrap (lars.deltrap@student.ahk.nl). Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot Maria Wüst, studieleider Master Kunsteducatie, maria.wust@ahk.nl, 020 527 7703.

Indien u geen bezwaar heeft dat uw zoon of dochter deelneemt aan het onderzoek, dan hoeft u niets te doen. Mocht u wel bezwaar hebben, dan kunt u contact opnemen met Lorentine van Tijn via l.vantijn@felisenum.nl