

Persoonsvorming op het vmbo

Hoe dan?

Kwetsbaarheid als hoofdingrediënt voor kunsteducatie
bij leerlingen én docenten



Leerlingen in hun Kunst-Werk

Essay Unit 6
Michelle Schmitz
Studentnummer 159320
ArtEZ MKE Zwolle
2020

“Identiteit heeft meer te maken met worden dan met zijn”
(Verhaege, 2012, p. 16)

Inleiding

In voorbereiding op een nieuw schooljaar las ik de volgende richtlijn op de website van Rijksoverheid:

Wie zijn kansen in de maatschappij wil benutten, moet zich als persoon kunnen ontwikkelen en zijn positie ten opzichte van anderen in de samenleving vinden. Het onderwijs helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. De school draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en helpt hen na te denken over hun persoonlijke drijfveren en ambities. (Rijksoverheid.nl, 2020)

Niks nieuws. Maar waar staat hoe dat moet, persoonsvorming een prominente plek geven binnen ons onderwijs? Sinds 2018 probeer ik deze vraag binnen mijn lespraktijk te beantwoorden. Door de ontwikkeling van Project Kunst-Werk onderzocht ik hoe kunsteducatie bij vmbo-t leerlingen bijdraagt aan persoonsvorming en het positief zichtbaar maken van hun identiteit.

Mijn hypothese is dat het overdragen van regie, van docent naar leerling, daarbij van belang is. Wanneer jongeren zelf mogen kiezen wat ze willen leren, maken en tonen, komen ze dichterbij wie ze zijn en willen worden. Binnen dit proces is kwetsbaarheid een hoofdingrediënt. Wie zich kwetsbaar toont, kweekt empathie en creëert daarmee een veilige leeromgeving. Om die reden hebben docenten en leidinggevenden een voorbeeldfunctie naar leerlingen in het tonen van wie zij zijn.

Voor je ligt het verslag van mijn zoektocht binnen onze leergemeenschap.

Onderzoeksvraag

Hoe kan project Kunst-Werk, waarbij regie bij de leerling ligt, bijdragen aan de persoonsvorming en positieve zichtbaarheid van onze vmbo-t leerlingen?

Deelvragen

- Welke keuzes maken vmbo-t leerlingen wanneer zij regie krijgen over een artistiek proces?
- Wat is de werking op de ambachtelijkheid en artistiekheid van een eindproduct wanneer de regie bij de vmbo-t leerling ligt?
- Wat is de opbrengst voor docenten in een artistiek proces waarbij de vmbo-t leerling regie krijgt?
- Over welke vaardigheden moet de docent, als coach in het proces van project Kunst-Werk, beschikken?
- Wat kan de school de docent bieden om deze rol te kunnen vervullen?

Kunst en identiteit

In mijn ogen belicht kunst maatschappelijke, existentiële vraagstukken. De antwoorden daarop geven onze identiteit en persoonlijkheid vorm. Mede daarom maken scholen ruimte voor kunsteducatie binnen en buiten het curriculum (www.lkca.nl, 2018). Met de kunstvakken leren we jongeren te onderzoeken wie ze zijn, wat ze denken, voelen en willen. Kort gezegd, zich kwetsbaar op te stellen. Daarnaast daagt kunsteducatie hen uit deze kwetsbaarheid aan anderen te tonen. Als

theaterdocent heb ik veel schroom gezien, maar ook groeiende trots. Liz (15) over haar ervaring met de kunstvakken: “Ik heb geleerd om mijn eigen ideeën te laten zien. Dat durfde ik eerst echt niet” Het is mijn overtuiging dat wij, docenten, onze jongeren alleen passend kunnen begeleiden als we zelf onderdeel blijven van het onderzoek naar menswording. Daarnaast zijn jongeren vooral geïnteresseerd in de meningen en oordelen van leeftijdsgenoten (Jolles, 2016, p.41). We hebben elkaar dus nodig. “Niemand is perfect en niemand komt ver in zijn eentje. Imperfecte individuen kunnen samen wel een geweldig team vormen” (Trendrede, 2019). Leerlingen, docenten en leidinggevenden staan samen sterk wanneer ze in dialoog blijven en elkaar onderwijzen. Dit houdt in dat alle partijen zich kwetsbaar op kunnen stellen. Pas dan ontstaat een leergemeenschap waarbij volwassenen de veilige situatie creëren en handhaven, en ruimte is voor open dialoog en ontwikkeling.

Kwetsbaarheid is geen zwakte, maar een kracht die op verschillende manieren geuit kan worden. Een kracht die zichtbaar wordt in luisteren, er zijn voor anderen en in contact staan met je minder sterke kanten. Misschien nog kwetsbaarder in mijn ogen is weten wat je wél kan en daarvoor gaan staan. Zeker in een omgeving vol jongeren roept dit gegeven ongemak op. Als ik aan een puber vraag waar hij goed in is, levert dat vaak schaamtevolle momenten op. “Ik ga dat toch niet zeggen over mezelf, akward” (Frieda, 15).

Frustratie

Sinds 2011 werk ik als theaterdocent op een scholengemeenschap waar vmbo-t, havo, vwo en gymnasium onderwijs wordt aangeboden. NSG Groenewoud is een bèta-excellent én cultuurprofielschool voor 1650 meestal heel vriendelijke jongeren. Een prima basis om gelukkig te zijn met mijn werk. Toch heb ik er jaren last van gehad dat ik harder leek te werken dan mijn leerlingen. “Wat leren ze daar nou van?”, dacht ik regelmatig. In schooljaar 2018-2019 gooide ik daarom het roer om in mijn lespraktijk met de ontwikkeling van project DHZ (Doe Het Zelf).

Project DHZ is dus uit frustratie geboren. Ik was het zat dat ik als docent met zweet in de bilnaad stond te werken en leerlingen steeds passiever leken te worden. Daar ben ik op een dag, midden in de les impulsief en abrupt mee gestopt. Mijn leerlingen stelde ik de vraag: “Wat kom je eigenlijk leren?”. Door hen regie in handen te geven, hoopte ik de pubers wakker te porren en zelf minder moe naar huis te fietsen aan het eind van een lesdag.

Project DHZ ontwikkelde tot een project waarin leerlingen compleet vrij stonden in hun creatief proces. Ze mochten binnen mijn theaterles zelf kiezen wat ze wilden maken, met wie, en hoe. Het enthousiasme dat vrij kwam in de pilot verbaasde mij, maar ook henzelf. Jongeren kwamen met onderwerpen waar ik als docent nooit op was gekomen. Opvallend veel leerlingen kozen voor een onderwerp dat dicht bij hen lag. Een meisje schreef een boek over de binnenkant van haar hoofd, om aan haar moeder te geven zodat ze het niet meer uit hoeft te leggen als ze een van haar buien heeft. Een ander ontwierp een kookboek met recepten van zijn familieleden die hij miste, inclusief bijpassende anekdotes en foto's. Dat het weinig met theater te maken had, kon me niks schelen. Ik was zó onder de indruk van dat wat leerlingen van zichzelf lieten zien en hoe trots ze daarop waren.

Bij de evaluatie van het schooljaar sprong Project DHZ boven het overig lesprogramma uit. Het merendeel van mijn leerlingen verkoos Project DHZ als favoriet onderdeel van de theaterlessen. Ik onderzocht wat dit enthousiasme veroorzaakt heeft. Daarbij gaven leerlingen aan dat ze de vrijheid om zelf koers te bepalen als positief en motiverend ervoeren. “Ik mocht gewoon zelf bepalen wat ik

wilde maken, dat had ik nog nooit meegemaakt” (Delara, 14). Daarnaast werd genoemd dat leerlingen de gekregen verantwoordelijkheid voor het proces zagen als vertrouwen vanuit de docent. “Michelle geloofde gewoon dat ik aan het werk ging, zonder dat ze me zat te pushen, best wel relaxt” (Roan, 13).

Project DHZ bleek een succesvolle formule om leerlingen om ontspannen wijze te motiveren. De positiviteit die loskwam heeft me geïnspireerd om binnen onze vmbo-t laag verder te onderzoeken wat deze onderwijsvorm kan betekenen voor de persoonsvorming van ogenschijnlijk veel ongemotiveerde leerlingen.

Kunstvakken voor de gezelligheid

In mijn vooronderzoek bevroeg ik leerlingen uit vmbo-t4 over het belang van kunsteducatie. Veel leerlingen zeiden weinig affiniteit met kunst te hebben of de functie ervan te missen. (“Waarom moet dit?”) Het kunstonderwijs leek voor velen een passief ondergaan van wat docenten belangrijk vinden. Of gewoon leuk, voor de gezelligheid. Uit maar weinig antwoorden bleek dat leerlingen in de kunstvakken ruimte vinden zichzelf te ontwikkelen en te laten zien.

Net zoals binnen mijn lessen vóór Project DHZ zag ik vaak ongemotiveerde, onzekere leerlingen en vermoeide, gefrustreerde docenten. Ik vroeg me af wie er nog aan het leren was, en wat dan. In navolging van Project DHZ ontwikkelde ik project Kunst-Werk voor alle vmbo-t 4 leerlingen. Hoewel de focus in de basis gericht is op de persoonsvorming van leerlingen, zag ik tijdens het proces in dat de onderzoeksvragen evengoed van toepassing zijn op hun begeleiders: mijn collega’s en mijzelf.

Kunst-Werk

Kunst-Werk is een fusie van het profielwerkstuk en de kunstvakken waarmee alle vmbo-t eindexamenleerlingen artistiek onderzoek doen. Alleen of in groepsverband werken zij vanuit een persoonlijke fascinatie of leervraag. Begeleiding door een team van mentoren, kunsteducatoren en externe experts uit het werkveld is hierbij essentieel. Onder deze begeleiding versta ik het stellen van de juiste vragen en het bieden van ruimte waarbinnen zaken goed én fout mogen lopen. Uiteindelijk leveren alle makers een kunstwerk en een theoretische onderbouwing van het werk. Een creatief profielwerkstuk is het eindresultaat. Tijdens een groot opgezette expositie presenteert elke leerling zijn werk aan de school, ouders en docenten. Kunst-Werk!

De centrale onderzoeksvragen voor leerlingen zijn:

- Wie ben je?
- Wat vind je interessant?
- Wat wil je maken?
- Hoe ga je dat doen?
- Met wie ga je dat doen?
- Hoe kunnen docenten je daarbij helpen?
- Hoe ga je je werk tonen?

In het project staan persoonsvorming en zichtbaarheid van onze vmbo-t leerlingen centraal. Kunst en makerschap dienen daarbij als middel om onze vmbo-t leerling zelfinzicht, een podium en gezicht te geven binnen onze scholengemeenschap.

Regiewissel

De verschuiving van hoe ik eerder mijn lesprogramma inrichtte, naar de methode bij DHZ en Kunst-Werk omschrijf ik als wisseling van regisseur. De rollen worden omgedraaid. De leerling kiest van *wie* hij *wat* wilt leren en vervolgens ondersteunen docenten dat proces. We geven hen verantwoordelijkheid over de manier waarop ze hun artistiek onderzoek uitvoeren. Overigens lijkt het overdragen van regie allerm minst op complete vrijheid. Leerlingen kennen het concept school inmiddels zo goed, dat ze weten wat van hen verwacht wordt. Sterker, doordat ze meer verantwoordelijkheid krijgen, lijkt het alsof er een groter bewustzijn is van geldende afspraken. Minder dan voorgaande jaren was onze sturing nodig op gedragsafspraken, normen en waarden. Leerlingen namen vaak zelf initiatief en gingen gewoon aan het werk.

Imago

Kunst en vmbo-onderwijs. Het lijkt geen voor de hand liggende combinatie. Eerder een pittige uitdaging voor alle betrokkenen. Althans, dat dacht ik in de eerste tien jaar van mijn loopbaan als theaterdocent. Ik zag vmbo-t leerlingen als een gezellig, ontwapenend, maar ook behoorlijk dood paard om aan te trekken. De motivatie om iets te leren en daar zelf iets voor te ondernemen miste ik bij hen. Wat is de oorzaak van deze dynamiek? Eerdere maakprocessen vond ik gemakkelijk, maar ook keihard werken. De groepen vond ik vaak brutaal en stoer bij binnenkomst, maar zodra we echt aan scenes gingen werken, kwam schaamte algauw om de hoek kijken. Meer dan in mijn havo/vwo groepen zag ik dat jongeren niet voor schut wilden staan ten overstaan van hun groepsleden en daardoor met de hakken in het zand gingen. Ook het presenteren voor publiek leverde regelmatig problemen op. Bij mij en mijn collega's rees de vraag "Hoe krijgen we ze zover dat ze zich echt durven laten zien?". De angst om zich te tonen zette zich om in verzet en baldadig of timide gedrag: het dode paard.

Op onze scholengemeenschap is vmbo-t het laagste leerniveau. Het is de leerlaag waar de meeste problematiek aan de oppervlakte komt. Het beeld is dat de vmbo-t leerling brutaler, wilder en minder doordacht handelt dan leeftijdgenoten op havo, vwo of gymnasium. Is dat echt zo, of denken we dat alleen maar? Hoe betrouwbaar dit beeld is, vind ik discutabel. In Nederland is het gemiddeld opleidingsniveau mbo (www.scp.nl, 2020). Past de gemiddelde puber daarmee in het hierboven geschetste plaatje of hebben we te maken met een imagoprobleem? Ik ontdekte dat docenten van scholengemeenschappen met havo en vwo bovenstaande omschrijvingen zonder twijfel beaamen terwijl dit op zuivere vmbo scholen niet het geval is. "Wij hebben kader, basis en theoretische leerweg (t) in het gebouw. Onze t-leerlingen zijn de braveriken van de school" (Floor, docent maatschappijleer). Ik veronderstel dat mensen die zich in de onderlaag van een systeem bevinden, hierdoor vaak geraakt worden in hun zijn. Dit ligt ten grondslag aan een bepaald soort gedrag. Over dit gedrag zegt socioloog Paul Willis:

Elk kind wil en kan leren in beginsel en wil geprezen worden om wat hij of zij heeft bereikt of heeft geleerd. Voor het kind moet dat los staan van wat een ander kind heeft bereikt. Onderwijs is een sociaal proces waarin samenwerking en competitie natuurlijke elementen zijn. Competitie is op zichzelf niet erg. Als we het competitie-element in het onderwijs zien als een speels middel om leerlingen uit te dagen, kan dat op zich spannend en leuk zijn. Maar competitie die voortdurend aan de gang is, die erg serieus genomen wordt en waarbij het steeds dezelfde zijn die tot de winnaars en verliezers behoren, maakt dat het plezier er vlug af is voor de minder goed presterende

leerling. De verliezer kan zich gediskwalificeerd voelen door anderen en als reactie daarop zichzelf diskwalificeren. Voor groepen leerlingen die zich door de school minder gewaardeerd voelen, kan dit als gevolg hebben dat ze een antischoolcultuur ontwikkelen die hen ervan weerhoudt zich aan te passen en goede prestaties te leveren. Door identificatie met de groep en het uitoefenen van groepsdruk zetten leerlingen elkaar klem in deze negatieve spiraal. (Van den Bulk, 2011, p.170)

Ook in onze schoolcultuur zit een verwachting dat je als t-leerling bepaald gedrag vertoont. Passen leerlingen zich aan op deze verwachting door dit gedrag daadwerkelijk te laten zien, of is het echt wie ze zijn? Kort gezegd: nature or nurture?

Wie ben je, wat doe je?

Om tot leren en positieve persoonsvorming te komen, moet een mens zich veilig voelen. Hoe creëren we die omgeving? Project Kunst-Werk reageert op dit vraagstuk. Het maakt de t-leerling met al zijn talenten en menselijke kwetsbaarheden zichtbaar in de school. Dit raakt aan een persoonlijk element dat door pedagoog Gert Biesta als subjectification wordt geduid:

Het gaat niet alleen om de vorming van de persoon op basis van vooraf geformuleerde ideeën en idealen- het socialiseren- maar om het ondersteunen van kinderen en jongeren als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan. (...) Voor het vraagstuk van hoe we omgaan met onze vrijheid, gaat het er uiteindelijk om wat we met onze identiteit *doen*, niet slechts om welke identiteit we *hebben*. (Biesta, ZD, p. 6)

Kunst-Werk nodigt leerlingen uit om zichzelf te bestuderen en te kiezen wat ze vervolgens met deze kennis kunnen doen. Kort gezegd: Wie ben je en wát wil je daarmee doen?

Identiteit

“Opgroeien betekent zelfrealisatie, waardoor we worden wat we in de kiem al vanaf onze geboorte waren. We kunnen het er wat dat betreft beter of slechter vanaf brengen door de mate waarin we onszelf kennen en uit die zelfkennis de nodige conclusie trekken”, aldus Aristoteles (Verhaege, 2012, p.85).

Volgens Aristoteles betekent persoonsvorming dat we onszelf wat bijschaven, maar is er verder niet veel aan te doen. We blijven wie we in de kern zijn. Daarmee wordt mijn werk als theaterdocent beperkt tot het ontwikkelen van reflectievermogen en niet dat van creëren en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Gelukkig zijn er ook andere opvattingen over wie we zijn en kunnen worden. Gedragsanalyticus Paul Verhaege zoekt ook naar de definitie van identiteit en stelt daarbij de nature/nurture discussie aan de kaak. Verhaege vindt dat het cognitivisme Aristoteles tegensprekt. “Conditionering en leerprocessen maken een doelbewuste sturing van mens en maatschappij mogelijk” (Verhaege, 2012, p.86). Dus, hoe zit het nu met onze identiteit? Bezit de mens bij de geboorte een wezenlijke identiteit, of is hij een onbeschreven blad waarbij de omgeving uiteindelijk voor invulling zorgt?

In schematherapie gaat men uit van een middenweg. Mensen worden geboren met een bepaald temperament, daar is niks mis mee, die is er gewoon. Die basis interacteert met je omgeving. De ervaring die je daarin opdoet, vormt je persoonlijkheid. Elk mens heeft basisbehoeften waarmee deze basis verder kan groeien in diverse richtingen.

Er zijn zeven basisbehoeften:

- veiligheid
- verbondenheid
- (zelf)waardering
- expressie van behoeften en gevoelens
- autonomie
- realistische grenzen
- spontaniteit en spel

Wanneer aan deze behoeften voldoende tegemoet gekomen wordt tijdens je jeugd, groei je uit tot gezonde volwassene. Kom je tekort, dan ontwikkel je disfunctionele manieren om daarmee om te gaan (coping).

Schematherapeut Pancras van den Bos (persoonlijke communicatie, 2020) zegt hierover:

Ik sluit me in mijn therapie deels aan bij de theorie van Aristoteles, maar daarbij ga ik uit van het ideale plaatje. Wanneer de cliënt als gezonde volwassene is groot gegroeid en er beperkt disfunctionele copingstrategieën op na hoeft te houden, dan geldt zijn filosofie. Bij een minder gezonde volwassene is het doel om door therapie een situatie te maken waarin alsnog voorzien wordt in de basisbehoeften en zo, door zelfinzicht, ervaring en gedragsverandering, alsnog een gezonde volwassene te worden.

Onderwijs is geen therapie, maar wél een belangrijke omgevingsfactor waarbinnen onze kinderen opgroeien en uiteindelijk volwassen worden. Hoe belangrijk en precair is onze taak als docenten. Elke dag hebben wij invloed op de zeven basisbehoeften van jonge mensen.

Kunsteducatie- een basisbehoefte?

Even terug naar het lijstje van zeven. Een gemiddelde theaterles biedt aandacht voor minstens de helft van deze begrippen. Een zeer geslaagde variant wellicht voor allemaal.

Is kunsteducatie daarmee het antwoord op de vraag hoe we persoonsvorming kunnen opnemen in ons onderwijssysteem? Zou kunnen, maar er zijn natuurlijk ook hindernissen. Hoe geeft een docent dertig pubers tegelijk persoonlijke aandacht en misschien nog belangrijker, zien leerlingen daar zelf het nut van in?

Creativiteitslittekens

Professor Brene Brown beschrijft hoe 85% van de ondervraagden een incident uit hun schooltijd noemt waardoor hun kijk op zichzelf als leerling veranderde. De helft van deze herinneringen beschrijft Brown als creativiteitslittekens. Het ging daarbij om specifieke incidenten tijdens creatieve vakken of opdrachten. Brown zegt hierover: "Creativiteit wordt beoordeeld volgens bekrompen normen en kinderen krijgen heel jong al te horen of ze wel of niet creatieve talenten hebben. Dit

verklaart mede waarom onze kwelduivels zoveel invloed hebben als het gaat om creativiteit en innovatie” (Brown, 2012, p 187). Hiermee benadrukt Brown voor mij hoe kansrijk, maar ook risicovol kunsteducatie is. Het blijft een dun lijntje waarop ik samen met mijn collega’s balanceer. Bij het begeleiden en beoordelen van creatieve processen is de kans groot dat we niet tegemoetkomen aan de zeven basisbehoeften, omdat iets maken en tonen een persoonlijk en kwetsbaar proces is. De balans tussen kunstvakken aanbieden om veiligheid te vergroten, en daarmee het positief zelfbeeld te ontwikkelen kan omslaan naar een onveilige situatie waarbij jongeren negatief over zichzelf gaan denken.

Kwetsbaar tonen- de crux

Een van de meest spannende én waardevolle onderdelen van Kunst-Werk is het toonmoment. Leerlingen bedenken zelf in welke vorm en op welke plek in de school zij hun werk presenteren. Het tonen van je werk, en dus een deel van jezelf, heeft een belangrijke functie in het proces van persoonsvorming van onze jongeren.

Iets tonen betekent niet alleen dat er iets is dat de moeite waard is om naar te kijken. Dit maakt niet alleen zichtbaar dat tonen een door en door relationeel gebaar is. Het maakt ook zichtbaar dat tonen een door en door educatief gebaar is, omdat het een simpele maar cruciale boodschap uitdraagt: “Kijk, dat is nou iets waarvan ik denk dat het goed, belangrijk, betekenisvol voor jou is om aandacht aan te besteden”. (Biesta, 2017, p. 46)

Het is van belang is dat een leerling staat voor wat hij gemaakt heeft en dit de moeite waard vindt om te delen met anderen. Met dat gebaar plaatst de leerling zichzelf in een context, tussen de anderen, en geeft zichzelf daarmee een plek binnen de gemeenschap. Dat gegeven is veel belangrijker dan wat hij gemaakt heeft. Het product zie ik slechts als een gevolg van het zelfonderzoek en de verworven zelfkennis. Een voorbeeld: Liz (15) wil met haar groepje graag iets maken waarbij ze laten zien dat de binnenkant van een pubermeisje vaak heel anders is dan hoe ze zich toont aan de wereld. Het concept van het werk past bij hoe ik Liz heb leren kennen. Extravert, verzorgd, sociaal en tegelijkertijd vol zorgen om haar privésituatie. De groep kiest voor fotografie en houtbewerking en gaat gedreven aan de slag. Tijdens het proces voeren de meiden gesprekken over wát er dan precies zichtbaar moet worden en waarom. De presentatie voor ouders zit goed in elkaar. De meiden stellen zich kwetsbaar op en gaan tegelijkertijd echt staan voor hun werk. Ze zijn trots op wat ze bedacht en gemaakt hebben. Het werk zelf zou je niet mooi of weinig artistiek kunnen noemen. De foto is niet scherp, de gebruikte kleuren zijn niet esthetisch verantwoord, de afwerking van het hout slordig. Maakt het uit? Wat mij betreft niet.

Akward

Anders dan voorgaande jaren, waarbij er vaak gezucht en “akward” geroepen werd, verliep het presentatiemoment van Kunst-Werk positief en respectvol. “Ik vond het superspannend maar ook echt keileuk om mijn lied voor de volle zaal te zingen” (William, 15).

Hoe komt het dat leerlingen zich bij Kunst-Werk wel kwetsbaar durven tonen? In mijn onderzoek komen twee heldere antwoorden op deze vraag naar voren.

1. Zelf mogen kiezen. Uit de enquête die bij 84 leerlingen is afgenomen, wordt de vrijheid binnen het project als belangrijkste motivatie genoemd. “Ik mocht gewoon zijn wie ik was en dat ook nog aan iedereen laten zien. Lachen toch?” (Thijs, 16 jaar)
2. Vertrouwen. Het docententeam stelt zich in deze pilot kwetsbaar op door te zeggen: “Wij weten het ook niet, we proberen het uit en hopen dat het iets moois wordt.” En, heel belangrijk: “We hebben een groot vertrouwen in jullie en helpen waar mogelijk”.

Ook maar een mens

Zelf ervoer ik een kwetsbaar moment tijdens de kick-off van het project. Onze theaterzaal was gevuld met leerlingen en collega's. Het was mijn taak om de groep te overtuigen van hoe leuk en leerzaam mijn kersverse plan voor de komende drie maanden was. Een stroompje zweet parelde langs mijn rug kalmpjes naar beneden. Ik opende mijn verhaal met: “Oh jongens, ik sta hier echt een beetje in mijn broek te poepen van de stress”. Dat bleek een prima ijsbreker, een goed begin voor het open contact met de groep.

Een tweede voorbeeld van mijn eigen kwetsbaarheid speelde op toen ik zelf een onvoldoende kreeg van mijn beoordelaars op de master die ik volg. Gekrenkt en teleurgesteld schreef ik een bozige tekst om mijn gevoel vorm te geven. Deze tekst droeg ik, zonder inleiding, voor aan een groep 4^e klassers. Na afloop vroegen ze me van welke leerling de tekst was. Toen ik vertelde dat het mijn verhaal was, leken de leerlingen verbaasd. Dat een volwassene zich ook zo uit het veld kan laten slaan hadden ze niet verwacht. Er ontstond een ontroerend gesprek over hoe het is om je afgewezen te voelen, wat weer tot levendige theaterscenes heeft geleid.

Het tonen van kwetsbaarheid kan een kans zijn voor docenten om in contact te komen (en blijven) met leerlingen. Ik zie het als een pedagogisch middel waarover iedere docent in bepaalde mate moet beschikken. Zodra een docent vrijelijk over deze competentie beschikt en zich daarbij sterk voelt, kan dat bijdragen aan een veilige werksfeer. Een omgeving waarin leerlingen zich uitgenodigd voelen dit voorbeeld te volgen en waarbij persoonsvorming de ruimte krijgt.

Feedback als teken van respect

“Feedback geven en vragen biedt mogelijkheden om te leren en te groeien. Inzicht geven in wie we zijn en hoe we reageren op de mensen om ons heen, vormt de basis voor dit proces” (Brown, 2012, p. 203).

Volgens Brown willen alle mensen feedback. Daarbij gaat zij uit van de principes van betrokken feedback waarbij de gever bereid is naast de ontvanger plaatst te nemen in plaats van tegenover. Volgens haar beginnen onze leerlingen aan onze inzet en betrokkenheid te twijfelen wanneer we hen niet wijzen op hun sterke en minder sterke punten. (Brown, 2012, p. 195). Feedback vanuit betrokkenheid is daarmee in mijn ogen een belangrijk ingrediënt voor onze leergemeenschap. Gesteund door het gedachtegoed van Brown, heb ik binnen mijn lespraktijk een methode ontwikkeld voor het werken met feedback vanuit betrokkenheid. Daarbij hanteer ik drie essentiële componenten voor het creëren van een veilige basis voor feedback:

- Het normaliseren van ongemakkelijke gevoelens
- Positieve eigenschappen zijn het uitgangspunt
- Het feedbackproces moet gelden voor alle leden van de leergemeenschap

Normaliseren

Filosoof Alain de Botton beschrijft in zijn boek 'Kunst als therapie', hoe belangrijk het is om emoties niet te ontkennen, maar tot serieus gezelschap te verheffen (De Botton, 2013, p. 26). Het geven en ontvangen van feedback kan tot ongemakkelijke gevoelens leiden. Volgens Brown moeten leiders een situatie te creëren waarbij deze gevoelens genormaliseerd en onderwerp van gesprek kunnen worden (Brown, 2012, p.194). Normaliseren is vermensenlijken in mijn ogen. Bij jongeren lijkt het goed te werken wanneer een docent zijn eigen menselijkheid op een krachtige manier kan tonen en daarmee het goede voorbeeld kan geven. Zie mijn broekpoepmoment op de vorige pagina.

Positieve eigenschappen als uitgangspunt

Het is mijn overtuiging dat we bij het geven van feedback uit moeten gaan van de positieve eigenschappen van de ontvanger. Dat is de basis waarop we samen kunnen bouwen. Daarnaast zie ik de zwakke punten vaak als uitvergroting van de sterke. Wanneer ontvangers van feedback dit in gaan zien, kunnen zij naar hun gedrag kijken en zo nodig aanpassen.

Thijs (16): "Ja nou, ik ben heel relaxt en positief. Dat is best fijn werken, ook voor mijn groepje. Aan het einde merkte ik wel dat ik daardoor een beetje te gemakkelijk had gedacht en stress kreeg omdat onze videoclip nog lang niet af was."

Femke (16): "Ik kan goed organiseren, dingen regelen. Ik weet gewoon wat ik wil en ga er voor. Soms is het wel zo dat mensen me even niet meer aardig vinden omdat ik zo fanatiek ben. Dat is wel lastig in de samenwerking, weet je wel."

Feedback geven én ontvangen voor alle leden van de leergemeenschap

In bovenstaande alinea ontbreekt een citaat van een docent, wat tekenend is voor het verloop van project Kunst-Werk. We zijn gericht op de ontwikkeling van leerlingen en hebben die van de docent als bijkomend aardigheidje opgemerkt. Nu realiseer ik dat, als we de ontwikkeling van de leerling serieus nemen, we die die van de docent als volwaardig doel moeten nastreven binnen project Kunst-Werk. De onderzoeksvragen die leerlingen zichzelf stellen, zijn daarmee ook van toepassing op docenten. Daarnaast is, om tot krachtige kwetsbaarheid te komen, ook het ontvangen van feedback van belang. Daarmee doel ik op feedback van de hele leergemeenschap: collega's, leidinggevend en leerlingen. Wanneer ik het in de toekomst voor elkaar krijg een werksfeer te creëren waarin dit mogelijk is, dan zal er ruimte komen voor verandering en groei.

Real & relaxt

In gesprek met 15 vmbo-t leerlingen over de perfecte docent leggen zij de lat hoog. Tegelijkertijd zijn jongeren mild zolang de docent "real en relaxt" is. Samen met hen ga ik bij het opstellen van het profiel uit van de ideale situatie. De perfecte docent beschikt over de volgende competenties:

- Nieuwsgierigheid, stel veel vragen vanuit betrokkenheid
- Leergierigheid, wees bereid feedback te geven én te ontvangen
- Humor, blijf positief en neem tegelijkertijd iedere leerling serieus
- Liefde, hou van individuen maar ook van de inhoud van het werk
- Zelfkennis, wees bereid je kwetsbaar op te stellen
- Authenticiteit, wees waarachtig ("real") en in het moment ("relaxt")

Een pittig rijtje waar geen enkele docent continu aan kan voldoen. Gelukkig vinden leerlingen het niet nodig, perfect zijn. Perfect lijkt intimiderend en demotiverend voor anderen en daarmee niet stimulerend in leerprocessen. Bovenstaand rijtje benader ik daarom als stip op de horizon waarbij iedere docent leerdoelen kan formuleren om te blijven ontwikkelen. Deze stip laat ons hopelijk inzien

waar we goed in zijn, en hoe we vanaf dat punt, gesteund door feedback van anderen, verder door kunnen groeien.

Authenticiteit als basis voor het diepe leren

Pubers zijn meesterlijk in het traceren van onechtheid. Ze kijken dwars door ons heen als we ons groter, jonger of grappiger voordoen dan we zijn. Soms houden ze ons meedogenloos een spiegel voor. Dat kan bedreigend voelen, maar ook een leermoment zijn. “We leren wat we voelen, en ruimer, wie we zijn, omdat de ander het ons voorhoudt” (Verhaege, 2012, p.17). Pubers voelen vaak aan als er ruis op de lijn zit en lijken allergisch voor fake. In dat geval komen ze moeizaam in beweging. Wellicht minimaal, als er een cijfer of slagingskans op de loer ligt, maar van intrinsieke motivatie zal geen sprake zijn. Daar loopt het diepe leren gevaar. Mijn visie is dat jongeren niet écht leren, wanneer ze niet écht verbonden zijn met de omgeving: de docenten en de groep waartoe ze zich verhouden. Daarom pleit ik voor het professioneel inzetten van krachtige kwetsbaarheid waarbij leerlingen, docenten en leidinggevenden van elkaar kunnen leren.

Beperking en leiding als didactisch middel

De rol van docenten is afgelopen decennia steeds meer verschoven van leermeester naar coach, zoals ook het geval is bij project Kunst-Werk. Leerlingen krijgen touwtjes in handen en docenten worden coach. De vrijheid die leerlingen krijgen zien sommige professionals als risico nemen, het verlies van kennis. Neurobioloog Lex Cools zegt hierover: “Oudere generaties hebben echte leermeesters gehad die leerlingen wisten te motiveren en talenten te verzilveren. Dat is veel beter voor het onderwijs dan een procesbegeleider” (Nelis & Sark, 2009, p.98). Cools heeft een punt. Als alle docenten hun leerlingen vragen “Wat wil je leren?”, zal veel kennis verloren gaan. Er zijn nu eenmaal weinig jongeren die dolgraag willen weten hoe zwaartekracht werkt en hoe de passé composé opgebouwd wordt. Als puber sliep ik tijdens de bètalessen zoveel mogelijk. Had ik echter wiskundige willen worden, dan was ik wel wakker geworden op het juiste moment, zoals tijdens de kunst en geschiedenislessen het geval was. Belangrijk in het onderwijs is het vinden van de balans tussen het aanbieden van nieuwe perspectieven en de nieuwsgierigheid van de leerling centraal stellen. Of beter nog: het continue, transparante zoeken naar die balans.

Vrijheid - een beperking

In een onderzoek naar creativiteit in het onderwijs van de HKU wordt het aspect vrijheid kritisch benaderd door kunstvakdocenten. “Creativiteit gedijt niet bij absolute vrijheid. Als alles kan, word je lui. Beperking zet juist aan tot creativiteit. Meer mogelijkheden zijn niet altijd perse beter” (Hoogeveen en Bos, 2013, p.55). Herkenbaar. Waar de grote groep enthousiast aan het werk ging binnen het zeer ruime kader van Kunst-Werk, bleef een select groepje een beetje murw achter. Zich geen raad wetend met de vrije ruimte die we voor hen gecreëerd hadden. “Ik weet niks”, zuchtte Julia (16) een aantal keren terwijl ze onderuit zakte. De mentor en kunstvakdocent moesten hard werken om Julia in beweging te krijgen. Ze leek bang om iets van zichzelf te laten zien, en bleef grotendeels op slot. Anders liep het proces bij Luca (15) die kwaad werd van de opdracht. “Hoe moet ik nou weten wat ik wil maken? Weet ik veel toch. Bovendien, ik kan zo toch helemaal niet werken!” Ik vroeg hem waarom niet. “Ja joh, ik zit hier al de hele ochtend, op zo’n kutstoel in die kutschool.” Ik vroeg Luca wat er mis was met de stoel. “Zit toch voor geen meter, zo kan ik toch niet denken joh.” Uiteindelijk bleek zijn frustratie een goed startpunt en heeft Luca met een meubelmaakster de, voor hem, perfecte schoolstoel ontworpen en gemaakt. Luca heeft zijn werk, met een grote grijns, aan de hoogste bidder verkocht tijdens de presentatieavond. Wat ik beschrijf is hoe vrijheid binnen de opdracht allerlei effecten heeft en hoe wij daar als team gedifferentieerd op moeten reageren.

Uiteindelijk is het van belang dat we accepteren dat de opdracht niet bij iedereen succesvol uitpakt en zien wat de opdracht aan inzicht oplevert.

Persoonsvorming of artistieke ambacht?

In het voortgezet onderwijs wordt vakoverstijgend en projectmatig werken steeds populairder. Veel scholen werken hard aan onderwijsvernieuwing door vakken en kennis aan elkaar te verbinden binnen én buiten het curriculum. Vakdocenten zijn hier vaak enthousiast over, maar er klinkt ook een kritisch geluid. Binnen de kunstvakken hoor ik mijn collega's vrezen voor verlies van vakinhoud, ambachtelijkheid en het artistiek niveau van het eindwerk. Deels terecht naar mijn mening. Ik heb zelf ervaren hoe theater, mijn vakgebied, ondergeschikt werd in project DHZ. Om die reden heb ik me afgevraagd wat er van onze vak kennis en ambachtelijkheid overblijft bij Kunst-Werk.

Tijdens de pilot zag ik echter in dat wij simpelweg geen vakinhoud konden voorbereiden bij deze opdracht omdat we geen idee hadden waar leerlingen voor zouden gaan kiezen. Dat twee leerlingen voor banketbakken zouden kiezen, en weer een ander voor het ontwerpen van operatiekleding voor kinderartsen, had ik vooraf niet kunnen bedenken. Laat staan dat ik het team hier inhoudelijk op had kunnen voorbereiden. Het is een sprong in het diepe, samen met leerlingen en leidinggevend.

Leerknop

We nemen een risico met de methodiek van project Kunst-Werk. Onze leerlingen leren misschien minder dan ze in onze vaklessen zouden doen. We bieden minder specifieke kennis aan de grote groep, omdat de leden verschillende interesses tonen. Onderwijskunstenaar Sjef Drummen zegt hierover: "De nieuwsgierigheid van kinderen moet centraal staan. De leerknop staat van nature op, behalve in het onderwijs, omdat wij er met zijn allen voor zorgen dat kinderen de knop op of zetten op school. Er bestaat geen kind dat niet slim wil worden, dat bestaat gewoon niet."

Zodra de richting van de nieuwsgierigheid van een leerling helder is, betrekken we externe experts bij zijn begeleiding. Zo werden de meubelmaakster, de automonteur, de kostuumontwerper, de dj en de singer-songwriter onderdeel van onze leergemeenschap. Een toevoeging die als verfrissend en vol nieuwe ambacht is ervaren door leerlingen én docenten.

Persoonsvorming door kunsteducatie op het vmbo- HOE DAN?

Gaandeweg mijn onderzoek heb ik veel ontdekt en geleerd. Ten eerste dat dit onderzoek nooit afgerond zal worden omdat mijn bronnen, de leerlingen, continu in beweging zijn. Mijn advies aan alle onderwijsprofessionals is daarom ook: blijf meebewegen. Als je leerlingen dichtbij weet te houden, (let op: blijf real & relaxt), leer je veel en heb je het meeste profijt van je geweldige baan.

Daarnaast ben ik gaan inzien dat vernieuwing een belangrijke succesfactor is in onderwijsaanbod. Leerlingen geven aan dat het krijgen van regie zo nieuw voor ze was, dat ze er energie van kregen. Wederom denk ik daarom: docenten, blijf in beweging. Gooi het aanbod zo nu en dan overhoop.

Als zelfontdekking, zelfwaardering en persoonsvorming is wat je wilt bereiken, blijkt voorbereiding op inhoud en eindproduct niet nodig en mogelijk zelfs contraproductief. Focus op inhoud kan oprecht contact in de weg zitten. Met dat contact doel ik op elkaar zien maar ook op de mogelijkheid voor de leerling om zichzelf te kunnen blijven volgen. Wanneer docenten focussen op het eindpunt en bijbehorend cijfer, komt deze zelfmonitoring in gevaar. Een docent kan het goede voorbeeld geven door te coachen richting zelfonderzoek, bij zichzelf en de leerling. Zoals leidinggevend dat voor docenten kunnen doen bij het geven en ontvangen van betrokken feedback.

De rol van mijn leidinggevenden in dit proces is heel bepalend geweest. Zij hebben mij bevraagd en vrij gelaten in vol vertrouwen. Dat heeft me moed gegeven en mijn broek redelijk schoon gehouden. Kunst-Werk voelt als mijn kunstwerk, waarmee ik mezelf kwetsbaar heb mogen tonen aan onze leergemeenschap.

De grootste openbaring vond ik in het niet precies weten, samen met leerlingen en collega's. Die openbare, collectieve onzekerheid bleek een sterk startpunt voor stapels prachtige, persoonlijke kunstwerken, krachtige presentaties, daverend applaus én pubers die glommen van trots.

Als dat geen persoonsvorming is, schiet mij dan maar lek.

Bronnenlijst

Alle vmbo-t4 leerlingen en collega's die meewerkten aan project Kunst-Werk

Biesta, G. (2017), *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press

Biesta, G. (ZD), *Socialisatie of subjectificatie*. Geraadpleegd op 1 juni 2020, van <file:///C:/Users/m.schmitz/Downloads/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>

Botton de, A. (2013), *Kunst als therapie*, Londen: Terra Press

Brown, B. (2012), *De kracht van kwetsbaarheid*. Amsterdam: Bruna uitgevers

Bulk van de, L (2004), *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil*. Antwerpen: Garant Uitgever

Damasio, A. (2018), *De vreemde orde der dingen*. De Wereldbibliotheek, plek onbekend

Drummen, S. (2015), *Werkplek in beeld*. Geraadpleegd op 2 juni 2020, van <https://www.youtube.com/watch?v=T53d0dG--LY>

Freire, P. (1970), *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den toren

Hoogeveen, K & Bos, E. (2013), *Creativiteit is hard werken*. Bunnik: Libertas

Nelis, H & Sark van, Y. (2009), *Puberbrein ondersteboven*. Amsterdam: Kosmos uitgevers

Platform onderwijs 2032, (2016), *Ons onderwijs 2032*. Geraadpleegd op 10 mei 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>

Schijndel van, H. (2018), *Pak de regie*. Geraadpleegd op 19 mei 2020, van <https://www.lkca.nl/publicaties/lkca-publicaties/>

Trendrede 2019, geraadpleegd op 22 mei 2020, van <http://trendrede.nl/wp-content/uploads/2015/10/Trendrede-2019.pdf>

Verhaege, P. (2012), *Identiteit*. Amsterdam: De bezige bij

Young, J & Klosko, J. (1999), *Leven in je leven*. Amsterdam: Harcourt assessment