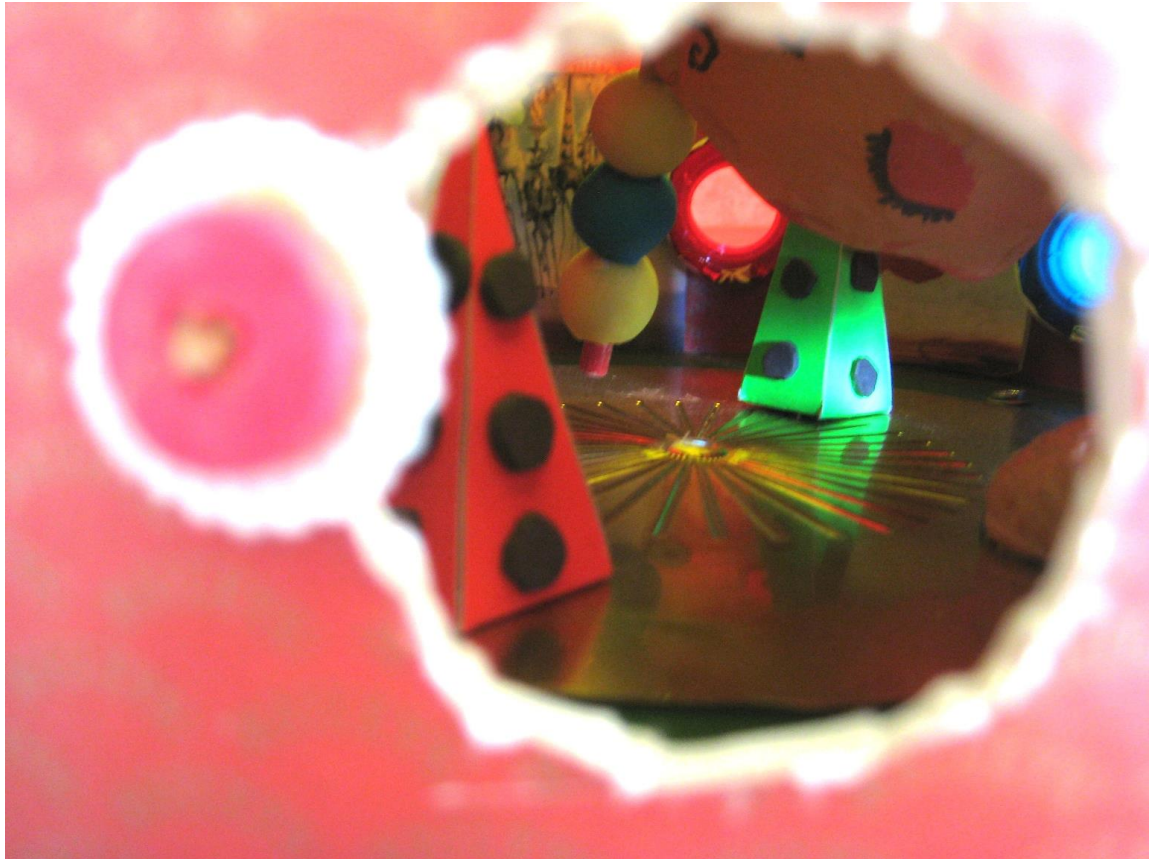


Actuele kunst in de beeldende productieve les



Judith Zwaan
Noek Zwaan

Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Actuele kunst in de beeldende productieve les in de bovenbouw van het vwo

Judith Zwaan
Noek Zwaan

Praktijkonderzoek Master Kunsteducatie
Begeleiding: Folkert Haanstra
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Amsterdam, juni 2010

Inhoudsopgave

	pagina
1. Samenvatting	4
2. Voorwoord	5
3. Inleiding	5
3.1 Context	5
3.2 Praktijkkennis in relatie tot nieuwe ontwikkelingen in de kunst en kunsteducatie	7
3.3 Onderzoeksvraag	9
4. Opzet en uitvoering	9
4.1 Onderzoekstype en onderzoeksgroep	9
4.2 Beschrijving onderzoeksinstrumenten	11
4.3 Verloop van de dataverzameling	12
4.4 Data-analyse	12
5. Resultaten	14
5.1 Vakinhoud beeldende kunst	14
5.2 Vakinhoud didactisch	18
5.3 Pedagogische aspecten	26
6. Conclusie	27
6.1 Conclusie	27
6.2 Discussie	30
Literatuur	32
Bijlagen	33
1. Interviewvragen	33
2. Instructie stimulated recall	34
3. Instructie concept mapping	35
4. Concept maps docenten	36

1. Samenvatting

In de kunsten en in de kunsteducatie is sprake van een voortdurende ontwikkeling. Er doen zich in het vakgebied steeds nieuwe ontwikkelingen voor die de vakkennis van de docent kunnen verrijken.

Docenten die in hun opleiding zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch geschoold zijn, hebben een bepaalde hoeveelheid praktijkervaring nodig voor ze in staat zijn als professionele docent te functioneren. De in de praktijk door ervaring verworven kennis wordt in dit onderzoek aangeduid met de term *praktijkkennis*. Deze kennis ontstaat in een bepaalde situatie, in een wisselwerking tussen persoon en situatie. Het is belangrijk deze praktijkkennis te onderzoeken en in kaart te brengen zodat deze gedeeld kan worden met collega's en met studenten van de docentenopleidingen.

Praktijkkennis kan op allerlei vakinhoudelijke en -didactische zaken betrekking hebben. Wij richten ons in dit onderzoek op het gebruik van actuele beeldende kunst in de lessen.

Aan dit verkennende onderzoek naar de praktijkkennis betreffende het gebruik van actuele kunst in lessen Beeldend werkten vier beeldende docenten in het voortgezet onderwijs (Havo en VWO) mee. In een meervoudige casestudy werden gegevens verzameld door middel van semigestructureerde interviews in combinatie met de onderzoeksinstrumenten '*concept mapping*' en '*stimulated recall*'.

Concept mapping is een manier om de praktijkkennis van de ervaren docent in kaart te brengen, zodat die inzichtelijk wordt. Het gaat daarbij om het 'waarom' achter het lesgeven, niet zozeer om het 'hoe'. Docenten noemen naar aanleiding van een van tevoren vastgesteld inhoudelijk of didactisch concept een aantal begrippen die zij belangrijk vinden. Met deze begrippen stellen zij vervolgens een schema samen waarin de onderlinge relaties tussen de begrippen tot uiting komen.

Het stimulated recall interview is een andere methode die gebruikt wordt om de praktijkkennis van de docent in kaart te brengen. In reactie op een in een les gemaakte video-opname wordt direct na die les door de docent uitgelegd wat hij of zij dacht op verschillende momenten tijdens de les. Het gaat hierbij niet om interpretatie van situaties, maar om het terughalen van 'wat er door het hoofd ging' van de docent.

Voor de analyse van de gegevens zijn wij uitgegaan van een onderzoek van Pauline Meijer naar het onderwijzen van tekstbegrip in de moderne en klassieke talen in het voortgezet onderwijs (Meijer, P. 1999). De categorieën uit dat onderzoek hebben wij tijdens de data-analyse aangepast zodat zij beter bij ons specifieke onderwerp pasten. De categorieën zijn in drie kernthema's gegroepeerd: vakinhoud beeldende kunst, vakinhoud didactisch en pedagogische aspecten.

Door middel van triangulatie werd de informatie verkregen door de drie onderzoeksinstrumenten gecombineerd en geïnterpreteerd. Dit leverde in de resultaten gedetailleerde informatie op over de kennis en opvattingen van de docenten in relatie tot hun denken en handelen in de lespraktijk.

2. Voorwoord

Graag willen wij de vier docenten bedanken die bereid waren hun lessen te laten filmen en veel tijd te besteden aan de uitgebreide interviews.

De technische ondersteuning van Bastiaan Meijer van de Academie voor Beeldende Vorming en Huibert Pollmann was essentieel vanwege de gebruikte onderzoeksmethode. Ook aan hen zijn wij veel dank verschuldigd.

3. Inleiding

3.1 Context

Beeldende docenten worden gedurende vier jaar opgeleid om les te gaan geven in o.a. het voortgezet onderwijs. De opleiding richt zich in grote lijnen op twee gebieden: de vakinhoud (het 'wat') en het docentschap (het 'hoe'). De kennis die in de vier jaar wordt opgedaan is relatief beperkt en tijdsgebonden. De docent zal na de opleiding, tijdens zijn beroepspraktijk, moeten zorgen dat de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis actueel en op peil blijft. In de kunsten en in de kunsteducatie is sprake van een voortdurende ontwikkeling. Er doen zich in het vakgebied steeds nieuwe ontwikkelingen voor die de vakkennis van de docent kunnen verrijken. De vraag is of een docent beeldend die les geeft in het voortgezet onderwijs de actuele ontwikkelingen in de kunst en de kunsteducatie volgt en of hij deze kennis gebruikt in zijn lessen. De docent kan een bemiddelaar zijn tussen de 'echte', hedendaagse kunstwereld en de leerling. Actuele kunst is zonder verduidelijking van een professionele kunstkenner waarschijnlijk moeilijk te begrijpen voor een leerling uit het voortgezet onderwijs.

De kennisbasis die noodzakelijk is om als docent te kunnen functioneren bestaat uit de vakinhoud, de vakdidactische kennis en de pedagogische kennis (Verloop, 1991).

De vakinhoud betreft kennis van beeldende kunst, kunsteducatieve theorieën en kennis van beeldende technieken.

Didactische deskundigheid betreft de planning, de uitvoering en de evaluatie van het onderwijs. De laatste decennia staat hierin niet meer de kennisoverdracht vanuit de leerkracht centraal, maar is er sprake van meer leerling-gerichte opvattingen met betrekking tot kennisoverdracht. Het meer zelfverantwoordelijk leren van leerlingen vereist een andere didactische rol van de leerkracht.

De pedagogische kennis bestaat uit de kennis en vaardigheden om leerlingen te begeleiden en ondersteunen tijdens hun leerproces en ontwikkeling. Pedagogische competenties betreffen onder andere gedragsregels in de klas, het scheppen van een veilig werkklimaat en de omgang met groepsprocessen die deels los staan van vakinhoud en didactiek. (Haanstra, F., Van Strien, E. & Wagenaar, H., 2006).

Als docenten zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch geschoold zijn, zijn ze dan in staat om als professioneel docent te functioneren? Een bepaalde hoeveelheid praktijkervaring is daarvoor

noodzakelijk. Maar wat is dan precies dat wat in de praktijk verworven wordt meer dan al die zaken die onder vakdidactische en onderwijskundige kennis genoemd worden? Kennis ontstaat in bepaalde situaties, in een wisselwerking tussen persoon en situatie. Kennisverwerving is een constructieproces (Glaser, 1991). Waaruit bestaat precies het professionele gedrag van de docent in praktijksituaties dat niet onder de genoemde kennis valt?

De in de praktijk door ervaring verworven kennis wordt in dit onderzoek aangeduid met de term *praktijkkennis*.

De verschillende termen die door de jaren heen in de literatuur zijn gebruikt voor het type kennis dat professionals in en van de praktijk ontwikkelen variëren. Naast het begrip 'praktijkkennis' verwijzen begrippen zoals 'wisdom of practice', 'praktijktheorie', 'tacit knowledge' en 'professional knowledge' veelal naar het type kennis dat professionals in het algemeen ontwikkelen en niet naar kennis van de praktijk van leerkrachten in het bijzonder. (Bremmer, 2005)

Een docent heeft een bepaalde hoeveelheid 'toepasbare kennis', maar die heeft niet vanzelfsprekend het juiste gedrag tot gevolg. Het juiste gedrag wil in deze context zeggen het bepalen wat juist of onjuist is in een lessituatie, gegeven het complex van omstandigheden en variabelen, en daarnaar handelen. De kennis van professionals zit in hun handelen, zij bouwen hun kennis op door voortdurend te reflecteren op het eigen handelen in een werksituatie, het zogenaamde 'reflection in action' of te reflecteren op het handelen buiten de werksituatie, het zogenaamde 'reflection on action'. De ervaren docent voert als het ware continu een dialoog met de steeds veranderende lessituatie, die niet een vooraf duidelijk definieerbare probleemsituatie is. Het lastigst is voor de docent juist het vaststellen van de aard van het 'probleem' (Schön 1983, 1987).

Het is belangrijk deze praktijkkennis te onderzoeken en in kaart te brengen zodat docenten, die solistisch in hun eigen klaslokaal bezig zijn, niet telkens weer het wiel hoeven uit te vinden. Gebeurt dit niet, dan blijft er sprake van wat Schulman (1987) 'collectieve amnesie' noemt, een collectief geheugenverlies binnen de beroepsgroep.

In het onderzoek naar de praktijkkennis van docenten bij het behandelen van actuele kunst in de beeldende praktijkles in het voortgezet onderwijs zijn wij uitgegaan van de praktijkkennis zoals Pauline Meijer die beschrijft in haar onderzoek 'Teachers' practical knowledge' (1999). Docenten in opleiding geven volgens haar regelmatig aan dat de theorieën die zij tijdens hun opleiding leren niet overeenstemmen met wat ervaren docenten die hen begeleiden tijdens hun stages, weten en doen in de praktijk.

Tot in de jaren zeventig waren veel onderwijskundige theorieën gebaseerd op onderzoek waarin het gedrag van docenten centraal stond. Het doel daarvan was om effectief gebleken gedrag van docenten via lerarenopleidingen voor te schrijven en "effectieve docenten" op te leiden. In de praktijk bleek dit echter niet te werken. Studenten konden met deze theorieën niet uit de voeten en ervoeren een kloof tussen de theorie en de onderwijspraktijk.

De onvrede over dit type onderzoek droeg bij aan de "cognitieve wending" in onderwijskundig onderzoek; ook de cognities - opvattingen en kennis - van docenten werden onderzocht in plaats van alleen het gedrag.

Het onderzoek van Meijer is gericht op het in kaart brengen van de cognities die een rol spelen in de onderwijspraktijk van docenten. Deze cognities worden aangeduid met de term "praktijkkennis". Deze term wordt gehanteerd om aan te geven dat het hier gaat om de kennis *van* docenten, die onderscheiden wordt van de kennis *voor* docenten. Dit laatste type kennis wordt veelal aangeduid met de term "formele kennis".

Praktijkkennis wordt volgens Meijer beschreven als bestaande uit het geheel van kennis, opvattingen en interactieve cognities van docenten. Kennis en opvattingen worden in Meijers' onderzoek niet los van elkaar gezien en worden beschreven als het geheel van ideeën, theorieën, etc. die docenten hebben met betrekking tot hun onderwijs.

Met interactieve cognities wordt bedoeld de cognities die een docent heeft op het moment dat hij of zij lesgeeft; het is datgene waar een docent aan denkt of op let tijdens het lesgeven. Praktijkkennis ontstaat en ontwikkelt door ervaring in de praktijk en door opleiding of nascholing en wordt voor een deel gezien als persoonsgebonden en afhankelijk van de context, bijv. de leeftijd van de leerlingen waaraan de docent lesgeeft. Verder is het vak- of zelfs onderwerpgebonden.

Recent onderzoek heeft inzicht opgeleverd in een type kennis dat wordt gezien als essentieel voor het onderwijzen en die veelal wordt aangeduid met de Engelse term "pedagogical content knowledge". Dit type kennis verwijst naar de kennis en opvattingen van de docent die betrekking hebben op het toegankelijk maken van vakinhoudelijke kennis voor leerlingen. Resultaten van onderzoek naar pedagogical content knowledge zijn voor Meijers' onderzoek gebruikt als uitgangspunt. (Meijer, 1999).

3.2 Praktijkkennis in relatie tot nieuwe ontwikkelingen in de kunst en de kunsteducatie

Welke kennis en ervaring hebben docenten in de praktijk verworven op didactisch gebied en op welke wijze worden nieuwe ontwikkelingen in de kunsten door (ervaren) docenten verwerkt in het onderwijsaanbod? In hoeverre hangen deze twee aspecten met elkaar samen? Veel docenten in de beeldende vakken zeggen er moeite mee te hebben de eigentijdse kunsten in het onderwijsaanbod te integreren (Haanstra et al. 2006).

De vraag is wat de rol is van de praktijkkennis in relatie tot het al dan niet in staat zijn nieuwe ontwikkelingen in de kunst en de kunsteducatie te integreren in het onderwijs. Het zou kunnen dat de ontwikkelde praktijkkennis, waarbij didactiek zich steeds verder verbindt met een bepaalde kunstopvatting of kunstpraktijk, eerder belemmerend werkt voor ontwikkeling en vernieuwing.

Een ander aspect van de kunstvakken is, dat de kunstpraktijk zich voortdurend ontwikkelt en de opvattingen over kunsteducatie daardoor mee veranderen. Die veranderingen zijn niet alleen theoretisch van aard, maar betreffen ook de kunstpraktijk. Te denken valt aan de invloed van techniek en ICT (televisie, videokunst), andere culturen en subculturen en de rol van kunst en vormgeving in de maatschappij. De vraag is in hoeverre docenten deze inhoudelijke vernieuwingen kunnen integreren in hun eigen praktijkkennis.

Waarom zouden kunstdocenten aandacht moeten schenken aan hedendaagse kunst? Brent Wilson (2003) geeft hierop als antwoord dat hedendaagse kunst en producten uit de visuele cultuur en de theorieën, ideeën en ideologieën die daarbij horen, actueel zijn. Ze bevatten informatie en vertellen ons iets over het nu, de tijd waarin we leven, onze waarden en ons streven en de problemen die daarbij horen. Voor leerlingen van het voortgezet onderwijs is de visuele cultuur misschien wel veel belangrijker dan de conventionele kunstwereld.

Het gebruiken van hedendaagse kunst in de lessen stelt docenten voor een aantal problemen. Ze zullen moeten kiezen welke kunst geschikt is om te tonen aan de leerlingen. Daarvoor is het

van belang dat de docent zelf vertrouwd is met actuele kunstuitingen. Als dat niet zo is, kan de docent zich misschien beter richten op kunst waarmee hij of zij wel vertrouwd is.

Folkert Haanstra, Els van Strien en Hanneke Wagenaar (2006) interviewden 20 docenten beeldende vorming in het voortgezet onderwijs:

...Maar enkele van de geïnterviewde docenten zien het als mogelijk en wenselijk de actuele beeldende kunst in de onderbouw aan de orde te stellen. In de weinige beschikbare tijd voor theorie moet eerst iets aan basale kunstgeschiedenis worden gedaan (*'Rembrandt, Van Gogh en Mondriaan'*). Maar belangrijker nog is dat docenten in die meest actuele kunst te weinig aanknopingspunten voor de leerlingen in de basisvorming zien: de kloof is te groot, het is te choquerend, het maakt ze juist tegen op kunst. Een docent zei hierover: *"Bij onze leerlingen is het nog steeds zo: het is mooi omdat het knap is gemaakt en ze vinden moderne kunst al gauw te makkelijk en wat is daar nou voor kunst aan en dat raak je dus niet kwijt bij de leerlingen"....* (pag. 16)

Is actuele kunst wel geschikt om op school te behandelen, is het wel toegankelijk en betekenisvol voor leerlingen of gaat het hun begrip te boven? Docenten hebben om hedendaagse kunst in te passen in hun lessen de juiste kennis en begrip nodig.

Onderzoek naar de inhoud van de beeldende vakken op scholen in het voortgezet onderwijs in Groot Brittannië toont aan dat ook daar actuele ontwikkelingen in kunst en media weinig aan bod komen. Gebrek aan kennis van hedendaagse kunst maar ook de voorkeur van veel docenten voor aantrekkelijke, begrijpelijke en niet te conceptuele kunst worden als factoren genoemd die van invloed zijn. Docenten met een kunstopleiding zijn eerder geneigd voorbeelden van actuele kunst te gebruiken in hun lessen. (D. Downing, 2004)

En dan is er nog het ethisch dilemma bij het behandelen van actuele kunst. Geweld, expliciete seks, en andere verontrustende onderwerpen en thema's spelen vaak een rol in hedendaagse kunst en kunnen daardoor beledigend, provocatief of verwarrend zijn voor de leerlingen. Bij het vermijden van het gebruik van mogelijk problematische onderwerpen, beschermen we dan de leerlingen tegen blootstelling aan obsceniteiten? Of missen we een kans om ze met belangrijke persoonlijke, sociale of culturele issues te confronteren? Die issues zijn net zo relevant voor het ontwikkelen van de persoonlijke zienswijzen van leerlingen als ze dat zijn voor de actuele, bestaande zienswijzen van jonge kunstenaars (Burgess, L, 2003).

Uit onderzoek naar censuur in het kunstonderwijs onder docenten in Australië en Engeland (Emery, L., 2002) blijkt dat de geïnterviewde docenten zich bewust zijn van hun verantwoordelijkheid om de leerlingen een veilige 'buffer zone' te bieden waarbinnen discussie over controversiële onderwerpen plaats kan vinden. Het gaat er niet om dat docenten oplossingen bieden, maar meer dat zijzelf deelnemen aan de discussie en respect en tolerantie voor verschillende meningen en overtuigingen kunnen ontwikkelen. Zoals kunst nooit de werkelijkheid is, maar een schijnwerkelijkheid, zo is het leslokaal een omgeving waar de wereld 'virtueel' kan worden beleefd.

Sommige docenten vinden echter dat zij onderwerpen moeten behandelen waarvoor zij zelf niet voor opgeleid zijn. Zo zijn er hedendaagse kunstenaars die zich bezig houden met wetenschap, literatuur, robotica, geneeskunde en kan actuele kunst niet meer binnen de grenzen van de westerse modernistische canon gehouden worden.

Docenten uit Emery's onderzoek die hun leerlingen stimuleren zelf te zoeken naar hedendaagse kunstenaars als inspiratiebron, bijvoorbeeld op het internet, moedigen hen ook aan verantwoordelijk te zijn en goed na te denken over hun keuzes. Toch bestaat ook de angst dat leerlingen die zich verdiepen in controversiële kunst gewelddadige of gevaarlijke werkprocessen van kunstenaars repliceren (Emery, 2002).

3.3 Onderzoeksvraag

Onderwerp van ons praktijkonderzoek zal het behandelen, aan de orde stellen of als uitgangspunt gebruiken van actuele kunst in lessen beeldende vorming door docenten in het voortgezet onderwijs zijn. Het behandelen van actuele kunst stelt docenten blijkbaar voor een aantal problemen en veel docenten vermijden dit onderwerp. Wij willen bekijken hoe de docenten die actuele kunst in hun praktijklessen behandelen en wat het verband is met de praktijkkennis van deze docenten.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat is de praktijkkennis van docenten Beeldende kunst en vormgeving met betrekking tot het onderwerp actuele kunst in de beeldende productieve les?

En de volgende deelvragen:

- Welke actuele kunst achten beeldende docenten in het VO geschikt om te behandelen of als uitgangspunt te nemen in hun lessen beeldende vorming en waarom?
- Welke didactische aanpak hanteren de docenten?

4. Opzet en uitvoering

4.1 Onderzoekstype en onderzoeksgroep

Het aantal docenten dat actuele kunst behandelt en als uitgangspunt gebruikt in beeldende lessen in het voortgezet onderwijs is nog relatief gering. Door middel van een verkennend onderzoek hebben wij getracht de praktijkkennis betreffende het gebruik van actuele kunst in lessen Beeldend in termen van vakinhouden en didactiek in kaart te brengen. In een meervoudige casestudy werden vier docenten gefilmd en geïnterviewd met behulp van een semigestructureerd interview, een conceptmap en stimulated recall. Deze onderzoeksinstrumenten worden verder toegelicht in paragraaf 4.2.

De onderzoekseenheden die in het onderzoek worden betrokken zijn ervaren docenten Beeldend in het VO. Sommige docenten hebben reeds vele jaren ervaring, andere docenten zijn recenter afgestudeerd aan de opleiding tot docent Beeldende Vorming. Het onderzoek beperkt zich tot docenten in de bovenbouw van het VWO om te grote verschillen in het curriculum te vermijden. De diversiteit van de leerling-populaties op de scholen waar de docenten lesgeven varieert.

Portret van docent A

Docent A is een man van 42 jaar. Hij heeft de eerstegraads docentenopleiding voltooid en heeft inmiddels 18 jaar leservaring op alle schoolniveaus, waarvan 15 jaar aan een school voor havo en vwo, waar hij docent Beeldend en Drama is. Daarnaast is hij docent aan een Academie voor Beeldende Vorming.

Hij heeft CKV helpen opzetten op de school, maar geeft het vak voor het eerst niet zelf dit jaar. Het eindexamen is eigenlijk oude stijl, maar wordt steeds meer Kunst Algemeen. Voor het onderzoek werd een les van een 4 vwo groep gefilmd. De leerlingen moesten een eigen draai geven aan één van de 6 opdrachten waaruit ze konden kiezen en bij het uitvoeren van de opdracht waren ze vrij in hun keuze voor materiaal, techniek en formaat. Het proces stond in deze opdracht centraal. De nadruk lag op het bedenken en uitwerken van eigen ideeën en zoeken van informatie. Iedere stap in het proces, van eerste krabbel tot aan uiteindelijk werkstuk moest worden vastgelegd en bewaard. Tijdens de les waren de leerlingen met hun eigen proces bezig en dus niet allemaal in dezelfde fase: sommigen waren nog bezig informatie op te zoeken of ideeën te bedenken, terwijl anderen werkten in een dummy of al bezig waren met bijvoorbeeld het schilderen op doek. De docent gaf steeds commentaar om aan te geven dat de nadruk op het onverwachte moest liggen en om de leerlingen uit te dagen niet met voor de hand liggende, clichématige oplossingen te komen.

Portret van docent B

Docent B is een vrouw van 34 jaar. Zij is opgeleid aan de eerstegraads docentenopleiding van de Academie voor Beeldende Vorming. Daarna heeft ze gestudeerd aan het Edinburgh College of Art in Schotland. Ze heeft 4 jaar leservaring in het voortgezet onderwijs. Ze is zelf actief als beeldend kunstenaar.

De school waar ze nu lesgeeft is een school voor vwo, havo en vmbo-tl. Daar geeft ze beeldend en CKV aan havo en vwo klassen. Het eindexamen op deze school is nieuwe stijl.

Wij volgden een les Beeldende kunst van een 4 VWO groep, die binnen CKV valt. Het is een les uit een serie, waarin leerlingen uiteindelijk een kijkdoos maken waarvoor als uitgangspunt een hedendaagse kunstenaar wordt gekozen. De serie is begonnen met een instructieles waarin veel beeldmateriaal werd getoond van verschillende actuele kunstenaars.

Tijdens de les zoeken leerlingen naar een kunstenaar die hen aanspreekt, en wiens werk als uitgangspunt kan dienen voor hun kijkdoos. Zij moeten eerst onderzoek doen naar de kunstenaar, en uiteindelijk minimaal drie kenmerken van het werk van deze kunstenaars verwerken in hun kijkdoos. Eigenlijk is de kijkdoos een mini-installatiekunstwerk. De vormgeving van de buitenkant van de kijkdoos is belangrijk, het is tegelijkertijd ook een ruimtelijk object.

Portret van docent C

Docent C is een vrouw van 44 jaar. Zij is opgeleid aan de eerstegraads docentenopleiding van de Academie voor Beeldende Vorming. Daarna is zij afgestudeerd aan de Jan van Eyck Academie in Maastricht en heeft een universitaire mastertitel Kunstgeschiedenis behaald.

Zij heeft 15 jaar leservaring en geeft nu les aan een school voor havo en vwo. Op deze school is in het eindexamen in de kunstvakken nieuwe stijl: Kunst algemeen, Kunst beeldend en Kunst muziek. Voor het onderzoek werd een les van een 5 vwo groep gefilmd. De leerlingen werkten voor CKV aan een opdracht van 'Twist and Shine', een educatieve lessenserie van het Fundament in Tilburg, waarin leerlingen aan de hand van kunstwerken door de eeuwen heen, maar met grote nadruk op moderne en hedendaagse kunst, leren wat de betekenissen zijn van het gebruik van reflecterende materialen in de kunst. Zij maken uiteindelijk zelf een driedimensionaal werk in dergelijke materialen, die in hun directe omgeving voorhanden zijn. Tijdens de les die wij volgden, werden een aantal werken van hedendaagse kunstenaars uit de lessenserie Twist & Shine getoond op een groot scherm. Daarna experimenteerden de leerlingen in groepjes naar aanleiding van het thema eindigheid/oneindigheid met allerlei glimmende materialen, lampjes, etc. Zij maakten foto's en korte filmpjes van hun experimenten.

Portret van docent D

Docent D is een man van 59 jaar. Zijn opleiding is MO A en B tekenen aan een Hogeschool voor de Kunsten. Hij is actief als illustrator en fotograaf.

Hij heeft 36 jaar leservaring in het voortgezet onderwijs en geeft nu les aan een school voor havo en vwo. Hij is daar docent beeldende vorming. Er is op deze school eindexamen nieuwe stijl: Kunst Beeldend.

Voor het onderzoek werd een les van een 5 vwo groep gefilmd, waarin de leerlingen werken aan voorstudies in een dummy voor een beeldend eindwerkstuk. Uitgangspunt is een door de leerling zelf gekozen woord waarbij uit tekst- en afbeeldingbronnen oriëntatiemateriaal is gezocht. De les maakt deel uit van een lessenserie met het thema 'beeldtaal', die begint met een onderzoek met als leidraad een 'Vaktheorie' opdracht. Dit is een vragenlijst uit het programma 'Beeldaspecten', waaraan de leerlingen buiten de lessen om werken. Daarna worden naar aanleiding van dit onderzoek voorstudies gemaakt in een dummy, waarbij de leerlingen bewust bepalen welke beeldaspecten toegepast worden en welke materialen en technieken gebruikt zullen worden in het eindwerkstuk. Het eindwerkstuk wordt op papier met een formaat van maximaal 50 x 65 cm uitgewerkt. Tenslotte moeten de leerlingen een werkbeschuiving maken van het eindwerkstuk.

4.2 Beschrijving onderzoeksinstrumenten

We gebruikten drie instrumenten om deze praktijkkennis op het gebied van het gebruiken van actuele kunst in de beeldende praktijkles in kaart te brengen: een semigestructureerd interview, een concept map en een stimulated recall interview.

Het stimulated recall interview werd gebruikt om de interactieve cognities van de docenten in kaart te brengen. Daarna werden hun kennis en opvattingen in het semigestructureerde interview en de conceptmap verkend.

Het stimulated recall interview is een manier om de praktijkkennis van de ervaren docent in kaart te brengen, zodat die inzichtelijk wordt voor bijvoorbeeld docenten in opleiding. Het gaat daarbij om het 'waarom' achter het lesgeven, niet zozeer om het 'hoe'. In reactie op een in een les gemaakte video-opname wordt direct na die les door de docent uitgelegd wat hij of zij dacht op verschillende momenten tijdens de les. Het gaat hierbij niet om interpretatie van situaties, maar om het terughalen van 'wat er door het hoofd ging' van de docent (Meijer en Verloop, 2001). De aan de docenten gegeven instructie is te vinden in bijlage 1.

Concept mapping is een andere methode die gebruikt wordt om de praktijkkennis van de docent in kaart te brengen. Docenten noemen naar aanleiding van een van tevoren vastgesteld inhoudelijk of didactisch concept een aantal begrippen die zij belangrijk vinden. Met deze begrippen stellen zij vervolgens een schema samen waarin de onderlinge relaties tussen de begrippen tot uiting komen (Meijer, Zanting en Verloop, 2001). De instructie voor de concept map is te vinden in bijlage 2.

Voor het semigestructureerde interview stelden wij een aantal vragen op over vakinhoud op het gebied van beeldende kunst en didactiek, hun eigen voorkeuren en opvattingen wat betreft actuele kunst, over hun lessen in het algemeen en over de geobserveerde les. De interviewvragen zijn te vinden in bijlage 3.

4.3 Verloop van de dataverzameling

Het was niet eenvoudig docenten te vinden die actuele kunst aan bod laten komen in hun beeldende praktijklessen en ook in de periode van het onderzoek beschikbaar waren. Sommige docenten wilden graag deelnemen maar hadden in de betreffende periode niet de geschikte lessen omdat zij bijvoorbeeld ook de lessen drama of muziek verzorgen. Ook bleek vaak dat lessen waarin actuele kunst behandeld werd theoretische lessen zijn.

Bij het volgen van de onderzoeksmethode stimulated recall, zijn we een aantal problemen tegengekomen. De eerste moeilijkheid was een technische oplossing te vinden voor het feit dat we een praktijk les wilden filmen, waarbij de docent door het lokaal beweegt en er nogal wat rumoer is. Toch moest de docent bij het terugkijken van de opname duidelijk te verstaan zijn. De oplossing bleek een zendmicrofoon. Zo kon de docent zich vrijelijk bewegen, terwijl het gesprek dat met de leerlingen gevoerd werd, duidelijk te verstaan bleef. Direct na de les, bekeek de docent de opname van de les en zag zichzelf tijdens het lesgeven.

De aanwezigheid van de camera in de les was echter volgens de docenten meer van invloed op hun houding en gedrag dan ze verwacht hadden. Het was voor de docenten ook confronterend om direct na de les zichzelf terug te zien op film en te horen praten. Daardoor was het moeilijk om de docent alleen te laten vertellen wat hij of zij dacht tijdens de les, zonder daarbij allerlei interpretaties en oordelen over het eigen gedrag te geven. Dat maakte ook het gebruik van de tijd minder efficiënt, terwijl de tijdsdruk al zo groot was.

Het voelde soms ongemakkelijk om zwijgend aanwezig te zijn, wij mochten immers geen commentaar geven en alleen neutraal de les registreren. Ook konden we niet rondlopen en het werk van leerlingen bekijken. Onze positie om zo onzichtbaar mogelijk te zijn zou als desinteresse uitgelegd kunnen worden.

De combinatie van onderzoekstechnieken vroeg er veel tijdsinvestering van de docent. Nadat de docent soms al uren les had gegeven, keek deze met ons de opname terug en verwoordde zijn gedachten tijdens de les, waarbij telkens de band werd stopgezet. Dit vergde al ongeveer anderhalf uur. Daarna volgde nog het interview en het maken van de concept map. Bij alle docenten was te merken dat ze bij het maken van de concept map eigenlijk al te moe waren en niet zo heel veel meer te vertellen hadden.

Het interpreteren van de concept map werd bemoeilijkt door het feit dat er aan het eind van de sessie geen tijd en energie meer was om uitleg te geven bij het maken van het schema.

4.4 Data-analyse

Voor de analyse van de gegevens zijn wij uitgegaan van tien categorieën die Pauline Meijer in haar onderzoek naar het onderwijzen van tekstbegrip (Meijer. P, 1999) gebruikte:

- vakkennis
- kennis van leerprocessen en begripsvorming bij leerlingen
- kennis van doelen
- kennis van het curriculum
- kennis van instructietechnieken
- gedachten over leerlingen in het algemeen
- gedachten over individuele leerlingen
- gedachten over de specifieke klas
- interactie tussen docent en leerlingen en gedachten over regulering van de les

Op basis van inhoudsanalyse (het categoriseren van uitspraken) hebben we de categorieën aangepast zodat zij beter aansloten bij het specifieke onderwerp van ons onderzoek. We hebben de categorieën in drie kernthema's gegroepeerd: vakinhoud beeldende kunst, vakinhoud didactisch en pedagogische aspecten. Daarna hebben wij nog twee categorieën toegevoegd die specifiek de eigen opvattingen van de docenten betreffen. Het onderwerp actuele kunst in de beeldende praktijkles is minder concreet dan bijvoorbeeld het onderwijzen van tekstbegrip bij moderne en klassieke talen zoals in het onderzoek van Meijer of het leren lezen van muzieknoten in het onderzoek van Bremmer. De categorie kennis van instructietechnieken hebben wij opgesplitst in gedachten over instructietechnieken over kennis en gedachten over instructietechnieken over materiaal.

Welke categorieën we binnen de drie kernthema's onderscheiden is weergegeven in onderstaand schema:

<i>vakinhoud beeldende kunst</i>	<i>vakinhoud didactisch</i>	<i>pedagogische aspecten</i>
gedachten over beeldende kunst in het algemeen	gedachten over kunsteducatie in het algemeen	gedachten over individuele leerlingen
welke actuele kunst achten docenten geschikt voor hun lessen	eigen opvattingen over kunsteducatie	gedachten over leerlingen in het algemeen
eigen opvattingen over actuele kunst	eigen opvattingen over kunsteducatie	gedachten over een specifieke klas
	gedachten over leerdoelen	gedachten over interactie tussen docent en leerlingen
	gedachten over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen	gedachten over regulering van de lessen (tijd, planning, lokaal, orde)
	gedachten over instructietechnieken over kennis	
	Gedachten over instructietechnieken over materiaal	
	gedachten over het curriculum	
	gedachten over toetsing	

Het geheel aan informatie verkregen door de drie onderzoeksinstrumenten hebben we door middel van triangulatie gecombineerd en geïnterpreteerd. *Triangulatie* wordt door Meijer en Verloop (2002) omschreven volgens de definitie van Kopinak: Het verzamelen van informatie over een te onderzoeken verschijnsel door meer dan één methode te gebruiken, om vast te stellen of er convergentie is en om de validiteit te vergroten. Het gebruik van meerdere instrumenten zou meer gedetailleerde en gelaagde informatie opleveren.

5. Resultaten

De resultaten werden verkregen door de gegevens van de drie databronnen per kernthema en categorie te combineren. Deze triangulatie leverde gedetailleerde informatie op die in de volgende paragrafen per kernthema en de daarbij behorende categorieën wordt beschreven.

5.1 Vakinhoud beeldende kunst

Gedachten over beeldende kunst in het algemeen

Docenten hebben veel denkbeelden en gedachten over actuele kunst. Elke docent heeft zijn eigen ideeën over wat het belang is van actuele kunst in de praktische les en legt daarmee een bepaald accent.

Het belang van actuele kunst in de les is, volgens één docent, dat het aansprekend en divers kan zijn. Een ander vindt het belangrijkste om bij een les een mix te laten zien van hoge en lage kunst. Laagdrempeligheid en vanzelfsprekendheid zijn nodig om leerlingen bij de les te betrekken, om te zorgen dat ze niet meteen afhaken. Met actuele kunst is het soms mogelijk om ze los te halen en 'buiten de box' te laten denken. Het leuke van actuele kunst is dat het zich nog moet bewijzen en dat daardoor iedereen expert is. Verder geeft hij aan dat in de lessen waarbij actuele kunst aanbod komt, het minder om de beeldende kant van het werk gaat:

Je zou kunnen zeggen, als ik het heel kort door de bocht zeg, ik ga inhoudelijk minder in op de pure beeldende kant alleen. Dus het leidt algemeen meer tot inhoudelijke discussies, hedendaagse kunst, dan de 20^e eeuwse kunst.

Het leren analoog aan de manier van werken van kunstenaars, noemt een docent als een belangrijk thema. Door met actuele kunst kennis te maken, kunnen leerlingen de speciale manier van denken die bij het maken van kunst hoort ervaren en leren begrijpen. Leerlingen leren zich daardoor open te stellen voor het nieuwe en om te gaan met moeilijke onderwerpen als ambivalentie en hybriditeit; dit zijn belangrijke thema's in hedendaagse kunst. Ook leren ze een concept als uitgangspunt te nemen voor een werk.

Een derde docent vindt de ervaring belangrijk. Dat wat nu om je heen is zien, ervaren en interpreteren. Reactionaire kunstvormen en 'bewegende installaties' blijven het beste hangen bij de leerlingen. Herhaling of eigen ervaring is belangrijk om de kunst te leren begrijpen. Afstappen van het curriculum en kijken wat er nu speelt, heeft dan ook haar voorkeur. En controversiële kunst werkt goed om een reactie uit te lokken:

Ik heb nu ook een les controversiële kunst gedaan en dat was wel heel erg leuk. Dus dat ga ik wel echt vaker doen want je kan ze gewoon prikkelen daarmee, sommigen vonden het verschrikkelijk maar het lokt wel reactie uit. En dan gaat het ook iets met ze doen. Anders dan.. ze zijn zó snel onverschillig. Ik was een beetje bang bij die controversiële kunst, dit vonden ze heel heftig om te zien. Een paar minuten later was het alweer ... weg.

Een andere docent gaf aan bij elke les beeldende kunst als inspiratiebron te gebruiken en in de opdracht de kunst altijd te koppelen aan beeldaspecten.

Volgens hem spreekt actuele kunst leerlingen meer aan door het eigentijdse medium: *Dat vind ik het leuk maken en aansluiten bij alle middelen en mogelijkheden die er zijn. Om nou met olieverf te gaan schilderen, dat is ook niet van deze tijd. Het zit hem vaak meer in de act rond dingen. Want ..het museum.. Acting vinden ze boeiender dan stil met ze door een witte zalenruimte lopen waar allemaal kunst staat en hangt. Dan moet je ze allemaal tot leven roepen die dingen, want op zich worden ze daar niet toe geprikkeld om dat leuk te vinden.*

Alle docenten gaven aan vaak actuele kunst te gebruiken in de praktische lessen.

Een docent:

Ja, wat is vaak? In de beeldende praktijkles wel. Want, ja, om nou leerlingen te gaan vertellen hoe je kunt schilderen als Breughel, dat is niet zo interessant.

Soms wordt actuele kunst enigszins verward met moderne kunst. Een docent vond het lastig om namen te noemen van actuele kunstenaars die hij als voorbeeld gebruikt in de lessen en vindt het moeilijk om echt namen te noemen van kunstenaars van de laatste 20 jaar:

Ik ben een ouwe rot, hè. Dus ik zit met erg veel Lichtensteins en Warhols enzo... daar ben ik de academie mee uit gegaan.

Welke actuele kunst achten docenten geschikt ?

Het belangrijkste criterium dat de docenten gebruiken om te bepalen welke actuele kunst geschikt is om te behandelen in de les, is dat het de leerlingen moet aanspreken en niet te choquerend of te moeilijk mag zijn voor de leerlingen. Ook wordt genoemd dat de kunst erkend moet zijn door het professionele circuit. En het praktische criterium van de bereikbaarheid is volgens één docent een belangrijke voorwaarde.

Toch blijft het inschatten van wat de leerlingen zal aanspreken niet altijd te kloppen:

Voorbeelden van wat ik wel en niet laat zien? Ja, dat is lastig. Enerzijds denk ik ze moeten gewoon de dingen zien dingen ongeacht wat ze daarvan vinden en anderzijds probeer je ook wel werken te zoeken, waarvan je denkt dat die wat aansluiting bij ze hebben, maar dat werkt ook niet altijd als je dat doet. Want soms dan denk je dat je dat hebt gedaan, en dan blijkt er nog nauwelijks respons te zijn. Dus je kunt het dan maar beter loslaten eigenlijk.

Een docent is zich er van bewust dat een eerste kennismaking met een kunstwerk belangrijk is, en dat je beter niet meteen met 'moeilijke' kunst beginnen:

*Je kan niet voorbij gaan aan sommige gevoeligheid. En soms bewust denk ik dat als je bij wijze van spreken wat film betreft: je laat ze de eerste art film zien, en het is meteen *Woman in the Sand* waarin niet gesproken wordt en het is twee uur lang alleen maar romantische blikken dan is misschien voor altijd de lust verdwenen om daar ooit goed naar te kijken.*

Deze docent vindt het ook belangrijk om kunst aan de leerlingen te verduidelijken, zodat ze het niet meteen afwijzen. Hij liet foto's zien en vertelde de leerlingen een heel verhaal achter een conceptueel kunstwerk dat hij gezien had op de Biënnale in Venetië en merkte dat het indruk maakte omdat ze weinig ervaring met conceptuele kunst en met performancekunst hebben. En daardoor is dit werk een soort ijkpunt voor de leerlingen geworden.

Er worden ook praktische criteria genoemd, zoals dat er genoeg informatie en beeldmateriaal van te vinden moet zijn op internet:

Vostell bijvoorbeeld, dan denk ik : O, boeiende kunstenaar voor jonge lui. Kun je dus wel al heel veel informatie over vinden. En heeft een goeie beschrijving in Wikipedia. Ja, die diversiteit zit erin. Dat vind ik dan boeiend.

Over het plegen van censuur zijn de meningen verschillend. Eén docent geeft toe bewust censuur te plegen:

Ik pleeg wel censuur, absoluut. Maar dat vind ik niet het belangrijkste, ik vind het wel vanzelfsprekend, ook heel logisch, dus er zijn een aantal werken waarvan ik weet dat het gevoelig ligt. Dus bijvoorbeeld die fotoserie waarin islamitische homo's het masker van Mohammed dragen, dat noem ik wel, ik laat het niet zien. Dat doe ik wel bewust. Ik breng het soms ter sprake maar er zijn er een aantal die ik te expliciet vind of waarvan ik denk nou ja dat bevestigt eigenlijk hun vooroordeel voor zover ze dat hebben.

En een andere docent twijfelt soms of bepaalde actuele kunst wel geschikt is voor de leerlingen:

En toen heb ik een presentatie laten zien van kunst, die eigenlijk grensoverschrijdend is, bijvoorbeeld door bepaalde afbeeldingen waar je van denkt van moet je daar nou leerlingen van die leeftijd mee confronteren. Maar ik heb toch altijd het idee dat je dat mag en kunt doen als jij de goeie uitleg eraan geeft en de goeie context schetst. Soms twijfel ik wel, of dat door ouders en door de school ook op dezelfde manier geaccepteerd wordt. Dus ik denk daar soms wel over na, als het heel erg choquerend of expliciet is bijvoorbeeld, dan vind ik wel dat ik daar zorgvuldig mee om moet gaan. Maar ik sluit het niet uit. Het komt bijna nooit voor dat ik iets niet laat zien om die reden. Dus geen censuur. Of weinig.

Deze docent vertelt, bij het terugkijken van de les:

Ja, en toen zei ze: 'iets met dieren' en toen ging meteen mijn hoofd van: oh, kunstenaars met dieren en ik kon alleen maar gruwelijke dingen -Damien Hirst- bedenken en toen dacht ik: nee, dat moet allemaal niet met haar. Dus ik probeerde een richting op te denken van iets van gewoon vriendelijk, aardig, dier. Want ik wil wel dat het toch iemand is waar ze iets mee kunnen. Want ik kan ze wel meteen afstoten, maar dan heb ik ze ook niet bij die kunst betrokken, zeg maar. Dus dat vond ik best wel moeilijk. Ik kon zo één twee drie niemand bedenken, dus moest ik even praten, ondertussen zoeken en bedenken wie dat zou kunnen zijn.

Soms gebeurt het censureren toch, ook al neemt de docent zich voor dat niet te doen:

Jeff Koons was een andere die ik in mijn hoofd had, dacht ik: nee, nee die moet ook niet. Want dat vinden ze ook verschrikkelijk. Dat trekken ze niet. Het gekke is dat je dan juist allemaal kunstenaars in je hoofd hebt waarvan je weet, nee, dat willen ze juist helemaal niet. Andere kun je dan niet bedenken.

En ook:

Hier gaat het dus puur over .. over hoe heet hij... ja, Araki, toen dacht ik nee, laat maar. Dan krijg je de ouders op je dak, haha.

De erkenning van kunst is ook van belang:

Nou geschikt is eigenlijk gewoon ... een professioneel referentiekader van de kunst. Als kunst erkend. Ik wil echt algemeen erkende kwaliteit van kunst.

De docenten geven daarbij ook aan dat de kwaliteit van actuele kunst nog niet goed te beoordelen is:

Het gebrek aan historisch omschreven waardering, de zeef van de tijd heeft z'n werk nog niet gedaan. Welke kunstenaars er daadwerkelijk een rol hebben gespeeld, welke er kwaliteit hebben geleverd, welke er een beetje mee hebben gelijft, dat kun je van kunst van nu, van de laatste 10 jaar nog niet zeggen.

Een ander ziet daar juist een voordeel in:

Dat actuele kunst, dat ook het leuke eraan is, dat eigenlijk ons oordeel net zo relevant is als ieder ander die er nu mee te maken heeft want de tijd moet het nog bewijzen. En de anderen, hebben allemaal wijze heren inmiddels besloten, dat Picasso een grote is en... het goeie van actuele kunst is, dat de leerlingen eigenlijk net zoveel recht van spreken hebben. Want de vraag is of de hype van nu over drie jaar nog steeds overeind blijft.

De eigen mening van de docent over kunst

Sommige docenten zeggen een voorkeur voor bepaalde kunstenaars te hebben die ze interessant vinden en ook graag in de les tonen. Maar als een bepaalde kunstenaar belangrijk gevonden wordt, dan schenkt de docent er ook aandacht aan tijdens de les, ook al is hij zelf er niet zo gecharmeerd van. Ook zijn docenten zich bewust van belangrijke thema's binnen de hedendaagse kunst en koppelen daar bepaalde kunstenaars aan.

Over de eigen voorkeuren, en of deze wel of niet losstaan van wat in de les wordt getoond zegt een docent:

Ik heb wel bepaalde kunstenaars waar ik een hang naar heb, of die ik interessant vind, maar ik laat van alles en nog wat zien. Dat gaat ook soms ook over dingen waar ik zelf niet meteen gecharmeerd van ben, maar waar ik van denk van nou, die zijn toch belangrijk in de hedendaagse kunst, dan laat ik ze toch zien.

Op de vraag of de docent een voorkeur heeft voor bepaalde kunstenaar geeft een ander het antwoord:

Nee, dat niet, nou er is één, ik vind heel bruikbaar iemand als Michel Gondry, dat is een jongen die uit de clipmakerswereld komt, een filmmaker, die ook een soort conceptuele kunstdingen maakt. Dat is wel iemand die ik eigenlijk altijd goed vind, en ook zie dat het heel erg aansluit bij wat zij interessant vinden. Dat is een persoonlijke favoriet, ja.

Een docent noemt een aantal namen, als voorbeeld voor het thema schoonheid in de kunst: Fiona Tan, Sally Mann, Anish Kapoor. En laat ook voorbeelden zien van controversiële kunst, omdat het reacties uitlokt bij leerlingen. Namen die daarbij genoemd worden zijn o.a. Orlan, Bas Jan Ader, Botero vanwege het schilderen van Abu Ghraib-scenes. Damien Hirst, Joanneke Meester, L. A. Raeven.

En een andere docent zegt een voorkeur te hebben voor Roger Hiorns als het gaat om het thema kunst en wetenschap, maar noemt ook namen als Olafur Eliasson, Michel Blazy en Tara Donovan.

Ook genoemd worden Pipilotti Rist en Miranda July. En een docent noemt de kunstenaar Wolf Vostell als voorbeeld (is al in de jaren 90 overleden).

Een docent noemt Bill Viola als geschikt voorbeeld van actuele kunst in de les:

En dat vind ik dus met Bill Viola, met dat esthetische van water, en met glimmen, en hoe dat ie dat dan technisch doet met licht erop laten schijnen en een donkere achtergrond. Tijdens de les viel mij op dat waarop gereageerd werd was het idee dat ze dus iemand in hun groep lekker nat konden gaan spuiten. Dat pakte wel meteen, dat raakte ze wel. Maar dat op het eerste werk veel minder heftig gereageerd werd dan op het tweede werk dat ik liet zien, terwijl ik eigenlijk dacht dat het eerste werk qua sprankelendheid en

dat glinsterende van dat water veel sneller zou pakken, terwijl, ja misschien was dat gewoon toch de afbeelding zelf, die tot die reacties leidde, van zo'n hele groep mensen die natgespoten wordt. Maar dat viel mij op dat daar zoveel meer op gereageerd werd. Daar ben ik uiteindelijk verder niet op in gegaan omdat ik dacht dat komt in die groepen wel terug of dat zinvol is. Maar mij viel wel op dat ze toch ook wel heel goed pakten wat ik hiermee voor had.

Een andere docent zegt over Bill Viola:

Ik probeer ze ook wel een klein beetje 'in te laten stappen'. Dus ik selecteer wel, absoluut, ja. Bijvoorbeeld Pipilotti Rist; je hebt snel een beeld, waardoor ze ook meteen al reactie kunnen geven, terwijl Bill Viola, om daar videokunst mee op te starten, zou ik niet snel doen, dat vraagt gewoon om ambiance en een concentratie die ze misschien als ze in het examenjaar zitten wat makkelijker kunnen opbrengen.

De docenten moeten soms ook kunst behandelen waar ze niet veel affiniteit mee hebben:

Maar het overkomt me regelmatig dat ik door het lesgeven iets moet behandelen waar ik zelf helemaal niks mee heb, en dat ik door hun daarvan te moeten overtuigen, er langzaam zelf ook weer in kom. Dat is al meerdere keren gebeurd. Het examenthema verandert elk jaar, en ik heb weleens dat ik denk van gadverdamme, en dan moet ik mezelf er toch weer een goeie les van maken en dan kan het een ingang zijn om er zelf ook weer opnieuw naar te kijken.

En:

Je loopt soms in een museum rond en dan denk je van: nou, waar is de container. Of die mening heb ik dan, maar dat ja, wat doet dat er toe. Er is iemand geweest die dat heeft gekocht, die heeft er een bordje bij gezet en dat in het museum gezet. Prachtig.

5.2 Vakinhoud didactisch

Gedachten over kunsteducatie in het algemeen

De docenten zeggen, op één na, niet speciaal vanuit een methode of een bepaald gedachtegoed les te geven. Er worden dan ook niet veel opvattingen of gedachten aan dit onderwerp besteed. Eén docent zegt het voor de leerlingen van belang te vinden toch enigszins een tijdslijn te volgen. En een ander vertelt in de onderbouw vanwege het curriculum wel met een methode te werken, maar daarna niet meer en dan wordt er vanaf de derde klas lossier mee omgegaan. Ze geeft aan vanaf dan de lessen veel leuker te vinden.

Voor één docent is een bepaald gedachtegoed een heel belangrijk basisidee:

Ja, vanuit een bepaald gedachtegoed wel, maar dat is heel complex. Althans, dat is m'n eigen samenstelsel van verschillende concepten. Nou als ik één woord zou moeten aanduiden wat ik wel belangrijk vind, dan is dat een woord wat ik geleerd heb van David Perkins en dat is flexpertise ontwikkelen... Daarmee ben je eigenlijk er op gericht dat leerlingen als ze de school verlaten, zelf nog iets met die kennis kunnen doen, dat die nog relevant blijft. Dus dat het niet stopt bij als ze hier de deur uitlopen. En voor en door leerlingen is ook zo'n concept. Dus dat we bijvoorbeeld met één klas experimenteren met een groepje en die maken dan dingen mee die dan vervolgens in lesmateriaal uitgewerkt worden en daar gaan andere leerlingen dan vervolgens weer

mee werken. En dan weten ze ook, dat het in samenwerking met leerlingen gemaakt is dus dat is een grote inbreng van leerlingen.

Een andere docent vindt de lessen zonder methode leuker dan met:

Ik doe eigenlijk bijna niks met een methode, ja, in de onderbouw, want daar heb je een soort curriculum dus dan zijn er een aantal opdrachten per jaar die ze in ieder geval gedaan moeten hebben, vaardigheden enzo. En vanaf de derde klas kan je daar veel losser mee omgaan. Vanaf dat moment vind ik het eigenlijk ook leuker worden. En bij CKV, daar heb ik eerlijk gezegd nu helemaal mijn eigen invulling.

Een derde docent volgt eerst in zijn lessen chronologisch de kunstgeschiedenis, daarna legt hij thematisch verbanden tussen kunstenaars van nu en van langer geleden:

Bij kunstgeschiedenis dit jaar stap ik bij de Impressionisten in, en dan hoop ik tot ongeveer begin jaren 90 een beetje te komen. Dus ik loop wel chronologisch met ze erdoorheen. Ik leg wel veel verbanden en gek genoeg in het eindexamenjaar doe ik dan de oude jongens en de hedendaagse komen langs, als er aanknopingspunten zijn. Als het over licht gaat vind ik het wel heel leuk om mensen erbij te betrekken die nu ook met licht bezig zijn. En in die zin hoop ik ook steeds de grenzen niet zo heel erg te benadrukken.

Eigen gedachten van de docenten over kunsteducatie

De eigen ideeën wat betreft kunsteducatie zijn divers. De docenten verwijzen slechts in een enkel geval naar theorieën. Ze hebben meer hun eigen ideeën wat betreft kunsteducatie, waaruit soms wel een theoretische basis valt af te leiden. Zo wordt het begrip authentieke kunsteducatie niet genoemd, maar zijn de kenmerken ervan soms wel te herkennen in de omschrijving van de docent. Zoals een belangrijk kenmerk van authentieke kunsteducatie dat het leren van de leerlingen centraal staat en dat er een dialoog is met de sociale en culturele omgeving om tot betekenisvolle kennis te komen (Haanstra, van Strien en Wagenaar, 2006). Er is bij deze docent een duidelijke lijn te vinden in zijn lessen naar jeugdcultuur, culturele diversiteit en naar actuele kunst.

Bij het interview verwoordde deze docent zijn uitgangspunt als volgt:

Ik ben het meest gelukkig als hoog en laag, binnen en buiten, kunst en niet kunst, alles samenkomt. Dat ze raakvlakken gaan zien met hun eigen leefwereld, en die van de kunst, en die van de oude kunst en de hedendaagse kunst. Dat die grenzen in ieder geval vager worden, dan ben ik wel erg blij, als dat lukt.

En bij een fragment uit de les zegt deze docent:

... ik hoop steeds meer op die manier, de manier waarop ze op internet kijken of waarop ze naar een kledingzaak kijken, of naar een videoclip, dat het diezelfde blik is als in het tekenlokaal. Je ziet dat ze toch een andere bril opzetten. En dat ze daaraan moeten voldoen. Dat komt door hoe ze hier les hebben gehad, maar dat komt ook door het beeld van hoe het op school is, dat het blijkbaar iets anders moet zijn, terwijl ze daar juist vaak de beste ideeën vandaan halen. Dus daar gaat dit over, daar hoop ik dan af en toe op uit te komen.

Een andere docent zegt bij het terugkijken van de les:

Ik vind het heel belangrijk dat de leerlingen ook die brug zien tussen wat je in de lessen laat zien, en dat jij zelf als docent... dit is echt een soort voorbeeldrol die ik dan ook naar

die leerlingen wil benadrukken, dus vandaar dat ik er ook bij vertel van ik was in Groningen en ik ging naar het museum.

En dan heb ik ook uitgelegd waarom ik het werk wil laten zien en dit is voor mij ook zoiets wat ik heel wezenlijk vind, dat die input van dit moment, als er bij wijze van spreken iets op televisie is, of een fantastische tentoonstelling hier in de stad of wat ik nu dus zag van dat werk waar ik van dacht dit spreekt hen heel erg aan, dit type werk, dan moet dat gewoon ergens een plek krijgen in mijn les.

Leerlingen vinden het hier eigenlijk gewoon omdat wij vanaf de eerste klas al naar De Pont gaan, altijd de tentoonstellingen van Fundament bezoeken, ja, gaat dat in een soort doorlopende leerlijn. Wat een succesfactor is, hebben wij gemerkt, dat leerlingen echt analoog aan de werkwijze van de kunstenaars werken.

Dat is mijn opvatting eigenlijk over wat een docent beeldend heel erg moet doen. In dat creatieve proces moeten ze eigenlijk zo breed mogelijk denken en zo veel mogelijk verschillende dingen ondernemen.

Deze docent omschrijft het als volgt:

Bij de kunstbeschouwing en eigenlijk alles wat we bespreken, merk ik een verschil tussen wat ze denken dat sociaal wenselijk is om te zeggen en wat er eigenlijk in hun hoofd speelt, dus ... eigenlijk steeds als iemand een opmerking maakt, als ik een dia laat zien of een filmpje laat zien, wat in principe bedoeld is om mij uit m'n tent te lokken, dan ben ik daar ook oprecht juist blij mee want ik hoop dat ze op een gegeven moment dat niet meer als een aparte manier van kijken gaan zien als ze in de tekenles zijn, maar hoe ze de wereld buiten ervaren.

Dat zowel in CKV als de theorie, dat ook voor mij vaak de beste manier is om kunst die ze misschien in eerste instantie als ontoegankelijk ervaren, dat ze dat ze daar niet meteen de deur voor dichtgooien. Dat het een ingang kan zijn. Ja, ik hoop zoveel mogelijk dat ze dat niet eens meer bijzonder vinden. Dus dat het eigenlijk zelfs vanzelfsprekendheid is.

De docent vindt niet alleen de professionele kunst belangrijk als voorbeeld, maar ook het leren van elkaar:

Ja, dit is ook wel echt één van de dingen die ik heel wezenlijk vind, ik heb ze ook voorbeelden laten zien van wat er in een andere klas is gemaakt. Dat ze ook veel bij elkaar gaan kijken omdat, ze leren niet alleen door het kijken naar de professionele kunst, maar ze leren ook ongelooflijk veel van de experimenten en de dingen die ze zelf maken.

Over de opbouw van een goede les:

Eigenlijk is een goede les naar mijn idee altijd opgebouwd uit productieve, receptieve en reflectieve elementen. En dat reflecteren kan dus op talloze manieren gaan. Samenwerkend leren is belangrijk, leren door observeren, en dat kan heel breed zijn door dingen die ik ze voorschotel enzovoort, leren door experimenteren, en, leren door reflecteren. Dat is dan meer receptief.

En dus kun je niet meer zomaar – ik zit even aan een opdracht te denken, daar heb ik ook wel discussies over gehad hier in de school, een collega die zegt: ik wil dat leerlingen leren om een pointillistisch stilleven te maken, dat is een opdracht die in mijn concept niet kan. Omdat je a.) teveel de invulling van de opdracht stuurt, b.) te weinig rekening houdt met wat er gaande is in de kunst en eigenlijk ook een opdrachtvorm kiest die naar mijn idee tot misconcepties leidt omdat die de complexiteit van kunst ontkent. Daar hoort dus een ander soort opdracht bij.

Gedachten over leerdoelen

Er worden verschillende leerdoelen omschreven, namelijk het leren kijken en inzicht krijgen in kunstenaarsmaterialen, het leren omgaan met moeilijke concepten zoals ambivalentie en zich leren openstellen voor het nieuwe. Een docent benadrukt dat het belangrijk is dat de grenzen tussen oude en hedendaagse kunst vervagen en er raakvlakken zijn met de eigen leefwereld van de leerlingen.

Als ze naar muziek gaan moet het meteen hoogstaande muziek zijn dat vind ik een gemiste kans dus daarom hoop ik ook die mix te vinden door inderdaad ook weer hun eigen smaak en hun bevindingen te bespreken. Dat doen we in het bespreken van de les. Dat er niet één schoolbril bestaat en een 'de rest van de week' bril, maar dat de ervaringen die zij opdoen buiten het leslokaal, buiten het gebouw, dat die mee gaan werken en andersom. Dat het een ontwikkeling is die doorgaat.

Een andere docent vindt het zelf ervaren belangrijk:

Dit vak vind ik ook gewoon een vak waarbij ze heel veel moeten ervaren en beleven en zien en voelen en ik heb beelden laten zien in het begin, maar ik laat ze dus ook echt gewoon voelen, dus dat ze ook het materiaal voelen en zien en echt meemaken.

En dat vind ik ook voor CKV echt een doel, dat ze ervaringsgericht leren. dat ze naar een voorstelling gaan, dat ze echt een dans meemaken, dat ze theater meemaken en in dit geval is het dus de praktische activiteiten van CKV, maar- dan vind ik gewoon, dat is hetzelfde als bij beeldende vakken, dat ze gewoon ook die lijfelijke ervaring moeten hebben.

En dat idee, dat is ook wel een concept wat heel belangrijk is in wat ik ze wil leren, is omgaan met ambivalentie. Dus dat iets twee dingen tegelijk kan zijn. Omdat ik dat heel typerend vind voor kunst en beeldende kunst, dat je met één beeld gewoon twee compleet paradoxale dingen kunt doen. Ja, ik heb het idee dat als ze dat eenmaal snappen dat het kan zijn dat ze ook, ja zich heel erg openstellen voor het andere dan ze kennen, dus zich openstellen voor het nieuwe. Ja als je nou zegt een algemene bijdrage voor de kunstvakken dan vind ik dit ook heel sterk.

En het leren kijken wordt ook als leerdoel genoemd:

Ja, de les is opgebouwd rondom het leerdoel van leren kijken en voelen en inzicht in kunstenaarsmaterialen. Dat hangt samen met het idee van Twist and Shine (een educatiepakket van Fundament), daar zit het concept achter van dat je met ideeën en materialen, dat dat eigenlijk de basis is waarmee je dingen kunt uitdrukken. Dat samen zorgt voor betekenissen. Dus als je andere materialen en bewerkingen kiest, dan krijg je ook weer een ander idee wat je overdraagt. Of als je een ander idee kiest, dan zul je er ook misschien weer andere materialen bij moeten gebruiken en dat dat dus ook hele alledaagse materialen zijn en dat leerlingen leren over kunst, toch echt analoog aan de manier van werken van de kunstenaar.

Leerprocessen en begripsvorming van leerlingen

Leerprocessen en begripsvorming van leerlingen zijn vaak het onderwerp van de gedachten van docenten. Er wordt steeds genoemd wat de leerlingen kunnen leren van actuele kunst. Het werken naar aanleiding van actuele kunst inspireert leerlingen om af te stappen van conventionele invulling van opdrachten. Een docent vertelt wat het idee is achter de opdracht die ze geeft, wat de leerlingen ervan leren:

Ze leren een kunstwerk maken, dat is eigenlijk wat ze doen. Je geeft ze het kader van een kijkdoos, dat is iets wat ze kennen, qua idee. Maar eigenlijk laat je ze bijna een installatie maken, naar aanleiding van dat ze zich door een kunstenaar hebben laten inspireren. En in de kijkdoos moet ook een verrassingselement zitten. Door aan iets te trekken of te duwen of om te draaien. En ze moeten rekening houden met de beschouwer. Het gaat echt om een kijkervaring, want dat is een kijkdoos natuurlijk. En dat sluit eigenlijk weer aan bij die actuele kunst omdat dat ook heel veel over kijkervaringen gaat, letterlijk in de ruimte.

Een docent zegt:

Want ik merk dat ze het heel erg lastig vinden om buiten de box te denken, dus ik probeer elke les door fragmenten te laten zien, ze daar in te prikkelen.

Behalve het buiten de box te leren denken moet de brug geslagen worden naar het zelf doen, het uitproberen en experimenteren.

Door het koppelen van een praktijkopdracht aan de ervaring van een hedendaags kunstwerk maken de leerlingen een authentiek leerproces door:

... het snappen van hedendaagse kunst, doordat je dezelfde processen doormaakt, dat zorgt er gewoon voor dat die kunst toegankelijk wordt. (..) Het is echt gewoon leren analoog aan het proces wat kunstenaars doormaken. En ook de denkwijze.

De docenten proberen leerlingen verder te laten denken en meer uit te proberen:

Ik wil hem eigenlijk op een wat hoger plan trekken. Je gaat dan wel uit van een bepaalde verwachting, een veronderstelling die je wilt doorbreken. Nou, ja ik probeer hem dus wat verder te laten denken, maar dat was best wel moeilijk omdat hij niet zo ver denkt. Dus je gaat heel snel toch invullen. Dus ik probeer steeds een balans in te vinden tussen niet te veel invullen, maar wel genoeg zeggen, zodat hij daar iets mee kan. En dat is heel vaak met leerlingen, dat ze gewoon van te voren al ..., ik heb dat idee en dat wil ik doen en dan moet je proberen om nou ja, een kunstenaar er bij te zoeken die hen dusdanig inspireert, dat ze iets van hun idee af willen stappen.

Het valt niet altijd mee de leerlingen mee te nemen in de gedachtegang van de kunstenaar, om te accepteren dat een concept als kunst gezien wordt.

Omdat ze niet begrijpen dat het kunst is. Dát is confronterend. Dat hij (Bas Jan Ader) zichzelf zo van het dak laat vallen en dat hij dus bezig is met zwaartekracht. Dat vinden ze gewoon dom.

Zelfcensuur en het aanpassen aan de groep is iets wat bij de leeftijdsgroep van 16 tot 18 jarigen nog erg speelt, en dat de vrijheid van het individueel experimenteren soms belemmert.

Ik merk bij deze leeftijd dat zij heel erg sociaal wenselijk werk willen maken, en ze zijn allemaal eigenlijk goed gemotiveerd, maar bij veel opdrachten heb ik wel gemerkt dat zij hun eigen idee eigenlijk censureren. Dus ze kijken snel naar wat anderen maken en als ik

dan langer met ze praat dan blijkt dat nog daaraan voorafgaand ze eigenlijk best grappige ideeën hebben gehad. Ik merk het ook in gesprekken over beeldend werk dat ze heel snel denken dat wat zij denken niet goed is, dus ik probeer eigenlijk elke keer of in gespreksvorm of door er op te wijzen dat ze niet te snel zijn met hun eigen ideeën opzij zetten.

Het overbrengen van actuele kunst is moeilijk, als de directe ervaring ontbreekt:

Vorig jaar had ik ze bijvoorbeeld een werk van Yves Klein laten zien, zo'n monochroom blue, met die sponzen. Dat vonden ze helemaal niks. Maar eigenlijk hebben we het daar toch nog wel even over gehad, dat het echt een ervaringswerk is, dat je eigenlijk in het echt moet zien. En ... toen dachten ze van jajaja het zal wel. En toevallig, twee weken daarna waren we in Amsterdam, en was dat werk bij die tentoonstelling van 'Heilig Vuur' in de Nieuwe Kerk. En ze zagen dat werk en ze renden er allemaal op af en toen gingen ze dat 'ervaren', zeg maar. Ze vonden het echt zo, van oh ja dat diepe van dat blauw en ... dat was eigenlijk een mooi voorbeeld. Op het moment dat ze het letterlijk ervaren, bij herhaling of eigen ervaring komt het pas binnen in feite.

Over het kennismaken met actuele kunst en de reactie van leerlingen daarop bijvoorbeeld tijdens een museumbezoek zeggen docenten:

Als we naar een tentoonstelling gaan, dan is dat toch actueel, van nu. Al is het moeilijk ze naar tentoonstellingen te krijgen. Ze willen zich er vaak makkelijk vanaf maken want naar een museum gaan kost tijd. En heel veel jongeren doen dat gewoon nooit. Die doen dat niet van huis uit. Dus mogen ze van mij ook een beeld nemen dat ergens buiten staat bij hun in de buurt want het gaat er mij om dat ze leren zien, ervaren en interpreteren. Eigenlijk, daar iets van te vinden.

Gedachten over instructietechnieken over kennis

De instructie wordt zo gegeven dat ieder er zijn eigen werk mee kan maken en dat het een divers resultaat oplevert. De manier van instructie verschilt per docent. Sommige docenten gaan bij de instructie uit van een bepaald thema waar de les om draait. Eén docent vindt het belangrijk dat de leerling zich laat leiden door het voorbeeld van een (zelfgekozen) kunstenaar, terwijl een ander speciaal benadrukt dat de leerlingen hun eigen invulling moeten geven aan de opdracht, die hij zo stelt dat ze op individuele resultaten uitkomen.

Een docent vertelt dat het de kunst is om een instructie zo te verwoorden dat je de leerling begeleidt zonder te sturen:

Mijn gedachtes gaan over hoe kan ik hem helpen om een vertaalslag te maken van die kunstenaar naar zijn eigen verbeelding in die kijkdoo's. Dus daar zijn we eigenlijk hier mee bezig, om hem daar voorbeelden van te geven zonder het hem in de mond te leggen. Ja, hier dacht ik wel van, ik moet nu niet te veel meer zeggen want hij gaat nu zelf aan de slag met z'n hoofd en het moet ook weer bij hem gaan landen. Anders wordt het toch te veel invullen.

Deze docent vindt het belangrijk dat de leerlingen zich niet te sterk laten leiden door hun eerste eigen idee, maar zich duidelijk laten leiden door het werk van een hedendaagse kunstenaar. Ze helpt de leerlingen zo nodig bij hun zoektocht naar een kunstenaar die hen aanspreekt.

Bij de ene klas komt bijvoorbeeld de hele klas bij je om te vragen en een andere klas is daar veel zelfstandiger in of eigenlijk eigenwijzer in, dat verschilt echt heel veel. Dus ik

laat het ook aan hun over, van wat ze op dat moment nodig hebben. Maar dan bied je het wel aan.

En dat is heel vaak met leerlingen, dat ze gewoon van te voren al denken, ik heb dat idee en dat wil ik doen.

Een andere docent wil vooral niet de leerlingen een recept geven voor een bepaald, naar hem terug te leiden werkstuk:

Ik wil niet dat er al staat ga maar rechtsaf, twee straten linksaf en aan het eind krijg je een 'werkstuk van docent D'. Dat vind ik ook niet leuk. Ik wil graag 24 leerlingen, 24 werkstukken. En dat ze daarna aan mij kunnen vragen: Is dit allemaal dezelfde opdracht? Heb jij dat bedacht en hoe kan het dan dat het zo verschillend uitwerkt? Heel verschillende materialen, heel verschillende kleuren. Verschillende betekenissen. Verschillende inhoud, ze bepalen natuurlijk ook zelf de inhoud. Dat ze nu een woord moeten kiezen, dat vind ik juist wel boeiend. Omdat het divers moet zijn. En de analyse is dan het onderzoek dat ze gedaan hebben, naar aanleiding van de beelden en de woorden die ze hebben uitgezocht.

Een docent vertelt te beginnen met een bepaald thema en de leerlingen vervolgens een opdracht te geven waarbij ze wat in de theorieles behandeld is, kunnen gebruiken.

Dat controversiële kunst gedeelte staat een beetje los van de opdracht an sich, die kijkdoosopdracht. Maar die kunnen ze er gewoon bij gebruiken...

maar er zit wel een theoretische opdracht aan verbonden, dus daar moeten ze een aantal vragen over beantwoorden en in een verslag verwerken en dat inleveren. En de kijkdoos zit ook een stuk theorieopdracht bij, die moeten ze, ja dat is een A4tje, wat informatie over de kunstenaar, die kenmerken, en dan dat relateren naar hun kijkdoos en dan uitleggen waarom ze dat zo hebben gekozen.

En de uitkomst is de praktische opdracht en dat wordt uiteindelijk in een presentatie verteld. Ze werken met z'n tweeën en dan presenteren ze dat ook met z'n tweeën.

Over de mogelijkheden van computer en internet bij het geven van instructie zijn de meningen verdeeld. Een docent geeft aan dat het gebruik van computer en internet voordelen oplevert:

Op zich is dit wel een heel fijne manier, vind ik, van overleggen, omdat je meteen de beelden erbij hebt en dan meteen kan door associëren. Dus ook wat je even niet aan parate kennis op dat moment hebt. Anders moet je een encyclopedie zijn en dan kunnen de beelden je soms helpen om verder te komen. Dat (computer/internet) is eigenlijk als een soort 'tool'. Dat is wel fijn om te gebruiken bij je gedachtegang.

Volgens een ander is er door het internet een overschot aan beeldmateriaal:

Die kinderen die worden helemaal dol van dat beeldmateriaal. Ik bedoel, 20 jaar geleden was dat nog niet. Dan was beeldmateriaal nog iets bijzonders.

Gedachten over instructie technieken over materiaal

Tijdens het terugkijken van de lessen blijken veel gedachten van de docenten te maken te hebben met instructie over het gebruik van materialen, aangezien het om praktische lessen gaat. De lessen die we voor ons onderzoek filmde, waren lessen waarin de leerlingen zelfstandig aan het werk waren, dus geen instructielessen. De leerlingen kregen individueel commentaar en advies. Daarbij viel op dat de ene docent meer bezig is met materiaal dan de ander. Een docent benadrukte steeds wat de leerlingen met bepaald materiaal zouden kunnen doen om hen tot experimenteren aan zetten.

Dat niet piepschuim zo maar piepschuim is maar dat je er dingen mee kunt doen en als je het heel mooi bewerkt dat het dan anders is en anders oogt dan wanneer je het maar gewoon afbreekt. Daar zit toch wel een behoorlijke verfijning in, in het met materialen omgaan, die niet gaat over een technische vaardigheid ontwikkelen maar om een uitdrukkingsvaardigheid ontwikkelen en dat hoor ik mezelf eigenlijk hier heel erg steeds benadrukken in wat ik vertel en laat zien.

Ik heb op een gegeven moment gezegd van jullie moeten echt nu gaan experimenteren en ze zijn hup meteen begonnen en ze zijn continue eigenlijk aan het experimenteren gebleven, dus die hebben gewoon die prikkel nodig om dan te beginnen, maar die manier waarop zij aan het werk zijn ja, het is bijna alsof het een wetenschappelijk experiment is en dat vind ik erg leuk om te zien.

Het belang van materiaal en wat je daarmee kunt uitdrukken vindt deze docent een speciaal onderwerp dat aandacht verdient, omdat actuele kunstenaars daar ook mee bezig zijn.

Ik wil hier vooral beelden hebben, waarin je die hele alledaagse materialen ziet zoals hier bij El Bulli schuim, of vloeistoffen, in ieder geval echt zo alledaags mogelijk. Daar wilde ik hun aandacht op vestigen, want ze gingen eigenlijk op zoek naar allerlei materialen die ze niet konden vinden en ik dacht ik moet voorbeelden geven waarmee ze echt een soort aanknopingspunt hebben en ze om zich heen gaan kijken in het lokaal wat er allemaal wèl kan.

Een andere docent beperkt zich in de instructie meer tot de gewone materiaalinstructie en legt uit hoe je mooi strak iets op kunt plakken, wat de mogelijkheden zijn vast houtskool en welk papier voor welke techniek het meest geschikt is.

Sommige docenten sturen meer dan andere, die liever alleen suggesties doen om de leerlingen op gang te helpen maar het aan de leerling overlaten om het op te pikken. Als de leerlingen goed aan het werk zijn, dan worden ze met rust gelaten.

Gedachten over het curriculum

Aan het curriculum worden niet veel gedachten gewijd. Het komt nauwelijks ter sprake.

Een docent geeft wel aan dat het belangrijk is om het curriculum te verlaten en aandacht te schenken aan het moment, aan wat er nu speelt. Het liefst gaat deze docent haar eigen gang:

In de onderbouw heb je een soort curriculum dus dan zijn er een aantal opdrachten per jaar die ze in ieder geval gedaan moeten hebben in ieder geval vaardigheden enzo. En vanaf de derde klas kan je daar veel losser mee omgaan. En vanaf dat moment vind ik het eigenlijk ook leuker worden. En bij CKV, daar heb ik eerlijk gezegd nu helemaal mijn eigen invulling.

Een ander vertelt dat het examenthema ieder jaar verandert en dat wat hij belangrijk vindt, niet altijd samenvalt met wat er in het examen aan bod komt. Ook benadrukt hij dat hij verbanden wil leggen en niet de grenzen wil benadrukken terwijl de leerlingen bij de examens daar juist op getoetst worden.

Gedachten over toetsing

Aan toetsing worden geen gedachten gewijd. De docenten geven aan dat de beoordeling van opdrachten waarbij actuele kunst een rol speelt, niet anders zijn dan bij andere opdrachten. Wel zijn de opdrachten zelf anders:

Nee, beoordeling denk ik eigenlijk niet. Maar een ander soort opdrachten heel erg. Dat heeft ermee te maken dat die opdrachten ook echt verbinding zouden moeten hebben met issues die in de kunst gangbaar zijn, die spelen.

Er worden, net als bij opdrachten die niet met actuele kunst te maken hebben, van te voren criteria opgesteld waar de leerlingen aan moeten voldoen.

Ja, je hanteert gewoon criteria zoals je bij elke opdracht hanteert. En als aan die criteria wordt voldaan dan kan daar een beoordeling op gegeven worden.

Dat er in ieder geval drie kenmerken in die kijkdoos zijn verwerkt, een stuk theorie erover schrijven en ... een vertaalslag tussen de kunstenaar en de kijkdoos, waarom ze dat zo hebben gedaan. Dat er een verrassingselement in zit, dat ze met de binnen- en de buitenkant iets gedaan hebben. Dat ze zich laten leiden door de kunstenaar, dat dus duidelijk te zien is dat ze vanuit de kunstenaar hun ideeën hebben bedacht en niet andersom. En dat is een moeilijke. Dat was trouwens vorig jaar ook, met die kunststromingen, laat je leiden door de Renaissance... Nee, dat is niet echt verschillend.

5.3 Pedagogische aspecten

Deze categorieën zijn in dit onderzoek alleen van belang voor zo ver het met het gebruik van actuele kunst in de lessen samenhangt.

Wel valt op dat sommige docenten veel meer gedachten hebben over leerlingen in het algemeen of over bepaalde leerlingen, dan de anderen. De één denkt meer over de leerlingen als groep, terwijl de ander vaker over individuele leerlingen spreekt.

Eén leraar was erg betrokken bij de leerlingen persoonlijk en wist veel informatie over de persoon en situatie van individuele leerlingen te vertellen en hield rekening met de bijzondere omstandigheden van leerlingen.

De interactie tussen docent en leerlingen

De docenten zijn zich bewust van hun rol en het effect ervan op de leerlingen. Belangrijk is een open houding ten opzichte van de leerlingen en een veilige leeromgeving, waarbinnen een leerling de ruimte krijgt voor het volgen van eigen ideeën en het vormen van een eigen mening. De leerling wordt serieus genomen. Soms leert de docent ook van de leerlingen.

Een docent is zich ervan bewust dat hij de leerling de mogelijkheid moet geven om eigen ideeën te volgen, ook al zou hij liever reageren:

Ik moest hier denken ik heb een film gezien die ik zelf heel mooi vond, ik moest heel erg me inhouden om (niet) te vertellen wat ik er zelf allemaal zo mooi aan vond... Dus nu merk ik dat ik dan mezelf eigenlijk aan het inhouden ben om haar niet te veel te geven, dat ik enthousiast werd eigenlijk door haar idee.

De docent haakt aan op het denkproces van de leerling en legt niet een van te voren bedacht verhaal op:

Ik was hier bezig het werk van Henk Visch uit te leggen want ik merkte dat ze geïnteresseerd waren, dat het pakkend genoeg was. Ik reageer hier meteen op, als zij zegt van :'jee, wat groot' dan ga ik op het formaat in en vervolgens zegt ze: 'o, staat ie op de grond, het lijkt wel of hij zweeft' en dan begin ik over die balans. Dus het is

eigenlijk een soort van directe actie-reactie. Ik heb dan niet van te voren bedacht: dát ga ik vertellen. Maar ik reageer dan op wat zij zegt. Daar zoek ik de informatie.

De docent probeert de leerlingen te sterken in hun gevoel dat hun mening telt, dat ze serieus genomen worden. Ze moeten het gevoel krijgen zelfstandig iets te maken, en niet alleen voor de docent.

En dat ik merk dat het bij hen enorm veel impact kan hebben, dat te benadrukken waar ze al wel verstand van hebben. Dat ze dat zelf te laten inzien, dat ze al wel goed in zijn, of dat stomme, gekke ideeën soms misschien juist de meest interessante zijn. Dus dat is wel een soort rode draad, het heeft ook wel met de mix te maken maar ook wel met hoe ik probeer ze inter-persoonlijk te benaderen. Eigenlijk inter-persoonlijk vind ik al eigenlijk te mooi, het gaat om de sfeer waarin ze goed gedijen, en ze het idee hebben dat ze het niet meer alleen voor mij doen, dan ben ik al eigenlijk heel blij.

De band die met de tijd ontstaat tussen docent en leerlingen speelt een rol, een veilige leeromgeving maakt het makkelijker om vrijuit te spreken:

Hoe ze reageren op actuele kunst is heel wisselend, hoe langer ze mij kennen, hoe eerlijker ze worden. In het begin zeggen ze wat wenselijk is, maar ze kunnen heel heftig reageren. En dat vind ik fijner dan dat ze dat voor zich houden.

Aandacht van de docent voor de ontdekkingen van de leerlingen tijdens de les stimuleert hun motivatie:

En dit vind ik trouwens ook wel heel belangrijk, dat als leerlingen iets gemaakt hebben en ze willen het ook laten zien, dat je daar dan ook mee bezig bent en ze vragen stelt omdat mijn ervaring is dat ze dan erg gemotiveerd kunnen raken doordat ze het kunnen bespreken en kunnen laten zien en de verrassingen die ze hebben meegemaakt willen delen. Dus dit soort momenten die zitten dan af en toe door zo'n les heen maar die vind ik ook heel wezenlijk.

Een open houding bij de docent is belangrijk als voorbeeld voor de leerlingen. De docent kan ook van de leerlingen leren:

Dus soms dan kom ik weer achter dingen die leerlingen zitten te bedenken en dan leert mij dat weer iets wat ik weer aan andere leerlingen kan doorgeven. En dit was zo'n voorbeeld waarbij je als docent soms dingen aanjaagt en inzet maar dan soms ook weer dingen terugkrijgt van die leerlingen wat heel leuk is om te zien.

6. Conclusie

Hieronder behandelen we eerst de hoofdvraag en vervolgens de twee deelvragen die centraal stonden in dit onderzoek. In paragraaf 6.2 zal naast een inhoudelijke discussie ook de methodische kant van dit onderzoek aan de orde komen.

6.1 Conclusie

Wat is de praktijkkennis van docenten Beeldende kunst en vormgeving met betrekking tot het onderwerp actuele kunst in de beeldende productieve les?

De praktijkkennis valt uiteen in drie gebieden: vakkennis over beeldende kunst, vakinhoud didactisch en pedagogische aspecten.

De inhoud van de verschillende soorten gedachten en opvattingen en de relaties ertussen bleken te verschillen per docent. De ene docent had tijdens de les vooral gedachten over individuele leerlingen, terwijl bij een andere docent meer de nadruk lag op gedachten over leerlingen in het algemeen.

Weer een andere docent had meer gedachten over de begripsvorming bij leerlingen.

De focus in de praktijkkennis van een docent is enigszins te relateren aan enkele achtergrondkenmerken, zoals het aantal jaren ervaring en de opleiding van de docent. Zo valt op dat de docenten die na de docentenopleiding nog een kunstopleiding gevolgd hebben relatief meer aandacht besteden aan actuele kunst in hun lessen, terwijl de docent met de langste ervaring in het onderwijs duidelijk meer gedachten heeft over individuele leerlingen en meer rekening houdt met hun achtergrond.

Ook in het onderzoek van Haanstra en collega's (2006) blijken de verhoudingen tussen de drie competentiegebieden te verschillen. Dit kan te maken hebben met het type school waar men lesgeeft, of met de leerling-populatie. Bij een deel van de docenten blijkt dat er tijdens hun loopbaan een verschuiving heeft plaatsgevonden van het accent op de verschillende gebieden. Het vaakst werd daarbij aangegeven dat de pedagogische aspecten belangrijker waren geworden.

De rol die actuele kunst speelt tijdens de les en de invulling van de lesopdracht verschilt per docent. Bij twee docenten draaide de les vooral om het begrip van actuele kunst en om de leerlingen te laten ervaren hoe kunstenaars denken, hoe ze bij het maken van een kunstwerk uitgaan van een concept en proberen met het materiaal dat concept tastbaar te maken. Het denkproces en het ervaren van die werkwijze vinden deze docenten heel belangrijk. Daarbij viel de grote hoeveelheid voorbeelden op die ze lieten zien van actuele kunstenaars.

Een andere docent vindt het vooral belangrijk om actuele kunst toegankelijk te maken voor leerlingen, door het laagdrempelig voor ze te maken en verbindingen te leggen naar de leefwereld van de leerlingen. Ook van belang vindt deze docent dat een leerling leert dat het kijken naar kunst niet hoeft te verschillen van de manier waarop ze kijken naar andere uitingen, zoals videoclips, mode en andere zaken waar ze buiten school mee bezig zijn.

En weer een andere docent legt de nadruk vooral op beelddaspecten.

Opvallend was dat sommige docenten de actuele kunst echt als uitgangspunt nemen voor de les en het belangrijk vinden dat leerlingen leren denken als een kunstenaar, terwijl andere docenten de actuele kunst meer gebruiken als voorbeeld voor een opdracht, meer als illustratie en daarbij ook een minder eigentijds voorbeeld hadden kunnen nemen.

Welke actuele kunst achten beeldende docenten in het VO geschikt om te behandelen of als uitgangspunt te nemen in hun lessen beeldende vorming en waarom?

Welke actuele kunst geschikt gevonden wordt om te laten zien in de lessen, verschilt per docent en hangt af van de leeftijd van de leerlingen en van het thema dat de docent wil behandelen. De docenten denken na over welke kunst de leerlingen zal aanspreken. De keuze voor geschikte kunstenaars is een persoonlijke keuze. Daarbij valt op dat de één de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen als belangrijkste criterium noemt, terwijl een ander de nadruk op de erkende kwaliteit van de kunst legt.

De videowerken van Bill Viola worden door deze docent heel geschikt bevonden om aan de leerlingen als voorbeeld te laten zien, terwijl de andere docent bang is met Bill Viola leerlingen juist af te schrikken. De docent vindt het belangrijk om in de vierde klas te beginnen met toegankelijke voorbeelden en ze bijvoorbeeld in het eindexamenjaar de wat 'moeilijkere kunst' te tonen.

Omdat actuele kunst confronterend kan zijn, was het ook de vraag welke actuele kunst docenten uitkiezen om aan leerlingen te laten zien. Eén docent gaf aan dat leerlingen niet snel gechoqueerd zijn. Een ander zei tijdens het interview niet te censureren, maar tijdens het stimulated recall interview gaf ze meermaals aan bepaalde kunstenaars op internet maar niet aan de leerlingen te laten zien, omdat ze dat niet aangenaam zouden vinden, of omdat ouders of de school daar bezwaar tegen zouden kunnen hebben. Slechts één docent gaf toe bewust te censureren. Deze docent stelt de leerlingen en hun leefwereld centraal en is misschien bewuster bezig met hoe bepaalde kunst door leerlingen beleefd zal worden. En de vierde docent vindt het vooral belangrijk dat de kunst die getoond wordt, erkend en relevant is. Dat is voor haar vooral een belangrijk criterium.

Alle docenten zeggen wel dat door het gebruik van actuele kunst in de lessen er meer interactie ontstaat met de leerlingen. Dat kan komen door het confronterende aspect ervan. Maar een ander punt is dat het volgens één docent meer inhoudelijke discussies uitlokt en het minder om het puur beeldende aspect draait. Ook wordt genoemd dat actuele kunst de tand des tijds nog niet doorstaan heeft en er daardoor nog niet bepaald is wat 'van goede kwaliteit' is en dus blijvend zal zijn en wat niet. De ene docent vindt dat een nadeel. Een andere noemt dat juist als voordeel, omdat de mening van de leerlingen niet minder belangrijk is dan die van anderen. Ze zijn zagezegd net zo goed expert.

Welke didactische aanpak hanteren de docenten?
--

Bij de praktijklessen beeldend waarin actuele kunst een rol speelt, vindt een wisselwerking plaats tussen docent en leerlingen. De docent stapt af van het curriculum en gaat in op wat er op dit moment speelt, de actualiteit, en houdt daarbij rekening met de belevingswereld van de leerlingen. Leren door zien, ervaren en interpreteren, leren van elkaar, leren analoog aan de manier van werken en denken van de kunstenaars.

Daarbij ligt de focus bij de verschillende docenten op het vervagen van grenzen tussen hoge kunst en lage kunst, het buiten de box denken, concepten als uitgangspunt nemen, veel aandacht voor het proces en niet alleen voor het eindresultaat en het gebruiken van een verscheidenheid aan materialen.

Aansluiting bij de (veronderstelde) interesses van de leerlingen werkt niet altijd, wel effectief is herhaling, terugkomen op eerder getoonde voorbeelden en het zelf laten ervaren van hedendaagse kunstwerken. De leerlingen een professioneel referentiekader geven, en tegelijkertijd ze laten voelen dat hun eigen mening telt, ze stimuleren in hun oordeelsvermogen.

6.2 Discussie

Het behandelen van actuele kunst in de beeldende praktijkles is ons inziens van belang om een aantal redenen. Hedendaagse kunstenaars werken vaak met paradoxen en moeilijk te begrijpen concepten als ambivalentie. Het denk- en werkproces van kunstenaars is een waardevolle bron. Door leerlingen analoog aan dit proces te laten werken is er sprake van een authentieke leersituatie en worden dergelijke moeilijke concepten voor leerlingen inzichtelijk gemaakt door middel van beeldende kunst. Het toegankelijk maken van complexe concepten door middel van het werken met voorbeelden van hedendaagse kunstenaars was met name voor docent C belangrijk.

Kunst van nu zegt iets over de tijd waarin wij leven en biedt dus veel aanknopingspunten met de belevingswereld van de leerlingen. Het gebruik van actuele kunst om de mogelijkheden die het biedt om hierop aan te sluiten hebben wij bij alle docenten in meerdere of mindere mate gevonden.

Kunstenaars stellen in hun werk vaak sociale, culturele of politieke onderwerpen uit de hedendaagse maatschappij ter discussie in hun werk. Hoewel wij tijdens het onderzoek slechts bij docent A directe verbanden zijn tegengekomen met gebeurtenissen of dilemma's uit de actualiteit, zijn er ongetwijfeld meer mogelijkheden om door aandacht te besteden aan de inhoudelijke kant van actuele kunst de leerlingen een levensechte context te bieden.

Dit roept echter ook een aantal vragen op:

Is het wenselijk dat het behandelen van actuele kunst leidt tot discussies over maatschappelijke onderwerpen in de beeldende les?

Is de belevingswereld van de leerlingen alleen hun dagelijkse omgeving, of speelt daarin ook het landelijke of wereldwijde nieuws daarin een rol?

Als men meer aandacht gaat besteden aan de inhoud en betekenissen van beeldend werk, gaat dat dan niet ten koste van de kwaliteit van de vormgeving?

De docent kiest welke actuele kunst hij geschikt vindt om te behandelen en die keuze hangt samen met de leeftijd van de leerlingen en het thema dat in de les aan de orde komt.

Of leerlingen snel gechoqueerd zijn of niet, feit blijft dat een docent zich ervan bewust is, dat het leerlingen zou kunnen choqueren. Een docent gaf ook aan dat ze controversiële kunst graag laat zien omdat er dan tenminste een reactie komt en het de leerlingen niet onverschillig laat. Door het tonen van problematische, perverse of transgressieve kunst in de klas loopt men het risico de toorn van de schoolleiding en de ouders op zich af te roepen. (Burgess, 2003)

Docenten in Emery's onderzoek (2002) gaven aan enige vorm van censuur toe te passen, omdat zij anders in de problemen komen. Wij hebben dit ook gevonden in ons onderzoek. Eén docent zei in het interview bewust enige censuur te plegen, terwijl degenen die zeiden dat niet of nauwelijks te doen, dit tijdens de les toch ook bleken te doen. Zo gaf een docent aan soms voorbeelden die haar tijdens de les te binnen schieten niet te laten zien, uit bezorgdheid over de reacties van ouders.

Het al of niet plegen van censuur in de lessen leidt tot een aantal discussiepunten:

Is het raadzaam 'moeilijke' actuele kunst al vanaf relatief jonge leeftijd te behandelen zodat ze ermee vertrouwd raken en door leerlingen sneller als vanzelfsprekend wordt ervaren, of is het beter daarmee te wachten tot de leerlingen wat ouder zijn en misschien beter in staat zijn om complexe betekenissen te begrijpen?

Mag je leerlingen in de leeftijd van 16 tot 18 jaar confronteren met alle vormen van actuele kunst, ongeacht of zij dit als choquerend ervaren, met het doel hun aandacht te 'pakken' of een bepaald thema aan de orde te stellen?

Het bestuderen van hedendaagse kunst kan niet meer gezien worden binnen de nauwe grenzen van de westerse modernistische canon en voor sommige docenten veroorzaakt dit een soort angst omdat het onderwerp actuele kunst linken legt met andere vakken zoals de natuurwetenschappen, literatuur, geschiedenis en sociologie. Zij voelen dat zij de kennis niet in huis hebben om deze onderwerpen in de lessen te behandelen. Als het vak beeldende kunst zich begeeft in de sfeer van de visuele cultuur, moeten de docenten nadenken over de begrenzingen van het vak. (Emery, 2002)

De docenten in ons onderzoek gaven aan niet aan bezorgd te zijn over de verbanden met andere vakgebieden of over de grenzen van het vak binnen de visuele cultuur. Een docent deelde mee juist het vervagen tussen hoge en lage kunst, tussen kunst en niet-kunst, en tussen de leefwereld van de leerlingen en de kunstwereld belangrijk te vinden in zijn lessen. Deze docenten behandelen echter bewust actuele kunst in hun lessen. Het zou kunnen dat de bezorgdheid over de begrenzingen van het vak wel een rol speelt bij vele andere docenten die hedendaagse kunst niet aan bod laten komen in hun lessen.

De methodische kant van het onderzoek heeft ons zowel voor- als nadelen opgeleverd.

De triangulatie van de data verkregen door het gebruik van drie onderzoeksinstrumenten geeft meer gelaagde informatie en versterkt de resultaten (Meijer & Verloop, 2002). Data verkregen uit het semigestructureerde interview die algemene denkbeelden van docenten opleverden, werden vaak door data uit het stimulated recall interview ondersteund en maakten de informatie meer valide. Soms, zoals bij het onderwerp censuur, was er een verschil tussen de theoretische opvatting van de docent en de praktische beslissingen tijdens de les, zodat er meer genuanceerde informatie tevoorschijn kwam. De concept maps geven een overzicht van de verbanden tussen theoretische kennis en opvattingen en het handelen en denken in de lespraktijk.

Het stimulated recall interview is een krachtig onderzoeksinstrument, omdat het inzicht geeft in het denken van de docent in de context van de les. Het geeft situatiespecifieke informatie over het waarom achter het lesgeven. Sommige docenten vonden het echter confronterend zichzelf op film terug te zien en hun gedachten te verwoorden zonder een oordeel over zichzelf te mogen geven.

Door een keer proef te draaien zou men het ergste ongemak van de docenten bij het kijken en luisteren naar opnames kunnen wegnemen. Een bijkomend voordeel daarvan is dat eventuele technische problemen dan al aan het licht komen en kunnen worden opgelost voordat de les die voor het onderzoek van belang is, gefilmd wordt. Een punt van discussie hierbij is echter of het de resultaten van het onderzoek zal beïnvloeden, als de docent al weet wat er gaat gebeuren en zich bij een tweede keer misschien teveel bewust is van zijn of haar handelen. Daarbij zouden voor het onderzoek waardevolle interactieve cognities verloren kunnen gaan. De combinatie van onderzoeksinstrumenten en de grote tijdsinvestering die daarmee gepaard gaat had tot gevolg dat er na de stimulated recall en het semigestructureerde interview nog weinig tijd over was voor het maken van de concept map. Het lijkt ons raadzaam voor het semigestructureerde interview en de concept map aparte afspraken te maken om de tijdsdruk na de les te verminderen. Het nadeel hiervan zou echter kunnen zijn dat het nog moeilijker wordt docenten te vinden. Zij moeten dan binnen hun drukke lesroosters op meerdere tijdstippen beschikbaar kunnen zijn.

Literatuur

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak! De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten.* Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Burgess, L. (2003). Monsters in the Playground. In N. Addison & L. Burgess (Eds.), *Issues in Art and Design Teaching* (pp. 108-121). Londen en New York: Routledge Falmer.

Downing, D. & Watson, R. (2004). *School art: What's in it? Exploring Visual Arts in Secondary Schools.* Slough: NFER.

Emery, L. (2002). Censorship in Contemporary Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 21, 5-13.

Glaser, R. (1991). The Maturing of the Relationship between the Science of Learning and Cognition and Educational Practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.

Haanstra, F., Van Strien, E. & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur.* Amsterdam: SSP.

Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. In *Quality & Quantity*, (36), 145-167. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Meijer, P., Zanting, A. & Verloop, N. (2001). Docenten in opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *Velon*, 2001(1), 9-16.

Meijer, P. & Verloop, N. (2001). Docenten in opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall interview in de lerarenopleiding. *Velon*, 2001(3), 26-30.

Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge: Teaching Reading Comprehension in Secondary Education.* Proefschrift Universiteit Leiden.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action.* New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis.* Rede uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Leiden.

Bijlage 1

Interviewvragen onderzoek praktijkkennis

1. Wat voor soort beeldende les geef je het liefst? (welk onderwerp/thema, techniek of uitgangspunt?)
Geef je ook CKV of Kunst algemeen? (dus receptief). Komt daarbij actuele kunst aan bod?
2. Ga je op inhoudelijk of didactisch gebied uit van een bepaald gedachtegoed of een methode?
3. Heb je voorkeuren voor een bepaalde kunstvorm of kunstenaars in de lessen?
Wat zijn je eigen voorkeuren? (staat het los van elkaar of is het gekoppeld)
4. Gebruik je vaak actuele kunst in je lessen? Wat zijn de criteria voor “geschikte” actuele kunst?
Welke actuele kunst en waarom juist die?
5. Gebruik je hedendaagse kunst vaker in de beeldende praktijklessen?
6. Is een les waarin actuele kunst aan de orde komt anders dan een les waarin dat niet gebeurt? Zo ja, waarom? Zijn er bepaalde zaken waarmee rekening gehouden moet worden bij de keuze (criteria) en bij het behandelen van actuele kunst? (voorbeelden?)
7. Wat zijn de leerdoelen van deze les? Hoe is de les opgebouwd? (bijv. receptief, praktisch, reflectief). Welke werkvormen gebruik je?
8. Hoe laat je leerlingen kennismaken met actuele kunst en hoe reageren ze er op?
9. Houd je rekening met verschillen in achtergrond van de leerlingen?
10. Betekent het behandelen van actuele kunst ook een ander soort opdrachten en een ander soort beoordeling?

Naam:

Man/vrouw

Leeftijd:

Opleiding:

Leservaring in het onderwijs (aantal jaren)

De school waar je nu les geeft:

Aan welke niveaus geeft je les (soort onderwijs)?

Alleen beeldend of ook CKV?

Is er eindexamen in de beeldende vakken?

Is dat nieuwe stijl: Kunst Algemeen of Kunst (Beeldende Vormgeving) ?

Of oude stijl?

Bijlage 2

Instructie stimulated recall

Wij gaan zo meteen een video bekijken van de les die u gegeven heeft. Het doel van het bekijken van deze video is om u te helpen herinneren wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Het is onmogelijk om alles te onthouden wat u denkt tijdens het lesgeven, vandaar dat ik deze video gebruik om zoveel mogelijk gedachten terug te halen. Hopelijk kunt u door het bekijken van de video zoveel mogelijk van uw gedachten tijdens het lesgeven terug halen. Probeer dan ook de les te herleven. Zet de video op stop als u zich herinnert wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Probeer werkelijk alles te zeggen wat u tijdens het lesgeven aan het denken was, zonder u af te vragen of het belangrijk is of dat wat u denkt van belang is of niet. U kunt van alles denken, bijvoorbeeld over individuele leerlingen, de klas, uzelf, de lesstof, de voorbereidingen op de lesstof, hoe u lesgeeft, hoe een andere leerkracht zich gedraagt, ga zo maar door.

Kortom: ik wil graag dat u vertelt wat u denkt tijdens het lesgeven. Het is wel belangrijk dat u onderscheid maakt tussen dit soort gedachten, dus wat u echt tijdens het lesgeven denkt, en nieuwe gedachten die u krijgt omdat u uzelf opeens op video ziet lesgeven. In dit onderzoek gaat het niet om deze laatst genoemde nieuwe gedachten. Soms is het natuurlijk moeilijk onderscheid te maken tussen deze twee verschillende gedachten. Als ik twijfel over welke soort gedachte het is, vraag ik u: dacht u dat tijdens het lesgeven of denkt u dat op dit moment, nu dat u de video ziet?

Soms kan het zijn dat u helemaal opgaat in het bekijken van de video en dat u vergeet te vertellen wat u tijdens de les aan het denken bent. Als u langer dan 45 seconden niets zegt, dan zet ik de video stil en dan vraag ik u: wat bent u hier tijdens het lesgeven aan het denken? Als u het niet meer weet, start u de video weer.

In het algemeen zal ik tijdens het bekijken van de video niets zeggen. U zult de enige zijn die aan het woord is. Ik luister en schrijf zo nu en dan wat op, misschien vraag ik u iets korts ter verduidelijking. Alles wat u zegt wordt wel opgenomen op minidisk en later woord voor woord uitgeschreven.

Ik ben hier niet om uw les te beoordelen. Het gaat er echt om te achterhalen wat vakleerkrachten denken tijdens het lesgeven. Het gaat mij om een natuurgetrouw beeld, hoe u normaal gesproken lesgeeft en wat u denkt tijdens het lesgeven.

Deze videoband wordt alleen door u en mij bekeken. Deze beelden worden niet openbaar gemaakt. Heeft u nog vragen?

Gebaseerd op protocol Meijer (1999)

Bijlage 3

Instructie concept mapping

De concept map gaat over het ontwerpen van lessen waarin actuele kunst het uitgangspunt vormt of aan bod komt. Je wordt na het interview in de gelegenheid gesteld je eigen concept map te maken. Hieronder volgt de instructie over hoe je een concept map maakt (zie ook voorbeeld van een concept map).

1. Selecteren

Tijdens het interview schrijf je op kaartjes de concepten die voor je belangrijk zijn bij het maken van een praktijkles waarin actuele kunst gebruikt wordt.

2. Organiseren

Je plaatst vervolgens de kaartjes met de concepten op het grote vel papier. Je plaatst de kaartjes op zo'n manier op het vel papier dat duidelijk wordt wat de relatie is tussen de concepten en hoe de concepten samenhangen (zie voorbeeld).

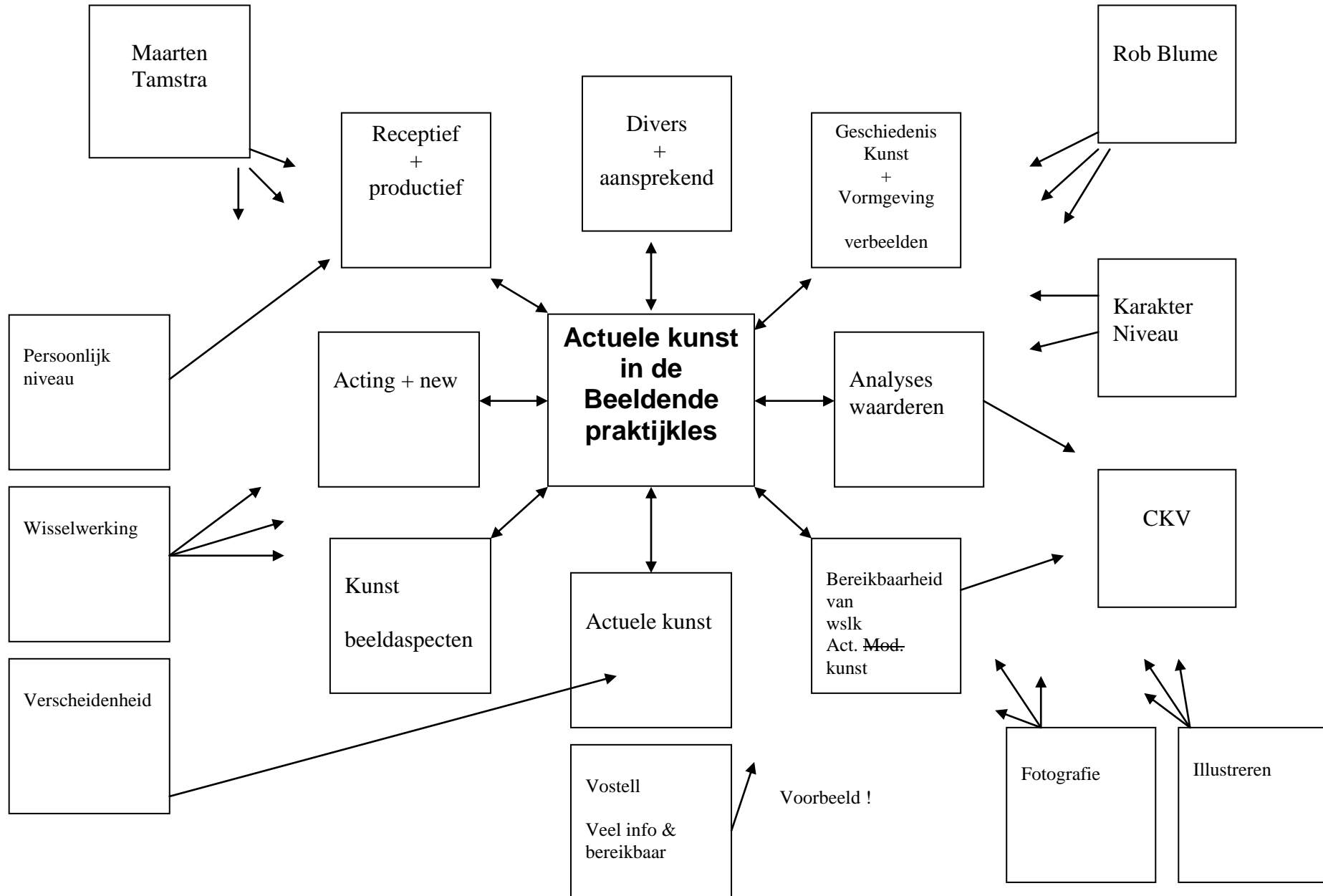
3. Schrijf tijdens het schematiseren meer begrippen op die in je opkomen op kaartjes

en neem deze ook in je schema op.

4. Pijlen plaatsen

Tot slot verbindt je door lijnen de verschillende concepten waarvan je vindt dat zij met elkaar samenhangen. Je schrijft met één of twee woorden bij de lijnen op welke manier de concepten samenhangen (zie voorbeeld).

Bijlage 4: Concept maps docenten



Didactisch

Leren kijken & voelen & Inzicht in kunstenaars materialen

Leren door reflecteren

Doorlopende lijn
Leren analoog aan wat kunstenaars doormaken

- Samenwerkend leren
- Leren door observeren (receptief)
- Leren door experimenteren

- inspeelt op inbreng leerlingen
= ook aandacht voor verschillen

Voorbeelden:
Roger Hiorns
Kunst & Wetenschap

Olafur Eliasson
Michel Blazy

Bill Viola Tara Donovan

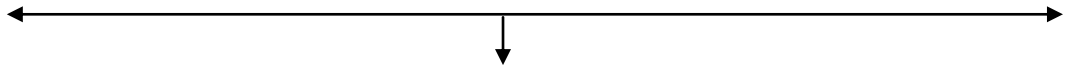
Geen Censuur

Leerlingen inbreng

Voor & door leerlingen

Leerlingen leren over kunst analoog aan de manier van werken van kunstenaars

Brug



Concepten als uitgangspunten

hybriditeit

ambivalentie

Twist & Shine ideeën en materialen betekenis

Hedendaagse Kunst

Actuele kunst in de Beeldende praktijk

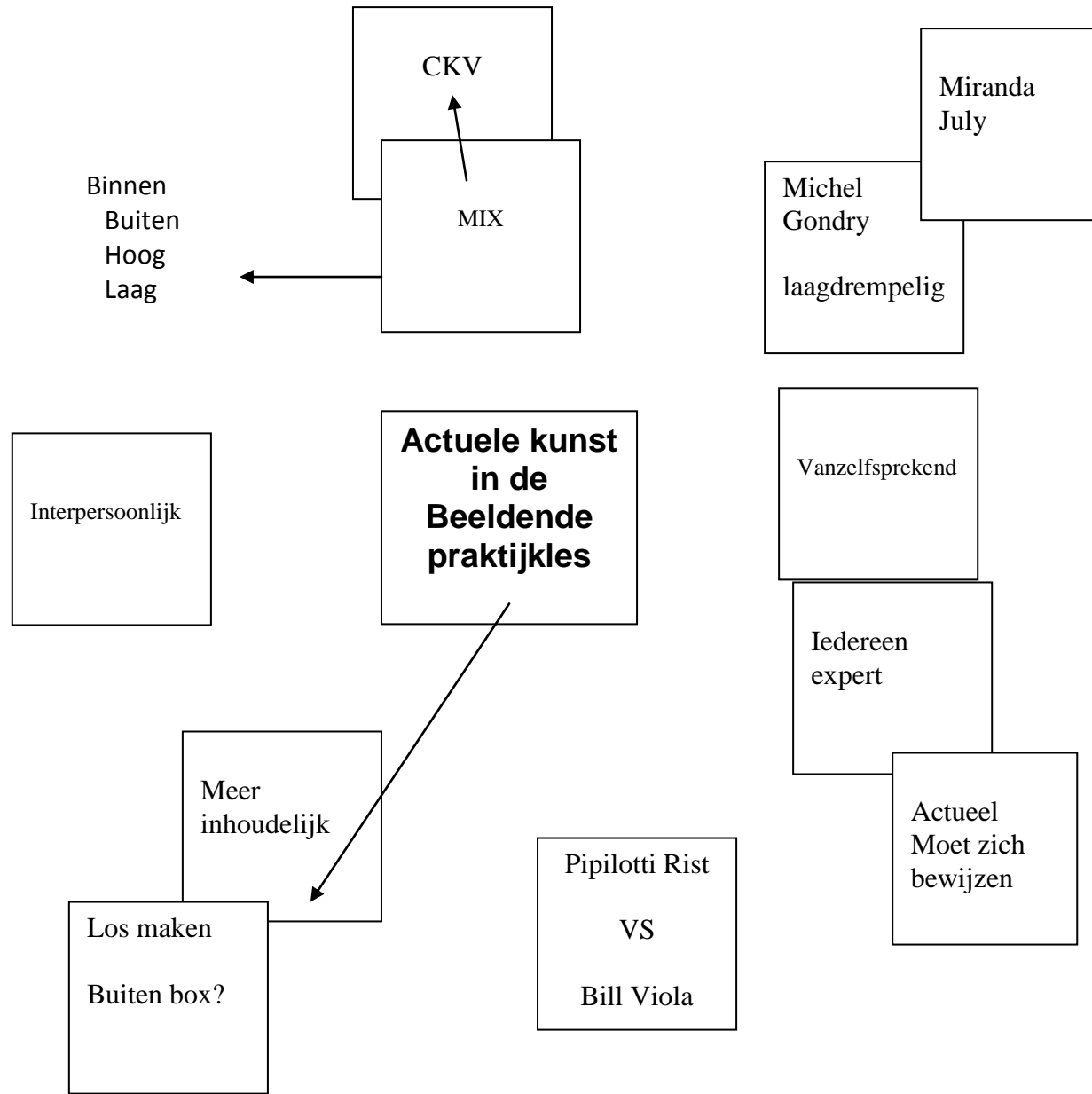
Discipline 'Kunst'

Professioneel referentiekader Kunst - erkend - relevant	Andere soort opdrachten: complexer authentiek open voor inbreng lln
Flexpertise (Perkins)	Openstellen voor het nieuwe

legitimatie

Kunst van nu die betekenisvol voor lln kan zijn

Kunst = high & low culture vanuit de hele wereld



De Ervaring

(video-)
installatie
-site specific-

Wat blijft hangen:
Reactionaire
kunstvormen en
'bewegende'
installaties
(Mona Hatoum,
Ferrero)

Dat wat nu om
je heen is

Zien, ervaren en
interpreteren

Voorbeelden in de kunst

De schoonheid in de kunst	Controversiële kunst Reactie uitlokken
Fiona Tan Sally Mann Anish Kapoor Etc.	Orlan Bas Jan Ader Botero Marc Quinn Tracey Emin Damien Hirst Günther von Hagens Joanneke Meester L.A. Raeven
fotografie	Multi media

Na opdracht vij
of vrijheid om te
associëren
binnen gegeven
kader

**Actuele kunst
in de
Beeldende
praktijkles**

Werkvormen & didactiek

Afstappen van
curriculum en
inspelen op 't
moment
(wat speelt er
nu)

Combinatie
theorie en
praktijk

Herhaling of
eigen ervaring
kan effectief
werken

Wisselwerking
voorkeur
leerling +
voorkeur docent

Aansluiting
werkt niet
altijd