

**Docenten en leerlingen over de lespraktijk
beeldende kunst en cultuur**

Folkert Haanstra

Els van Strien

Hanneke Wagenaar

Inhoudsopgave

Voorwoord / p5

Hoofdstuk 1

Inleiding / p7

Hoofdstuk 2

Folkert Haanstra en Hanneke Wagenaar

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming als een geslaagde lespraktijk? / p11

Hoofdstuk 3

Folkert Haanstra en Hanneke Wagenaar

De docent beeldende vorming als vakdeskundige, didacticus en pedagoog / p21

Hoofdstuk 4

Els van Strien

Leerlingen over de lespraktijk beeldende vorming in de onderbouw / p33

Hoofdstuk 5

Hanneke Wagenaar

De lespraktijk van docenten CKV in het Amsterdamse VMBO / p61

Hoofdstuk 6

Samenvatting en conclusies / p73

Literatuur / p79

Bijlages

Interviewleidraad docenten beeldende vorming / p81

Interviewleidraad leerlingen / p83

Interviewleidraad CKV docenten / p85

Over de auteurs / p87

Colofon / p88

Voorwoord

Binnen het lectoraat Kunst-en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten worden onderzoeken uitgevoerd naar de veranderingen in het werkveld van de kunsteducatie en de gevolgen hiervan voor de docentenopleidingen in de kunstvakken. Het onderzoek waarover we hier rapporteren is daarvan een voorbeeld. De Academie voor Beeldende Vorming, de opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving, wilde beter zicht krijgen op de veranderende lespraktijk in de beeldende vakken en op de daarvoor benodigde deskundigheden van de docent. Over dit onderwerp zijn drie deelonderzoeken uitgevoerd. Het eerste richtte zich op docenten beeldende vorming in de onderbouw in Amsterdam, het tweede op hun leerlingen en het derde op docenten beeldende vorming die CKV geven in het vmbo.

In drie rondes zijn 20 docenten beeldende vorming, 52 van hun leerlingen en 14 CKV docenten het Amsterdamse voortgezet onderwijs geïnterviewd. De auteurs willen de docenten en leerlingen hartelijk danken voor hun medewerking aan de onderzoeken.

Folkert Haanstra
Els van Strien
Hanneke Wagenaar

Amsterdam, juli 2006

Hoofdstuk 1 / Inleiding

1.1 / Achtergrond

Schoolkunst versus authentieke kunsteducatie

Zoals op veel terreinen bestaan ook bij het leren in de beeldende kunst moeilijk te overbruggen kloven tussen het spontane leren in de alledaagse werkelijkheid, het schoolse leren en het leren van de professionals. Dat wat leerlingen op school maken in hun lessen beeldende vorming is in het verleden wel aangeduid met 'schoolkunst' (Efland, 1976). Het is kunst die grotendeels los staat van actuele ontwikkelingen in de professionele kunst en los van de alledaagse kunstbeleving en kunstbeoefening van leerlingen, maar die wel functioneel is binnen het instituut school. Een belangrijke functie van schoolkunst is dat ze een welkome onderbreking vormt van de zaken waar het echt om gaat. Het produceren van schoolkunst mag niet te tijdrovend zijn. Het is daarom uitgevoerd met makkelijk toepasbare media, die goed en snel zijn op te ruimen. Het gaat in deze kunst eerder om motorische dan intellectuele activiteit. Het moet er liefst enigszins spontaan uitzien, maar de inhoud is conventioneel. De beelden doen vaak dienst bij vieringen, feesten, de wisseling van seizoenen en dergelijke. Schoolkunst is 'supposed to be easy and fun' (ibid. p. 41). Kunstbeschouwelijke of kunsthistorische onderwerpen zijn bij een dergelijke invulling van beeldend onderwijs dan ook nauwelijks aan de orde.

Tegenover schoolkunst staat het ideaal van authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001). Roelofs en Houtveen (1999) definiëren authentiek leren als: "Een proces van leren waarbij de lerende voor hem of haarzelf betekenisvolle inzichten verwerft, primair startend vanuit de intrinsieke motivatie en voortbouwend op bestaande inzichten. Authentiek leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen". (ibid. p. 240). Een eerste belangrijk criterium van authentiek onderwijs is dat het zich niet beperkt tot het overdragen van door de leraar voorgestructureerde leerinhouden, maar dat wordt gestreefd naar een productieve leeromgeving. Die wordt gekenmerkt door complexe taaksituaties, met divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie. Een productieve leeromgeving is ook gericht op meta-cognitieve processen, door de leerling te laten articuleren, reflecteren en verantwoording te laten afleggen. Ten tweede moet het onderwijs inhoudelijk georiënteerd zijn op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, het moet ruimte laten voor persoonlijke stellingname en aandacht schenken aan eigen interesses en behoeften. Ten derde moet worden gestreefd naar relevantie van het leren buiten de school. Dit wordt bevorderd door levensechte leertaken die ten dele zijn afgeleid uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. Samenvattend: authentieke kunsteducatie tracht door het aanbieden van levensechte probleemsituaties de relatie met de kunstbeleving en kunstbeoefening van de leerling te handhaven, maar wil tevens een toegang verschaffen tot het domein van de experts (de beeldende kunstenaars, vormgevers, critici etc.) en de vakdiscipline. Een eigen kunstpraktijk van de docent kan daarbij een belangrijk element zijn.

Bestaat schoolkunst nog?

Zijn kenmerken en functies van de schoolkunst zoals die door Efland midden jaren zeventig zijn beschreven voor het basisonderwijs in de Westerse wereld ook nog van toepassing op de Hollandse Schoolkunst van tegenwoordig? Eerder (Haanstra, 2002) is aangegeven dat dit voor het basisonderwijs nog steeds het geval lijkt. Aanwijzingen hiervoor komen o.a. uit de periodieke peiling van het onderwijsniveau door het Cito. Maar hoe zit het in het voortgezet onderwijs? Als de leerlingen het voortgezet onderwijs hebben bereikt zijn bij veel van hen de eigen spontane beeldende activiteiten al flink afgenomen. Daarentegen wordt de alledaagse cultuurbeleving (althans die van de jeugdcultuur) steeds belangrijker. Ook de context van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs is met een sterkere vakkenstructuur en met vakdocenten een heel andere dan die van het basisonderwijs. Er zijn bovendien twee belangrijke recente ontwikkelingen die een andere kant op lijken te wijzen dan Efland's schoolkunst. Qua inhoud is er in de kunstvakken steeds meer nadruk gekomen op theorie en beschouwing en worden er onder meer in het kader van het Cultuur en School en in de vakken Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) pogingen gedaan om de relatie met de professionele kunsten te versterken. Ten tweede hebben de veranderingen in didactiek die bij de grote onderwijsvernieuwingen van de basisvorming en tweede fase worden beoogd veel kenmerken van het authentieke leren. Weliswaar zijn of worden deze vernieuwingen weer deels teruggedraaid, maar de grotere nadruk op activerend, toepasbaar en samenhangend onderwijs is gebleven.

Behalve met veranderde onderwijsopvattingen hebben docenten in de beeldende vakken evenals hun collega's de afgelopen jaren te maken met een veranderde leerlingenpopulatie en met name met de sterk toegenomen culturele diversiteit in de grote steden. Tenslotte zijn er veranderingen in hun vakgebied, zoals de grote invloed van de digitale beeldcultuur, de toenemende conceptualisering in de kunst (het tot filosofie worden van de kunst), het doorbreken van de formalistische esthetiek van het modernisme van de vorige eeuw en ook het verminderd belang van ambachtelijk kunsten in allerlei post-modernistische stromingen. Men kan deze veranderingen relateren aan respectievelijk de vakdidactische, pedagogische en vakinhoudelijk deskundigheden (Beijaard & Verloop, 1999) waarover een docent moet beschikken.

1.2 / Vraagstellingen

De Academie voor Beeldende Vorming van de AHK, de opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving, wilde beter zicht krijgen op de veranderende lespraktijk in de beeldende vakken en op de daarvoor benodigde deskundigheden van de docent. Dit levert ook indicaties op over de mate waarin het ideaal van de authentieke beeldende vorming in de praktijk gerealiseerd wordt of realiseerbaar is. Binnen het lectoraat kunsten cultuureducatie zijn naar dit thema drie onderzoeken uitgevoerd. Het eerste deelproject richtte zich op docenten beeldende vorming in de onderbouw in Amsterdam, het tweede op hun leerlingen en het derde op docenten beeldende vorming die CKV geven in het vmbo.

De onderzoeksvragen van het eerste deelproject luiden:

1. Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs als een geslaagde lespraktijk?

2. Wat betekenen de lespraktijk en de achterliggende visies in termen van schoolkunst en authentieke kunsteducatie?
3. Wat betekenen de veranderde onderwijsopvattingen, een veranderde leerlingenpopulatie en veranderingen in hun vakgebied (de beeldende kunsten) voor de benodigde deskundigheden op respectievelijk vakdidactisch, pedagogisch en vakinhoudelijk gebied?

De resultaten van het eerste project riepen de vraag op wat in de ogen van onderbouwleerlingen goede lessen in de beeldende vorming zijn en wat zij vinden dat een goede docent moet kennen en kunnen. Dat zijn dan ook de belangrijkste vragen in het tweede deelproject. Omdat docenten vaak verwezen naar lessen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) als het ging om veranderende lesopvattingen en de aansluiting bij jongerencultuur en bij ontwikkelingen in de professionele kunsten, is besloten een derde deelproject uit te voeren. Dit richtte zich specifiek op docenten beeldende vorming die ook CKV geven. Het project beperkt zich tot CKV in het vmbo, omdat over CKV1 in het havo en vwo al veel onderzoek is gedaan en over de lespraktijk in CKV veel minder bekend is. De onderzoeksvragen komen deels overeen met die van het eerste project, namelijk:

1. Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in het CKV-programma vmbo als een geslaagde lespraktijk?
2. Wat betekenen de lespraktijk en de achterliggende visies in termen van schoolkunst en authentieke kunsteducatie?

Er is nog een derde vraag aan toegevoegd namelijk of het CKV programma ook van invloed is op de lespraktijk van de beeldende vorming.

1.3 / Leeswijzer

Het rapport bestaat uit vier hoofdstukken met onderzoeksresultaten. De resultaten van het eerste deelproject worden beschreven in hoofdstuk 2 en 3. In hoofdstuk 2 gaat het vooral over wat docenten beschouwen als een geslaagde lespraktijk, terwijl hoofdstuk 3 de benodigde kennis en vaardigheden van docenten als onderwerp heeft. De beide hoofdstukken zijn geschreven door Folkert Haanstra en Hanneke Wagenaar. Hoofdstuk 4 bevat de uitkomsten van het onderzoek onder de leerlingen en is geschreven door Els van Strien. Hoofdstuk 5 gaat over het onderzoek onder de CKV docenten in het vmbo en is geschreven door Hanneke Wagenaar. Hoofdstuk 6 tenslotte bevat de samenvatting en algemene conclusie.

Hoofdstuk 2 /

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming als een geslaagde lespraktijk?

Folkert Haanstra en Hanneke Wagenaar

2.1 / Opzet en uitvoering

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs als een geslaagde lespraktijk en wat betekenen de lespraktijk en de achterliggende visies in termen van schoolkunst en authentieke kunsteducatie? Dat zijn de vragen van het eerste deelonderzoek die in dit hoofdstuk aan de orde zijn. Beeldende vorming is de verzamelnaam voor tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en audiovisuele vorming. Het onderzoek is uitgevoerd in Amsterdam. Ten tijde van het eerste onderzoek waren er 53 instellingen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam die beeldende vorming aanboden (Haanstra, 2003). Bij twintig instellingen is met een docent beeldende vorming in de onderbouw een interview gehouden (zie Bijlage A). Het ging om 6 mannen en 14 vrouwen. De helft heeft een tweedegraads en de andere helft een eerstegraads bevoegdheid. Vijf docenten hadden minder dan drie jaar leservaring, maar negen hadden meer dan tien jaar leservaring. Van de geïnterviewden geven er 11 les op een vmbo school met meer dan drie kwart allochtone leerlingen. Negentien van de docenten geven les aan havo/vwo leerlingen. De geïnterviewden is gevraagd een recente, als geslaagd beschouwde les te beschrijven en tevens aan te geven wat je als docent moet kennen en kunnen om zo'n les te geven. Gevraagd is ook naar veranderingen in de lespraktijk en de visies van docenten sinds het begin van hun docentschap. Verder zijn vragen gesteld over de relatie van de lespraktijk met enerzijds de professionele kunst en anderzijds met de leefwereld van de leerlingen. Wat betreft de professionele kunst is gevraagd of men zelf actief is (gebleven) op beeldend gebied en wat hun eigen kunstpraktijk betekent voor het docentschap en tevens in welke mate actuele ontwikkelingen in beeldende kunst een plaats krijgen in de lessen. Wat betreft de wereld van de leerlingen is gevraagd of jeugdcultuur een plaats krijgt in de lessen en hoe de docent omgaat met de cultureel diverse achtergronden van leerlingen.

De 20 interviewverslagen zijn geanalyseerd met behulp van een computerprogramma voor inhoudsanalyse. De kenmerken van schoolkunst versus authentieke kunsteducatie diende als belangrijk uitgangspunt voor de analyses. Tevens zijn waar mogelijk de resultaten vergeleken met de uitkomsten van de evaluatie van de beeldende vakken in de basisvorming door de Inspectie van het onderwijs (1999). Dit was een onderdeel van de algemene evaluatie van de eerste vijf jaar van de basisvorming.

2.2 / De lesinhouden

Beeldaspecten, materialen en technieken

Gevraagd naar een geslaagde les in de onderbouw beschrijven de docenten in meerderheid lessen die worden gekenmerkt door oefeningen in waarneming en het leren toepassen van vormaspecten en beeldelementen zoals structuur, kleur, ruimte en compositie. Genoemd worden bijvoorbeeld lessen portret tekenen en model tekenen en een huiswerkopdracht waarbij de kinderen wordt gevraagd de stoel te tekenen

waarin ze neerploffen als ze moe van school komen. Later wordt op basis van die tekening de stoel in klei gemaakt. Een docent laat leerlingen in hoog tempo allerlei kleine voorwerpjes op verschillende manieren tekenen, bijvoorbeeld alleen contouren, alleen stipjes of alleen in vlakken. Een docent beschrijft een les met een traditioneel stilleven, waarbij leerlingen moeten letten op vorm en compositie, licht en schaduw, stofuitdrukking. Van een docent moeten leerlingen iets mee nemen dat structuur heeft bijvoorbeeld herfstblaadjes, veertjes en dat moet uitvergroot worden getekend. Op een andere school maken leerlingen een soort archiefje met getekende structuren van steen, schors, bladeren, stof, etc. Een docent beschrijft een serie lessen over het thema licht-donker. In de eerste les zitten leerlingen in een spotlicht voor de klas en wordt er bijna in half duister getekend met wit krijt op zwart papier. In latere lessen rond dit thema wordt een video van Henk van Os gedraaid over kaarslicht schilderijen en worden silhouetten van klasgenoten getekend. Ook kleurgebruik wordt enkele keren genoemd. Bijvoorbeeld:

Ik heb de kleuren leer met ze behandeld, maar dan heel simpel, dus drie kleuren en dan nog drie mengkleuren. Ik had palletjes voor ze gemaakt, daarop moesten ze dan per twee kleuren mengen en dan zorgen dat ze daar vier tinten van maakten.

In sommige opdrachten komt het toepassen van meerdere beeldaspecten samen:

Ik geef ze eerst een perspectiefvoorbeelden met één en twee verdwijnpunten en laat ze daarna zelf een huis ontwerpen en in één bepaalde stijl schilderen, bijvoorbeeld alleen in warme of koude kleuren.

Andere docenten beschrijven lessen waarin een collage van een stad wordt gemaakt of een aquarium wordt geschilderd. Opdracht daarbij is om dieptewerking te suggereren door groot en klein verschillen, overlapping en kleurgebruik.

Veel beschreven lessen wijzen op een sterk gestructureerde, docentgerichte aanpak, waarbij eerst afzonderlijke stukjes leerstof in vaak contextloze opdrachten worden bijgebracht. Typerend citaat:

Zelfs in de vierde doen we nog een heel aantal opdrachten waarbij afzonderlijk de technieken, materialen en vormaspecten aan bod komen. Pas aan het eind van de vierde beginnen ze aan hun eigen werk!

Dit alles leidt wel tot een specifieke onderbouw schoolkunststijl, maar niet tot schoolkunststijl in zin van Efland. Er is geen sprake van een kinderlijke stijl die het spontane en expressieve moet uitstralen, maar van gerichte oefeningen, waarvan de resultaten er in de woorden van docenten juist 'netjes' uit moeten zien, of 'mooi afgewerkt', 'mag er niet slordig uitzien', 'zit het strak in elkaar', 'techniek moet in orde zijn', 'moet er een beetje gelikt uitzien'.

Van de kerndoelen beeldende vorming voor de jaren 1998–2003 lijkt de algemene doelstelling met betrekking tot het kunnen gebruiken van 'elementaire beeldende middelen' veel meer gewicht te krijgen dan het 'zichtbaar kunnen maken van gevoelens, ideeën en meningen in zelfgemaakte beelden'. Soms wordt vanuit de genoemde lessen die bepaalde beeldaspecten of waarnemingsoefeningen omvatten een onderdeel benoemd of een deel toegevoegd waarin meer eigen inbreng van de leerlingen wordt gevraagd. Zo mogen leerlingen in de stad fantasiegebouwen toevoegen of fantasievissen in het aquarium. En bij portrettekeningen mogen leerlingen zelf een soort fantasie-achtergrond verzinnen met behulp van kunstboeken:

Dan halen ze bijvoorbeeld bij El Greco een gekruisigde Christus vandaan en zetten

die als achtergrond erachter en dan wordt zo'n jongen die ze hebben getekend plotseling een Romein. Daar mogen ze heel ver in gaan, ze mogen ook koppen afhakken op een stok zetten met bloed eronder, dat vinden ze ook allemaal erg leuk.

Enkele docenten noemen een ander soort lessen als geslaagd, lessen waarbij niet waarneming, technieken en beeldaspecten het uitgangspunt vormen, maar waarbij beeldende lessen een onderdeel vormen van een project of lessen waarbij de beleving van leerlingen zelf het uitgangspunt zijn. Een docent van een zwarte school zegt dat ze het liefst in projecten werken.

Omdat we de kinderen in plaats van theorie naar praktijk, van praktijk naar theorie willen laten leren. Omdat we de versnippering van de basisvorming (14 vakken) willen tegengaan. Kinderen op dit niveau zien dat echt niet, kunnen geen verbanden leggen, snappen niet dat ze leren voor later. We hebben o.a. in samenwerking met het tropisch museum het Ghana project gedaan, kinderen spelen een toneelstuk in het museum, krijgen de kleren aan en horen een verhaal, er wordt heel veel over de cultuur verteld, over wat de poëzie betekent, kinderen maken poëzie en kalligrafieren dat met mooie letters, ze maken nu hun eigen portret in een klerenhanger, dat schijnt een traditie te zijn om dat zo te doen, dan kun je ook meteen zien wat je aantrekt voor kleren.

Een andere docent zegt:

De eerste maand laat ik ze opdrachten maken waardoor ze naar zich zelf leren kijken en naar hun omgeving kijken en daar bewust van worden, omdat ik het heel belangrijk vind dat als je een kunstenaar bent, je ook ergens je gevoelens en ideeën over laat zien omdat je dat aan anderen wilt overbrengen. Dan vertel ik: het is nu belangrijk dat je jezelf leert kennen en dat je weet wat je wilt uitdragen en wat je ideeën zijn.

Twee beeldende opdrachten die daarbij horen zijn het tekenen van je levenspad (wat wil je later doen, wie wil je zijn) en het tekenen van het gezin van de leerling en de plaats die hij of zij daarin inneemt. De docent zegt hier verder over: 'De eerste maand is dan oriënteren over hoe ze tegen dingen aankijken' en vervolgt veelbetekenend: 'Daarna ga ik me echt op het vak richten en behandel de beeldelementen..'

Praktijk boven theorie en beschouwing

Aspecten als goede sfeer en het plezier in het beeldende handelen zelf, het werkproces worden vaak benadrukt als docenten een geslaagde les beschrijven. Docenten hebben het over 'een werkplaatssfeer', 'de lol van het ambachtelijk handelen', 'lekker bezig zijn' en 'je even verliezen in'.

Een docent zegt:

We hebben wel de methode voor de beeldende vakken en die houd ik een beetje vast om aan de kerndoelen te voldoen, maar het is voor ons absoluut niet de grootste noodzaak. Ik wil dat ik een leuke klas met kinderen heb die goede zin hebben en ook nog leuk met elkaar werken.

Een ander zegt het zo:

Het handelen, het doen is belangrijk. Dat is ook een volstrekt andere manier van werken dan in de meeste lesjes die ze op school krijgen. (...) je moet zorgen dat de sfeer goed is, dat ze fijn werken en dat er iets prettigs gebeurt. Dan gaat ook de muziek aan die ze leuk vinden.

En een derde docent:

Als mijn lessen lekker lopen is dan de afspraak, dat er dan een lekker muziekje aan mag, dat kan Marokkaans zijn, een andere keer Turks en heel vaak is het natuurlijk '50 cent' of Eminem.

Opvallend genoeg noemen meerdere geïnterviewden muziek tijdens de les om de sfeer te bevorderen, maar ook als teken dat de beeldende lessen van een ander karakter zijn dan de doorsnee lessen. We herkennen hierin Eflands schoolkunst als onderbreking van de gebruikelijke lessen.

Ik hou niet van: mond dicht en werken zoals het hier op school gaat. Van begin af aan mocht er bij mij een radio aan. Het mag lawaaiig zijn, maar ze moeten wel doorwerken.

Gezien de nadruk op het handelingskarakter van de lessen noemen docenten in eerste instantie praktijklessen en niet theorielessen. De Inspectie van het onderwijs (1999) constateerde al eerder dat hoewel er kerndoelen met betrekking tot beschouwing en theorie zijn geformuleerd, deze in de lessen nog een ondergeschikte positie in te nemen. Dat geldt met name op het vmbo. De interviews bevestigen dit. Maar ook een docent van het gymnasium zegt weinig aan theorie te doen:

Ik vind dat kinderen op een gymnasium een behoorlijk cognitieve instelling hebben en dan hebben ze twee uurtjes tekenen in de week en dan vind ik het zonde om veel theorie te geven.

Hoewel theorie dus secundair is in de beeldende vorming in de onderbouw is het zeker niet geheel afwezig zoals in Efland's beschrijving van schoolkunst. Theorie wordt vaak in afzonderlijke lessen gegeven en daarbij wordt veel vaker dat bij de praktijklessen een methode gevolgd. Daarnaast worden in de praktijklessen in havo en vwo wel kunstboeken als voorbeelden en ter illustratie gebruikt. Maar de meeste vmbo docenten vinden dat voor hun leerlingen niet geschikt:

Het zijn natuurlijk vmbo-kinderen en op het moment dat je een boek geeft raken ze al helemaal overstuur, daar gaan ze in zitten bladeren en kijken wat andere kinderen voor boek hebben, dan zijn ze helemaal niet meer geconcentreerd.

Een andere vmbo docent zegt:

Soms gebruik ik reflectief materiaal, ja, maar het is meer de kunstbeschouwing, ik besteed geen aandacht aan de naam van de kunstenaar. Als ik portret doe dan heb ik een heleboel portretten van kunstenaars die mensjes van die verschillende soorten techniek en beweging van Matisse tot en met Hockney om ze te laten zien hoe je het met verf kunt oplossen. Niet bij alle opdrachten is dat nodig, want we hebben ook vrij technische opdrachten.

Enkele lesvoorbeelden die docenten noemen zijn wel pogingen om kunsttheorie en praktijkopdracht direct aan elkaar te relateren. Bijvoorbeeld de opdracht dat leerlingen een schilderij in impressionistische stijl moeten maken of de opdracht om een bestaand kunstwerk op verschillende manieren van een bepaalde kunsthistorische stroming uit te werken, bijvoorbeeld impressionistisch, expressionistisch, popart stijl etc.

Hierna gaan we meer specifiek kijken naar de relatie van de lessen met de ontwikkelingen in de professionele kunsten en de veranderingen in de culturele achtergronden en culturele beleving van de jongeren.

2.3 / Relatie met ontwikkelingen in de professionele kunst

De docent als kunstenaar en als kunstbeschouwer

Het ideaal van de docent die ook zelf nog beeldende actief is en mede doceert vanuit de inspiratie en ontwikkeling van zijn eigen kunstpraktijk wordt maar zeer ten dele gerealiseerd. Vooral de geïnterviewde vmbo docenten zien zichzelf vaker als

pedagogische en didactische professionals en zij vinden ook vaker dat het zelf beeldend bezig zijn geen voorwaarde is voor het goed functioneren als docent. Vakkennis is wel nodig, maar die kun je ook bijhouden als je met leerlingen werkt:

De belasting als docent is al te hoog. Als ik een opdracht voor de leerlingen bedenkt, maak ik hem eerst zelf. Dus ik ben wel bezig met het vak. Ik vind het niet noodzakelijk om ook nog eigen werk te maken.

Havo/vwo docenten zien die noodzaak vaker, maar voorbeelden van kunstenaar docenten zijn schaars. Een geïnterviewde zegt:

Ik vind het nodig en ik vind het jammer om te zien dat het bij veel docenten verdwijnt. Ik merk ook dat wanneer ik weer teken of schilder mijn lessen zich onmiddellijk weer verdiepen en er een dimensie bijkomt.

Een ander zegt:

Ik heb een ateliertje en ik werk daar nog steeds. Ik doe het voor mezelf, ik voel mezelf wel kunstenaar maar ik exposeer weinig of niet.

Een eigen professionele praktijk als kunstenaar naast het lesgeven is voor de meeste geïnterviewden geen optie of is ondanks de wens hiertoe niet haalbaar gebleken.

Drie voorbeelden:

Met de stress van een beginnend docent kan ik dat niet. Kunstenaarsschap is een heel ander verhaal dan doceren. Zit ik ook niet mee dat ik nu niks maak. Dat komt wel weer.

Ik had veel exposities, maakte veel grafiek. Maar dat was niet vol te houden. Ik heb wel tentoongesteld en had ook ruimtelijke opdrachten. Maar dat is teruggebracht tot tekenen aan de keukentafel. Dat is deels door praktische redenen, maar ook door het lesgeven. Dat kost energie en ik wil er echt zijn voor de kinderen.

Veel geïnterviewden doen nog wel aan eigen beeldende activiteiten, maar dat is meer in de marge. Het gebeurt in de vrije tijd, in de vakantie, 'als het echt gaat kriebelen' zoals een docent zegt. Soms beperkt het zich tot beeldende activiteiten in dienst van de school, zoals versieringen (een grote mobiel in de hal met foto's van leerlingen), decors van toneel, vormgeving van publicaties e.d.

De meeste geïnterviewde docenten volgen door museum- en galeriebezoek wel de ontwikkelingen in de actuele beeldende kunst. Enkele docenten geven daarbij aan dat dit ook komt omdat ze examenklassen begeleiden en dat daarvoor kennis van bepaalde kunst vereist is. Een paar docenten noemen videokunst van Bill Viola of de clips van Spike Jonze bij hun favoriete kunst. De meeste geven aan niet zoveel binding te hebben met puur conceptuele kunst, videokunst of installaties, maar meer met oudere kunst zoals het impressionisme of met zulke uiteenlopende expressieve kunstenaars als Bacon, Brands, Freymuth en Schiele of meer figuratieve kunstenaars als Hockney, Henneman of Scholten. Of ze geven de voorkeur aan toegepaste kunst:

Ambachtelijke kunst blijft voor mij toch het meest aantrekkelijk. Ik kan lyrisch worden over een schaal die mooi gedraaid is.

Actuele beeldende kunst en de onderbouw

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'). Op gebied van de theorie gebruiken veel docenten een methode (zoals Arti of Zienderogen Kunst) en ook de methodes gaan weinig in op de meest actuele kunst. Belangrijker nog is dat docenten in die

meest actuele kunst te weinig aanknopingspunten voor de leerlingen in de onderbouw zien: de kloof is te groot, het is te shockerend, het maakt ze juist tegen op kunst.

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.

Een twee andere docenten zeggen:

We komen in de eerste drie jaren niet verder dan begin twintigste eeuw. En op een zwarte school als deze, waar kinderen traditioneel zijn opgevoed, slaat dat helemaal niet aan. Je moet bij de basis beginnen, want anders ontbreekt de aansluiting. Je moet je in de eerste klassen richten op het vak, het ambacht. Dat staat wel haaks op de actuele beeldende kunst, die het technisch handelen niet zo belangrijk vindt. De leerling heeft geen boodschap aan al wat ik aan verbeelding doe, hij wil van mij leren figuurzagen.

Enkele docenten geven wel praktische opdrachten die zijn afgeleid van actuele kunstwerken. Dan is eerder sprake van ideeën opdoen voor een lesopdracht dan van het in aanraking brengen met opvattingen van hedendaagse kunstenaars. Zo maakt een docente gebruik van een werk 'de zee van letters' van de Italiaanse conceptuele kunstenaar Salvo, overigens zonder deze kunstenaar te noemen of te bespreken. Een andere docent geeft de opdracht de video opname van de installatie Die Lauf der Dinge van de kunstenaars Fischli en Weiss, nog met enkele minuten te verlengen en ze daar een ontwerp voor te laten maken.

Leerlingen vinden dat wel gek, maar het intrigeert ze enorm. Dit is een voorbeeld dat het niet te ver van hen vandaan is. (...) Architectuur vinden ze vaak knap. Dus ik heb ook de ontwerpen voor Ground Zero behandeld. Dat is vanuit een gedeelde ervaring en iedereen heeft daar beelden bij. Maar het blijft lastig want eigenlijk missen ze nog heel veel stappen.

De docenten die wel iets van de actuelere kunst behandelen geven aan dat ze doen dat bij de bovenbouwleerlingen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Dat vak is eind jaren negentig ingevoerd als één van de algemeen verplichte vakken binnen de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs. Leerlingen moeten daarbij ervaren wat kunst en cultuur is en één van de eisen is dat de leerlingen minstens 6 (havo) of 10 (vwo) verschillende voorstellingen, tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst en/of vormgeving bezoeken en boeken lezen. Voor het vmbo is later onder de noemer CKV een vergelijkbaar vak ingevoerd, waarbij vier culturele activiteiten worden bezocht. In hoofdstuk 5 wordt daar verder op ingegaan.

2.4 / Relatie met leefwereld en culturele achtergrond van leerlingen

Jeugdcultuur

In de evaluatie van de eerste vijf jaar van de basisvorming concludeert de Inspectie van het onderwijs (1999) dat ca. de helft van de docenten in de beeldende vakken in hun pedagogische handelen te weinig rekening houden met de leefwereld van de leerlingen en dat twee derde in hun vakdidactisch handelen te weinig gebruik maken van lesmateriaal dat aansluit op de visuele jeugdcultuur van de leerlingen. Ook bij de geïnterviewde docenten is de relatie tussen de lessen in de onderbouw en de jeugdcultuur geen vanzelfsprekendheid.

Veel docenten geven aan wel op de hoogte te zijn of te willen blijven wat er speelt, maar gebruiken hun kennis van de jeugdcultuur vooral in de omgang met leerlingen (bijvoorbeeld door taalgebruik) of als een middel om via actuele voorbeelden de lesstof te verlevendigen of te verduidelijken. De uiteindelijke lesinhouden zelf komen dan echter niet uit de leefwereld van de leerlingen voort. Een docent zegt:

Ik probeer me erg te verdiepen in hun taal, dus als ik zeg dat is wel 'faja' voor je dan schieten ze wel in de lach omdat ik dat woord ken.

En een ander zegt:

Je merkt dat ze zich niet zo heel lang kunnen concentreren, dat heeft te maken met jeugdcultuur, alles moet snel en het een na het ander, een zapcultuur. Ik laat ze, wat ik vroeger niet deed, flink hun gang gaan, dus wel flink te laten inbreken op alles, (...) Je laat bijvoorbeeld een beeld van de Renaissance zien en iemand roept lekker kontje. Dat vind ik dan nu eigenlijk wel leuk en dan gaan we het over lichaamsdingen hebben en soms komt er ook wel tatoeage bij en laten ze mij hun tatoeage zien. Eigenlijk is alles aanknopingspunt om het erover te hebben. Als je het een beetje ontspannen kan en dat kan ik inmiddels wel, dan kun je een link te leggen naar de stof die je graag voor het voetlicht wil hebben. (...) Als je dat een beetje handig oppikt kan dat heel leuk zijn. Dan wordt het voor hen veel interessanter en leuker en levendiger. Ik ga mijn lessen daar niet op aanpassen, we hebben zelf opdrachten die we bedenken die we met ze doen.

Verder dan de jeugdcultuur als een omweg om toch te behandelen wat je al van tevoren heb bepaald, is de visie van de docent die zegt:

Je gaat als docent uit van een hoge kunststandaard, maar het belangrijkste is dat je oprecht geïnteresseerd bent in wat leerlingen bezig houdt. Dan stellen leerlingen zich open, dan gebeurt er iets. Dus het moet een wisselwerking zijn, je moet je kunnen aanpassen en niet alleen je verworvenheden willen dumpen.

Verschillende docenten zien de beelden uit de jeugdcultuur als clichématig en als iets dat niet gebruikt, maar integendeel juist doorbroken moet worden. Twee voorbeelden:

Ik vind populaire jeugdcultuur zo weinig beeldend, zo van die ontzettend voor de hand liggende clichés waar ik tegen wil strijden.

Zodra je ze vrijlaat vervalt het in schema's van wat leerlingen doen met die poppetjes, die rare heavy metal toestanden. Ik doe daar niets mee, dat doen zij sowieso wel.

En dit is een citaat van een docent die de jeugdcultuur uit haar kindertijd nog probeert te gebruiken:

Met die strip opdracht, die blow up opdracht had ik ze plaatjes gegeven van Donald Duck. Maar dat was helemaal achterhaald volgens hen, dat moest Dragon Ball Z zijn. Toen heb ik gevraagd wat is dat dan, en dat was 's middags op tv. Dus ik kijken, maar ik vond dat heel erg. Het was erg vijandig en vervelend en daar heb ik toen niks mee gedaan.

Een kleine minderheid van de geïnterviewden gebruikt inhoudelijke opdrachten die afkomstig zijn uit de jeugdcultuur. Soms is de verbinding vrij dun, zoals de docent die aangeeft dat leerlingen de opdracht over complementair kleurcontrast mogen toepassen op het ontwerp van een CD hoesje. Enigszins voor de hand liggende voorbeelden zijn verder graffiti projecten of meer toegepaste kunstvormen zoals het ontwerpen van horloges in de lijn van Swatch, mode en tatoeages. Een docente zegt:

Het voordeel is dat ik nog jong ben en dat het niet zo ver van me afstaat. Ik maak opdrachten die bij hun wereld aansluiten, bijvoorbeeld die henna tatoeages vinden ze

fantastisch. Ze moeten bijvoorbeeld ook kleding ontwerpen, daar zijn ze ook heel enthousiast mee bezig.

Een ander voorbeeld:

Met 3 vmbo zijn ze nu bezig met architectuur en ik had met die klassen geen zin om weer perspectief in een droomhuis te doen en toen heb ik ze een platte grond laten maken van een huis van wat ze zelf zouden willen hebben dat heb ik dan gelinkt aan Crips, dat is een programma van MTV waarin allerlei bekende Amerikanen en Engelsen hun huis laten zien. Die mensen hebben vaak de meest vreemde kamers en inrichtingen, een bioscoop in hun huis en een bowling en basketbalvelden. Ik kijk het zelf ook. Maar bij die les kwam het toevallig zo uit, ze zijn er wel mee bezig en bij sommige slaat het ook helemaal door.

Naast het actualiseren van onderwerpen vraagt een enkele docent zich af of er niet ook een actualisering van de media noodzakelijk is.

Je gaat toch mee in de onderstroom van de wereld. Het is nu een heel visuele, zappende wereld en dat heeft wel zijn effect op wat ik de kinderen laat doen. En ook in materialen en technieken: ik weet helemaal niet zo goed waarom ze moeten kunnen figuurzagen of etsen of zo. Ik voel me dan net op de verkeerde ambachtenmarkt.

Toch komt het systematisch gebruik van nieuwe (digitale) media in de beeldende vakken in de onderbouw nog zeer weinig voor. En evenals bij de relatie met actuele kunst, wordt door docenten ook wat betreft de jeugdcultuur doorverwezen naar CKV (vmbo) en CKV1 (havo, vwo), de vakken waarbij eigen cultuur en keuzes van leerlingen wel aan bod kunnen komen.

Cultureel diverse achtergronden

Er wordt door de geïnterviewden zeer uiteenlopend gedacht over de mate waarin en manieren waarop moet worden ingegaan op de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen. Net als bij de aansluiting bij de jeugdcultuur kan weer onderscheid worden gemaakt tussen de pedagogische omgang met de leerlingen en de vakinhoudelijke aspecten. Bij een deel van de docenten van scholen met veel of overwegend allochtone leerlingen is er juist bewust streven om geen onderscheiden naar culturele achtergronden te maken:

Eigenlijk doe ik daar het liefst niets mee. Ik wil ze als personen zien het liefst zonder al die bagage.

Maar docenten geven ook aan dat de omgang wel degelijk verschilt:

Ja, omdat de nu eenmaal van verschillende achtergronden komen. Als je hier begint vertelt de schoolleiding hoe je moet omgaan met een Marokkaans kind, een Turks kind, etc. Kinderen worden erg in hokjes gestopt, daar hou ik niet van. Ik ben er nog niet uit hoe ik daar in mijn lessen mee om moet gaan.

Een andere docent zegt:

Bij de Marokkaanse leerlingen is mijn aanpak iets afstandelijker, ze zijn gewend aan autoriteit. Ik praat daar anders tegen dan tegen de Surinamers.

En:

Allochtone kinderen zijn veel meer autoriteit gewend, die woorden heel nerveus van vrijheid, daar hebben ze nooit mee om leren gaan.

Docenten geven meer voorbeelden van bepaalde omgangsvormen en ook van onderwerpen die gemeden of zeer omzichtig behandeld moeten worden. Veel geïnterviewden geven aan dat de ouders van allochtone kinderen in het algemeen weinig waarde hechten aan de beeldende vakken en dat veel leerlingen hun werkstukken ook

niet mee naar huis nemen. Ook noemen enkele docenten dat bepaalde culturele achtergronden bij de beeldende vakken specifieke problemen opleveren:

Ik generaliseer nu erg, maar de Arabische cultuur is toch dat je zelf niet teveel inbreng mag hebben. In ons vak is dat heel lastig. Technisch kunnen ze heel veel, maar iets zelf bedenken is moeilijk.

De conclusie op basis van de interviews is dat de veranderde leerlingen populatie wel invloed heeft op de omgang met de leerlingen ('interculturele communicatie'), maar dat het in het algemeen niet heeft geleid tot wezenlijk andere lesinhouden, zeker niet bij de praktische opdrachten. Enkele kenmerkende citaten:

Ik ga niet mijn lesprogramma er voor omzetten, we geven les vanuit de Europese westerse kunst, we zijn in Europa, je kiest ervoor om hier te wonen, we zijn het land van Ot en Sien.

Nee, het is toch een Nederlandse school en een multiculturele school. Dus ik ga niet dingen weglaten nu de Turkse en Marokkaanse kinderen in de meerderheid zijn. Ik ga ook niet puur kunstnijverheid uit hun cultuur doen, waarbij ze alleen bepaalde dingen en volgens vaste patronen mogen namaken. Ze hebben straks een westers diploma. Alle klassen draaien mee met het normale programma. Het programma houdt weinig rekening met de verschillende culturen.

Ik geef de kinderen allemaal dezelfde onderwerpen. Bij een opdracht stadsgezicht dan mogen dat flats zijn. Surinaamse kinderen vinden dat wel leuk, die hebben niet zo'n aversie tegen Amerika natuurlijk. Het mag een oosterse stad zijn met minaretjes, maar het mag ook Amsterdam zijn, met trapgevels. Dan kunnen ze in het onderwerp variëren en dan zie je de verschillen wel.

Een andere docent verwoordt dit laatste door te zeggen: *Het komt vooral terug bij de meer persoonlijke opdrachten, het is meer een bijwerking, het is niet het uitgangspunt.*

Een voor de beeldende vakken specifiek probleem is het verbod op afbeeldingen van mensen dat in de traditionele Islamitische opvattingen geldt. Verschillende docenten refereren hieraan, als iets dat nog weinig voorkomt en waar ze, een uitzondering daargelaten, ook geen rekening meer mee wensen te houden.

We hebben jaren gehad dat we met Marokkaanse kinderen geen afbeeldingen mochten maken. Maar dat is helemaal over. Soms worden ze met plaatjes zoeken nog wel gechoqueerd door naakten, maar daar houd ik geen rekening mee. In elke winkel en om je heen zie je dat en dat kan dan hier ook wel.

Ik ga er geen rekening mee houden of ze wel of niet een poppetje mogen tekenen. Derde klassers zeggen soms: dat mogen we niet. Maar ik geef gewoon die opdracht dat je een persoon moet tekenen of dat je een zelfportret maakt.

Een derde voorbeeld:

Er zijn bij ons veel Marokkaanse en Turkse kinderen en gesluisde meisjes, maar ik hoor nooit: ik mag geen afbeeldingen tekenen. Ik zou daar ook niet aan toegeven ik heb geen speciale lesprogramma's voor kinderen uit andere culturen.

In de lessen kunstbeschouwing wordt zoals eerder gezegd veel met methodes gewerkt. Docenten zeggen daarover:

De theorieboeken zijn wel erg westers gericht, daar heb ik wel moeite mee. In de kunstbeschouwingsboekjes staat één plaatje over Arabische kunst en dan hebben ze hun plicht weer gedaan. In onze chronologie van de kunsthistorische lessen nemen we de Islamitische kunst serieuzer.

Met de theorie houd ik er rekening mee. Het is raar dat die kinderen alleen westerse kunst zouden moeten leren. Daar hebben we het wel veel over.

Meer dan bij de praktijkopdrachten speelt culturele diversiteit voor een deel van de docenten wel een rol. Maar gezien de geringe tijd voor theorie is de aandacht voor niet westerse kunst zeer beperkt. Net als voor de inhoudelijke relatie met jongerencultuur en de hedendaagse beeldende praktijk wordt in relatie tot culturele diversiteit wederom verwezen naar de nieuwe vakken CKV en CKV1. In de onderbouw is die relatie geen uitgangspunt.

2.5 / Factoren die de lespraktijk in de beeldende vakken verklaren

Hoe laat zich de hiervoor beschreven lespraktijk verklaren? Enerzijds strookt de praktijk met de opvattingen en voorkeuren van veel docenten over de beeldende kunst en wat leerlingen daar in de onderbouw over moet worden bijgebracht. Die opvattingen zijn sterk geworteld in een modernistische opvatting over de beeldende kunst waarbij de formele aspecten als vorm, kleur, compositie e.d. de kern vormen. Beelden uit de jeugdcultuur worden vaak als clichématig beschouwd en ook de actuele postmoderne kunst (die deze clichés onbeschaamd exploiteert) heeft niet de voorkeur van de meeste docenten. Docenten geven aan dat leerlingen in het basisonderwijs de meest basale kennis en vaardigheden op beeldend gebied niet zijn bijgebracht en hebben de beschikbare tijd in de onderbouw grotendeels nodig om dat te bewerkstelligen. Kenmerkend citaat:

We behandelen basale dingen, zoals kleurencirkel, warme en koude kleuren, perspectief etc. Kinderen hebben die kennis niet en die moet eerst te sprake komen.

Op de achtergrond speelt mee dat een deel van de leerlingen later examen in een beeldend vak zal gaan doen en ook daar moet worden voortgebouwd op kennis van beeldaspecten, bepaalde technieken en materialen en een rudimentair kunstbeschuwendelijk begrippenapparaat.

Anderzijds zijn er de schoolse voorwaarden (rooster, beperkte tijd) en is het ook de veranderde leerlingpopulatie (met name in het vmbo) die het naar de mening van veel docenten vrijwel onmogelijk maken om de vakdidactische idealen van authenticiteit en activerend onderwijs te realiseren. Complexe taaksituaties, waarbij leerlingen individueel en in groepjes exploreren en onderzoeken zijn vaak tijdsintensief en die tijd is er niet of gunt men zich niet. Een docent die leerlingen per week één les van 45 minuten geeft heeft het over:

Kort en resultaatgericht werken. Met uitgebreide opdrachten inclusief onderzoekjes en kunstbeschuwing ben je zo een maand verder en dat gaat niet.

Eindtermen moeten binnen een beperkt aantal lessen worden behaald en daarom moet het leerproces efficiënt en beheersbaar zijn. Ook differentiatie is door die tijdsdruk moeilijk:

Ik heb geen speciale lesprogramma's voor kinderen uit andere culturen. Je zit toch met een overladen programma, het is gewoon haast maken.

Hoofdstuk 3 /

De docent beeldende vorming als vakdeskundige, didacticus en pedagoog

Folkert Haanstra en Hanneke Wagenaar

3.1 / Achtergronden

Wat betekenen de veranderde onderwijsopvattingen, een veranderde leerlingenpopulatie en veranderingen in hun vakgebied (de beeldende kunsten) voor de benodigde deskundigheden van docenten beeldende vorming op respectievelijk vakdidactisch, pedagogisch en vakinhoudelijk gebied?

De 20 geïnterviewden is behalve naar de recente lespraktijk tevens gevraagd aan te geven wat je als docent moet kennen en kunnen om een geslaagde les of serie lessen te geven. Vervolgens is gevraagd naar veranderingen in de lespraktijk en veranderingen in de visies van docenten sinds het begin van hun docentschap. Tenslotte is gevraagd naar wat je op een docentenopleiding wel en wat niet kunt leren. De hierna beschreven driedeling in deskundigheidsgebieden (vakinhoudelijk, vakdidactisch, pedagogisch) diende als algemeen uitgangspunt voor de analyse van deze vragen.

De professionele identiteit van leerkrachten kan worden opgevat als de manier waarop leerkrachten zichzelf zien als deskundigen op (combinaties van) vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch gebied (Beijaard & Verloop, 1999). Het leraarschap is breder dan deze drie gebieden. Wanneer we de gangbare competentieprofielen van leerkrachten bekijken dan worden onder meer ook gebieden onderscheiden die te maken hebben met het functioneren in de schoolorganisatie en met externe communicatie. Wij concentreren ons hier echter op het onderwijsproces in engere zin. Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden worden van oudsher beschouwd als een onmisbare basis voor een goed docentschap. Wel zijn er verschillende opvattingen over het relatieve belang van de vakinhoudelijke deskundigheid ten opzichte van de andere deskundigheden. Didactische deskundigheid betreft de planning, de uitvoering en de evaluatie van het onderwijs. De didactische opvattingen die de kennisoverdracht vanuit de leerkracht centraal stelden zijn de laatste decennia verdrongen door modellen vanuit meer leerlinggerichte opvattingen. De constructie en het gebruik van de kennis vormen daarbij het uitgangspunt en er is meer aandacht voor leerprocessen en leerstijlen van leerlingen. Het meer zelfverantwoordelijk leren van leerlingen vereist een andere didactische rol van de leerkracht.

Naast het lesgeven als didactische handeling om zo optimaal mogelijke leerresultaten bij leerlingen te bereiken is er de pedagogische omgang met de leerlingen. Dit derde deskundigheidsgebied betreft gedragsregels in de klas, het scheppen van een veilig werkklimaat en de omgang met groepsprocessen die deels los staan van vakinhoud en didactiek. Het betreft ook de omgang met sociale, emotionele en morele kwesties die leerlingen betreffen. Zo doet de veranderde etnische samenstelling van de leerlingpopulaties een nieuw beroep op het pedagogisch handelen van de leerkrachten.

De scheiding tussen de vakinhoudelijke, de didactische en de pedagogische deskundigheden is analytisch goed verdedigbaar, maar de deskundigheden lopen in de praktijk in elkaar over. Zo is er uiteraard de vakdidactiek die zich bezighoudt met het wat, het hoe en ook het waarom van een bepaald vak. En Shulman (1987) heeft het over de specifieke vorm van vakkennis van docenten: de zogeheten 'pedagogical content knowledge'. Door zijn praktijkervaring is de vakkennis van de leerkracht direct

verbonden geraakt met hoe die kennis is weer te geven en aan te passen in overdraagbare vormen, dat wil zeggen vormen die aansluiten bij de voorkennis en de concepties van de leerlingen. Het is daarmee onderwijsbare vakinhoudelijke kennis geworden en dat is een ander soort gebruik van vakkennis dan van bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoeker op datzelfde vakgebied.

3.2 / Docenten beeldende vorming over vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en vaardigheden

Wat moet je als docent kennen en kunnen om goed les te kunnen geven in een beeldend vak? zo luidde de vraag nadat de geïnterviewden een huns inziens geslaagde les hadden beschreven. De antwoorden van de docenten zijn voorzover mogelijk ingedeeld in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en vaardigheden. We beschrijven hieronder eerst wat docenten binnen deze drie gebieden als belangrijkste kenmerken noemen. Vervolgens gaan we in op de verhouding tussen de drie gebieden en de veranderingen daarin.

3.2.1 / Vakkennis

Als de geïnterviewde docenten beeldende vorming het hebben over de benodigde vakinhoudelijke kennis dan praten ze vaak in termen van ambachtelijke kennis, kennis van technieken en media etc.

Je moet je vak kennen, veel technieken vaardigheden.

Beetje materiaalkennis vind ik toch wel prettig, je moet weten dat er verschillende materialen zijn en die ook kunnen gebruiken.

Een ding vind ik belangrijk, dat is mijn ambachtelijke achtergrond..... de leerlingen mogen van alles bedenken, ik moet het hen mogelijk kunnen maken om het te maken.

Een ander aspect is dat je op beeldend gebied meer moet weten dan je leerlingen en dat je de ontwikkelingen daarom moet bijhouden:

Inhoudelijk moet je zorgen dat je heel veel meer weet dan die kinderen.

Je moet wel weten waar je het over hebt. De kinderen kijken heel veel televisie en zitten op internet. Je moet wel bijblijven.

Het is belangrijk dat je feeling houdt met de actualiteit. Dat je veel verbanden naar het nu kan leggen.

3.2.2 / Vakdidactische kennis

Op (vak)didactisch gebied wordt het meest genoemd dat je als docent je kennis en het inzicht op het niveau van de leerling moet kunnen brengen en ze door de juiste opdrachten moeten kunnen uitdagen en enthousiasmeren. Enkele citaten:

Je moet ze blijven boeien en op het niveau van de leerling gaan zitten.

Je moet erg in de richting van de leerling kunnen denken en vooral goed gebruik kunnen maken van wat zij inbrengen.

Aansluiten bij het niveau van de leerlingen, dat kun je leren door veel te doen.

Je moet heel goed weten waar de problemen ontstaan voor leerlingen en goed weten dat je opdracht aansluit bij wat kinderen kunnen.

Je moet de kinderen wel kunnen enthousiasmeren. Als de inleiding niet goed is, kan je van de les ook niets verwachten.

Op vakdidactisch gebied wordt ook het beheersen van een lesstructuur genoemd: *Een les moet lopen als een trein, er moet een begin en een eind aan zitten, de kinderen moeten heel duidelijk weten wat ze aan het doen zijn en het moet ook spannend zijn. Maar door docenten wordt ook de balans tussen structuur en openheid voor het onverwachte genoemd. Enkele citaten die deze balans beschrijven:*

In het begin (doe ik nu al lang niet meer) moet je elke stap die er gezet moet worden in de les, noteren. En praktische voorbereiding, zorgen dat alle materialen en gereedschappen er zijn en voor het grijpen liggen. Je moet voor jezelf de structuur van de les in je hoofd hebben, maar ook genoeg ruimte in je hoofd om te improviseren als er wat onverwachts gebeurt, want een kind kan met dingen aankomen waar je nooit aan gedacht hebt.

Ik denk dat je moet weten: waar wil ik met die lessen naar toe? En je moet als docent weten waar de problemen ontstaan voor leerlingen, je moet heel goed weten dat je opdracht aansluit bij wat kinderen kunnen en je moet ook op verdacht zijn dat je ook moet kunnen improviseren.

Een volledig uitgewerkt lesplan heeft ook nadelen. Het moet een wisselwerking zijn, je moet je kunnen aanpassen en niet alleen je verworvenheden willen dumpen.

Kunnen loslaten en toelaten en dan toch nog je dingen voor het voetlicht kunnen brengen.

In iets algemenere termen verwoordt een docent het zo:

Je moet soepel zijn en ook heel gestructureerd, je hebt een kleine marge om te fladderen en die moet je opzoeken.

3.2.3 / Pedagogische kennis

Het pedagogische competentiegebied wordt deels omschreven in termen van orde kunnen houden en het hebben van overzicht:

Het beheersen van het groepsproces is het belangrijkste van alle dingen.

In het vmbo moet je de kapitein kunnen spelen, de baas kunnen zijn. Dat vind ik ook wel leuk.

Je moet ervoor kunnen zorgen dat als iedereen moet zitten, iedereen ook zit. Dat kun je wel ontkennen, maar op dit niveau is dat wel zo. Er moet wel een zekere orde zijn.

Je moet gewoon prettig, sociaal kunnen werken. Dat moet je wel een beetje afdwingen, maar maak van de leerling geen vijand.

Als erg belangrijk op het pedagogische gebied noemen meerdere docenten een goede en positieve omgang met de kinderen en daarbij hoort het belonen van goed gedrag:

Wat je leert in het onderwijs en wat toch belangrijker is dan je aanvankelijk vermoedt is dat je niets voor elkaar krijgt als die band met die kinderen niet goed is. Dat is iets wat ik de laatste jaren pas zie, omdat ik steeds ontspannender ben.

Ik wil de kinderen niet kwijt raken, want dit is een sociaal beroep. Ik moet lekker met die kinderen zitten kletsen.

Ja, je moet wel een soort coach zijn en ze belonen: dat doe je goed. En dan zijn ze er ook wel trots op.

Heel belangrijk is dat je kinderen niet als vijand ziet, dat je ze positief benadert. Niet ik-jij, maar we zijn samen bezig.

Je moet heel veel mensenkennis hebben. En ervaring in het omgaan met kinderen. Ik

vraag altijd heb je in een buurthuis gezeten bijvoorbeeld, of buurthuis werk, iets met jeugd gedaan. Zodat je op een heel soepele manier kan zien wat kinderen zijn, zodat je geen angstgedrag gaat vertonen als aankomend docent.

Je merkt dat klassen een verschillende sfeer hebben. Een klas wordt bijna een soort van persoon, je moet daar onbevooroordeeld mee leren omgaan, bijvoorbeeld een klas die gestigmatiseerd is als een lastige klas; je moet je los maken van dat beeld van lastige klas en daar mee leren omgaan.

Een ander aspect van het pedagogische gebied is dat sommige leraren expliciet hun rol als opvoeder noemen en met name dat ze leerlingen zich meer bewust willen laten worden van hun eigen gedrag of bepaalde normen en waarden willen leren.

We zij als school heel erg bezig om de samenwerking tussen leerlingen te stimuleren. ...ze vinden het heel moeilijk om taken te verdelen.

Een docente aan een vmbo basisberoepsleerweg zegt:

Je moet kinderen puur leren om zich te kunnen handhaven voor later, normaal met elkaar leren omgaan, zelfreflectie hebben, kunnen communiceren, hun handelen kunnen overzien laten zien wat dat voor gevolgen heeft voor anderen, zich aan de meest basale regels kunnen houden.

3.3 / De verhouding tussen de drie gebieden

Aan de docenten is gevraagd hoe het vakinhoudelijke het didactische en het pedagogische zich tot elkaar verhouden. Is een bepaald competentiegebied belangrijker dan het andere? De docenten geven aan dat alle drie onmisbaar zijn:

Er zijn mensen die in hun vak goed zijn, maar sociaal zo onhandig dat er niets gebeurt. En andersom. Je moet vakkennis hebben en pedagogische kennis, ik kan daar niet in kiezen.

Toch er zijn tussen docenten wel duidelijke verschillen in accenten die worden gelegd. De helft van de docenten geeft aan dat het pedagogische aspect verhoudingsgewijs het belangrijkste is voor het docentschap. Enkele docenten vinden dat het vakinhoudelijke voorop staat. De wisselende verhoudingen hebben zoals docenten vaak zelf aangeven, ook te maken met de school waar je lesgeeft en vooral met het schoolniveau en de leerlingpopulatie. Docenten die op het vmbo lesgeven zeggen vaker dat het pedagogische het primaat heeft. Tenslotte blijkt dat een deel van de docenten gedurende hun loopbaan een andere belang zijn gaan hechten aan elk van de drie gebieden. Daarbij wordt het vaakst aangegeven dat het pedagogische element in belang is toegenomen. Twee voorbeelden:

Ik ben begonnen met in mijn hoofd de vakkennis en daar ga je het mee doen. Nu is de pedagogische kennis het belangrijkste voor me.

Ik heb eerst altijd het zwaartepunt bij het vakinhoudelijke gehad en soms denk ik dat het nu naar de andere kant is doorgeslagen. Alsof ik vooral een soort mentor ben.

Maar je zou ook kunnen zeggen dat je je inhoudelijke idealen minder hoog inzet.

Deze verandering in de balans heeft ook te maken met wat docenten zeggen dat op een opleiding is te leren (namelijk een gedegen vakinhoudelijke basis) en dat je veel van de pedagogische kennis en vaardigheden pas echt in de praktijk kunt eigen maken. Op wat je op een opleiding volgens de docenten wel en niet kunt leren komen we later terug.

De geïnterviewde docenten gaan ervan uit en ervaren het als vanzelfsprekend dat vakkennis een voorwaarde voor het docentschap is. Maar vaak verbinden ze deze vakkennis meteen met de noodzaak van vakdidactische en pedagogische aspecten.

Vooraf het omgaan met de leerlingen en het kennen van de leefwereld van de leerlingen wordt veel genoemd.

Je kan ver komen met je vakkennis, maar als je niet weet hoe je de leerlingen bereikt, dan ben je zo op.

In de allereerste plaats moet je je vak verstaan en dat houdt echt in dat je een gedegen opleiding hebt gehad, maar dat is toch niet los te zien van de manier waarop je naar de mensen kijkt en met mensen omgaat, want je kan aan de ene kant nog zo goed zijn, maar als je de toon niet hebt voor de 13/14 jarigen dan kan je het ook schudden.

Je komt pas aan je kennis en bagage toe op het moment dat een klas lekker werkt. Dus er moet een goede werksfeer zijn, mensen moeten zich prettig verhouden tot elkaar.

Zoals gezegd geven docenten ook aan dat verschillende leerlingkenmerken (leeftijd, schoolniveau, etniciteit) een andere verhouding van competenties vraagt. Zo heeft in vergelijking met de onderbouw het vakinhoudelijke in de bovenbouw meer en het pedagogische minder gewicht. Maar ook schoolpopulaties kunnen verschillen:

Op mijn vorige school vond ik het didactische het belangrijkste, dus zitten je lessen goed in elkaar. Hier is het sociale, het omgaan met de kinderen het belangrijkste.

Deze school biedt kinderen de kans om een iets hoger niveau te proberen dan hun Cito score aangeeft. Dus ook leerlingen die vmbo t niet goed aankunnen mogen het hier toch proberen.

Docenten van vmbo leerlingen benadrukken dat het bij het vakdidactische aankomt op een sterke structurering van de lessen. Enkele kenmerkende citaten:

Bij vmbo leerlingen moet ik alles heel goed voorbereiden, zorgen dat alles is klaar gezet, heel precies uitleggen dit en dit is het geval, en het ook nog in net handschrift puntsgewijs onder elkaar op bord zetten. Dus alles moet heel gestructureerd en duidelijk zijn(...)

Bij vmbo leerlingen gebruik ik ook korte opdrachten met inhoudelijk afgeronde thema's met begin en een eind.

Ik wil de opdrachten niet te lang laten doorlopen omdat ze dan op een gegeven moment afhaken. De leerlingen van ons niveau willen snel werken, gauw aan het werk, hebben een korte zin om naar een verhaal te luisteren; dus mondelinge instructie moet kort zijn en het liefst ook nog maar heel simpel op papier.

Wat ik wil en zoek en ook behoud als goede lessen dat zijn de lessen waar je heel veel structuur kunt aanbrenge bij die leerlingen, waar je de opdracht in happen kunt verdelen, zodat je niet alles hoeft uit te leggen voordat ze al aan het werk kunnen gaan en een stuk kunnen doen en met dat stuk weer een volgend stuk en een volgend stuk.

Nog een citaat van een vmbo docent:

Ik was eerst veel vrijer, maar dat kan uit de hand lopen. Dan vliegt de verf tegen het plafond. Ze willen aandacht, maar ze willen ook structuur.

VMBO docenten geven ook aan dat het belang van het pedagogische aspect verhoudingsgewijs groter is dan bij havo en vwo leerlingen.

Op een havo of vwo moet je andere bekwaamheden bezitten dan op een vmbo. Hier op het vmbo komt het erg aan op je pedagogische kwaliteiten, je bent een soort van opvoeder en dat komt ook naar voren in je lessen. Op het vwo ben je meer bezig met je vak en minder met het opvoeden van de kinderen.

Het meest uitgesproken over het primaat van het pedagogische zijn de docenten die lesgeven aan de leerlingen die nog maar net in Nederland zijn en de Nederlandse taal niet of nauwelijks beheersen: 'Mijn ideale les is nu een in sociaal opzicht ideale. Het vak is echt een ondergeschoven kindje'.

3.4 / Veranderingen in en tussen de soorten benodigde kennis en vaardigheden

Vrijwel alle docenten merken op dat hun visie op de benodigde kennis en vaardigheden is veranderd vanaf het moment dat zij de opleiding verlieten en als docent in het voortgezet onderwijs gingen werken. Slechts enkele docenten noemen dat de vakinhouden en de benodigde vakkennis in de loop van de jaren veranderd zijn. De grootste veranderingen spelen zich af op het pedagogische en vakdidactische vlak. Het gaat om het pedagogisch inzicht in de omgang met de leerlingen en op vakdidactisch gebied vooral de uitvoerbaarheid van lesideeën voor verschillende groepen leerlingen. Ook het vinden van een eigen richting en toegenomen zelfkennis, rust en flexibiliteit worden genoemd als belangrijke veranderingen.

3.4.1 / Vakinhouden

Wat betreft veranderingen in vakinhouden en de benodigde vakkennis wordt voornamelijk genoemd dat een goede beeldende les nu niet alleen meer bestaat uit praktische beeldende activiteiten, maar ook uit het gebruik maken van reflectie, kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis.

Toen ik begon was het alleen maar handenarbeid, je deed eigenlijk helemaal niet aan kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing, het was echt van de ene opdracht naar de andere.

Door de invloed van het eindexamen is de reflectieve kant vormgegeven, meer dan vroeger. Methodes als Arti en Zienderogen Kunst zijn daar voorbeelden van.

Dat er ook meer kennis van niet-westerse kunst is vereist wordt maar door enkele docenten genoemd. Een docent zegt dat het vak ook is veranderd door de basisvorming, waarbij de scheiding tussen de vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen deels verdween: *Het vak werd beeldende vorming en ik moest naast handvaardigheid ook tekenen en schilderen geven.*

Enkele docenten noemen ook dat de stromingen die de beeldende vakken domineerden toen men begon met lesgeven, min of meer zijn verdwenen. Twee voorbeelden:

Toen ik begon was er nog het staartje van de laissez faire. Dat was een ramp, kinderen hadden heel weinig bagage. Het was allemaal erg vrij, zelfontplooiing en zo, maar kinderen van vijftien die denken dat is lekker makkelijk. Dus er gebeurt niets. Daarna was het meer van: een les is goed als het rustig is. Als ze maar geen last van me hadden was het goed. Nu vind ik de inhoud belangrijker.

Toen ik begon hadden we nog de visuele communicatie. Al die maatschappelijke thema's vond ik toen heel belangrijk. Reclame analyseren en dergelijke heb ik helemaal losgelaten. Langzamerhand ben ik meer in de richting van de geleide expressie gegaan.

Docenten noemen niet of nauwelijks dat nu kennis van digitale media, ICT en dergelijke wordt vereist. Wel noemen enkele docenten de veranderde voorkeuren van leerlingen op dit gebied:

Het is nu een heel visuele en zappende wereld en dat heeft wel zijn effect op wat ik de kinderen laat doen.

En ook in materialen b.v. klei en hout, ik weet bijvoorbeeld helemaal niet meer zo goed waarom ze moeten kunnen figuurzagen of etsen.

3.4.2 / Vakdidactiek

Wat betreft de veranderingen in de benodigde vakdidactische kennis zien veel docenten een grote kloof tussen het maken van ideale lessen op de opleiding en het geven van deze lessen in de praktijk. Ze sluiten niet aan bij de belevingswereld, het niveau van de lessen is te hoog, de lessen zijn teveel op het vakmatige gericht en het niveau van de leerlingen is op een opleiding moeilijk in te schatten.

Drie citaten:

Op de opleiding moest je wel lessen maken, maar ik was er al gauw achter dat die les niet echt aansloeg.....Dat leer je pas tijdens het werken met een klas, je kan nog zo'n mooie les verzinnen, maar dat weet je pas wanneer je hem geeft.

Toen ik afstudeerde moest ik een portfolio maken en dat waren prachtige lessen op papier, maar die zijn in dit soort onderwijs totaal niet uit te voeren. Daar in de lessen op school ligt de vakinhoud zo hoog, daar zijn alle kunstgeschiedenisbijbels bij gesleept.

Toen ik net van de opleiding kwam had ik wel allerlei ideeën en gedachtes. Eerst een onderzoeksfase, vijf schetsen maken etc. Nu ben ik vaak al blij als ze gewoon bezig zijn. Als ze zich voor een paar minuten in hun werk verliezen. Het is stapje voor stapje op bouwen.

3.4.3 / Pedagogiek: veranderde omgang met leerlingen

Een groot aantal docenten vindt dat de leerlingen veranderd zijn en dat die verandering veel aanpassingen vergt. Het gaat dan niet alleen over de interesses van de leerling, maar vooral ook over gedrag. Daarop moet ingespeeld worden in het ontwikkelen van lesmateriaal, maar ook in het omgaan met leerlingen.

De kinderen moeten nu anders benaderd worden dan 25 jaar geleden, ze vinden andere dingen mooi, je moet ze anders aanspreken.

Ze houden ook van dure materialen, niet van triplex en eierdozen. Ze zijn luxueus en duur en ze willen graag zien bij kunst dat het heel duur was.

En de kinderen zijn heel anders geworden, ik ben begonnen op het atheneumniveau en als ik dat nu vergelijk is het lesgeven nu echt een stuk zwaarder geworden.

Er wordt altijd zo geklaagd dat ze nu weinig spanningsboog hebben en dat is ook wel een beetje zo, dat je merkt dat ze zich niet zo heel lang kunnen concentreren, alles moet snel en het een na het ander, een zapcultuur.

De samenstelling van de leerlingen is veranderd, er zijn leerlingen van allerlei nationaliteiten bijgekomen, die het Nederlandse onderwijssysteem niet kennen en waarvan de opvoeding bestaat uit andere patronen.

Vakinhoudelijk is er niet echt veel veranderd, maar de lessen zijn nu anders omdat ik anders moet reageren op deze leerlingen hier.

Mijn lesaanbod is iets afstandelijker, deze leerlingen zijn gewend aan autoriteit.

Je kon vroeger heel andere dingen doen, we konden samen met de kinderen bedenken hoe je een project kon vormgeven, dat groepje gaat dit doen en dat dat.

En dan zie ik jullie aan het eind van de dag weer. (..) Ik denk dat Nederlandse kinderen toch meer zelfstandigheid en praten gewend zijn en allochtone kinderen zijn meer autoriteit gewend.

3.4.4 / De eigen pedagogische ontwikkeling van de docent

Een aantal docenten noemt als veranderingen de ontwikkeling in het eigen pedagogisch inzicht in de omgang met leerlingen en in zaken als orde en rust in de klas.

Enkele citaten:

In het begin had ik wel te maken met orde houden en dat soort dingen, in het begin ben je alleen maar bezig met hoe blijf ik hier de baas en angst en zo. En ik ben van heel veel schreeuwen toch wel tot bijna nooit meer gegaan.

Tijdens mijn stages was ik heel verkrampd bezig, terwijl ik nu ontspannen door de klas loop en ik los dingen op, niet zozeer door boos te worden, maar door grapjes te maken en ze een spiegel voor te houden. Je leert dat aanvoelen.

Toen ik vorig jaar begon was het moeilijk, ik stond bijna te janken. Wat ik wilde kreeg ik niet voor elkaar. Het duurde soms tien minuten voor het rustig was en dan begon ik met een preek over wat ik van hen verwachtte en hoe ze zich moesten gedragen.

Boos worden kost veel energie. Ik moest veel stappen terug en de lat veel lager leggen. Ik moest me aanpassen. Belangrijk is om het nooit persoonlijk op te vatten.

Nu haal ik m'n schouders op, maak een grapje, blijf rustig en laconiek.

Mijn visie is veranderd door ervaring, door puur alsmaar weer opnieuw nagaan bij jezelf en nooit zeggen het ligt aan de leerlingen, wat heb ik toch een rotklas. Want dat is eigenlijk nooit zo. Het ligt altijd aan jou, aan hoe jij stuurt. In het begin vond ik de kinderen verschrikkelijk en als ik daaraan terugdenk en me afvraag, was dat nou zo, dan geloof ik dat niet. Kinderen waren vroeger niet erger dan nu.

Je kunt het later veel rustiger aandoen en vanuit die rust gebeurt er veel meer in zo'n klas.

Deze persoonlijke veranderingen hebben rechtstreeks te maken met wat je op een docentenopleiding kunt leren en het leerproces dat daarna in de beroepspraktijk plaats vindt.

3.5 / Wat kun je leren op de docentenopleiding

Aan docenten is ook gevraagd wat volgens hen wel en wat niet op de docentenopleiding kan worden geleerd. Op de docentenopleiding leer je het vak. Dat zeggen de meeste docenten expliciet, maar degenen die dat niet direct noemen gaan daar blijkens hun antwoorden impliciet ook vanuit. Onder de kennis van het vak verstaan de leerkrachten niet alleen de praktijkvakken (tekenen, ruimtelijk werken, nieuwe media etc.) maar ook de theorievakken (kunstgeschiedenis, cultuurgeschiedenis) zaken als bronnenonderzoek, Internet e.d. Daarna noemt men de overdracht van het vak, waarin de lespraktijk, de stages, omgaan met niveaoverschillen, het flexibel leren hanteren van de lessen en de verschillen tussen de leerlingen van de verschillende schooltypen een belangrijke rol spelen.

De pedagogische aspecten zijn volgens de docenten veel lastiger te leren op de opleiding en volgens sommigen zelfs helemaal niet. Wel kunnen studenten de theoretische basis leggen voor het omgaan met leerlingen, maar als docent leer je het meeste daarvan in de praktijk en dat kunnen op de opleiding alleen de stages zijn.

3.5.1 / Vakkennis

In de uitspraken over de vakkennis die je op de opleiding leert komt de noodzaak van de beheersing van verschillende technieken duidelijk naar voren:

Klinkt oubollig, maar je moet een heleboel technieken leren te beheersen, misschien niet op een hoog niveau, maar je moet veel dingen in de praktijk geoefend hebben, dan weet je waar de moeilijkheden liggen.

Ten eerste zoveel mogelijk technieken en materialen, dan weet je hoe alles werkt. Een kunstopleiding die ook een docentenopleiding is, daar leer je je vak goed en degelijk.

Je moeten kunnen tekenen, het technische aspect daarvan; als je iets voor moet tekenen moet het goed zijn.

Een enkeling noemt dat het kunstenaarschap bij het leren van technieken e.d. secundair is, terwijl anderen juist de relatie met de eigen beeldende ontwikkeling noemen:

Het vak is onontbeerlijk, materialen en technieken is de basiskennis. En dat je je vak kunt overdragen en leerlingen enthousiast kunt maken, dat is belangrijker dan dat je zelf een goede schilder wordt.

Een aantal werkvormen verdwijnt van de lerarenopleiding. Dat moet niet. De docent moet de leerling alle mogelijkheden kunnen aanreiken. Het ambacht moet goed geleerd worden, maar wel in relatie met eigen beeldend werk.

Initiatief en verantwoordelijkheid, maar ook het vak moet je goed leren; het is wel belangrijk dat je zelf het proces van een kunstenaar moet doormaken.

Vakkennis, daar begint het wel, leren denken en leren verbanden te leggen.

3.5.2 / Vakdidactiek

Uitspraken over het opdoen van (vak)didactische kennis en vaardigheid op de opleiding hebben vooral te maken met het kennis nemen van en het ervaren van de verschillende niveaus van leerlingen en groepen leerlingen:

Stages vind ik heel belangrijk, je kunt zien hoe het op verschillende scholen gaat en of je gemaakte les wel aansluit.

Dat je je kunt aanpassen aan het type onderwijs waar je in gaat werken.

Onderscheid maken, differentiëren, je moet weten dat je op hoog en laag niveau kunt lesgeven en daartussen zitten nog vijf verschillende niveaus.

Bijvoorbeeld het verschil leren tussen havo en vwo leerlingen in hoe ze jou benaderen.

In ieder geval hoe je les moet geven, dat vind ik het belangrijkste en ten tweede dat je inzicht krijgt in wat je met die kinderen kunt maken (...) Ze leren wel lessen maken, maar ze weten niet voor wie.

Maar dit aspect van de niveaoverschillen is volgens sommigen pas in de praktijk echt te leren:

Het verschil tussen scholen moet je ook echt ervaren, het is overal anders; welke verschillen er zijn tussen de klassen, makkelijker, moeilijker, hebben ze veel of weinig uitleg nodig; en de verschillende niveaus tussen de leerlingen.

Aansluiten bij het niveau van de leerlingen, dat kun je alleen leren door veel te doen.

Een docent moet een breed arsenaal aan lesaanpakken bezitten en daar flexibel mee om kunnen gaan. Op de opleiding kan daar al een aanzet voor worden gegeven:

Je moet studenten leren dat ze niet vastzitten aan hun verhaal, dat ze zo goed in hun

*onderwerp zitten dat ze open kunnen staan voor wat leerlingen inbrengen.
 Flexibiliteit is erg belangrijk.
 Je moet leren hoe je de beeldende praktijk en kunstgeschiedenis overdraagt.
 Strategieën, -werkplannen.
 Improvisatie is heel belangrijk; dat je bijvoorbeeld heel makkelijk aan de sfeer in de klas kunt merken waarmee je moet beginnen.
 Flexibel leren zijn, je niet aan één methode houden.
 Associatief vermogen ontwikkelen, zodat je meer uit die kinderen kunt halen.*

In het algemeen vinden veel docenten dat studenten de praktijk moeten zien en daar al zo veel mogelijk van moeten proeven:

*Veel afkijken bij andere leraren, sferen proeven, hoe doen ze het.. Dus heel veel de praktijk in.
 Ga bij elkaar op de verschillende stagescholen kijken. Hoe voel je je in zo'n school.*

3.5.3 / Pedagogiek

Hoewel volgens de geïnterviewde docenten de pedagogische vaardigheden moeilijk op de opleiding kunnen worden geleerd, noemt een aantal docenten het toch belangrijk om er al aandacht aan te besteden. Een aantal uitspraken over de pedagogische kennis:

*Zelfs omgang met de leerlingen kun je deels al leren in de stages.
 Leren omgaan met kinderen, (problemen oplossend handelen), leren werken met de belevingswereld van de kinderen.*

Enkele vmbo docenten benadrukken dat de docentenopleiding studenten moet voorbereiden op het werken op zwarte scholen:

*Je moet ze verplichten op het vmbo stage te laten lopen. Dat ze toch een heel klein beetje het idee hebben, van ja ,op zo'n school gaat dat zo. Studenten hebben van dit soort kinderen totaal geen kaas gegeten. Ze komen met het idee dat ze het op hun slossen kunnen doen en ze komen zelf uit beschermde gezinnen .
 Leren hoe de Nederlandse samenleving in elkaar zit. Als je ervan uitgaat dat 60% van de jeugd van Amsterdam van buitenlandse afkomst is ...daar heb je als opleiding rekening mee te houden.*

3.5.4 / Eigen leerervaringen op de opleiding

Over de vakdidactiek, onderwijskunde, pedagogie en psychologie die de docenten op hun opleiding als vakken is onderwezen zijn de opmerking vaak niet zo vleiend. Het was vaak te theoretisch, te academisch, teveel boekenwijsheid is de strekking:

De dingen (pedagogiek etc.) die ik op mijn opleiding gehad heb staan zo wetenschappelijk tegenover waar je in de klas mee te maken hebt.

Je krijgt allemaal mooie boeken met oplossingen. Maar die hoeven in de praktijk helemaal niet te werken.

Ik denk dat je pedagogie tot op zekere hoogte kunt leren op de academie, maar het moet ook al iets zijn wat al in je moet zitten om dat te willen. Je hebt van die mensen die geboren onderwijzer zijn en ik denk niet dat je dat kunt leren, want ik heb zelf nooit iets aan die vakdidactiek en psychologie gehad.

3.6 / Wat is niet te leren op de opleiding

Docenten noemen verschillende soorten zaken die niet of moeilijk zijn te leren op een docentenopleiding. Het gaat om bepaalde 'aangeboren' persoonlijke eigenschappen en anderzijds om ervaringen die je alleen in een langduriger beroepspraktijk kunt opdoen. Het hebben van belangstelling voor leerlingen is een voorwaarde die men eerder als aangeboren beschouwt dan als iets dat te leren valt:

Interesse in mensen kun je niet leren, dat heb je of je hebt het niet.

Je moet van kinderen houden als je ze lesgeeft.

Ook noodzakelijke persoonlijkheidstrekken worden genoemd, zoals:

Je moet goed in je vel zitten.

Als je iemand bent die niet open is en wat stug, Dan heb je heel veel moeite om met de leerlingen om te gaan en dan heb je een handicap; je moet soepel zijn.

Het omgaan met de leerlingen, de manieren om het aan te spreken, orde houden maar ook soepel zijn in de omgang, het aanvoelen en inlevingsvermogen leer je vooral in de praktijk:

Groepsprocessen en de organisatie daarvan is niet te leren op de opleiding.

Orde houden bijvoorbeeld dat leer je door ervaring, dat leer je niet op de opleiding.

Geen dag is hetzelfde

Als uitbreiding op het leren omgaan met leerlingen wordt vaak genoemd het kunnen aanvoelen van en het reageren op de onvoorspelbaarheid van het moment. Enkele citaten over dit leren in de praktijk:

Het contact met de leerlingen, het aanvoelen van de leerling; je kunt wel een stap maken in de richting, maar uiteindelijk kan dat alleen door heel lang met die leerlingen te werken.

Je omgangsvormen met de leerlingen, want er is geen dag hetzelfde en er is geen dag dat je van tevoren kunt voorspellen hoe je het moet aanpakken.

Ervaring met die kinderen om je heen, hoe ga je daar pedagogisch mee om. Elke dag gebeurt er iets in de les wat je niet geleerd hebt

Het contact, de mood-swing van de dag. Het is niet te peilen, het ene moment werk je heerlijk met een klas en s'middags hoor je een collega, van wie je denkt, die is veel beter dan ik, dat ze er een puinhoop van maken; je leert dat aanvoelen en hoe je daar mee moet omgaan.

Het omgaan met het dagelijkse zelf, de veranderde zelf en de klas die iedere dag weer anders is en waar weer iets mee aan de hand is.

Je staat er alleen voor

Een belangrijk aspect wat ook alleen te leren is tijdens het lesgeven, is dat je helemaal alleen voor een klas staat, zelf alle verantwoordelijkheid voor de gang van zaken moet bezitten en het een hele lesweek lang voor een klas moet zien uit te houden:

In je eentje en zelf verantwoordelijk zijn en ervaren hoe je zelf bent.

Wat je niet kunt leren is hoe je zelf verantwoordelijk kan zijn voor het hele traject, dat leer je pas in de praktijk.

Op de opleiding kun je niet leren wat het is om zevenentwintig uur voor de klas te staan. Te weten wat voor organisatie dat allemaal vergt.

Overige competenties

En tenslotte noemen docenten ook als praktijkervaring de omgang met de collega's, de werking van een vaksectie, het vergaderen, het met elkaar bespreken van het onderwijsprogramma en van individuele leerlingen, het functioneren in een schoolorganisatie en tenslotte de omgang met de ouders van leerlingen.

Hoofdstuk 4 / Leerlingen over de lespraktijk beeldende vorming in de onderbouw Els van Strien

4.1 / Inleiding

In dit hoofdstuk komen de leerlingen uit de onderbouw aan het woord. In interviews hebben zij verteld over hun waardering voor de lessen beeldend. Zij hebben aangegeven wat zij als een geslaagde les beeldende vorming beschouwen en wat volgens hen een goede docent is. Ook is gevraagd naar de kunstzinnige activiteiten die leerlingen buiten school ondernemen, naar de relatie tussen de lessen beeldend en hun eigen interesses, naar de invloed van de multiculturele samenstelling van de klas, en naar hun kennis van en belangstelling voor professionele kunst.

Er zijn in totaal 52 leerlingen geïnterviewd die zowat allemaal in de tweede en derde klas -vmbo/havo/vwo- zitten. Per school zijn twee tot drie leerlingen individueel geïnterviewd. Deze leerlingen hebben bijna allemaal les gehad van docenten uit het docentenonderzoek.

De vragen aan de leerlingen zijn zoveel mogelijk afgestemd op de vragen aan de docenten. De relevantie en begrijpelijkheid van de vragen zijn getest bij drie leerlingen van het vmbo-t en daarna bijgesteld. De interviewvragen zijn als bijlage B toegevoegd, evenals achtergrondgegevens van de geïnterviewde leerlingen zoals: geslacht, schoolsoort, klas, beeldende discipline, culturele achtergrond. Voor de inhoudsanalyse van de interviews is het programma N6 gebruikt.

Uit de analyse blijkt de waardering van de lessen beeldende vorming overwegend positief uit te vallen. De beantwoording van de vraag naar de lespraktijk aan de hand van een geslaagde les onthult de voorkeuren van de leerling voor het soort opdrachten en technieken. De discipline om een werkstuk af te maken is op school vanzelfsprekend, thuis juist niet. Daar maken de leerlingen krabbeltjes, tekenen plaatjes na, bewerken foto's met de computer en een enkeling tekent naar de waarneming. Thuis is er geen druk om te presteren en werken de leerlingen alleen als ze er zin in hebben. Uit de interviews bleken leerlingen goed in staat kritisch terug te kijken op hun eigen prestaties. Die reflectie is echter in geen enkele les vanzelfsprekend. Leerlingen kunnen ook haarfijn vertellen wat zij verwachten van een goede docent beeldend. Scholen zouden leerlingen alleen daarom al een vaste plek in een sollicitatiecommissie moeten geven.

4.2 / Wat vind je van het vak tekenen/handenaarbeid/beeldende vorming?

Gevraagd naar hun waardering voor de lessen beeldend zijn verreweg de meeste leerlingen positief; een klein aantal nuanceert dat beeld met kritische opmerkingen. Slechts een enkeling is niet geïnteresseerd in kunst of in het kunstvak. Toch blijkt al pratend dat ook die enkeling wel van bijvoorbeeld tekenen houdt maar dat liefst alleen thuis doet, of op school heeft geleerd om met plezier een muurschildering te maken met sjablonen en een spuitbus. Voor kunst heeft een aantal leerlingen grote bewonde-

ring, hoewel kunstenaars, kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing in de onderbouw weinig en blijkens dit onderzoek niet al te consequent aandacht krijgen. Leerlingen kunnen er niet veel over vertellen op enkele vaktheoretische zaken zoals licht en schaduw na; slechts een enkeling kan daarvoor enthousiasme opbrengen en heeft met plezier in een opdracht kleurenleer of perspectief toegepast.

De docent speelde geen rol in de beantwoording op deze eerste, algemeen gestelde vraag naar de waardering voor het vak beeldend. Dat wil niet zeggen dat de leerlingen de docent niet belangrijk vinden; ze koppelen juist precieze competenties aan de docentfunctie. Maar daarover later meer in paragraaf 4.11 onder het kopje 'wat is een goede docent ...'

Leuk /

De beeldende vakken zijn volgens de leerlingen 'leuk' omdat zij daarin hun fantasie, ideeën en gevoel kunnen uitdrukken, omdat ze in de les creatief bezig zijn, met hun handen werken en vrij gelaten worden, en omdat ze met kunst bezig zijn. Zij verwoorden daarmee een doelstelling van de beeldende vorming in het voortgezet onderwijs: zichtbaar kunnen maken van gevoelens, ideeën en meningen in zelfgemaakte beelden.

Je maakt zelf ideeën. Want met andere vakken ben je echt bezig met leren en zo. Maar met tekenen kan je echt je fantasie gebruiken.

...het heeft veel met kunst te maken en je leeft je ook een beetje uit bij tekenen. Want bijvoorbeeld als je agressies hebt, teken je alle agressie uit en bij economie kan je dat niet doen. Na een tekenles voel ik me wel blij.

Het verschil met andere vakken vinden leerlingen een verademing. Ze kunnen zichzelf zijn, ze werken met hun handen en ze mogen kletsen tijdens het werk.

Omdat ik alles met mijn handen doe. Ik hou ervan om met mijn handen te werken; tekenen, knutselen. Ja, het is gewoon leuk, om met je handen te werken.

Persoonlijk vind ik het een heel leuk vak, omdat ik van fantasiegedoe houd, en ik vind het ook leuk om te kletsen en te tekenen, je wordt daar ook lekker ontspannen van.

Leerlingen waarderen de 'werkplaatssfeer'¹. Ze ontdekken al doende dat ze wat hebben geleerd: 'ik dacht dat ik het niet kon, dus dit jaar zie ik pas dat ik wel kan schilderen'. In die vrijere sfeer dan in andere lessen kunnen ze hun ideeën en fantasie vormgeven. In de les beeldend hoeft het niet stil te zijn en zijn de leerlingen praktisch bezig. Dat ontspant ook, zeggen ze.

Saai /

Ook leerlingen die heel enthousiast zijn over tekenen of handvaardigheid vinden opdrachten op school vaak saai en niet vrij genoeg,

Vorig jaar moesten wij dan uit een blokje hout iets maken. Dat vond ik best wel saai, want je had niet echt veel om te maken. Je kon iets maken en dat was het.

1 Vergelijk hoofdstuk 2: Docenten hebben het over 'een werkplaatssfeer', 'de lol van het ambachtelijke handelen', lekker bezig zijn' en 'je even verliezen in'.

of ze moeten te precies werken,

Die andere saaie lessen van die lijntjes en zo precies.

of ze hebben een hekel aan specifieke onderdelen, bijvoorbeeld aan knutselen met lijm of buitenteekenen.

Sowieso vind ik buitenwerken niets, en met wasco werken helemaal niet. ik heb niet zoveel zin om uit school te gaan en dat moet dan gehaast, binnen zoveel tijd moet je buiten een tekening hebben gemaakt en je moet ook weer op tijd terug zijn. Ik denk het liefst een tijdje na van wat ga ik tekenen, hoe ga ik het uitwerken en dan begin ik gewoon langzaam te tekenen, dan bouw ik dat op.

Fantasie en de realiteit is voor mij allebei heel belangrijk.

Een enkeling vindt zichzelf niet goed in het vak.

Ik zelf kan het niet zo goed. Het hangt heel erg van de opdrachten af of ik het leuk vind ja of nee. Als ik zelf iets mag verzinnen is het meestal leuker. Perspectief tekenen dat vind ik leuk.

Leerlingen maken onderscheid in beeldende disciplines: 'Handvaardigheid is ook leuk als je niet creatief bent. Teken en schilderen is saaier', vindt een aantal, 'als je er niet goed in bent.'

Theorie /

Kritiek op het vak betreft vaak de theorie. Onder theorie verstaan leerlingen vaktheorie. Zij noemen 'saaie' of 'lastige' lessen over warme en koude kleuren, perspectief en schaduw en 'beeldende aspecten'. Theorie is 'leren, stampen, lezen, ingewikkeld en niet leuk'.

De begrippen van het boek zijn anders dan hoe je ze in het echt ziet. Zoals eigen schaduw en van die dingen met schaduw.

Maar soms sluit de theorie wel aan bij de interesse van de leerling.

...over kleuren hoe je ze moet mengen bijvoorbeeld, hoe geel en blauw groen werd.

En een ander vindt perspectief tekenen echt leuk omdat dat 'exact' is. 'Ik ben een wiskunde persoon.' Om over kunstenaars te lezen 'is niet leuk. Nee, niet echt. Om iets te maken vind ik leuker.'

Op bijna alle scholen staat een methodeboek voor beeldend op de boekenlijst. *Arti en Zienderogen Kunst* worden wel eens genoemd. Maar velen kennen de titel van hun boek niet. De theorie staat er in en afbeeldingen van kunstwerken, weten ze, maar het boek wordt weinig structureel gebruikt. Een enkele leerling moet alle hoofdstukken intensief doornemen en krijgt er toetsen over. Voor anderen is het boek een naslagwerk om inspiratie op te doen. 'Er staat niet echt in hoe je moet tekenen', merkt een van de leerlingen wat teleurgesteld op. Dat leren ze wel van Bob Ross, te zien op de Amsterdamse televisie, die wordt genoemd en geroemd door een aantal leerlingen. Ze staan paf van zijn werkwijze en willen daar meer van weten.

Hoe het gemaakt is, hoe de schilders het maken. Dat krijgen wij volgend jaar.

Verwachten ze dan ook een Bob Ross? Als ze het vak beeldend waarderen omdat ze er hun fantasie en ideeën in kwijt kunnen en vrij zijn, zijn ze dan ook geïnteresseerd in de fantasie en ideeën in het werk van kunstenaars? Of zijn ze net als

veel docenten² vooral gespitst op de uitvoering, de technische vaardigheid, de beheersing van de gereedschappen en materialen?

De volgende vraag brengt ons dichterbij de lespraktijk.

4.3 / Kun je een les noemen die je heel goed vond?

Bijna alle geïnterviewde leerlingen weten wel een les tekenen, handvaardigheid of beeldend te noemen die ze het best vonden. *Dat is de les waar we...* En dan volgt de opdracht, onderwerp, activiteit in die les of het materiaal waarmee gewerkt is. Soms vertelt een leerling over een les die ze pas gehad hebben omdat *alle lessen wel leuk zijn* en die nog scherp in het geheugen staat. Leerlingen uit dezelfde klas noemen vaak dezelfde opdracht.

4.3.1 / Opdrachten die aanspreken

Gevraagd naar de opdracht horend bij die beste les noemen veel leerlingen sterk gestructureerde opdrachten waaraan ondanks een algemeen gehouden onderwerp af te lezen is dat het oefeningen zijn in beeldende aspecten als compositie, kleur, lijn, vorm, contrast of structuur, of oefeningen in de hantering van materiaal en gereedschap. Mensvormen, lettervormen en kledingvormen geven leerlingen houvast. Leerlingen vinden het duidelijke opdrachten die naar hun mening toch genoeg ruimte bieden voor vrijheid en fantasie. Het zijn varianten van opdrachten die ook in de methoden terug te vinden zijn.

Technieken /

Lessen in bepaalde materialen of in een specifieke techniek als linoleum snijden of houtbewerking worden vaak genoemd. Leerlingen vinden het leuk om een techniek te leren. Welke voorstelling ze daarmee maken is vaak vers twee.

Toen wij graffiti gingen spuiten buiten. Sjablonen hebben wij gemaakt en toen gingen wij spuiten buiten.

Oefeningen in beeldaspecten /

Helemaal contextloze oefeningen in beeldaspecten worden door leerlingen zelden genoemd.³

Ik denk met pen en inkt, dat was toen moesten wij een oefening doen met kleur en met hoe donker het kon en hoe je dat moest accentueren.

2 Vergelijk hoofdstuk 3: 'Je moet je vak kennen, veel technieken en vaardigheden'.

3 Vergelijk hoofdstuk 2: Wel genoemd door docenten, niet door leerlingen: Een docent laat leerlingen in hoog tempo allerlei kleine voorwerpjes op verschillende manieren tekenen, bijvoorbeeld alleen contouren, alleen stipjes of alleen in vlakken. (...) Van een docent moeten leerlingen iets meenemen dat structuur heeft bijvoorbeeld herfstblaadjes, veertjes en dat moet uitvergroot worden getekend. Op een andere school maken leerlingen een soort archiefje met getekende structuren van steen, schors, bladeren, stof, etc.

Soms zijn beeldende aspecten ingebed in een complexe opdracht die tegelijk een beroep doet op de fantasie van de leerlingen. Toch zijn er maar enkele, en dan vooral havo- en vwo-leerlingen, die een dergelijke opdracht noemen.

Je moest dus vanuit je kamer, het hoefde niet per se vanuit je kamer, ramen gaan tekenen en het uitzicht en het landschap daarachter. En dan moest je het landschap of met koude kleuren of met warme kleuren en binnen tegenover gesteld.

Ik heb gewoon een fantasielandschap gekozen, dat mocht ook.

Ik heb gewoon mijn raam getekend en als ik naar buiten kijk, dan zie ik de straat, maar ik denk dat is ook zo een beetje standaard om te tekenen, dus ik heb gewoon een landschap met heuvels en rivieren getekend.

Iets persoonlijks /

Opdrachten waarin onderwerp, materiaal en werkwijze door de docent zijn voorgescreven maar waarin leerlingen iets persoonlijks kunnen verwerken, zijn favoriet, ook omdat die opdrachten duidelijk zijn. Leerlingen maken iets voor zichzelf, ontwerpen kleding of hun eigen naam, hun initialen of een logo van een eigen gefingeerd bedrijf.

Wij moesten aan het begin van het jaar uit een blok je naam maken. Dat vond ik wel heel leuk, want dat is bij iedereen anders.

Wat vond je er precies goed aan?

Het was gewoon een duidelijke opdracht. Je kon niet echt wat fout doen.

Het zijn dan natuurlijk wel jouw letters, het staat wel voor jou; je kan het bijvoorbeeld in een kleur doen die bij jou past, met figuurtjes die jij met jezelf identificeert. Dat vond ik heel erg leuk.

Portret of mensfiguur /

Veel opdrachten hebben de mens of een mensfiguur als onderwerp: een portret, een zelfportret, een danser, een rennend mannetje, een pop, een model. Ook dat zijn opdrachten waar leerlingen zich gemakkelijk mee kunnen identificeren. Nogal eens wordt gewerkt naar een bijgeleverd voorbeeldschema met de juiste verhoudingen en vormen. Het bevestigt de indruk dat veel opdrachten gestuurd en gestructureerd worden door de docent.

Wij hebben zo een blaadje gekregen van de meester waar precies die ogen in het gezicht moet zijn en dan moesten wij dat dan goed maken op een ander blaadje en dan moesten wij iemand natekenen.

Fantasie en vrijheid /

Iets persoonlijks bij een opdracht wordt door de leerling ervaren als 'vrijheid' en ruimte voor 'fantasie'. Een aantal noemt deze factoren uitdrukkelijk. Of buitenstaanders de werkstukken die deze opdrachten opleverden ook fantasierijk vinden of vrij is onzeker. Beide kwalificaties gebruiken leerlingen zowel bij opdrachten die lezen als een recept, als bij opdrachten waarvan de resultaten een minder voorspelbaar product opleveren.

Wij moesten iemand namaken en dan iets met fantasie bijtekenen. Je begon met potlood en de fantasie was bijvoorbeeld andere haren, andere kleuren of iets anders geschreven op je trui of nog een oog of oor erbij.

Bij anderen wordt fantasie geprikkeld door collageopdrachten zodat 'rare', 'niet bestaande' insecten ontstaan.

Je moest insecten kiezen en ze moesten meer fantasie- insecten worden en daarna moest je ze gaan uitwerken in 3D. De insecten kon je uit boeken en tijdschriften kiezen. En dan moest je onderdelen van insecten met elkaar combineren en dan verschillende kleurtjes geven en dan heel raar uitlaten zien en dan 3D.

Wat vond je er precies goed aan?

Dat je gewoon zelf mocht verzinnen wat je precies ging doen en hoe het eruit ging zien, dat je zelf kon bepalen hoe het er uit ziet.

Ideeën of gevoelens, aansluiting eigen interesse en leefwereld /

Zelden noemen leerlingen een conceptuele opdracht met een thema zoals onderstaande, die uitdrukkelijk gericht is op fantasie, ideeën of gevoelens. Leerlingen maken eerst een gedicht over het onderwerp.

Ik had het over een jongen. Mijn gedicht ging over een jongen onder een douche waar ik verliefd op ben of was, dat weet ik niet meer. En dan heb ik op Internet een man gezocht in een zwembroek en die heb ik dus uitgeprint en die heb ik dus op triplex gedaan en heb ik heel mooi overgetekend. Was heel mooi geworden en met een zwembad op de achtergrond en dan met een hele grote doucheknop, zo'n hele aparte doucheknop. Ja, dat was wel mooi.

Deze opdracht blijkt deel uit te maken van een project met veel technische aspecten: er moest een goed sluitende koffer gemaakt worden – de inhoud van het gedicht wordt verbeeld in de kofferruimte.

Het valt op dat gevraagd naar de aansluiting van de lessen beeldend bij de eigen interesse en leefwereld de leerlingen wel conceptuele thema's zoals verdriet en oorlog noemen. Dat deden ze niet op de vraag naar de beste les. Hebben leerlingen de indruk dat ze bij deze gevoelige onderwerpen minder les krijgen, vrijer gelaten worden?

Tekenen naar de waarneming⁴ /

Stilleventekenen, modeltekenen of buitentekenen, ooit echte kunstenaarsgenres en vakken op een kunstacademie, blijken bij leerlingen niet favoriet. Het zijn weliswaar opdrachten waar vorm en structuur belangrijk zijn maar leerlingen vinden tekenen naar de natuur moeilijker dan naar een voorbeeld. Het zijn de kinderen die goed kunnen tekenen die deze opdrachten noemen.⁵

Eén keer moesten wij model tekenen. Dat iemand model ging staan of zitten en dan moesten wij met houtskool tekenen. Dat was wel een goede opdracht, denk ik. Ook wel lastig.

- 4 Vergelijk hoofdstuk 2: Gevraagd naar een geslaagde les in de basisvorming beschrijven de docenten in meerderheid lessen die worden gekenmerkt door oefeningen in waarneming en het leren toepassen van vormaspecten en beeldelementen zoals structuur, kleur, ruimte en compositie. Genoemd worden bijvoorbeeld lessen portrettekenen en modeltekenen.
- 5 Waarom docenten tekenen naar de waarneming wel vaak noemen als een geslaagde les en de leerlingen weinig is misschien een apart onderzoekje waard. Is het toevallig dat de leerlingen die modeltekenen en buitentekenen, noemen op havo, vwo en gymnasium zitten en niet op het vmbo-t? Ook de leerlingen die perspectief tekenen noemen zijn gymnasiasten.

Hij heeft een vaas met bloemen gelegd of zoiets en die heeft hij op tafel gezet en die moest je dus natekenen en van verschillende opzichten, dus vooraanzicht, zijaan-zicht, achteraan-zicht. Ik vond het gewoon leuk, om te doen, want ik hou van na te tekenen.

Praktische opdrachten kunstbeschouwing /

Een klein aantal leerlingen noemt een opdracht waarin herkenbaar gewerkt moest worden naar een bepaalde kunsthistorische stijl.⁶ Overigens is ook dat een opdracht die alleen door havo- en vwo-leerlingen is genoemd.

Je moet twee verschillende torens maken. Eén toren die met heel veel versieringen is en één toren die gewoon heel praktisch is. En daar beschrijf je dan eerst iets over hoe je hem gaat maken en dan schets je hem in het klein en dan in het groot uitgewerkt.⁷

4.3.2 / Wat vond je precies goed aan deze opdracht?

Een deel van de leerlingen waardeert een opdracht om de techniek die ze ervan geleerd hebben.

Omdat je precies zoals je iemand op een foto wilt hebben ook kan krijgen door bepaalde trucjes.

Als je een mens moet tekenen is het wel lastig, maar ik denk, dat je daar veel van kan leren of zo. Steeds van een andere kant en op andere dingen letten vond ik goed.

Dat je gewoon met rechte lijnen, mooie figuren zoals huizen en straten kon maken.

Maar veel meer leerlingen waarderen de opdracht om de vrijheid die ze bij een opdracht hebben gekregen en om de ruimte die ze kregen voor fantasie, creativiteit en eigenheid. Precies waarom ze ook het vak waarderen. Maar wat verstaan leerlingen onder fantasie en vrijheid? Velen noemen het zelfstandig werken, verantwoordelijkheid krijgen. In de onderbouw van een basisberoeps- of kaderberoepsgerichte vmbo-school zijn leerlingen heel weinig gewend op dat gebied.

zo een boek met plaatjes en dan mag je erin tekenen en dan krijg je opdrachten. En dan mag je iemand natekenen (...) en dan had ik een meisje nagemaakt.

Wat vond je er precies goed aan?

Dat je zelfstandig moest gaan werken.

- 6 Vergelijk hoofdstuk 2: Enkele lesvoorbeelden die docenten noemen zijn wel pogingen om kunsttheorie en praktijkopdracht direct aan elkaar te relateren. Bijvoorbeeld de opdracht dat leerlingen een schilderij in impressionistische stijl moeten maken of de opdracht om een bestaand kunstwerk op verschillende manieren van een bepaalde kunsthistorische stroming uit te werken, bijvoorbeeld impressionistisch, expressionistisch, pop art stijl etc.
- 7 De opdracht waarin tekenen en kunstbeschouwing werden geïntegreerd, werd zowel door de docent en leerlingen genoemd. De opdracht was om twee torens te tekenen, een in moderne stijl en de andere in postmoderne stijl.

Dat ze het aandurven om je zelf een camera te geven en dat je naar buiten mocht en door de school foto's maken.

Deze leerlingen waarderen de opdracht alleen al omdat zij aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid. Leerlingen met een meer open opdracht waarderen ook de eigen keuze die ze mogen maken, de ruimte om origineel te zijn en te kunnen experimenteren. Belangrijke voorwaarden om gevoelens, ideeën en meningen in zelfgemaakte beelden vorm te geven. 'Natekenen' hoort daar volgens een enkele leerling niet bij. Dat is volgens haar niet creatief genoeg.

Vind je een stilleven dan een minder goede opdracht?

Ja, want dat is alleen tekenen, dat is techniek, hoe teken je iets goed na. Dus als je niet goed kan tekenen heb je daar sowieso een lager cijfer voor, terwijl bij tekenen en bij kunst vind ik dat het niet draait om of je het goed kan, maar hoe je je ideeën uitbeeldt.

Dit soort opmerkingen zouden volgens mij een discussie in de klas moeten uitlokken. Wat is kopiëren, wat is fantasie?

*Ik vind het wel heel belangrijk dat je leert hoe je omgaat met je eigen fantasie, hoe je die verwerkt in plaats van precies te doen zoals een ander het doet.
Je moest een tekening maken wat je leuk vond in de vakantie, het leukste ding, wat je in de vakantie hebt gehad. Ik had een strand getekend met zon en zo.*

Wat vond je er precies goed aan?

Dat je vrij was, je mocht zelf weten, wat je wilde tekenen.

Je moest een film of een spelletje kiezen en daar moest je dan een poster van maken. En dan moest je dus allemaal verschillende dingen...de naam moest je groot schrijven, en de letters moesten bij de film passen.

Ja. En waarom vond je dat nou zo'n leuke opdracht?

Je hoeft niet perse iets zo te maken, je kan zelf weten hoe je het wilt.

Deze leerlingen waarderen de opdracht omdat ze zelf beslissen over voorstelling en vormgeving. De onderwerpen spreken tot de verbeelding omdat ze er hun eigen ervaring in kwijt kunnen. Een tekening over de vakantie kan van alles worden – saai of mooi – het wordt in ieder geval niet de tekening van de docent. 'Vrij' zijn betekent dat een leerling niet te maken heeft met precieze voorstellings- en vormgevingseisen van de docent, en kan tekenen alsof hij of zij thuis is.

Bij de opdracht voor de filmposter zijn wel formele eisen gesteld, onder andere de grootte van de letter. Het resultaat is daar meer voorspelbaar dan bij de vakantietekening. Toch is ook hier de leerling heel blij met zijn eigen inbreng. Waarschijnlijk vond hij die film ook waardevol genoeg om daar een eigen poster van te maken.

Onderstaande gecompliceerde opdracht vindt een leerling goed omdat hij de voorstelling helemaal zelf heeft verzonnen, en die ook nog in het materiaal van zijn voorkeur mocht uitvoeren.

Wij moesten eerst één tekening maken en dan steeds verder inzoomen. Dat vond ik wel leuk om te doen.

Wat vond je er precies goed aan?

Ik vind zelf sowieso leuk om alleen met potlood te tekenen. Dat vond ik dus erg leuk.

Het was gewoon behoorlijk vrij, daar hou ik ook van. Gewoon vrij, dat vond ik het leukste.

Wij moesten eerst een tekening maken, bijvoorbeeld een landschap of zo en dan moesten wij een blok tekenen en moesten wij inzoomen en daar weer een tekening van maken en dat moesten wij vier keer doen.

En het landschap, kon je zelf kiezen?

Dat mocht je zelf kiezen. Het was vrij, je moest gewoon inzoomen. Je kon een landschap doen, van alles. Ik heb een landschap gedaan.

Wat waren jouw tekeningen, wat heb jij ingezoomd?

Ik had bergen volgens mij, ik had zelf nog een bord waar stond 'welcome to Switzerland', toen een huisje uiteindelijk dat was het laatste. Het ging van bergen, dan een weg een beetje, en uiteindelijk kwam het uit bij een huisje.

Dat waren vier aparte tekeningen?

Ja. Vier volgens mij. Vier apart.

De docent heeft de opdracht met het inzoomen bedacht. De leerling vindt dat deze opdracht veel vrijheid geeft. Door de toelichting wordt duidelijker over welke vrijheid hij het heeft. Uit dit onderzoek blijkt dat reflectie op het werk en dus op de gemaakte keuzes weinig gebeurt. Een interview geeft een leerling ook gelegenheid iets meer te vertellen over zijn of haar interesses die van invloed zijn op het beeldend werk.

Het moest over een stad gaan en ik heb meer een beetje mijn eigen onderwerp gedaan. Heb ik een collagewerk gemaakt en daar heb ik heel veel plezier aan gehad: ik had een krantje, eigen krantje waar ik dan vaak uitga en zo, met allerlei plaatjes erin en dingen die ik dan interessant vind over anarchisme en kraken van dat soort dingen. Daar heb ik toen een heel groot collagewerk van gemaakt en dat heeft ook in de gang op school gehangen.

Waar wij nu mee bezig zijn, vind ik wel leuk. Je moet je eigen sterrenbeeld tekenen, maar dan op een eigen manier, hoe je dat zelf ziet, zo origineel mogelijk.

Wat heb jij gedaan?

Je kan het ook letterlijk doen, maar dan op een stripverhaalachtige manier en dat doe ik nu. Bijvoorbeeld ik ben ram en ik ga zo een beest door de muur heen tekenen, dat betekent ook ram. Ik heb gewoon zo een stripverhaalachtige figuur getekend.

Wat vond je er precies goed aan?

Dat je een beeld anders leert tekenen dan wat er eigenlijk mee bedoeld wordt, dus dat je anders leert zien en anders leert denken.

Wij mochten vorige periode een tekening maken van een ansichtkaart. Ik had een ansichtkaart met een tekening van Escher daarop. Dat was de leukste opdracht van dit jaar.

Wat vond je er precies goed aan?

Dat het zo vrij was, dat ik zelf mocht beslissen wat ik er mee ging doen. En ik mocht met perspectief werken, dus dat vond ik leuk. Het is ook heel erg lastig en ik was er een hele periode mee bezig geweest.

Hoe een docent een opdracht en het proces ook stuurt, leerlingen vinden over het algemeen dat er toch nog veel zelf te verzinnen valt.

Dat wij een logo moesten maken voor een eigen bedrijf.

Wat vond je er precies goed aan?

Ik vond het wel leuk, dat je aan de ene kant wel gebonden bent en aan de andere kant heb je ook veel vrijheid.

Wat was de opdracht, beschrijf die eens.

Je moest uit je eigen naam, uit die letters, een naam van een eigen bedrijf verzinnen. Daarbij moest je dan een soort bedrijf bedenken en dan een logo daarvoor verzinnen.

Wat heb jij gedaan?

Van mijn achternaam heb ik VENOM gekozen, wat in het Engels staat voor gif en had ik een parfummerk van gemaakt. Het logo had er niet echt wat mee te maken.

Hoe zag dat logo eruit?

Het was een soort driehoek, daarin zat een andere driehoek en dan gewoon VENOM en een soort van graffitiachtige letters daarnaast.

Het experiment met vormgeving en voorstelling krijgt lang niet altijd de ruimte die je in een 'werkplaats' zou mogen verwachten. De meeste leerlingen zitten er niet mee. Van een aantal mag de marge heel klein zijn.

(...) je kon ook bijvoorbeeld iets uitproberen of zo en dan mocht je dat ook eventjes op een ander blad.

4.3.3 / Wat was de opdracht? Wat voor materialen gebruikte je? Welke gereedschappen?

Opdracht /

Een opdracht start met instructie. Leerlingen maken zo nodig, maar heel vaak niet, voorbereidende schetsen, en vervolgens het eindproduct. Een klein aantal leerlingen krijgt naast mondelinge instructie ook uitleg of opdrachten op papier.

Je kreeg dan een speciaal stencil met eerst informatie en daar moest je vragen over maken en daarna moest je alles wat je geleerd had weer toepassen om te zien of je het goed beheerste.

Nou, vooral perspectief en dat het toch een verschil is tussen modernistisch en postmodernistisch.

Hadden jullie daar ook theorie over?

Ja, nou niet echt heel veel, maar wel opdrachten uit het boek en zo.

2D/3D /

Opvallend punt is dat leerlingen vooral lessen noemen waarbij de resultaten 2D zijn, ook als ze een handvaardigheidsles hebben gekozen als 'beste les'. Het gaat daarbij om werken met ivoorkarton, 'aankleden' van 2D –poppen, plakken met houtsnippers, schilderen van gefiguurzaagde figuurtjes. Slechts een enkele maal wordt er echt ruimtelijk gewerkt – een insect van papiermaché, of met klei, een 'portret' of '3D-vorm'.

Je moest een gezicht kleien, dat vond ik heel erg leuk; op een houten plank, met zo'n stok.

Met papiermaché, wij hadden eerst een vorm gemaakt en dan moest je dingetjes eraan hangen, inkleuren, verven.

Wat heb jij gedaan?

Een combinatie van een spinnenlijf met die hele grote poten van zo een sprinkhaan-poot en een kop van een libel. Heel veel rood, geel en groen. Vrolijk.

Daarnaast bestaat het schaarse 3D-werk uit naamblokken of logo's gebeiteld uit hout en figuurtjes uit triplex die op een blokje in de ruimte worden geplaatst.

Teken-en schildermaterialen /

Pen en inkt, houtskool, krijt, verf, potlood, kleurpotlood en viltstiften zijn bij uitstek de materialen voor tekenen en schilderen; bij handvaardigheid zien we dezelfde materialen maar dan vaak in combinatie met plakken en knippen uit ivoorkarton. Potlood en houtskool worden gebruikt als schetsmateriaal, maar ook voor het eindproduct. Als er wordt geschilderd, is dat vaak in de laatste fase van het werk. Veel leerlingen noemen een les waarin ze alleen werken met potlood, soms in combinatie met kleurpotlood en stift. Formaat is meestal A4. Materiaal en formaat staan zo in de opdracht volgens de leerlingen. Maar ook als alle materialen ter beschikking staan kiezen leerlingen toch weer voor potloden en stiften.

Je mocht gewoon van alles gebruiken. Het was wel een beetje vrij. Je kon kiezen wie, wat en wat je wou maken, alles mocht je zelf kiezen.

Wat voor materialen gebruikte je? Welke gereedschappen?

Kleurpotloden volgens mij. En stift.

Linoleumsnede, houtbewerking en textiel /

Linoleumsnede wordt een aantal maal genoemd als favoriete les, overigens zonder dat leerlingen 'linoleum' of 'guts' kunnen benoemen. Bij houtbewerking is de materialen- en gereedschapskennis groter. Ze werken met triplex, houtblokjes en houtsnippers aan opdrachten die vrij nauwkeurig voorschrijven wat er moet gebeuren. Als leerlingen textiel gebruiken, wordt het meestal toegepast als kleding voor poppen.

Fotografie en film (audiovisueel) /

Fotografie en film worden een enkele keer genoemd. Leerlingen maken gebruik van digitale apparatuur en leren rekening te houden met lichtval, standpunt en achtergrond. Bij audiovisueel wordt in groepjes gewerkt; inscenering en rolverdeling worden afgestemd naar aanleiding van de opdracht. Iedere leerling moet de camera-bediening onder de knie krijgen en voor de camera optreden.

Elders als er een foto wordt gemaakt, dan sta je meestal gewoon recht en je staat niet, zeg maar, lachend. Onze keuze was nu geposeerd en mooi erop te staan.

Moest je bijvoorbeeld op lichtinval letten?

Je moest opletten op extra licht en weinig licht, overbelichting en zo.

De meeste opdrachten die de leerlingen noemen in hun antwoord op de vraag naar de beste les, zijn over het algemeen heel sturend. De onderwerpen zijn zeer divers, net als het materiaalgebruik. Wat dat laatste betreft maakt de ene leerling zich er gemakkelijker van af dan de andere, en beperkt zich tot een vertrouwd materiaal als potlood, of omdat het moet of omdat hij ervoor kon kiezen. Een ander werkt wel in een nieuw materiaal en leert een nieuwe techniek omdat dat op het lesprogramma staat.

4.3.4 / Waar moest je op letten van de docent?

Belangrijke aandachtspunten tijdens het werk aan de opdracht zijn correct materiaalgebruik en correcte toepassing van vaktheorie over perspectief, schaduw, kleur of proporties van een kop of figuur zijn. Soms moeten de leerlingen zich houden aan het voorbeeld dat bij de opdracht hoort.

Deze antwoorden zijn geheel in de lijn van de opdrachten die, zoals we hebben gezien, eigenlijk verkapte oefeningen in beeldende aspecten en technische vaardigheid zijn. De opdracht doet een beroep op de leerling om een persoonlijke invalshoek te kiezen, zoals de *eigen* naam, de *eigen* kamer, maar gedurende het werkproces hoeft de leerling daar verder niet op te letten. Het individuele aspect van een opdracht lijkt een didactische manoeuvre om leerlingen met de neus te drukken op beeldende aspecten en technieken.

Als je de spijkers in het hout slaat, niet te dicht op elkaar, want anders gaat het hout splijten, gaat het door het midden.

Het ging het meest om schaduw hierbij, dat de schaduw klopt bij het natekenen.

Dat ik mijn vluchtpunten goed plaatste. De mijne waren iets te laag geplaatst, dus ik keek iets te veel op mijn tekening en dan past het niet meer.

Dat gewoon de maten van de armen en benen goed zijn. De verhouding moest kloppen, het hoofd moest niet te groot zijn en zo.

Een enkele keer noemden leerlingen inzet en concentratie of het nadenken over de aanpak.

Dat je goed je best doet en dat je het snapt en weet waar je mee bezig bent.

Dat je geconcentreerd werkt. Dan maak je bijvoorbeeld een hele mooie bloem. Want omdat het zo leuk is, dat je dan gaat lachen en zo, en dan verpest je het schilderij.

Leerlingen worden bij de les gehouden omdat ze op allerlei aspecten moeten letten die toewijding, concentratie en tijd vergen. Perspectief, schaduw en verhoudingen moeten kloppen. Bij een veel minder groot aantal telt vooral het resultaat, ook als dat snel en niet precies volgens de opdracht tot stand is gekomen. Enige relatie met de opdracht moet wel duidelijk zijn volgens de leerlingen.

Eigenlijk niet op veel, maar dat het kon staan en dat het een beetje echt leek.

Originaliteit, afwisseling, expressiviteit, fantasie, vrijheid, zelfstandigheid worden nauwelijks genoemd als aspecten waarop gelet moet worden.

Of het origineel is, netjes is, leuk in elkaar zit, niet te simpel is.

Dat het resultaat 'netjes' of mooi moet zijn weten meer leerlingen zich maar al te goed te herinneren.⁸

Ja, niet te slordig tekenen, want ik schets vaak en dan gom ik het weer uit en dan wordt het een beetje een rommeltje.

8 Vergelijk hoofdstuk 2: Er is (...) sprake (...) van gerichte oefeningen, waarvan de resultaten er (...) 'netjes' (...) uitzien.

4.3.5 / Wat heb je geleerd van deze les?

De meeste leerlingen vertellen dat ze een techniek hebben geleerd, zoals houtbewerking, kleien, linoleumsnijden, papiermaché, graffiti.

Bij deze opdracht heb ik geleerd hoe je het beste kunt kleien en hoe je daar mee om moet gaan dat het niet kapot gaat in de oven.

Anderen hebben beeldaspecten leren onderscheiden, zoals kleur, schaduw, contrast. *Ja, inderdaad dat heb ik wel een beetje geleerd, het onderscheiden tussen warme en koude kleuren.*

Of ze hebben een figuur of een hoofd leren tekenen.

Een persoon tekenen, dat vond ik altijd wel moeilijk. De oren op dezelfde hoogte en de kin is wel moeilijk.

Een klein aantal zegt te hebben geleerd een idee of verhaal vorm te geven; sommigen noemen ook techniek.

Nu weet ik ook beter hoe ik moet verzinnen bij een gedicht. Dat je niet gewoon als het om liefde gaat een hart tekent, maar dat je gewoon de inhoud van het gedicht moet uithalen.

Ja, je ideeën uitwerken, vormgeven enzo en ja ik denk dat je heel veel met je fantasie moet doen en dat je heel erg leert je fantasie te gebruiken.

Een enkeling noemt concentratie, samenwerking, of waardeert de opdracht omdat die zo duidelijk was. Een aantal zegt niets geleerd te hebben van die opdracht, of dat niet meer te weten.

Leerlingen leren van de les waar ze op moeten letten. De antwoorden op de vragen van 4.3.4 en 4.3.5 komen overeen. Niet zo gek want, zo blijkt hierna, dat zijn ook de zaken waar ze op worden beoordeeld. Ze stoken maar voor een deel met wat leerlingen in de les beeldend waarden. Zouden leerlingen de docenten reproduceren omdat ze 'fantasie en vrijheid' beschouwen als een soort toegift? Als leerlingen achteraf werkstukken zouden vergelijken met elkaar dan zouden ook 'het eigene', 'fantasie en vrijheid' bespreekbaar moeten worden en daarmee dus aspecten waar ze tijdens het proces op letten. Alle redenen dus om reflectie van leerlingen op hun eigen werk en dat van anderen uitdrukkelijk op te nemen in de lesopbouw.

4.3.6 / Moest je je precies aan de opdracht houden en zo ja, word je daar ook op beoordeeld?

Proces telt /

De docent lijkt volgens de verhalen van de leerlingen te oordelen op het vermogen van een leerling om een techniek adequaat toe te passen en een opdracht ordelijk uit te voeren. Een leerling zonder veel beeldend talent kan daardoor toch goed scoren. Ook precisie en afwerking spelen mee, denken de leerlingen. Velen weten niet precies welke criteria de beoordeling bepalen omdat de docent dat niet vertelt. Maar ze zijn er ook niet zo op gespist. Ze kunnen toch wel een voldoende halen, ook omdat praktijk-

cijfers de theoriecijfers compenseren en andersom. De leerlingen vertrouwen op het oordeel van een docent en volgen adviezen ter verbetering van het resultaat dan ook op. Ze vinden het logisch dat ze lager scoren als zij zich niet aan de opdracht houden, in een ander materiaal werken of iets tekenen dat buiten de opdracht valt. Een leerling vindt het ook terecht dat fantasie niet wordt beoordeeld: *'want iedere fantasie is weer anders'*.

Het enthousiasme van de leerlingen over de opdrachten die ze kozen, is terug te zien in de beoordeling. De meesten hebben een ruim voldoende of hoge beoordeling. Een enkele keer mag een leerling zelf mee beoordelen.

Ik had een 9,5 (...) het was wel belangrijk dat je alle technieken gebruikte.

Ja, als we klaar waren met elke opdracht die ze ons gaf, kregen wij een blaadje en toen zei zij bijvoorbeeld dat je met een kleur moet aangeven, wat voor cijfer je jezelf geeft. Dus je beoordeelt eigenlijk jezelf.

Als iemand heel andere dingen doet, dan gaat ze dat ook slechter beoordelen?

Als iets raar is, dan gaat ze zeggen van 'kijk probeer het niet zo te doen, maar probeer het zo te doen', want zo komt het veel mooier dan hoe die persoon het bijvoorbeeld op dat moment had en dan ga je het zelf ook inzien, dat je iets fout hebt gedaan en dan ga je dat verbeteren. Dus aan het einde zijn er eigenlijk geen werkstukken die niet echt aan de opdracht voldoen.

Hij vond het wel goed en zei van dat is wel goed gelukt. Volgens mij hadden wij geen cijfers gehad. Of hij heeft cijfers gegeven, maar heeft ze niet opgenoemd.

Waar werd er dan op gelet bij het cijfer geven?

Ja, of je goed gekleurd had of er niet teveel vuiligheid in de klei zat, of je het goede kleurcontrast had gebruikt bij het verven.

Resultaat telt /

Een klein aantal vertelt dat het resultaat telt en de opdracht niet zo belangrijk is. Wel of het 'Mooi en goed' is, of origineel. Ook de inzet van de leerling wordt meegerekend in de beoordeling.

Nee. Het gaat gewoon om de tekening, hoe de tekening mooi is gemaakt. Wij moesten op netheid letten en originaliteit ook.

Ja, bijvoorbeeld bij deze opdracht met wat het moet uitstralen, zeg maar jouw toren, moet je wel kleurpotlood en pastelkrijt gebruiken, maar ik mocht ook pen gebruiken. Dus het mag wel een beetje afwijken. (...)

Het moest wel een duidelijk onderscheid zijn tussen de modernistische en postmodernistische toren. Ik weet niet zo goed hoe zij dingen beoordeelt, maar volgens mij wordt meer beoordeeld of je je best hebt gedaan en niet zo zeer qua tekenen.

Bespreking met de leerling /

Beoordeling en bespreking gebeuren meestal individueel en niet in een uitgebreide sessie. Een bespreking is vaak niet meer dan een mededeling van het cijfer door de docent. Er blijkt geen interesse of tijd voor reflectie op het werk door de leerling zelf. In de bespreking wordt geen link gelegd met beeldende kunst of met design. Dat is jammer want het verband tussen beide is juist zo'n interessant gebied om te onderzoeken. Dat gebeurt overigens wel in sommige lesmethoden die evenwel weinig of

hapsnap worden gebruikt. Het gebeurt ook bij de examens beeldend van het voortgezet onderwijs.

Dat de beoordelingen onduidelijk of inconsequent zijn of te eenduidig – heb je je aan de opdracht gehouden? – schaadt echter het belang van de leerlingen niet. Niemand van de geïnterviewden haalt een onvoldoende. Leerlingen zijn van mening dat een docent goed moet kunnen beoordelen. Zij vertrouwen er op dat een docent dat kan en doet, ook al zijn de criteria er voor lang niet altijd duidelijk.

4.4 / Vind je het bij deze les ook belangrijk op welke manier de docent lesgeeft?

Eén leerling verwoordt bondig de algemene reactie.

Dat vind ik best belangrijk. Hij moet orde kunnen houden en goede tips geven bij het tekenen en goed kunnen beoordelen en toch simpel zijn.

Uitleg⁹ /

Uitleg geven is het meest benadrukte aspect in het kader van de vraag naar de manier van lesgeven. Uitleg betekent voor de leerlingen dat ze weten wat ze moeten doen, en hoe. De docent gebruikt soms termen die een leerling niet of verkeerd begrijpt. Een aantal heeft voor de duidelijkheid voorbeelden nodig om te voorkomen dat ze iets maken dat niet de bedoeling is. Die wens komt van leerlingen uit alle onderwijsniveau's.

Dat de juffrouw het klassikaal echt uitgebreid uitlegt en dat de juffrouw ook laat zien wat je wel en niet mag doen.

Als een docent niet goed kan uitleggen ergert een leerling zich daaraan.

dan blijft toch nog een stukje in je hoofd dat zegt; ik snap het niet. Het is heel belangrijk dat hij het goed uitlegt en niet alleen de helft zegt.

De uitleg mag niet te lang duren vinden sommigen omdat het anders saai wordt, of omdat ze aan het werk willen.

Iemand die goed en kort kan uitleggen, niet te lang, maar wel heel goed.

Enkelen vinden daarom individuele hulp effectiever dan klassikale uitleg. Maar een te korte uitleg of een gehaaste docent is ook niet goed. Tot de uitleg rekenen de leerlingen ook hulp bij het tekenen.

Hij heeft van te voren op het bord een beetje voorgedaan, waar wij op moesten letten.

9 Vergelijk hoofdstuk 2: Over vmbo-leerlingen: *'Bij vmbo leerlingen moet ik alles heel goed voorbereiden, zorgen dat alles is klaar gezet, heel precies uitleggen dit en dit is het geval, en het ook nog in net handschrift puntsgewijs onder elkaar op bord zetten. Dus alles moet heel gestructureerd en duidelijk zijn (...)'.*

Ook moet een docent leerlingen niet gedetailleerd voorschrijven wat getekend moet worden.

Ik vind het wel belangrijk dat de docent ons vrijheid geeft dus. Hij moet ons wel een beetje onze gang laten gaan. Dat wij het toch echt zelf mogen maken. Niet dat hij zegt van ik wil dat jij daar een mannetje tekent en op de achtergrond een zwembad ..., maar dat die gewoon zegt, je hebt al een poppetje gemaakt, dan kan je bijvoorbeeld nog wat op de achtergrond bedenken. Dat moet gewoon kunnen.

Opbouw van de les /

Een les begint met klassikale uitleg of er wordt meteen doorgewerkt aan een opdracht waar ze al in een eerdere les aan zijn begonnen. Na de uitleg wordt gewerkt; tien tot vijf minuten voor het einde van een les wordt opgeruimd. Leerlingen besteden vaak meer dan een les aan een opdracht.

Gezamenlijke of individuele bespreking van het werk gebeurt zo terloops dat leerlingen die niet spontaan noemen als een fundamenteel onderdeel van een les. Bij doorvragen blijkt het wel te gebeuren, meestal als de opdracht af is, individueel of in de groep, ook vaak terwijl iedereen nog aan het werk is.

Meestal is het zo, als ze een opdracht heeft gegeven, loopt ze meteen rond en dan vraagt ze af en toe aan de kinderen hoe het gaat.

En een cijfer dan?

Een cijfer wordt aan het begin of het eind van de les voorgelezen als je de opdracht hebt ingeleverd.

Maar het is niet zo dat je weet wat de anderen gemaakt hebben?

Nee, meestal staat alles op een plank bij elkaar.

Bespreken is in een aanzienlijk aantal gevallen niet meer dan het voorlezen van een cijfer, soms vergezeld van een compliment.

Nee, zij bespreekt het niet. Als je naar haar toe gaat dan zegt ze van het is wel mooi en geeft ze een cijfer en dan kan je met een ander werk beginnen.

Docenten houden er rekening mee dat klassikale bespreking voor een aantal leerlingen gevoelig ligt.

als je zegt ik wil dat niet of zo, dan leest ze het gewoon voor jezelf voor.

Slechts een enkele leerling vertelt over een tussentijdse klassikale bespreking.

Als je naar hem toegaat om iets te vragen, dan gaat die soms een verhaal bij vertellen wat niet goed is en wat je nog moet veranderen. Dat vertelt die dan wel bij. En klassikaal zegt die 'sommige kinderen doen het minder en sommige doen het wat beter en bij sommige kinderen heb ik gezien dat de afwerking niet goed is'.

Soms komt er niets van bespreken omdat er geen orde is¹⁰.

Volgens mij per persoon. Wij hebben een rare klas, iedereen schreeuwt door mekaar. Daar wordt de meester gek van. Dan gaat die bij iedereen langs, niemand luistert dan.

10 *Ik was eerst veel vrijer maar dat kan uit de hand lopen. Dan vliegt de verf tegen het plafond. Ze willen aandacht, maar ze willen ook structuur. Ik dacht vanuit mijn beeldende opleiding: die structuur moeten ze zelf vinden. Maar dat is te open.*
Zie hoofdstuk 2.

Vrijheid versus sturing¹¹ /

Als leerlingen gevraagd wordt naar vrijheid of sturing koppelen veel leerlingen die aan orde in de klas. Een aantal betreft deze vraag op het beeldend proces. Ze prefereren vrijheid om iets eigens te maken binnen een duidelijk aangegeven kader.

Ja, vooral sturing. Ook wel vrijheid. Ik vind belangrijk dat die vooral uitlegt hoe hij het hebben wil, maar dat je ook zelf een wending aan kan geven. Dat vind ik wel belangrijk.

Een ander ziet het gevaar van afhaken door te veel sturing.

(...) want als je alleen maar doet wat de regels zijn, dan wordt het een beetje saai, vind ik. Maar als je gewoon doet, wat je zelf wil doen, dat mag wel. Dat vind ik belangrijk. Anders gaan de kinderen proberen te spijbelen, omdat ze het niet leuk vinden.

Vrijheid als belangrijk aspect van de lespraktijk wordt door veel leerlingen genoemd. Ook omdat het vak beeldend volgens leerlingen een bijzondere positie inneemt tussen andere schoolvakken.

Ja, ik vind het wel belangrijk. Bij tekenen heb je vrijheid nodig, bij tekenen heb je meer vrijheid nodig dan bijvoorbeeld bij geschiedenis.

Anderen zijn dik tevreden als ze vrij mogen werken, en in hun eigen stijl.

Ze geeft ook heel veel vrijheid. Het is meestal gewoon zelf werken en dat vind ik belangrijk.

het is niet dat de docent gaat zeggen van je moet dit en dit, het is gewoon je eigen tekeningstijl.

Jij vindt het dus belangrijk dat ze vrijheid geeft?

Ja, 100%.

Is de bedoeling van een les duidelijk? /

Bijna allemaal zeggen ze dat de bedoeling van de les duidelijk is omdat ze snappen wat ze moeten doen. De leerlingen vragen zich niet spontaan af waarom ze een bepaalde opdracht moeten doen. Een jongen heeft wel een vaag vermoeden.

Ik zelf zou niet weten wat ik ervan zou moeten leren, maar het doel van een les, nee, ik weet niet echt wat dat precies is. Ik denk dat het goed en een beetje leren tekenen is, punt één, en punt twee je gevoelens op papier kunnen uiten misschien, maar dat is het enige wat ik me erbij zou kunnen bedenken.

11 Docenten richten zich op het bereiken kerndoelen en met name op het opgestructureerde wijze aanleren van beeldaspecten en het toepassen van bepaalde materialen en technieken. De resultaten zijn eerder netjes dan expressief.
Zie hoofdstuk 2.

Rust in de klas, muziek tijdens de les¹²

De sfeer in de klas moet gezellig zijn vinden leerlingen. Dat is wat anders dan rustig.. Gezellig wat kunnen praten hoort bij het vak beeldend zeggen ze. Met een muziekje is de sfeer zo dat er toch wel lekker gewerkt kan worden. Schreeuwen en smijten met materialen of rennen door de klas is onrustig en stoort.

Ja, het is gewoon rustig genoeg om te kunnen werken, maar het is ook gezellig, muziek aan, iedereen gaat een beetje zijn gang.

Maar een werksfeer ontbreekt vaak. Daar heeft de ene last van, de andere niet.

Meestal is het heel rumoerig en druk.

Is dat anders als bij andere lessen?

Wij zijn meestal wel druk, maar bij de andere lessen moeten wij soms stil zijn en hier hoeft dat niet echt.

Vind jij het storend als het druk is?

Nee, juist gezellig.

Er is wel een grens, te druk kan niet. Een docent grijpt dan in.

Dan moet diegene in een ander lokaal gaan. Dat tolereert ze niet.

Het prettigst wordt er gewerkt als de sfeer goed is en iedereen gemotiveerd.

Als het gewoon gezellig is en dat je toch nog met andere medeleerlingen kan praten over waar je mee bezig bent. Niet te druk, maar ook niet te stil.

Bij de meeste docenten mag er muziek geluisterd worden. Individueel of klassikaal. Er worden cd-tjes gedraaid of de radio staat op een muziekzender. Soms is dat een beloning voor rust in de klas, soms om een rustige werksfeer te scheppen. Er zijn ook leerlingen die een eigen muzikspeler aan hebben, een i-pod of mp3 speler, om de drukte in de klas niet te horen. Muziek op de achtergrond is wel rustig en ook gezellig vindt de een, de ander denkt dat muziek te veel afleidt.

Nee, muziek is een afleiding voor tekenen, vind ik. Het moet stil zijn.

Ik moet wel geconcentreerd aan het werk kunnen bij dit vak.

4.5 / Leer je ook wat van je medeleerlingen?

Leerlingen leren veel vaardigheden van hun medeleerlingen, ze worden ook geïnspireerd door creatieve klasgenoten. Ook als ze informatie gemist hebben vragen ze hun klasgenoten om bijgepraat te worden.

Ja, er zijn een aantal mensen in mijn klas die kunnen heel goed tekenen en daar leer ik heel veel van.

Ze kunnen heel goed in de ruimte tekenen, zeg maar in 3d. Zij zijn altijd heel origineel en komen altijd tot hele goede ideeën. Dat inspireert dan, zeg maar.

12 (...) je moet zorgen dat de sfeer goed is, dat ze fijn werken en dat er iets prettigs gebeurt. Dan gaat ook de muziek aan die ze leuk vinden.

En: *Als mijn lessen lekker lopen is dan de afspraak, dat er dan een lekker muziekje aan mag, dat kan Marokkaans zijn, een andere keer Turks en heel vaak is het natuurlijk '50 cent' of Eminem. Zie hoofdstuk 2.*

Ja, want soms als je iets fout doet, dan corrigeren ze het. Soms vraag ik ook of het goed is en dan geven ze commentaar van wat ze ervan vinden.

Ga je eerst naar je buurman en dan pas naar de docent?

Ja eerst vraag ik het aan mijn buurman en dan ga ik naar de juffrouw.

4.6 / Wat doe je met je werkstuk als het klaar is?

Veel leerlingen krijgen al het werk aan het eind van het schooljaar mee naar huis. Sommig werk is dan al wel eens op school tentoongesteld op de Open Dag of als voorbeeld voor andere leerlingen. Een aantal gooit het werk meteen weg maar veel leerlingen nemen hun werk mee naar huis¹³. Het laat ze niet onverschillig. Hun ouders geven complimentjes. Soms krijgt een werkstuk een plekje in de huiskamer of krijgen opa of oma het cadeau. Het meeste werk komt in een mapje op de kamer van de leerling. Een aantal kijkt het later nog wel eens kritisch door. Werk dat ze niet mooi meer vinden, gooien de leerlingen dan alsnog weg.

4.7 / Leer je in de lessen iets over kunst of kunstenaars?

De leerlingen denken bij lespraktijk vooral aan vakpraktijk¹⁴ niet aan vaktheorie en kunstgeschiedenis. Dat is niet zo vreemd want theorie komt niet of veel minder aan bod als zelfstandig onderdeel van een les. Over kunst en kunstenaars hebben de leerlingen weinig parate kennis. De ene leerling gaat wel naar een museum met school, de ander nooit. Een aantal noemt de museumlessen van de basisschool. Daarvan kennen ze Rembrandt, Van Gogh en Karel Appel. Sommigen noemen nog Leonardo da Vinci, Gaudi, Picasso, Mondriaan, Escher, Dali, Karel Appel, Herman Brood. Bij deze laatste kunstenaar is een leerling op atelierbezoek geweest.

Dat is eigenlijk mijn lievelingsschilder. Ik was een keertje, toen hij nog leefde bij zijn atelier geweest. Mijn oma is een heel goede vriendin van zijn vrouw en toen gingen wij daar langs. Ik vond het heel mooie schilderijen en dan hebben wij er één gekocht.

Persoonlijke betrokkenheid schept een band. Een andere leerling tekent zelf wel eens graffiti en noemt onder andere een artiest uit die scene.

Delta, dat is een graffiti artiest, en Escher. Die dingen vind ik wel mooi.

Brengt je dat op ideeën?

Ja, soms wel, dan zie je iets en denkt van dat kan ik gebruiken in een tekening.

13 Vrgl. Hoofdstuk 2: Veel geïnterviewden geven aan dat de ouders van allochtone kinderen in het algemeen weinig waarde hechten aan de beeldende vakken en dat veel leerlingen hun werkstukken ook niet mee naar huis nemen. Uit het leerlingen onderzoek blijkt dat de meesten wel werk mee naar huis nemen en ouders volgens de IIn positief reageren.

14 Vrgl. Hoofdstuk 2: De beeldende vorming in de basisvorming is een 'doe vak' en door de nadruk op praktische activiteiten is het een tegenhanger van de meeste andere schoolvakken. Maar het gaat in de lessen zeker niet om vrijblijvende activiteiten. Theorie neemt een beperkte plaats in en deze theorie is voornamelijk gebaseerd op de klassieke en de modernistische westerse kunst

Maar bij de meesten is er geen uitgesproken voorkeur voor een kunstenaar. Wel is er een algemene voorkeur voor oude kunst met herkenbare voorstellingen. 20^{ste} eeuwse en eigentijdse kunst zijn niet 'echt' genoeg.

Ik houd niet van moderne kunst, van Mondriaan, van blokjes enzo. En ik houd ook niet van dat kleuterachtige geteken, hoe knap het dan ook is, ik houd er niet van. Ik houd meer van klassiekheid, het Rijksmuseum, de kunst die daar hangt, die vind ik heel leuk.

(...) omdat het meer de realiteit verbeeldt. Met die moderne schilders vind ik het niet meer echt. Die oude dingen vind ik gewoon mooier, want dat is echt.

Salvador Dali, dat is natuurlijk heel onrealistisch, maar dat vind ik wel mooi, want dat is tenminste echt geschilderd en dat is mooi.

Er is er weinig aandacht in de les voor kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis. Niveau, omvang en eisen per docent verschillen enorm; als kunst en kunstbeschouwing aan de orde komen dan bijna altijd als incidentele lesonderdelen gekoppeld aan een bepaalde opdracht. Die praktische invalshoek onthouden leerlingen wel. Stomweg begrippen leren gebeurt wel maar dat vinden leerlingen vervelend en saai.

En daar stond een schilderij in van Rembrandt en daar vertelde ze het verhaal achter en wat voor technieken hij had gebruikt en de lichtval en alles.

En vind je het leuk om iets over kunstenaars te leren ?

Het boeit me niet zo. Maar ik leer er wel van hoe het geschilderd is enzo.

Lezen over kunstenaars boeit leerlingen niet.

Lezen nee. Werk wel, hoe ze het maken, maar niet iets willen weten over hun. Alleen zelf tekenen is veel leuker dan het weten over kunstenaars zelf.

Vandaar misschien dat aan kunst en kunstbeschouwing minder aandacht wordt gegeven dan aan vaktheorie die direct te maken heeft met vormgeving,

Hebben jullie ook theorie?

Niet heel erg theoretisch, kunstgeschiedenis niet, maar wel theorie hoe je pen gebruikt en licht en donker, hoe je dat moet doen.

Methodeboeken worden niet intensief gebruikt op een uitzondering na.

Wij hebben een boek en dan moet je van bepaalde bladzijden samenvattingen maken. En dan hebben wij toetsen en dan moet je hele hoofdstukken gaan leren en dan moet je weten bijvoorbeeld wanneer de Renaissance is geweest en wat volume zijn en contrasten.

Op verschillende manieren maakt een aantal leerlingen wel kennis met kunst en kunstenaars tijdens de lessen beeldend. Praktisch als tekenopdracht, door een opdracht uit het boek, door beschouwing van een reproductie of door museumbezoek. De een vindt museumbezoek niet leuk, de andere vindt het juist interessant.

Meestal moeten wij schilderijen natekenen. Een paar weken geleden moesten wij bijvoorbeeld een tekening van Vincent van Gogh natekenen.

En dan leren jullie ook iets over kunst?

Ja. Er was een foto dat die zijn eigen huis had geschilderd en dan komen wij er ook achter dat die daar had gewoond en zo.

Nou, wij moesten laatst met z'n allen met de hele klas ook een opdracht maken uit een boek en daar stond wat over kunstenaars in. Maar wij leren niet echt veel daarover.

Ja, ik was wel heel vaak in musea voor mezelf. Ik ben daarin geïnteresseerd, om werk te zien en daarover te lezen.

Ken je ook namen van kunstenaars die jij goed vindt?

Van Gogh en Rembrandt.

Als ze heel bekend zijn vind ik het echt leuk om naar te kijken, waarom mensen het zo leuk vinden en wat er zo speciaal aan is. Maar ja, voor de rest boeit het me niet zoveel.

Een enkele leerling vertelt dat de vormgeving van een werkstuk beïnvloed is door een kunstenaar.

Van Gogh, hij heeft meer realiteit. Maar Picasso heeft bijvoorbeeld meer geabstraheerd.

Vind je die ook leuk?

Ja mijn vorige schilderij is geabstraheerd, een beetje gefantaseerd en dat heb ik van Picasso.

Een ander let meer op inhoud.

Brengen kunstenaars jou op ideeën?

Ja

Waar kijk je dan naar?

Of ze een goede boodschap er in hebben.

Op de vraag of leerlingen op een idee komen door kunstwerken te bekijken en misschien het werk willen namaken antwoordt een deel ronduit met nee op beide vragen. Leerlingen die nog nooit iets hebben nagemaakt lijkt het nog wel leuk om te doen. Kunst van Rembrandt of Van Gogh bijvoorbeeld wekt wel bewondering maar de meesten vinden het te moeilijk en ook niet leuk om dat werk na te maken.

Ik vind het niet zo leuk om dingen na te doen. Ik doe het liever op mijn eigen manier. Maar ik vind het wel leuk, om er naar te kijken.

Degenen die dat wel hebben geprobeerd merken hoe moeilijk kopiëren is.

Als je naar Bob Ross kijkt gaat het allemaal zo gemakkelijk.

Of ze vinden het dubieus om zich het werk van een ander toe te eigenen.

Natekenen, daar hou ik niet zo van, omdat het dan toch eigenlijk van iemand anders is.

Een aantal raakt geïnspireerd door een bepaald facet van een kunstwerk of een stijl.

Soms zie ik dan dingen waarvan ik denk dat is toch wel heel mooi en die gebruik ik dan ook.

Weer een ander ziet in een kunstwerk soms de oplossing voor een technisch tekenprobleem.

Ja, ik kan geen zittende poppetjes tekenen. Vooral als ik naar schilderijen kijk dan teken ik die voet een beetje zo en die andere voet een beetje zo en dan weet ik ongeveer hoe het moet.

Voor de een is originaliteit heilig:

Nee, ik vind dat je altijd je eigen idee moet volgen. Je kan wel geïnspireerd worden, maar niet nadoen of zo

De ander geeft er een eigen draai aan:

Sommige schilderijen vind ik wel heel mooi, die wil ik dan nadoen. In ons boekje staat er een vaas met zonnebloemen, dat vind ik dan wel heel mooi.

Heb je dat thuis wel eens geprobeerd met jouw schilderspullen?

Ja, maar dan teken ik wel altijd rozen. Ik kan wel heel goed rozen tekenen, vind ik. En wij hebben heel veel rozen thuis en dan teken ik gewoon rozen.

4.8 / Houdt de docent rekening met het feit dat in één klas leerlingen zitten met zeer verschillende achtergronden omdat zij of hun ouders niet in Nederland zijn geboren?

De antwoorden op deze vraag zijn verdeeld. Velen merken er niets van, vinden het ook niet nodig; anderen geven kleine voorbeelden; een enkeling heeft echt een gericht voorbeeld en stelt het op prijs als er wel rekening mee wordt gehouden.

Het hoeft niet zo. Iedereen kan Nederlands spreken en zo en allemaal goed. Soms. In een beeld moest je zo een mannetje maken en als iemand van het buitenland komt, dan geeft die dan ook zijn eigen huidskleur aan het mannetje. Voor de rest is het wel hetzelfde.

Dat doet hij wel. Wij zijn zoveel verschillende nationaliteiten hier.

Zie je dat terug in de tekeningen?

Soms zie je een bepaalde cultuur in een schilderij of een tekening aan die mensen wat ze aanhebben, wat ze eten en wat ze zitten te doen.

Nou vorig jaar bij die opdracht van de kamer, moesten we uit verschillende werelddelen, mocht je kiezen uit vijf verschillen, bijvoorbeeld Afrikaanse cultuur, Indische cultuur, Amerikaanse cultuur en..., dus daar werd wel rekening mee gehouden. Eerst moest je vragen over die verschillende culturen beantwoorden.

Ja natuurlijk, want bijvoorbeeld ik heb meer ideeën uit de Marokkaanse kunst en die kan ik er dan in verwerken, maar wat een Surinaamse jongen doet, zeg maar meer Suriname er in, en dat vindt hij ook heel mooi.

De meeste leerlingen zeggen dat een docent alleen rekening houdt met verschillen in aanleg voor tekenen. De een kan beter tekenen dan de ander en de laatste krijgt daarom meer uitleg.

4.9 / Komen in de lessen en opdrachten tekenen jouw interesses en jouw manier van leven aan bod?

Leerlingen beantwoorden deze vraag meestal bevestigend omdat ze de opdrachten beeldend over het algemeen wel leuk vinden, een aantal omdat er altijd wel een eigen draai aan een opdracht is te geven.

Als ik bezig ben met iets creatiefs dat ik dan alles vergeet wat om me heen is en dan voel ik me eigenlijk een beetje vrij.

Een enkeling antwoordt ontkennend omdat de opdrachten niet interessant zijn.

Niet echt, nee.

Zou dat meer moeten?

Ja, ik denk het wel. Als je kiest wat je zelf wil tekenen, dan maak je het ook mooier dan bij iets anders.

Ik wil het liefst alleen maar tekenen in plaats van inkleuren.

En qua theorie, komen daar jouw interesses aan bod?

Nee. Theorie is alleen maar schrijven op papier en dat vind ik niet echt leuk.

Deze opdracht niet zo, want ik hou niet zo van klei.

Zou het meer moeten, dat het jouw interesses zijn?

Nee, hoeft niet.

Ja, iedereen wil het naar zijn zin, maar je kan niet altijd naar je zin krijgen.

Wat zijn jouw interesses?

Tekeningen maken van mijn ontwerp, foto's maken van iemand of iets natekenen.

Lang niet alle leerlingen vinden het nodig dat een opdracht aansluit bij hun interesse. Ze doen gewoon wat moet en dat kan nog wel leuk uitpakken. Volgens een aantal is het ook onmogelijk voor een docent om iets te verzinnen dat bij iedereen aanslaat.

4.10 / Thuiskunst (tekst Folkert Haanstra)

Uit landelijk onderzoek naar cultuurdeelname (Van den Broek, Huysmans & De Haan, 2005) blijkt dat bijna 40% van de bevolking in de leeftijd 12 tot 19 jaar in de vrije tijd aan beeldende activiteiten doet. Het gaat daarbij om tekenen, schilderen, grafiek, beeldhouwen, textiele werkvormen en fotografie, film en video. Uitgesloten zijn 'vakantie en familiekiekjes/filmpjes', maar grafisch ontwerpen op de pc hoort er wel bij.

Van de 52 geïnterviewde leerlingen doen naar eigen zeggen 10 helemaal niets aan beeldende activiteiten thuis. Dat betekent dan ongeveer 80% wel iets aan beeldende activiteiten doet, veel meer dan uit het landelijke onderzoek blijkt. Maar onze vraag was veel ruimer gesteld en vrijwel alle beeldende activiteiten telden mee. Veel genoemd wordt dat men wel tekeningetjes maakt of dat men iets met de computer doet. We gaan nader in op de inhoud, technieken en materialen van de beeldende thuiskunst en op de vraag in welke opzichten die thuiskunst volgens de leerlingen verschilt van wat ze op school maken.

Wat houdt de beeldende thuiskunst in? /

De computer is belangrijk voor de vrijetijdsbesteding van leerlingen. Ze internetten, chatten, downloaden muziek en doen computerspelletjes. Soms worden er beeldende activiteiten met de computer gedaan. Leerlingen noemen bijvoorbeeld webdesign, het maken van logo's, het gebruik van het programma 'paint' en het bewerken van foto's met photoshop. Meerder leerlingen noemen dat ze een hun foto met persoonlijke gegevens op de site 'Partypeeps' zetten. Bezoeker van de site kun dan reacties geven. Dat kan met tekst maar ook met foto's, gedichten, versieringen etc. Hoe mooier je eigen foto bewerkt des te meer hits je krijgt, zegt een leerlinge. *'Dan ga je er flitsende beelden achter zetten'*, bijvoorbeeld vuur of explosies.

Een leerling werkt op de internetsite art.com met art.pad. *'Click anywhere to begin expressing'* nodigt artpad ons uit en op een digitaal doek kun je schilderen, er een lijst bij uitzoeken en als je wilt kun je het hele proces via replay nog een keer volgen.

Er worden ook foto's of plaatjes van internet gehaald die worden nagetekend, bijvoorbeeld de bekende Japanse Manga. Veel thuiskunst heeft relatie met populaire cultuur zoals zelf strips of cartoons maken of stripfiguren natekenen, tekenen van graffiti, mode tekeningen *Warhammer* figuurtjes schilderen, kleurplaten invullen, auto's tekenen of collages. Een leerling beschrijft dat laatste: *'Beroemde mensen uitknippen en opplakken en daar dingen bijschrijven en zo'*. Ook hebben enkele leerlingen de eerder genoemde tv schilder Bob Ross als voorbeeld en ze proberen zijn bossen en watervallen na te maken. Dat gebeurt niet met verf maar met kleurpotlood. Enkele leerlingen tekenen naar de waarneming.

Is het mooi weer en zit ik in de tuin, en ga ik tekenen. Is er een hoek met bloemen, dan probeer ik dat na te tekenen.

Dan ga ik naar buiten en dan doe ik alsof ik een echte tekenaar ben..(...) Ik heb mijn vaders auto getekend. Hij was heel mooi en ik heb het opgehangen.

Een deel van de leerlingen benadrukt dat het bij de thuiskunst gaat om hun eigen keuze en eigen fantasie. Dan kan zijn het ontwerpen van eigen letters of het tekenen van figuren (een cirkel of een kubus), het tekenen van gekke poppetjes (*'met een hele lange neus en rare oren, dat vind ik wel leuk om te doen'*), maar ook om meer persoonlijke zaken: *'hoe ik leef en de dingen die ik tegenkom*, zegt een leerling en een andere zegt:

Meestal maak ik wat ik voel van binnen., bijvoorbeeld ik voel liefde op dat moment of warmte, dan maak ik bijvoorbeeld een kaars of maak ik een open hart.

Een klein aantal tekent echt veel, maar dat lijken de uitzonderingen. Kenmerkender is het antwoord: *'Niet echt vaak. Als ik gewoon zin heb en als ik niets anders te doen heb'*.

Sommigen geven aan dat het huiswerk eerst af moet zijn, maar voor anderen is het een onderbreking van het huiswerk.

Als ik bezig ben met een vak en ik heb geen zin, dan begin ik te tekenen.

Wat is het verschil tussen thuiskunst en schoolkunst?

Enkele leerlingen geven aan dat er weinig tot geen verschil is tussen wat ze op school maken en wat ze thuis maken. Maar voor de meeste is er wel een verschil. Niet verrassend is dat veel leerlingen benadrukken dat bij thuiskunst je kunt doen waar je zelf zin in hebt en dat je niet iets in opdracht van de leerkracht maakt.

Op school krijgen we opdrachten die we moeten maken, maar thuis doe ik gewoon wat ik in mijn hoofd krijg.

Bij mezelf komen mijn eigen ideeën en op school krijg je schoolideeën. Dan krijg je een beetje te weten hoe het ongeveer eruit moet kunnen zien. Thuis doe ik gewoon mijn eigen fantasie, gekke dingen en zo.

Thuis kun je gewoon doen waar je zin in hebt, hier moet je volgens de regels werken.

Thuiskunst onttrekt zich ook aan de beoordeling van de docent.

En het punt is ook leraren hebben echt een mening en als je het alleen voor jezelf maakt, dan heb je je eigen dingen en weet je van jezelf dat je dat mooi vindt. En dan heb je niet een leraar die zegt, dat vind ik er niet mooi aan en daarom krijg je een zes.

Een verschil tussen thuis en school is ook de beschikbaarheid van materialen. Die zijn er op school meer en ze zijn ook divers. Er zijn soorten krijt, verf, handenarbeid-materialen, etc. en thuis beperkt het materiaal zich vaak tot potlood. *'En heel veel gum voor als het fout gaat'*, voegt een leerling er aan toe.

Veel leerlingen noemen dat ze op school netter en preciezer werken. Thuis *'hoeft het niet allemaal te kloppen'* zoals een leerling het uitdrukt en daarom kunnen ze schetsmatiger, slordiger en vaak ook sneller werken.

Thuis moet ik me niet aan een opdracht houden. Ik ga dan meestal slordig tekenen, schetsen zeg maar en hier op school doe ik dat niet. Hier moet het echt netjes blijven.

Hier moet het heel nauwkeurig, met perspectief en zo en thuis slodder ik een beetje en dan komt het wel goed op een gegeven moment.

Eigen dingen doen dat vind ik wel leuk. Maar niet dat ik een stilleven moet gaan tekenen, dat vind ik vreselijk, omdat je dan alles zo precies moet doen.

Maar lang niet alle leerlingen vinden de schoolopdrachten een keurslijf. Enkele leerlingen noemen ook dat ze thuis wel toepassen wat ze op school hebben geleerd. Ze vinden ook dat het goed is dat er op school juist eisen worden gesteld en dat je fouten worden gecorrigeerd.

Wat je op school maakt zit meer beeld in, want dan heeft de juf uitgelegd waar je nog aan moet werken en zo en thuis heb je gewoon een tekening.

Op school moet een bepaald resultaat worden bereikt. Daar gaat het zoals iemand zegt om *'serieuze tekeningen die ik helemaal afmaak.'*

4.11 / Wat is een goede docent tekenen/handvaardigheid/beeldende vorming volgens jou? Waaraan zie je dat?

De eerste reactie van leerlingen op deze vraag is meestal dat een docent goed uitleg moet geven. De docent moet dus didactisch bekwaam zijn. De antwoorden op de vraag of de leerling de manier van lesgeven belangrijk vindt geeft dat ook duidelijk aan. Vervolgens moet een docent ervoor zorgen dat het in de klas ordelijk en rustig is, maar ook gezellig en ontspannen en dan is er een lange lijst van persoonlijkheidseigenschappen die een goede docent moet hebben. Een docent is vriendelijk, leuk, gezellig, enthousiast, niet chagrijnig. Sfeer in de klas en persoonlijkheidseigenschappen verwijzen vooral naar de pedagogische aspecten.

Uitleg /

Een goede docent geeft een korte en duidelijke uitleg aan het begin van de les. De uitleg heeft vooral betrekking op de opdrachten die de docent geeft.

Dat ik het gelijk snap en dan kan ik gelijk aan het werk gaan.

Gewoon zeggen dit moet je doen. Kort en duidelijk.

Daarbij moet de docent openstaan voor vragen en opmerkingen, rustig blijven, verstaanbaar en begrijpelijk spreken.

Als die goede uitleg geeft, als die duidelijk spreekt en open is, dat je gewoon vragen kan stellen.

Individuele uitleg moet plaats vinden als iedereen aan het werk is. Helpen bij de opdracht betekent dan vaak dat de docent iets voor moet kunnen doen. Ruim de helft van de leerlingen vindt dat de docent daarom wel moet kunnen tekenen. De docent hoeft niet per se een kunstenaar te zijn.

Hij moet wel die technieken gewoon beheersen, maar niet dat hij echt heel mooi kan tekenen.

Wat de persoon ons leert, moet de persoon ook zelf kunnen.

Een klein aantal vindt de eigen vaardigheid van een docent niet zo belangrijk, wel de interesse in kunst.

Nou, ik vind dat iemand die beeldende vorming geeft wel natuurlijk een beetje van kunst moet houden en ook wel geïnteresseerd zijn daar in en zo.

Maar of die nou echt heel erg goed moet kunnen tekenen, dat hoeft niet per se.

Orde en sfeer /

Als tweede element wordt orde en sfeer in de klas genoemd. Sommige leerlingen noemen vooral orde:

Hij moet gewoon orde kunnen houden, niet dat de leerlingen de baas over hem zijn.

Ze moet gewoon strak de les leiden en weten wat ze doet.

Maar het belangrijkste is dat het wel gezellig blijft, dat je rustig met elkaar kunt praten, dat je naar muziek mag luisteren etc. Dat maakt de tekenles toch wel tot een andere les. Maar de orde is nodig om je te kunnen concentreren.

Een goede tekendocent is iemand die 'de les leuk kan hebben, waar je niet alleen maar stil moet werken, maar ook dat het niet te druk is'.

Karakter /

Ten derde hebben leerlingen een duidelijke mening over de persoonlijke eigenschappen van de docent: Een goede docent is betrokken, enthousiast, aardig, relaxed, gezellig, leuk, niet chagrijnig, heeft inlevingsvermogen, humoristisch.

Want als je chagrijnig bent om je leerlingen, had je geen leraar moeten worden. Daar ben ik heel hard in. Als je ervoor kiest om leraar te zijn, moet je ook de consequenties aanvaarden om vervelende leerlingen te hebben. Ze zijn nu eenmaal niet zo makkelijk.

Gewoon ook als die les geeft, moet die gewoon aardig doen en lachen en grapjes maken ook al is het een serieuze les.

4.12 / Conclusie

Een les beeldend moet leuk en gezellig zijn en de docent ook – vindt de leerling. Die wil tijdens de les een beeldende techniek leren en gezellig wat kunnen praten of naar muziek luisteren. De docent moet er ondertussen voor zorgen dat zijn medeleerlingen niet storend zijn. Maar de leerling wil ook dat de docent hem persoonlijke aandacht geeft en een duidelijke opdracht waarin ruimte is voor fantasie en vrijheid, en ook dat alle benodigde materialen klaar staan. Overvragen ze daarmee de docent? Kennelijk niet want ze zijn over het algemeen positief gestemd over de beeldende lessen. Bij een goede docent beeldend moet de organisatie van de les op rolletjes lopen net als bij alle docenten van andere vakken. Wil de lespraktijk leerlingen afleveren die zich beeldend ontwikkeld hebben dan moet er mijns inziens ook vrijheid georganiseerd worden, ruimte voor fantasie, experiment en creativiteit. Leerlingen moeten daarvoor ook de verantwoordelijkheid krijgen. Laat ze niet alleen helpen om de spullen gereed te zetten en op te ruimen. Ze moeten ook elkaars werk bekijken en er over praten, uitstapjes naar musea organiseren en hun eigen werk tentoonstellen.

Hoofdstuk 5 / De lespraktijk van docenten CKV in het Amsterdamse vmbo Hanneke Wagenaar

5.1 / Inleiding

Uit het eerste deelproject, dat is weergegeven in hoofdstukken 2 en 3 komt naar voren dat vmbo-docenten, strakkere regels en een meer gestructureerde aanpak hanteren in de lessen beeldende vorming in de onderbouw, terwijl de vakinhouden niet wezenlijk veranderd zijn. De docenten verwijzen voor veranderingen in aanpak en inhoud met betrekking tot actuele kunst, jeugdcultuur en culturele diversiteit naar de nieuwe CKV-vakken.

Een logische stap leidt tot dit vervolgonderzoek naar de nieuwe CKV-vakken. Omdat het CKV op het vmbo nog betrekkelijk jong is en het CKV 1 in HAVO-VWO al vrij vaak onderzocht is hebben we gekozen voor de lespraktijk van docenten CKV in het vmbo.

5.1.2 / CKV-vmbo

CKV is vanaf augustus 2003 een verplicht vak voor alle leerlingen in het vmbo. De invoering hiervan heeft te maken met het succes van het vak CKV 1 in het HAVO-VWO. Het in aanraking brengen met kunst en cultuur zou juist voor alle leerlingen van het vmbo van groot belang zijn. De SLO kreeg de opdracht een programma te ontwikkelen, geschikt voor het vmbo. Het werd een praktijkgericht programma: ervaring en beleving staat centraal. Doel van het CKV is dat leerlingen kennis maken met hun eigen culturele omgeving en zelfstandig een keuze kunnen maken uit het culturele aanbod. Horizonverruiming is daarbij het uitgangspunt: leerlingen maken kennis met nieuwe vormen van kunst en cultuur. Het SLO ontwikkelde een methodiek waarin leerlingen zelf actief zijn, zelfstandig kunnen werken in kleine groepjes en zelf keuzes kunnen maken.

Het CKV bestaat uit 40 uur. Het is een verplicht vak en het moet door alle leerlingen met een voldoende zijn afgerond. De scholen zijn vrij om het vak in het 3^e of 4^e leerjaar te geven. Het vak kent de volgende eindtermen:

1. Oriëntatie op leren en werken

De leerling kan zich oriënteren op de loopbaan en een aantal opleidingen en beroepen noemen, waarbij kunst en cultuur een rol spelen. Verder kan de leerling het aanbod van kunst en cultuur in eigen regio benoemen en aangeven wat de invloed is van ICT op deze branche. Tenslotte kan de leerling aangeven welke mogelijkheden hij zelf ziet voor een studie, beroep of vrijetijdsbesteding op het terrein van kunst en cultuur.

2. Basisvaardigheden

Bij CKV werkt de leerling aan een aantal vaardigheden: het raadplegen van bronnen en het selecteren van informatie, waarbij bijvoorbeeld de computer wordt gebruikt. De leerling kan een eenvoudige planning maken en bewaken en evalueren. De leerling leert samenwerken in groepjes en kritiek geven en ontvangen. De leerling kan alleen of samen met anderen een presentatie verzorgen.

3. Culturele activiteiten

De leerlingen ondernemen vier culturele activiteiten, bij voorkeur verdeeld over de disciplines beeldende kunst, dans, drama en muziek.

De leerling kan zelf een keuze maken uit het culturele aanbod.

4. Reflectie en kunstdossier

De leerling heeft een kunstdossier samengesteld in woord, beeld, geluid en/of beweging, waarin hij verslag doet van de voorbereiding en deelname aan culturele activiteiten. In een gesprek, werkstuk of presentatie doet de leerling verslag van zijn ervaringen en waardering.

Iedere leerling ontvangt een CKV-pas en bonnen op naam. De CKV-pas geeft korting op de culturele activiteiten en met de bonnen kunnen toegangskaartjes voor tentoonstellingen en tentoonstellingen worden gekocht. De school kan bepalen welk deel van de bonnen voor collectieve activiteiten in of buiten de school wordt besteed. Elke leerling ontvangt € 22,50.

5.2 / Vraagstelling, opzet en leeswijzer

De vraagstelling van dit deelonderzoek luidt:

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in het CKV-programma vmbo als een geslaagde lespraktijk?

Wat betekenen de lespraktijk en de achterliggende visies in termen van authentieke kunsteducatie?

Welke betekenis heeft het CKV-programma met betrekking tot de visie op de lespraktijk van de beeldende docenten in het algemeen?

In Amsterdam waren ten tijde van het onderzoek 44 scholen voor vmbo. De scholen die benaderd zijn voor een interview zijn zo veel mogelijk dezelfde als die geïnterviewd zijn m.b.t. de lespraktijk van de docenten beeldende vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Op 14 scholen is een CKV-docent in het vmbo bevraagd, die ook beeldende vorming geeft. Het gaat om drie mannen en elf vrouwen. Acht bezitten een tweedegraads- en zes een eerstegraads bevoegdheid. Vijf docenten hebben 5 jaar leservaring en negen docenten negen jaar leservaring of meer. Elf docenten geven uitsluitend les in het vmbo, drie ook in de havo en het vwo.

Aan de docenten is gevraagd naar de opzet en verdeling (in uren en leerjaar) van het CKV-programma. Daarbij is gevraagd naar de mate waarin de leerlingen de inhoud zelf bepalen en/of zeggenschap hebben over de CKV-bonnen. Gevraagd is een onderdeel te noemen die de docenten als het meest geslaagd beschouwen en welke methodieken zij gebruiken in het CKV-programma. Aan de docenten is verder gevraagd naar hun mening over de ontwikkelingen met betrekking tot de actuele kunsten (beeldende kunst) en of er een relatie bestaat tussen de eigen ontwikkelingen en het CKV-programma. Verder hoe de docenten omgaan met jeugdcultuur en populaire cultuur in het CKV-programma, zowel op inhoudelijk als didactisch gebied. En of er rekening gehouden wordt met de culturele diverse achtergronden van de leerlingen. Tenslotte of de visie van de docenten in het beeldend onderwijs veranderd is sinds zij het vak CKV in het vmbo geven. Zie voor de interviewleidraad bijlage C.

Leeswijzer

Paragraaf 5.3 begint met de lespraktijk van de geïnterviewde docenten: Opbouw van het programma, gebruik van methode, de verschillende programma's, hoe kiezen de docenten de culturele activiteiten en tenslotte een beschrijving van het meest geslaagde onderdeel met een kort exposé over de toetsing van het programma.

Paragraaf 5.4 beantwoordt de vragen over authentieke kunsteducatie. Wordt er rekening gehouden met de jeugdcultuur en populaire cultuur in het programma? Hebben de leerlingen inspraak en wordt er rekening gehouden in de lessen met de culturele verschillen? Gaan de leerlingen op pad?

Paragraaf 5.5 gaat over de docenten: Volgen de docenten de ontwikkelingen in de (beeldende) kunsten en maken zij onderscheid tussen 'hoge en lage kunst' in het CKV-programma. Ontdekken de docenten verandering in hun eigen lespraktijk door de ervaringen met het CKV-programma. Tenslotte, wat beschouwen de docenten als essentieel voor het CKV-programma.

In paragraaf 5.6 volgt een aantal conclusies: De overeenkomsten en verschillen worden genoemd tussen de beeldende lessen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de lessen van het CKV-programma in het vmbo. Verder wordt er gekeken naar de realisatie van de CKV-doelstellingen en tenslotte volgt de eindconclusie.

Paragraaf 5.7 bestaat uit aanbevelingen voor docentenopleidingen Beeldende Vorming.

5.3 / Lespraktijk

5.3.1 / Opbouw programma's

Alle geïnterviewde scholen bieden het CKV-programma in het derde leerjaar aan en gebruikten voor elke leerweg hetzelfde programma. (Het vmbo kent vier leerwegen, oplopend van geheel theoretisch tot volledig praktisch: De theoretische, de gemengde, de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte leerweg.) Soms wordt het programma aangepast aan de specifieke doelgroep. Slechts twee scholen geven de CKV lessen in combinatie met andere tekenlessen. De anderen hebben een apart CKV-programma van totaal 40 uren.

5.3.2 / Methode

Alle docenten vertellen dat ze de methodes kennen en gelezen hebben. De helft van de docenten gebruikt geen methode. Ze beoordelen de methodes als niet bruikbaar, weinig uitdagend, niet interessant voor de leerlingen en vaak kleinerend. Bovendien vinden een aantal docenten het leuk en uitdagend om een eigen methode te ontwikkelen, deze uit te testen en het volgende jaar opnieuw aan te passen.

De andere helft van de docenten gebruikt wel een methode, zij het gedeeltelijk, sommigen alleen als aanvullende achtergrondinformatie. Vier docenten gebruiken de methode 'Palet', twee de methode 'De voorstelling', en twee docenten de methode 'Kunstwerk'.

Hieronder volgen een paar uitspaken van docenten:

We gebruiken Palet, maar aan de zijkant. Het houdt mij levendiger als ik zelf dingen moet bedenken.

*Palet, maar ik werk voornamelijk met de kijkwijzers.
Palet, maar ik vind het veel te simpel, te weinig achtergrond informatie.
Kunstwerk, maar als stoplap, als ze overal mee klaar zijn kunnen ze hieraan werken.
De Voorstelling, maar ik ben er niet gelukkig mee, het verschil tussen kunst en cultuur is slecht uitgelegd.*

5.3.3 / Programma's

Bijna iedere school kent een tweedeling in het programma; de inleidende opdrachten versus culturele activiteiten. De opdrachten worden in reguliere lessen gemaakt volgens een vast rooster. De culturele activiteiten echter zijn vaak op speciale dagen gepland.

Er is één school die het hele CKV-programma uit handen geeft. Een theatergroep krijgt de opdracht om met de leerlingen een theaterstuk te maken. Een andere school laat het programma op vier projectdagen plaatsvinden, waarin opdrachten en culturele activiteiten verweven zijn. De school die het programma in vier dagen uitvoert koppelt aan een inleidende opdracht een culturele activiteit. De geïnterviewde docent zegt hierover:

Ze moeten gaan opzoeken waar dat plein is. In groepjes van twee leerlingen moeten ze zelfstandig naar dat plein toe. Op die manier waaieren de kinderen uit over Amsterdam. Op ieder plein staat een monument, een beeld. Daarover moeten ze vragen beantwoorden, wie is de maker, waarom staat dat beeld er en het natekenen.'

Bijna elke docent begint met inleidende lessen en opdrachten over het begrip kunst en cultuur. Daarbij hoort het maken van een kunstautobiografie. Alles wordt verzameld in een map of boekje waarin de persoonlijke ervaringen over kunst en cultuur een plaats krijgen. Dit resulteert in een eigen kunstdossier dat aan het einde van het programma een onderdeel is van de beoordeling.

Na de inleidende lessen volgen meestal de culturele activiteiten. Omdat het totale programma maar 40 uur beslaat is het meestal onmogelijk om alle disciplines aan bod te laten komen.

5.3.4 / Culturele activiteiten

Alle geïnterviewde docenten maken gebruik van instellingen buiten de school, die culturele activiteiten aanbieden. Enkele docenten varen blind op organisaties die projecten organiseren op het gebied van muziek, beeldende kunst, theater, fotografie en multimedia, zoals Lincq en Stichting Vizier Amsterdam *'die organisaties zijn er om jou werk te besparen.'* Andere docenten zoeken zelf de culturele activiteiten uit, samen met het CKV-team of de culturele commissie van de school. Wanneer blijkt dat voorstellingen en uitvoeringen goed bevallen blijven de meeste docenten een aantal jaren hetzelfde programma herhalen.

5.3.5 / Meest geslaagde lesonderdeel

Bij de vraag naar de meest geslaagde activiteit of lesonderdeel beschrijft meer dan de helft van de docenten een culturele activiteit, die verzorgd is door een organisatie of groep buiten de school. Ze geven hiervoor verschillende redenen: leerlingen

raken gemotiveerd, krijgen een andere kijk op kunst. De leerlingen leren iets wat ze eerst niet zo leuk vinden waarderen. Of het spreekt de leerlingen aan. De docenten vinden het prettig dat het programma goed is voorbereid door de organisatie die bezocht wordt of naar de school toe komt. Een paar voorbeelden van de activiteiten in uitspraken van docenten:

Danstheater, een mooie voorstelling met verrassende dingen, kostuums, mix van oud en nieuwe dansen, geluiden en humor. Erg verrassend, het sprak de leerlingen erg aan.

We zijn er erg trots op dat we met een hele groep in de tram naar Rialto gaan en dat dat goed gaat.

Tentoonstelling over Marokko in het Bijbels museum, indrukwekkend en dat was kunst én cultuur. Het was erg gemakkelijk voor ons en heel goed voorbereid door het museum, de kinderen pikten het echt op.

Drie musea in Amsterdam hadden een project 'Stijlherkenning'. Dat was heel goed voorbereid, eerst een paar lessen op school en dan naar de musea; De leerlingen hebben daar veel van geleerd.

Een onderdeel waar kunstenaars in de klas komen en daar hun manier van werken bespreken, de leerlingen mogen daarna uitkiezen met wie ze mee willen om in hun atelier te gaan werken.

Het IDFA-scholieren programma, dat vinden ze geweldig. Vaak is na de voorstelling de regisseur aanwezig en krijgen ze een gesprek met hem. Je kunt ze zo over de streep trekken: wat in eerste instantie niet leuk lijkt en bekend is leren ze waarderen.

De rest van de docenten noemt een lesonderdeel dat in de eigen school plaats vindt en door de docenten zelf is ontwikkeld en uitgevoerd. Als redenen waarom dit onderdeel zeer geslaagd is noemen ze ook de gemotiveerdheid van de leerlingen, geïnteresseerdheid, het plezier dat de leerlingen tonen, en dat de leerlingen begrijpen waar het over gaat. Ook hiervan een paar voorbeelden:

Een waaier van workshops en activiteiten. Iedere leerling kiest wat hij leuk vindt, daar besteedt hij vier dagdelen aan en presenteert het op een avond.

De leerling moet een cd-doesje ontwerpen waar een eigen rap inzit. Die rap hebben ze al gemaakt, want dat is heel erg in. Ik zie dat ze daar echt plezier in hebben.

Het zelfportret 'waar kom ik vandaan en wie ben ik nu, waar wil ik naartoe', daar ben ik heel tevreden over, dat hebben ze goed begrepen en ze waren heel geïnspireerd bezig.

5.3.6 / Toetsing

De toetsing bestaat bij de meeste scholen uit verschillende beoordelingen voor de diverse opdrachten. Veel docenten laten verslagen maken na afloop van een bezoek aan het theater. Sommige gebruiken hiervoor de kijkwijzers uit de methodes, maar het kan ook een digitaal werkstuk zijn, waarbij op internet alles wordt opgezocht over het gezelschap, de spelers, en het decor. Daarbij moet de leerling ook een eigen mening beschrijven. Een andere school laat de leerling zijn eigen werkstukken presenteren in een tentoonstelling in de school. Uiteindelijk resulteren alle werkstukken tot één eindbeoordeling. Er zijn slechts twee scholen die cijfers geven. De rest geeft onvoldoende/voldoende/goed, of onvoldoende/voldoende en één school mager/onvoldoende/goed. De zwaarte van de beoordeling ligt vooral op de eindpresentatie. Dit is meestal

een presentatie door de leerling zelf of door een groepje leerlingen voor de klas. Als andere belangrijke criteria worden aanwezigheid, 'je best gedaan', werkhouding en interesse genoemd. Als een leerling onvoldoende beoordeeld is kan hij in het 4^e jaar het programma overdoen.

5.4 / Authentieke Kunsteducatie

5.4.1 / Jeugdcultuur en populaire cultuur

Alle docenten zeggen rekening te houden met de jeugdcultuur en de populaire cultuur in het CKV-programma. Zowel bij de inleidende lessen en opdrachten als de bij culturele activiteiten. In de inleidende lessen en opdrachten noemen ze rap-, graffiti, mode en computervormgevingsopdrachten. Bij de keuze van de culturele activiteiten wijzen een aantal docenten naar de voorstellingen van bijvoorbeeld ISH (een multiculturele organisatie die multidisciplinaire voorstellingen aanbiedt), 'waar altijd van alles in zit.' Een andere docent noemt het concertgebouw met 'De wereld aan je voeten' waarin verschillende wereldmuziekvormen voorkomen.

Maar ook de docenten die zelf de culturele activiteiten uitzoeken en organiseren houden rekening met de jeugdcultuur. Hieronder volgen een paar uitspraken.

We zoeken altijd dingen als streetdance, beetje spektakel, het moet niet te talig zijn, dan ontgaat het hen en moet er om de drie rijen een docent gaan staan en kijken of het goed gaat.

Een combinatie van hiphopmuziek en streetdance, straatcultuur, dat snappen ze, hoe het is ontstaan enz.

De voorstellingen waar we heen gaan hebben een duidelijke multiculturele context, het is een onderdeel uit het dagelijks leven.

Als je niet bij de eigen jeugdcultuur aansluit werkt het niet, maar ik ga niet naar een voorstelling met teveel bloot.

Ik denk dat ze in al mijn opdrachten alles kwijt kunnen.

5.4.2 / Inspraak en structuur

Op de meeste scholen hebben de leerlingen geen inspraak in keuze van het programma of naar welke culturele activiteiten zij gaan. Zij beschikken ook niet zelf over de bonnen. Sommige docenten zeggen dat ze het wel geprobeerd hebben, maar dat het programma totaal uit de hand liep omdat deze leerlingen de keuzevrijheid niet aan kunnen:

in het begin hebben we wel geprobeerd om de kinderen het zelf te laten doen, maar de bonnen werden niet gebruikt.

Ook wordt gezegd dat de leerlingen niet weten waar ze naar toe kunnen:

nee, ze kunnen die activiteiten niet zelf uitzoeken, ze hebben geen ervaring, ze komen amper meer in de stad.

de meeste weten echt niet wat er te koop is, ze komen misschien eens per jaar in de bioscoop en dan heb je het wel gehad.

Of de leerlingen mogen 's avonds niet uit:

ze kunnen niet zelfstandig naar het theater, veel mogen niet, bijvoorbeeld meisjes.

Een aantal docenten zegt dat de leerling wel een beperkte keuze heeft. Die zit dan in de verplichte opdrachten, terwijl het programma en de activiteiten volledig vast lig-

gen. Het gaat dan om keuzes zoals: 'zoek in het museum een object uit dat je aanspreekt, of - kies uit deze groep kunstenaars een kunstenaar waar je graag mee wil werken.'

Drie scholen laten de keuze van de culturele activiteiten wel aan de leerlingen over. Eén docent zegt dat het ligt aan het systeem dat ze op school hebben. Er moet veel zelfstandig uitgezocht en gewerkt worden.

Ze doen het eigenlijk prima. Ze kiezen wel voor het gemak en ik moet alles wel een beetje voorkauwen, van daar is het, vergeet je pasje niet en je bonnen.

Een andere docent zegt dat hij de keuze samen met de leerlingen bepaalt. Hij stelt wel kwaliteitseisen. Maar hij vindt toch dat de activiteiten door de leerlingen zelf ingevuld moeten worden. Hij heeft het meeste plezier als de leerlingen die activiteiten kunnen afstemmen op hun eigen interesses.

Vrijwel alle scholen hebben een sterk gestructureerde aanpak en werken met stak gestuurde opdrachten in de inleidende lessen waarin de opdrachten nauwkeurig en in stappen zijn aangegeven. Alles wordt op stencil uitgereikt, vaak stapje voor stapje, ga naar die pagina, naar www. etc. Sommige scholen gebruiken 'leskaarten', die per dag of per gelegenheid worden uitgedeeld. Hier volgen een aantal uitspraken van docenten:

Het is een boekje waar ze zelf een boek van gaan maken, heel persoonlijk, met opdrachten waarvan wij vinden dat het werkt.

We beginnen met een kunsta autobiografie; de opdrachten hebben we allemaal uitgeschreven en dan moeten ze een eigen onderzoekje doen.

Per dag krijgen de kinderen een stencil met uitleg en vragen en opdrachten.

Als reden waarom alles sterk gestructureerd is wordt de onervarenheid met het maken van eigen keuzes van de leerlingen genoemd. De docenten vinden dat vmbo-leerlingen die vrijheid niet aankunnen. 'deze leerlingen moet je echt aan het handje houden.' Sommige scholen hebben wel geprobeerd de leerlingen zelf met de bonnen op stap te sturen, maar zij zeggen dat dat 'jammerlijk' mislukt is. 'we hebben gemerkt dat ze het gewoon niet trekken.' Bovendien vinden de docenten dat de leerlingen niet de goede keuzes maken. De docenten zelf zorgen voor een gevarieerd aanbod, vaak komen de leerlingen niet eens met voorstellen.

Ze weten ook niet wat er speelt. Kiezen op de allerlaatste dag en gaan dan naar een voorstelling die er dan toevallig is. Dat levert vaak veel teleurstelling op.

Een enkele docent zegt dat de leerlingen het vervelend vinden als je ze zelf zou laten kiezen.

Ze hebben liever precies van a tot z op papier wat ze moeten doen, ze worden er heel ongelukkig van als je het anders zou doen.

5.4.3 / Op pad

Bijna alle geïnterviewde docenten voeren de inleidende opdrachten op de school zelf uit. De culturele activiteiten van de verschillende disciplines vinden bij een aantal scholen in het eigen schoolgebouw plaats. Soms gebeurt dit uit ruimtegebrek, maar ook omdat de docenten het lastig vinden om met de leerlingen de tram in te gaan

we hebben geen ruimte om een theater op te zetten, we hebben zelfs geen gymlokaal.

In sommige gevallen mag het niet van de ouders:

de leerlingen mogen bijna niet 's avonds naar het theater en alle uitgaansdingen zijn

in het centrum, ik zit met mijn school in West en voordat ik daar met mijn leerlingen ben hebben ze de tram al afgebroken.

Een andere school noemt het probleem dat het bijna verboden is door de schoolleiding om met de leerlingen de school uit te gaan. De activiteiten moeten dan zo dicht mogelijk bij de school uitgevoerd worden. De meeste docenten nemen de leerlingen wel mee naar bijvoorbeeld het muziektheater, schouwburg, filmhuis, ateliers, en musea.

5.4.4 / Rekening houden met culturele verschillen

Geen enkele docent zegt nog rekening te houden met de diverse culturele achtergronden van de leerlingen in didactisch opzicht. De schoolregels zijn er voor iedereen en de leerlingen willen zelf ook allemaal gelijk behandeld worden, zegt een docent. Andere docenten antwoorden dat er zoveel verschillende nationaliteiten op school zitten dat er geen beginnen meer aan is en het daarom juist niet doen. Maar ook dat we hier in Nederland wonen en op een Nederlandse school zitten. Een paar uitspraken:

Ik pak ze niet anders aan. Allemaal hetzelfde, omdat we vinden dat het moet.

Ik behandel ze allemaal gelijk, daar is geen beginnen aan.

We hebben Marokkaanse, Turkse, wat Surinaamse, Chinese en Pakistaanse kinderen, er zitten wel verschillen in, maar voor mij zijn ze allemaal hetzelfde.

We hebben voor iedereen dezelfde schoolregels. We hebben ook besloten dat we minder gaan pampere.

Die kinderen zijn van de zoveelste generatie, dat hoeft niet aangepast in opdrachten.

Ook in het CKV-programma houden de docenten niet speciaal rekening met de diverse culturele achtergronden of het moet zijn dat er bij de keuze van een toneelvoorstelling geen bloot moet voorkomen. Docenten benadrukken dat het CKV-programma voor iedereen is en dat de leerlingen individueel keuzes kunnen maken en dan ook vaak vanuit hun eigen cultuur met oplossingen komen.

5.5 / Docenten

5.5.1 / Actuele beeldende ontwikkelingen in de kunsten

De meeste docenten zijn zelf niet beeldend actief, het onderwijs is een te zware belasting en neemt alle tijd in beslag. Vaak geven ze wel aan dat het altijd in de bedoeling lag die twee dingen te combineren, maar het niet lukt. Ze verwoorden het als volgt:

Ik maak wel eens wat, maar dat is meer voor mezelf.

Mijn drang is nu helemaal omgeslagen om iets in het onderwijs te doen.

De enkelen die wel beeldend actief zijn en ook exposeren hebben een parttime baan. Zij geven aan dat ze niet van de opbrengst van hun werk kunnen leven en dat je heel economisch met je werk moet omgaan. Wel bezoeken bijna alle docenten musea. Een gedeelte daarvan volgt de ontwikkelingen in de beeldende kunst. Vaak is dat omdat het nieuwe CKV-programma hen daartoe uitdaagt, maar ook omdat ze van nature geïnteresseerd zijn. Iedereen bezoekt in zijn vrije tijd de musea; tegelijkertijd wordt daarbij gezegd dat er weinig tijd voor is en er geen vaste regelmaat inzit.

Vrijwel geen enkele docent vindt dat de ontwikkelingen in de beeldende kunst een relatie met het CKV-programma zou kunnen hebben. Zij zeggen dat de leerlingen van deze leeftijd de moderne kunst niet snappen. Het is te moeilijk voor de leerlingen omdat het begrip kunst al lastig is uit te leggen. Deze leerlingen zijn er niet voor te interesseren en ze zijn er ook nog niet aan toe zijn. Het ligt te ver weg en is voor hen te abstract. Er is maar één docent die zegt: *'hoe blijer ik wordt van beeldende kunst die ik zelf tegenkom, hoe sprankelender mijn CKV-programma is.'*

5.5.2 / 'Hoge en lage kunst'

Veel docenten lijken het niet belangrijk te vinden of het kennismaken van nieuwe vormen van kunst en cultuur door 'hoge of lage' kunst tot stand wordt gebracht in het CKV-programma. Hier volgen een paar uitspraken.

Voor mij is Frans Bauer net zo goed cultureel verantwoord als iets anders.

Ja we gaan van graffiti en hip hop tot muziek in het concertgebouw. Zo breed mogelijk.

Een docent zegt 'grensoverschrijdend' te zijn:

Als de leerlingen zelf geïnteresseerd zijn in graffiti, dan doen we dat, maar dan kom ik wel met de geschiedenis van graffiti. Dat doe ik ook met rap, dan kom ik met de oorsprong van rap.

Een andere docent zegt dat hij niet wil discussiëren over wat kunst is:

Wat ik dan probeer aan te geven is dat er vele kanten zijn om iets te waarderen en dat mooi daar een van is, maar dat er een heleboel manieren zijn om ergens naar te kijken. En als je je daar voor openstelt dat dan je leven heel veel rijker wordt dan het is als je je daar voor afsluit. Dat vind ik een betere boodschap die ik ze meegeef dan iets wat wel of geen kunst is.'

Andere docenten, maar ook de docenten die de leerlingen vrij laten kiezen zijn wel sturend bezig als het over de keuze 'hoge of lage kunst' van films gaat.

Ik probeer ze uit te leggen dat ze wel naar het Schnitzelparadijs kunnen en niet naar Mission Impossible 3 bijvoorbeeld. De eerste doet uitspraken die betrekking hebben op de maatschappij, terwijl de ander twee uur entertainment is en de goeie altijd winnen. Ik probeer ze het verschil uit te leggen.

Het argument is dat de leerlingen als ze zelf mogen kiezen iets gaan zien wat ze kennen en het 'niet serieus ergens over gaat.' Andere docenten zeggen dat leerlingen dingen moeten zien die nieuw voor ze zijn:

Maar voor films zoeken we alleen films in filmhuizen, de anderen zien ze toch wel. Ze mogen van mij niet naar kassakrakers, dat is een Hollywood-formule, dat kennen ze wel.

5.5.3 / Verandering t.a.v. het lesgeven door de ervaringen met het ckv programma

De helft van de docenten vindt dat hun visie op wat een goede beeldende les is veranderd is sinds zij het vak CKV geven. De ontwikkelingen van het nieuwe vak houden hen scherp, ze weten nu meer over de andere disciplines en ze gebruiken die wetenschap als invalshoek in de andere lessen. Zij zeggen dat het vak beeldende vorming breder is geworden en een extra dimensie geeft aan het beroep. Een uitspraak van een docent:

Mijn les is nu een 'doeles' geworden, een les waarin je gedwongen wordt leerlingen

los te laten. Je bent zo geneigd om alles in de hand te willen houden en te sturen, dat kan hier niet, je moet de kinderen een vorm van zelfstandigheid durven geven.
Het is nu 'normaler' dat een beeldende docent met de leerlingen naar buiten moet. De directie is daar nu aan gewend, zegt een volgende docent. De andere helft van de docenten zegt dat men niet of weinig verandering in hun manier van lesgeven heeft opgemerkt.

5.6 / Conclusies

5.6.1 / Overeenkomsten verschillen met de beeldende lessen in de onderbouw van het voorgezet onderwijs.

In tegenstelling tot de lessen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs houden docenten in het CKV-programma wel rekening met de jeugdcultuur en populaire cultuur. Vooral bij het kiezen van de culturele activiteiten (als het maar niet te bloot is). Maar ook bij de inleidende lessen noemen zij voorbeelden als Rap, hiphop, computervormgeving, mode, streetdance, graffiti en videoclips. Een overeenkomst met de lessen beeldend in de onderbouw is de manier waarop de lessen worden aangeboden. Alles moet gestructureerd en voor de leerlingen heel duidelijk zijn, stapje voor stapje worden aangeboden, maar het mag ook weer niet te talig zijn. Een andere overeenkomst is dat de docenten ook in het CKV-programma geen actuele ontwikkelingen in de beeldende kunst opnemen. Dezelfde argumenten worden hier genoemd: de leerlingen snappen dit niet en ze zijn er nog niet aan toe, actuele kunst is te abstract.

5.6.2 / Essentie van CKV

Als essentie van het vak CKV noemen veel docenten dat leerlingen er zelfstandiger door worden: zelf ontdekken en zelf ervaren dat er zoiets als kunst bestaat. Een enkele docent noemt ook het zelfstandig met openbaar vervoer gaan. Het gezichtsveld van de leerlingen wordt verbreed: *'ze proeven van dingen en zij zien wat er nog meer in de wereld is.'* Dingen meemaken en zien die ze anders nooit zouden meemaken. Leerlingen ervaren dat alles uit hun omgeving vormgegeven is. Ook het plezier beleven wordt genoemd:

dat ze met plezier naar de lessen komen.

als ze er plezier in hebben en ik zie dat ze op een gegeven moment met open mond zitten te kijken en elkaar aanstoten en lachen.

En een aantal van hen noemt ook dat de leerlingen goed leren kijken en dingen leren waarderen: *'dat er vele kanten zijn om iets te waarderen en een heleboel manieren om naar te kijken.'*

5.6.3 / Worden de CKV-doelstellingen gerealiseerd?

Het hoofddoel van het CKV is dat leerlingen kennis maken met hun eigen culturele omgeving en zelfstandig een keuze kunnen maken uit het culturele aanbod. Alle scholen laten de leerlingen uitvoerig kennis maken met hun eigen culturele omgeving.

Slechts enkele laten de leerlingen geheel zelfstandig een keuze maken en geven de CKV-bonnen rechtstreeks aan de leerlingen. De andere scholen laten de leerlingen gedeeltelijk kiezen of helemaal niet. De bonnen worden dan door de school gebruikt om gezamenlijk naar voorstellingen te gaan en culturele activiteiten te bezoeken. Horizonverruiming is daarbij het uitgangspunt: leerlingen maken kennis met nieuwe vormen van kunst en cultuur. Dit uitgangspunt wordt door alle scholen ruimschoots gehaald en uitgevoerd.

5.7 / Aanbevelingen voor de docentenopleidingen

Bij de vraag wat je op de docentopleiding moet leren om het vak CKV in het vmbo te kunnen geven, komen de docenten met aanbevelingen over vakinhoud, vakdidactiek en pedagogische kennis.

Voor dit vak moet je breed georiënteerd zijn, zegt men. Het belang om alle disciplines goed te kennen, zowel de praktische als de theoretische kant, wordt het meeste genoemd. De student moet interesse hebben en tonen. Eén docent zegt, dat je beter drie disciplines goed moet kennen dan vijf fragmentarisch. Een aantal zegt dat je als aankomend docent ook goed moet weten waar je de achtergrondinformatie kunt vinden en dat je 'bij' moet blijven door kunstbijlagen te lezen, want *'als je alleen maar de Spits leest, weet je never nooit wat er aan de hand is.'* Ook dat je als toekomstig docent zelf heel goed moet weten hoe je ergens over denkt.

Een belangrijk vakdidactisch leerpunt is dat de studenten de verschillende niveau's van de leerlingen terdege moeten kennen. Ze moeten goed weten wat het niveau op het vmbo is en hier hun lessen op aanpassen. Niet alleen in taalgebruik: *'hoe je een opdracht kunt formuleren in duidelijke taal,'* maar ook op de manier waarop deze leerlingen structuur nodig hebben, *'ze moeten de dingen structureel, in stappen kunnen aanbieden.'* Eén docent zegt, dat niet alles cultureel verantwoord hoeft te zijn, maar dat je wel moet aansluiten bij wat ze leuk vinden.

Er worden ook een aantal persoonlijke en pedagogische eigenschappen voor aankomende CKV-docenten genoemd, zoals humor (*'maar dat kun je niet leren.'*) en flexibiliteit (*'omdat je dingen moet leren die je niet interesseren, en moet kunnen inspelen op verschillende situaties.'*) Een andere docent zegt over flexibiliteit: *'omdat alles steeds verandert, je moet steeds weer je programma aanpassen.'* Leerlingen serieus nemen, *'ze moeten je kunnen vertrouwen.'* En een docent, waarbij de leerlingen zelf mogen kiezen naar welke culturele activiteiten zij gaan, zegt: *Leren los laten, niet alles willen blijven coördineren, als ze het zelf bedenken beleven ze het ook intenser.*

Hoofdstuk 6 / Samenvatting en conclusies

6.1 / Achtergrond en vraagstelling

Binnen het lectoraat Kunst-en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten worden onderzoeken uitgevoerd naar de veranderingen in het werkveld van de kunsteducatie en de gevolgen hiervan voor de docentenopleidingen in de kunstvakken. De opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving wil beter zicht krijgen op de veranderende lespraktijk in de beeldende vakken en op de daarvoor benodigde deskundigheden van de docent. Dit levert ook indicaties op over de mate waarin het ideaal van de zogeheten authentieke beeldende vorming in de praktijk gerealiseerd wordt of realiseerbaar is.

Beeldende vorming is de verzamelnaam voor tekenen, handenarbeid, textiele vormen en audiovisuele vorming. Dat wat leerlingen op school maken in hun lessen beeldende vorming is in het verleden wel aangeduid met 'schoolkunst'. Het is kunst die grotendeels los staat van actuele ontwikkelingen in de professionele kunst en los van de alledaagse kunstbeleving en kunstbeoefening van leerlingen, maar die wel functioneel is binnen het instituut school. Tegenover schoolkunst staat het ideaal van authentieke kunsteducatie, die tracht door het aanbieden van levensechte probleemsituaties de relatie met de kunstbeleving en kunstbeoefening van de leerling te handhaven, maar wil tevens een toegang verschaffen tot het domein van de experts (de beeldende kunstenaars, vormgevers, critici etc.) en de vakdiscipline. Een eigen kunstpraktijk van de docent kan daarbij een belangrijk element zijn.

Behalve met veranderde didactische opvattingen richting activerend, authentiek en samenhangend onderwijs hebben docenten in de beeldende vakken evenals hun collega's te maken met een veranderde leerlingenpopulatie vooral in de zin van een sterk toegenomen culturele diversiteit in de grote steden. Tenslotte zijn er veranderingen in hun vakgebied, zoals de grote invloed van de digitale beeldcultuur en de toenemende conceptualisering en het verminderd belang van ambachtelijk kunnen in de beeldende kunst. Men kan deze veranderingen relateren aan respectievelijk de didactische, pedagogische en vakinhoudelijk deskundigheden van de docent. Ze zijn ook aanwezig in de competentieprofielen voor de docent beeldende vorming. Er bestaan verschillende opvattingen over het relatieve belang van de vakinhoudelijke deskundigheid ten opzichte van de andere deskundigheden. Het meer zelfverantwoordelijk leren van leerlingen vereist een andere didactische rol van de leerkracht. Naast het lesgeven als didactische handeling om zo optimaal mogelijke leerresultaten bij leerlingen te bereiken is er de pedagogische omgang met de leerlingen. Dit derde deskundigheidsgebied betreft gedragsregels in de klas, het scheppen van een veilig werkklimaat en de omgang met groepsprocessen. Het betreft ook de omgang met sociale, emotionele en morele kwesties die leerlingen betreffen.

De onderzoeksvragen van het project luiden:

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in de onderbouw als een geslaagde lespraktijk en wat betekenen de lespraktijk en de achterliggende visies in termen van schoolkunst en authentieke kunsteducatie?

Wat betekenen de veranderde onderwijsopvattingen, een veranderde leerlingenpopulatie en veranderingen in hun vakgebied (de beeldende kunsten) voor de benodigde

deskundigheden op respectievelijk vakdidactisch, pedagogisch en vakinhoudelijk gebied?

Wat beschouwen leerlingen als een geslaagde lespraktijk en wat vinden zij dat een docent hiervoor moet kennen en kunnen?

Wat beschouwen de docenten beeldende vorming in het CKV-programma vmbo als een geslaagde lespraktijk en wat betekent die lespraktijk in termen van schoolkunst en authentieke kunsteducatie?

6.2 / Opzet en uitvoering

In Amsterdam zijn ruim 50 instellingen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam die beeldende vorming aanbieden. Bij twintig instellingen is met een docent beeldende vorming in de onderbouw een interview gehouden. Van de geïnterviewden geven er 11 les op een vmbo school met meer dan drie kwart allochtone leerlingen. De geïnterviewden is gevraagd een recente, als geslaagd beschouwde les te beschrijven en zijn vragen gesteld over de relatie van de lespraktijk met enerzijds de professionele kunst en anderzijds met de leefwereld van de leerlingen. In de 20 interviews is tevens gevraagd aan te geven wat je als docent moet kennen en kunnen om een geslaagde les of serie lessen te geven. Vervolgens is gevraagd naar veranderingen in de lespraktijk en veranderingen in de visies van docenten sinds het begin van hun docentschap. Tenslotte is gevraagd naar wat je op een docentenopleiding wel en wat niet kunt leren. Uit de onderbouwklassen van de geïnterviewde docenten zijn steeds twee of drie random gekozen leerlingen geïnterviewd. Ook deze 52 leerlingen is gevraagd wat zij geslaagde lessen beeldende vorming vinden en wat een docent moet kennen en kunnen om goed les te geven in een beeldende vak. Aan 14 docenten beeldende vorming die ook CKV geven in het vmbo is wederom gevraagd geslaagde lespraktijken ckv te beschrijven en daarbij de relaties met de jongerencultuur en met de professionele kunsten aan te geven.

6.3 / Geen schoolkunst en geen authentieke kunsteducatie

De karakteristieken van de beeldende vakken in de onderbouw zoals die uit de interviews met 20 Amsterdamse docenten naar voren komen, zijn maar zeer ten dele die van de schoolkunst zoals beschreven door Efland. Die beschreef (het maken van) schoolkunst als een plezierige, maar vrijblijvende en theorieleze activiteit met als belangrijke functie dat leerlingen even op adem komen van de vakken waar het in het onderwijs echt om gaat. De prettige ogende, enigszins kinderlijk expressieve schoolkunststijl heeft geen binding met de ontwikkelingen in de professionele kunst, maar evenmin met de buitenschoolse beeldende activiteiten en voorkeuren van de leerlingen. De beeldende vorming in de onderbouw is een 'doe vak' en door de nadruk op praktische activiteiten is het een tegenhanger van de meeste andere schoolvakken. Maar het gaat in de lessen zeker niet om vrijblijvende activiteiten. Docenten richten zich op het bereiken kerndoelen en met name op het op gestructureerde wijze aanleren van beelddaspecten en het toepassen van bepaalde materialen en technieken. De resultaten zijn eerder netjes dan expressief. Theorie neemt een beperkte plaats in en deze theorie is voornamelijk gebaseerd op de klassieke en de modernistische westerse kunst.

De schoolkunst van de onderbouw duidt niet op een systematisch streven naar het ideaal van authentieke kunsteducatie. Dat ideaal behelst minder voorgestructureerde en contextloze leerinhouden en meer levensechte beeldende problemen aan de orde stellen. Dat betekent ook een duidelijker relatie met de huidige digitale beeldcultuur van de jongeren en zeker in Amsterdam met de cultureel diverse achtergronden van leerlingen. Anderzijds zou authentieke kunsteducatie in sterkere mate trachten om een relatie te leggen met de actuele visuele kunst en cultuur, omdat die de verbeelding zijn van de huidige persoonlijke en maatschappelijke voorkeuren, opvattingen etc. In die actuele kunst is ook weer vaak een relatie aanwezig met of zijn verwijzingen naar de populaire cultuur en jeugdcultuur. Maar uitzonderingen daargelaten is in de onderzochte lespraktijk in de onderbouw een vakinhoudelijke relatie met jeugdcultuur, culturele diversiteit en actuele kunst vaak beperkt.

Hoe laat zich deze lespraktijk verklaren? De didactische concepten van de basisvorming (inmiddels onderbouw) lijken de realisatie van authentieke kunsteducatie te bevorderen en een kunsteducatie die alleen functioneel is binnen de school, tegen te gaan. Echter de ontwikkelingen in de actuele beeldende kunst lijken een verbinding met het beeldende onderwijs in de onderbouw te bemoeilijken. En anderzijds maakt ook de grotere diversiteit in culturele achtergronden de aansluiting met de verschillende leefwerelden van de leerlingen problematischer. Bovendien hanteren met name vmbo docenten een strakkere en meer gestructureerde aanpak, terwijl de vakinhouden niet wezenlijk zijn veranderd. Voor de veranderingen in de inhoud met betrekking tot actuele kunst, jeugdcultuur en culturele diversiteit verwijzen docenten door naar de nieuwe vakken CKV(vmbo) en CKV1 (havo en vwo). In de beeldende vorming in de onderbouw hebben andere doelen de prioriteit.

Uitgaande van een indeling in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en vaardigheden, geven docenten aan dat alle drie soorten deskundigheden onmisbaar zijn voor het docentschap. Er zijn echter wel duidelijke verschillen in accenten die worden gelegd. De helft van de docenten geeft aan dat het pedagogische aspect verhoudingsgewijs het belangrijkste is voor het docentschap. Enkele docenten vinden dat het vakinhoudelijke voorop staat. De verschillende accenten hebben zoals docenten zelf aangeven, ook te maken met de school waar je lesgeeft en vooral met het schoolniveau en de leerlingpopulatie. Docenten die op het vmbo lesgeven zeggen vaker aan dat het pedagogische het primaat heeft. Vrijwel alle docenten merken op dat hun visie op de benodigde kennis en vaardigheden is veranderd vanaf het moment dat zij de opleiding verlieten en ze in het voortgezet onderwijs gingen werken.

Slechts enkele docenten noemen dat de vakinhouden en de benodigde vakkennis in de loop van de jaren veranderd zijn. Dit terwijl er aanzienlijke veranderingen in de beeldende kunst, maar ook in de vakkenstructuur en in de verhouding tussen theorie en praktijk in de beeldende vorming zijn opgetreden. De grootste veranderingen spelen zich af op het vakdidactische en het pedagogische vlak. Op vakdidactisch gebied gaat het vooral om het grotere inzicht in en de ervaring met de uitvoerbaarheid van lesideeën voor verschillende groepen leerlingen. Op pedagogisch gebied gaat het om het toegenomen inzicht in de omgang met de leerlingen en de toegenomen rust en flexibiliteit om daarnaar te handelen. In vergelijking met de vakinhoudelijke en didactische deskundigheid zijn de pedagogische aspecten volgens de docenten veel lastiger te leren op een docenten opleiding en volgens sommigen zelfs helemaal niet.

6.4 / Leerlingen over docent en lespraktijk beeldende vorming

Dat het vak beeldend volgens de leerlingen een speciale positie tussen de andere vakken inneemt is duidelijk. Een enkele leerling geeft aan dat er in de lessen beeldend een meer ontspannen sfeer is. Uit de antwoorden van andere leerlingen blijkt dat zij zich in de beeldende les inderdaad vrijer kunnen gedragen dan in andere lessen. De lessen die leerlingen als geslaagd beschouwen, komen in grote lijnen overeen met die de docenten noemen. Er zijn niettemin accentverschillen met docenten die essentieel zijn. Leerlingen kiezen bijvoorbeeld uitdrukkelijk voor lessen met een duidelijke context. Dat bepaalt hun waardering voor het vak: zo kunnen ze er iets eigens, hun fantasie en ideeën in kwijt.

Maar er is een discrepantie tussen wat leerlingen waarderen in een les en wat ze zeggen ervan te leren. Zij waarderen beeldende vormgeving onder meer omdat ze er iets eigens kunnen maken. Ze waarderen de ruimte die gegeven wordt voor fantasie en vrijheid. Een aantal wil 'iets doen met kunst'. Maar ze leren correcte toepassing van beeldende aspecten en hantering van technieken. Ze leren een beperkt aantal vormgevingsaspecten kennen. De keuzes die de leerlingen hebben gemaakt en de uitwerking en de betekenis van de voorstelling worden niet of slechts oppervlakkig besproken. Ten onrechte: Goed kijken en vergelijken achteraf heeft invloed op het volgende werk van een leerling.

De meeste opdrachten zijn al zo gestructureerd dat ze weinig aan de verbeelding over laten. Leerlingen zullen mijns inziens moeten leren reflecteren op hun 'zelfgemaakte beelden', niet alleen op de technische aspecten maar ook op de inventiviteit, dus ook op het fantasievolle, en op de betekenis van voorstelling en vormgeving. In hun dagelijkse leven worden leerlingen overstroomd met beelden. Het zijn hun bewuste en onbewuste voorbeelden en inspiratiebronnen. De betekenis van het werk van de leerlingen staat daar net zo min los van als van het werk van kunstenaars. In de lessen beeldend in de onderbouw wordt de relatie tussen het werk van de leerlingen, alledaagse beelden en kunst echter niet of te weinig gelegd.

Die relatie zou wel degelijk gelegd kunnen worden in de opdracht en in de reflectie op het werk. Leerlingen zo blijkt in de interviews kunnen heel goed vertellen welke gevoelens, ideeën en mening zij verbeelden in hun werk. Ze geven daarmee genoeg aanzetten voor een discussie in de klas. Reflectie op beeldend werk stimuleert leerlingen in hun kunstzinnige ontwikkeling. De verbeelding aan de macht, zou de opdracht aan leerlingen moeten luiden. De verbeelding zet leerlingen echt aan het werk.

Leerlingen hebben een duidelijke opvatting over een goede docent, dus over de gewenste pedagogische, didactische vaardigheden en vakinhoudelijke deskundigheid van de docent beeldend.

Een goede docent neemt leerlingen serieus. Serieus nemen betekent dat leerlingen medeverantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen beeldend proces. En dat zij hun interesses en belangstelling voor kunst en cultuur kunnen ontwikkelen. De docent beeldend houdt van kunst, is beeldend bekwaam, ook al hoeft zij/hij geen kunstenaar te zijn en verzint tot de verbeelding sprekende opdrachten die leerlingen vrijheid bieden. Dit door een groot aantal leerlingen geschetste profiel van een docent beeldend zou kunnen passen in het profiel van een docent authentieke kunsteducatie. Uit de interviews blijken leerlingen op details verschillend tegen beeldende lessen aan te kijken. Er zijn leerlingen tussen die geen fouten willen maken in een opdracht beel-

dend, die alles 'duidelijk willen hebben' en er zijn leerlingen die opdrachten saai vinden als er niets te verzinnen overblijft. Bijna allemaal houden ze van fantasie, vrijheid, eigen ideeën en kunst. Dat zijn bronnen waar leerlingen betekenis uit putten voor vorm en inhoud van hun beeldend werk.

6.5 / CKV in vmbo: meer kenmerken van authentieke kunsteducatie

In tegenstelling tot het beeldend programma in de onderbouw van het voorgezet onderwijs wordt er in het CKV-programma wel rekening gehouden met jeugdcultuur en populaire cultuur en wordt deze nadrukkelijk in het programma opgenomen. Enkele scholen geven de CKV-bonnen rechtstreeks aan de leerlingen. Zij kunnen zelfstandig een keuze maken naar welke culturele activiteiten zijn gaan. Maar in de meeste scholen heeft de leerling weinig eigen keuze ten aanzien van de culturele activiteiten en krijgt de CKV bonnen niet zelf in handen. In een aantal scholen gaan de leerlingen niet naar een instelling voor de kunsten, die buiten het schoolgebouw ligt. De meeste scholen doen dit wel en enkelen zien het met de tram gaan als een belangrijk leermoment. Evenals in de beeldende lessen van de onderbouw wordt er aan de actuele kunst geen of weinig aandacht besteed. Daarentegen lijkt het merendeel van de docenten door het invoeren van het nieuwe vak CKV een veranderde visie op de lespraktijk te hebben ontwikkeld, meer in de richting van de authentieke kunsteducatie.

6.6 / Tenslotte

In de lessen beeldende vorming zijn de verbinding met de kunstwerelden buiten het onderwijs beperkt. Er worden weinig relaties gelegd met de actuele kunsten en dat geldt ook voor de thuiskunst van de leerlingen. In de lessen CKV is wel meer ruimte voor jongerencultuur. Dit alles betekent niet dat leerlingen de lessen beeldende vorming vervelend vinden of afwijzen. Binnen de geaccepteerde regels en beperking van het instituut school verwachten leerlingen dat ook de beeldende lessen docentgestuurd zijn, dat ze weten waar ze aan toe zijn en dat duidelijk is wat van hun wordt verwacht. Kleine marges van vrijheid blijken voldoende om beeldende vorming voor leerlingen een ander en plezierig vak te maken. Docenten beeldende vorming brengen in meerderheid die structuur en inperking ook aan vanuit de overtuiging wat vakinhoudelijk moet worden overgebracht in de onderbouw (en technieken en beeld-elementen hebben daarbij de nadruk) en vanuit hun kennis en ervaring over wat didactisch wenselijk en haalbaar is.

Als we onze resultaten vergelijken met onderzoek in de Verenigde Staten (bijvoorbeeld Anderson & Milbrandt, 1998) of recenter onderzoek in Groot Britannië (Downing & Watson, 2004) dan blijkt dat de Nederlandse situatie niet uitzonderlijk is. Ook Amerikaanse en Britse onderzoeken constateren een nadruk op technieken en formele beelddaspecten en veel minder op persoonlijke of maatschappelijke onderwerpen. En ook het gebruik van hedendaagse kunst wordt vermeden omdat het te moeilijk of te controversieel zou zijn. Downing (2005) adviseert docenten beeldende vorming een eclectische aanpak van doelen en inhouden van het beeldende curriculum en de ontwikkelingen in de actuele kunst niet te negeren. Wilson benadrukt dat docenten de buiten school gemaakte beeldende producten van leerlingen niet moeten negeren en dat ze die thuiskunst juist zouden moeten aanmoedigen. Hij verwerpt echter het idee om die thuiskunst geheel over te brengen naar het klaslokaal, omdat het schoolse

onderwijs een eigen taak heeft en het gevaar dreigt dat het spontane en ordeloze karakter van die thuis kunst in de orde van de school verloren zal gaan. Deze aanbevelingen stemmen overeen met onze conclusies als opleiders van docenten. We moeten steeds een evenwicht zien te vinden tussen onze onderwijsidealen en de voorbereiding op de schoolse realiteit. Schoolkunst is kunst die is getemd door schoolse voorwaarden. Maar binnen die voorwaarden moeten we streven naar beeldende vorming die ook buiten het schoolgebouw betekenis heeft. Dat is niet onmogelijk want in ons onderzoek hebben we voorbeelden gezien van docenten die in hun lessen verbanden weten te leggen met de professionele kunstwereld en met de wereld van de thuis kunst en de jongerencultuur. Het is onze overtuiging dat dergelijke lessen niet alleen anders en leuk zijn, maar ook betekenisvol.

Literatuur /

- Anderson, T. & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24(1) 13-20
- Beijaard, D. & Verloop, N. (1999). Gebieden en ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren: een cognitief perspectief. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 4, 433-450.
- Broek, A, van den, Huysmans, F en de Haan J. (2005). *Cultuurminnaars en cultuurmijders: Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: SCP.
- Downing, D. & Watson, R. (2004). *School art: What's in it? Exploring visual arts in secondary schools*. Slough: NFER.
- Efland, E. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17 (2), 37-44.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst: Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2003). *Het Amsterdamse voortgezet onderwijs en de AHK*. Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Beeldende vakken in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Roelofs, E.C. & Houtveen, A.A.M. (1999). Didactiek van authentiek leren in de Basisvorming. Stand van zaken bij docenten Nederlands en wiskunde. *Pedagogische Studiën*, 76 (4), 237- 257.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Vinken, J. (2004) *Beroep docent kunstvakken: Competenties en kwalificaties in de praktijk* Cultuur+Educatie Nr 11. Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.

Bijlages /

A / Interviewleidraad docenten beeldende vorming onderbouw

1. Achtergrondvragen

- 1.1 Wat is uw opleiding? (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, eerste of tweede graads?)
- 1.2 Wanneer en waar hebt u uw docentenopleiding gevolgd? Wat is uw leeftijd?
- 1.3 Kunt u vertellen wat uw leservaring is? (Hoeveel jaren, welke vakken, welke schooltypen, welke scholen?)
- 1.4 Bent u zelf actief op beeldend gebied? (*doorvragen naar intensiteit; mate van professionaliteit*)

2. Lespraktijk

- 2.1 Kunt u in het kort een les beschrijven die U recentelijk heeft gegeven? Het gaat ons om een les of die u zelf goed en geslaagd noemt. (*doorvragen over inhouden; werkvormen, media, beeldelementen versus inhouden, concepten; relatie productief/receptief; gebruik methoden; toetsing. Vragen naar waarom de docent dit een goede les vindt. Vragen naar wat de les voor leerlingen betekent| zou moeten betekenen.*)
- 2.2 Wat moet je als docent kennen en kunnen om zo'n les die u beschreven hebt te kunnen geven? (*doorvragen in termen van vakkennis; vakdidactische kennis en pedagogische kennis, eventueel in termen van competenties voor de docent beeldende vorming: creërend vermogen; stimulerend vermogen, vermogen tot overdracht, samenwerken, organiserend, kritische reflectie, innovatie*)
- 2.3 Is uw visie op wat een goede (of sterker een ideale) les in beeldend onderwijs is, veel veranderd sinds uw studie?
Zo ja, in welke opzichten? (*inhouden en/of manier van lesgeven*)
Zo ja, waardoor is die visie veranderd?

3. Ontwikkelingen in de actuele kunst

Volgt u de ontwikkelingen in de beeldende kunst? Wat is uw mening daarover? (*postmodernisme, vervagen hoog en laag; video, multimedia; multi disciplinariteit etc.*)
Wat is (zijn) voor u belangrijke levende beeldende kunstenaar(s)?

Bestaat er een relatie tussen de ontwikkelingen in de beeldende kunst en uw lessen beeldende vorming? Zo ja, kunt u lesvoorbeelden geven om dit te illustreren?

4. De leerlingen *(leefwereld; jeugdcultuur; multi culturaliteit)*

Hoe gaat u om met jeugdcultuur en populaire cultuur in uw lessen beeldende vorming? *(doorvragen over impact visuele cultuur; beeldcultuur in relatie tot kunst).* Kunt u lesvoorbeelden geven?

Hoe gaat u om met culturele diverse achtergronden van leerlingen in uw lessen beeldende vorming? *(let op zowel inhoudelijke als didactisch consequenties).* Kunt u voorbeelden geven?

5. Docentenopleiding

Wat is het belangrijkste dat je op een docentenopleiding zou moeten leren?

Wat kun je op een docentenopleiding niet leren? *(uiteraard praktijkervaring, maar wat houdt die ervaring voor u in?)*

6. Relatie met de AHK

(Indien van toepassing):

6.1 Wat is uw mening over de kennis, vaardigheden en houding van stagiaires van de AHK? vergeleken met andere opleidingen?

6.2 Wat is uw belangrijkste advies aan de docentenopleiding van de AHK?

6.3 Hebt u bepaalde wensen t.a.v. de AHK?

B / Interviewleidraad leerlingen

1. Achtergrondvragen

Wat is je naam? Leeftijd?

Meneer of mevrouw X is je leraar voor tekenen/handenaarbeid/beeldende vorming.

Hoe lang (hoeveel jaar) heb je deze docent al?

Wat vind je van het vak tekenen/handenaarbeid/beeldende vorming? Vind je het een leuk vak of juist helemaal niet. Waarom is dat?

Wil je in dit vak examen doen?

2. Lespraktijk.

De beste les:

Als je denkt aan de lessen tekenen/handenaarbeid die je van docent X hebt gehad, kun je dan een les noemen die je heel goed vond?

Wat vond je er precies goed aan?

Wat was de opdracht, beschrijf die eens. (wat was het onderwerp?)

Wat voor materialen gebruikte je?

Welke gereedschappen?

Waar moest je op letten van de docent?

Wat leerde je ervan?

Had je voor dit werkstuk ook een goed cijfer?

Moest je je precies aan de opdracht houden en zo ja, word je daar ook op beoordeeld?

Bespreekt de docent het werk in deze les van iedereen klassikaal of per persoon?

Vind je het **bij deze les** ook belangrijk op welke manier de docent lesgeeft?

(doorvragen over – laat je los, geeft vrijheid, of stuurt en structureert. Heeft de les een begin, midden en einde; is er rust in de klas, is de bedoeling van een les duidelijk?)

Algemeen

Wanneer werk je in de klas het prettigst aan je werkstuk? Later doorvragen naar sfeer, muziek.

Leer je ook wat van je medeleerlingen?

Wat doe je met je werkstuk als het klaar is? Neem je het mee naar huis, vinden je ouders het mooi wat jij maakt? Hang je het ergens op? Zet je het ergens neer?

Thuiskunst

Maak je zelf thuis in je vrije tijd ook dingen die iets met tekenen/handenaarbeid/nieuwe media te maken hebben? (ook vragen naar computerspellen, vormgeving, Warhammer, mode etc.)

Ziet wat je zelf maakt er anders uit dan de dingen die je op school maakt? (Zo ja, wat is dan het verschil?)

Jeugdcultuur/eigen interesses

Komen in de lessen en opdrachten tekenen/handenaarbeid jouw interesses en jouw manier van leven aan bod? (Indien ja, voorbeelden? Indien nee, zou je dat leuk vinden? Wat dan bijvoorbeeld?) deze vraag uitsplitsen in theorie (niet-westerse kunst en

cultuurgeschiedenis) en in praktijk (opdrachten voor praktisch werk)
Indien nee: Zou dit moeten?

Kennis van kunst

Leer je in de lessen van mevr. X ook iets over kunst of kunstenaars?
Vind je het leuk om over kunstenaars te lezen, werk te zien van kunstenaars
en/of daarover te leren Ken je ook namen van kunstenaars die jij goed vindt?
Brenge je dat op ideeën? Wil je het nadoen en vind je het ook leuk om dat na te doen?
Gebruiken jullie ook een boek, welk?

3. Multiculturaliteit

Hoeveel nationaliteiten zijn er in je klas? Houdt de docent daar rekening mee? Zie je dat terug in de tekeningen?
Vind je dat de docent rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen in je klas? (Eventueel verduidelijken met: verschillende nationaliteiten/culturele achtergronden. Indien nee, vind je dat dat zou moeten? Indien ja, hoe merk je dat, geef eens een voorbeeld).

4. Docentschap

Wat is een goede docent tekenen/handenaarbeid/ beeldende vorming volgens jou?
Waarom zie je dat? Doorvragen over vak, (bijv. moet hij of zelf goed kunnen tekenen?) over vakdidactiek (leuke opdrachten, houdt hij rekening met of je goed of slecht bent in tekenen), pedagogische aspecten (orde houden, sfeer, aandacht).
Kunnen docenten tekenen/handenaarbeid/nieuwe media ook iets van jullie leren en wat is dat dan?

C / Interviewleidraad CKV docenten vmbo

Vragen lespraktijk van docenten CKV in het vmbo

1. Achtergrondvragen

- 1.1 Wat is uw opleiding? (tekenen, handenaarbeid, textiele werkvormen, eerste of tweede graads?)
- 1.2 Wanneer en waar hebt u uw docentenopleiding gevolgd? Wat is uw leeftijd?
- 1.3 Kunt u vertellen wat uw leservaring is? (Hoeveel jaren, welke vakken, welke schooltypen, welke scholen?)
- 1.4 Bent u zelf actief op beeldend gebied of in andere kunst disciplines?
(doorvragen naar intensiteit; mate van professionaliteit)

2. Lespraktijk

- 2.1 Hoe is het ckv-programma aan uw school globaal opgebouwd? Hoe zijn de veertig uur verdeeld? Neemt u het hetzelfde ckv-programma voor alle leerwegen? Gebruikt u een methode? In welke mate bepaalt docent en in welke mate bepalen de leerlingen de inhoud van ckv?(eventueel doorvragen of leerlingen de CKV bonnen zelf individueel mogen besteden)
- 2.2 Kunt u in het kort een CKV-activiteit of onderdeel beschrijven. Het gaat ons om een praktijkvoorbeeld van een activiteit of onderdeel van het CKV dat u zelf goed en geslaagd noemt. *(doorvragen over inhouden; werkvormen, media, concepten; relatie productief/receptief; gebruik methoden; toetsing/neerslag van activiteit in het kundossier.*
Gevolgd methode. bijvoorbeeld nadruk op: accent op kunst en cultuur, bepaalde disciplines, kijken naar, zelf ontdekken, ervaren, enthousiasme, vaardigheden, stappenplan, product van presentatie, reflectie van leerlingen.)
Vragen naar waarom de docent dit een goede les vindt.
Vragen naar wat de activiteit, onderdeel voor leerlingen betekent of zou moeten betekenen.

3. Ontwikkelingen in de actuele kunst

Volgt u de ontwikkelingen in de kunsten (beeldende kunst)? Wat is uw mening daarover? *(postmodernisme, vervagen hoog en laag; video, multimedia; multi-disciplinariteit etc.)* Wat is (zijn) voor u belangrijke levende beeldende kunstenaar(s)?

Bestaat er een relatie tussen de ontwikkelingen in de beeldende kunst c.q andere kunsten en uw programma CKV? Zo ja, kunt u voorbeelden geven om dit te illustreren?

4. De leerlingen (leefwereld; jeugdcultuur; multi-culturaliteit)

Hoe gaat u om met jeugdcultuur en populaire cultuur in uw programma CKV? (doorvragen over impact visuele cultuur; beeldcultuur in relatie tot kunst). Kunt u lesvoorbeelden geven?

Hoe gaat u om met culturele diverse achtergronden van leerlingen in uw programma CKV? (let op zowel inhoudelijke als didactisch consequenties). Kunt u voorbeelden geven?

5. Docentenopleiding

5.1 Wat is het belangrijkste dat je op de docentenopleiding moet leren voor het vak CKV?

6. Verhouding ckv – beeldende vakken

Zijn op uw school de 40 uur voor CKV in mindering gebracht op de uren van de beeldende vakken? Zo ja, bent u het er dan mee eens?

Waarom wel/waarom niet?

Als u zelf mocht kiezen zou u dan de voorkeur geven aan de huidige situatie met CKV of voor de oude situatie met een beeldend vak?

6.2 Is uw visie op wat een goede (of sterker een ideale) les in beeldend onderwijs veranderd sinds u het vak CKV in het vmbo geeft?

Zo ja, in welke opzichten? (inhouden en/of manier van lesgeven)

Zo ja, waardoor is die visie veranderd?

Over de auteurs /

Folkert Haanstra is werkzaam als lector kunsteducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij is tevens als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Universiteit Utrecht. De leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie die hij bekleedt, is ingesteld door Cultuurnetwerk Nederland. Hij studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en schilderkunst en grafiek aan de Academie voor Beeldende Kunsten Minerva. Hij heeft als onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam onderzoek verricht naar de kunstvakken in het onderwijs, naar musea, muziekscholen en creativiteitscentra en naar het kunstvakonderwijs. Hij is gepromoveerd op een proefschrift over leereffecten van beeldende vakken in het onderwijs.

Els van Strien is docente CKV 2 en teamleider havo-bovenbouw aan de IVKO-School (Individueel Voortgezet en Kunstzinnig Onderwijs) in Amsterdam, een school die zich profileert met een breed aanbod kunstvakken in het curriculum. Na het behalen van de MO-b akte tekenen aan de Opleiding voor Tekenleraren in Amsterdam was zij docente tekenen in het voortgezet onderwijs en aan het HBO. Aan de IVKO startte zij in 1984 als docente taalvisualisatie, fotografie en audiovisueel. In 1993 voltooide zij de doctoraal studie kunstgeschiedenis aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Zij is medeauteur van M. Mekking, R. Pinggen, E. van Strien, *Kunst van Nu, encyclopedisch overzicht vanaf 1970*, Leiden 1995.

Hanneke Wagenaar werkte tijdens en na haar opleiding als docent Beeldende Vorming (docentenopleiding beeldend Academie Minerva te Groningen) in het voortgezet onderwijs, in centra voor Kunstzinnige Vorming en in het HBO. In de jaren '90 werkte zij zes jaar als beleidsmedewerker aan het toenmalige LOKV, nu Cultuurnetwerk Nederland. Zij ontwikkelde daar o.a. raamleerplannen voor beeldende cursussen en projecten voor de centra voor Kunstzinnige Vorming. Daarna werd zij docente vakdidactiek en adjunct aan de Academie voor Beeldende Vorming te Amsterdam. Na de reorganisatie van de Academie werd zij studieleider Overdracht en verrichtte zij naast het docentschap onderzoek in het kader van het lectoraat Kunst- en cultuureducatie. Met deze publicatie sluit zij haar onderzoek af.

Colofon

Auteurs: Folkert Haanstra, Els van Strien en Hanneke Wagenaar
Lector: Folkert Haanstra
Basisvormgeving: Esther Noyons
Druk: SSP, Amsterdam

© 2006

