

NAAM:
STUDENTNUMMER:

SANDER VAN DEN BRINK
2095488

KUNSTONDERWIJS

in het woud der



MOGELIJKHEDEN



Het werk van Mark Wallinger, according to Mark, toont tien rijen met tien stoelen per rij. Iedere stoel krijgt de naam 'Mark'. Alle stoelen zijn met touwen verbonden richting één punt: de docent.

De pabo van InHolland

Op de pabo van InHolland kwam de situatie tot 2019 behoorlijk overeen met het beeld van Mark Wallinger. Alle studenten volgden nagenoeg gelijke leerdoelen en dezelfde opdrachten. Door de grote diversiteit in behoeften en mogelijkheden van de student is in het studiejaar 2019/2020 gewerkt aan het formuleren van leeruitkomsten. De leeruitkomsten kwamen in plaats van dezelfde opdrachten voor het merendeel van de studentengroepen. Leeruitkomsten geven de student de mogelijkheid om het onderwijs af te stemmen op de eigen werk- en leefomgeving. Om studenten handvatten te bieden binnen de leeruitkomsten is er per leeruitkomst één suggestie beschreven die de student kan volgen om aan de uitkomst te voldoen. Er is vanuit de kunstensectie de hoop uitgesproken dat de studenten binnen de leeruitkomsten diversiteit en eigenheid in de kunstzinnige ontwikkeling, producten en lesontwerpen tonen. Echter, de studenten in studiejaar 2020/2021 geven aan vaste opdrachten te willen of ze volgen de beschreven suggestie. De student heet dus nog steeds Mark en volgt nog steeds één route.

Hoe verhoudt deze situatie zich tegenover kunsteducatieve theorieën? En hoe kan de student tot meer eigen, diverse producten en lesontwerpen komen?



De docent, als onwetende meester,

leert de student niet wat de

docent belangrijk acht. De student

bestudeert zelf de kennis en

vaardigheden

De wereld in...

Om te beginnen kan er gekeken worden vanuit de kritische (kunst)pedagogiek. Biesta (2017) noemt het belang van in de wereld staan en je als mens te verbinden met de wereld. De vragen stellen 'hoe kan ik het begrijpen?' en 'wat vraagt dit van mij?' kunnen hierbij helpen.

Daarbij aansluitend beschrijft Hannah Arendt dat opvoeding een voorspelbaar einde moet hebben in tegenstelling tot het leren. In het leren dient de docent de student te stimuleren iets nieuws te ondernemen in de wereld, maar tegelijkertijd de student niet aan zijn lot over te laten (Masschelein, 2019, pp. 35).

Volwassen zijn betekent dat je de dialoog met de wereld aangaat. Dat je de vraag stelt, of gesteld krijgt, of wat je verlangt wel wenselijk is. Dat de student niet puur alleen achter verlangens aanholt, maar deze ook niet onderdrukt. De student dient zichzelf de vraag te stellen, of gesteld te krijgen, of iets, hetgeen hij verlangt, hem gaat helpen (Biesta, 2020).

Bovenstaande weerklinkt ook bij andere pabo's. Om goed kunstonderwijs te bieden is het nodig om met een open blik naar de wereld te kijken. Tegelijkertijd beschrijven zij dat qua kunstervaring het belangrijk is dicht bij de student te blijven. Wanneer de ervaring te veel afwijkend is dan is dat nadelig voor de beeldvorming van het vak (Hagenaars & Van Hoorn, 2020, p. 38).

Wanneer er in de lijn van kritische (kunst)pedagogiek verder wordt gedacht vanuit de gedachtengang van de filosoof Rancière dan biedt dit een ingang tot eigenaarschap over het eigen leerproces. Rancière (Masschelein, 2019) benoemt dat de verhouding tussen de meester en de student niet die van ongelijke intelligenties hoeft te zijn, waarbij de docent de student leert, om de leerling tot kennis en vaardigheden te laten komen. De docent, als onwetende meester, leert de student niet wat de docent belangrijk acht, maar de student bestudeert zelf de kennis en vaardigheden. Belangrijk hierin is dat de student de kennis en vaardigheden wil leren. Hierbij kan hij antwoorden op de driedubbele vraag: wat zie je? Wat denk je ervan? Wat doe je ermee? De docent stelt vragen om het werk te verifiëren en biedt zo nodig nieuwe aanknopingspunten.

Dit sluit aan bij wat door Biesta (2017) beschreven wordt als het moment waarop de docent iets toont aan de student. De docent richt de aandacht van de student op iets waarvan hij denkt dat het op dat moment goed, belangrijk of de moeite waard is. Hiermee staat hij in relatie met de student door iets van educatieve waarde te bieden. Het is aan de student om in de wereld te zijn door zich met die wereld te blijven verhouden.

Rancière (2015, pp. 20) benoemt, net als Biesta, ook het tonen van een element om de aandacht op te richten. In de logica van de emancipatie van de intelligenties bevindt zich tussen de docent en de student een derde ding. Van dit derde ding is zowel de meester als de student geen eigenaar en beiden dienen zich ertoe te verhouden.

De docent weet hoe, wanneer en volgens welk protocol de student zijn observaties, herhalingen en vergissingen om kan zetten in kennis. De student ontwikkelt zich door zijn handelen te vergelijken met wat hij al weet en wat hij tegenkomt. Hiermee maakt hij van de kennis geen weetjes, maar positioneert hij zich door te observeren, selecteren, vergelijken en interpreteren (Rancière, 2015).

De student dient op zoek te gaan naar de weg die loopt van wat hij weet naar wat hij nog niet weet. In dit parcours kan de docent hem helpen. De docent staat erop dat de student zich waagt in het woud van tekens en dingen, vertelt wat hij hier gezien heeft en erover gedacht heeft om dit te bevestigen en te laten bevestigen (Rancière, 2015).

Verdwalen of paden tonen?

Welk inzicht geeft deze kritische (kunst)pedagogiek de kunstvakken op pabo van InHolland om de student ruimte te laten voelen en nemen binnen de leeruitkomsten? De docent stimuleert de student door, aansluitend bij Biesta, mogelijkheden te tonen om aan de leeruitkomst te voldoen. De docent legt deze mogelijke suggestie als derde ding tussen hem en de student. Echter, de docent biedt slechts één suggestie en stimuleert daarmee niet om te ondernemen in de wereld. Er lijkt slechts één juiste route te zijn. Uiteindelijk koppelt de student, die nagenoeg hetzelfde pad als zijn medestudenten heeft bewandeld, zijn werk aan de indicatoren bij de leeruitkomst en de docent verifieert dit. Wanneer de docent een kwalitatief gesprek zou aangaan met de student kan hij meer mogelijke paden tonen om zo tot meer eigen materiaal te komen.



Het tonen van een derde ding tussen de docent en de student komt op nog een wijze terug. Voor de ontwikkeling van de student is er naast de leeruitkomst met passende suggestie en het lesboek, ook een digitale omgeving met werkvormen en uitleg hierover. Deze aspecten zijn allen derde dingen die in het midden kunnen worden gelegd. Dit wordt nog te weinig gedaan op basis van de persoonlijke behoeften. Hiervoor is dialoog met de student nodig. En voor een kwalitatieve dialoog met de student of tussen de studenten is tijd nodig.

Ook zouden de leeruitkomsten die de student aantoont aan de hand van indicatoren een derde ding kunnen zijn. De docent en student verhouden zich hiertoe met Rancière's vragen: wat lees je? Wat denk je ervan? Wat doe je ermee? Zo voorkomt de student om slechts één leerroute van de docent te volgen. De student dient te worden gestimuleerd om vraag te stellen wat de leeruitkomst van hem vraagt in plaats van het snelle, gebaande pad door het woud te nemen door de beschreven suggestie te volgen.

Als de student zich echt gaat verhouden tot de leeruitkomsten, de indicatoren, zijn ontwikkeling en de praktijk dan gaat hij op onderzoek in het woud van tekens en dingen. Wanneer er één suggestie geboden wordt, dan wordt er ook maar één pad door het woud der mogelijkheden getoond. Het woud is dan een ongebruikt bos. De docent dient dus, aansluitend bij Biesta en Rancière, een veelvoud van passende paden naar nieuwe bloemen te tonen in het woud der mogelijkheden.



Authenticiteit vergroten

Naast de kritische (kunst)pedagogiek kan er ook vanuit de wetenschappelijke kunstpedagogiek een blik op de situatie worden geworpen. Om tot meer authenticiteit te komen noemt Haanstra (2011), zowel aspecten om rekening mee te houden met betrekking tot de opdracht als met betrekking tot de beoordeling.

Om de authenticiteit in het leren te vergroten in authentieke kunsteducatie wordt aangesloten bij de behoefte van de student en hou je rekening met de leefwereld. Aansluiten bij de leefwereld betekent zorgen voor een onderwijsinhoud die persoonlijk betekenisvol en maatschappelijk, cultureel betekenisvol is. Daarnaast is er op pedagogisch, didactisch vlak een complete en complexe taaksituatie nodig en een combinatie van samenwerking en communicatie (peerlearning). Met een complete en complexe taaksituatie wordt een situatie bedoeld waarbij er meerdere kennis- en vaardigheidsaspecten worden aangesproken, evenals het feit dat de taak niet verdeel is in deeltaken. De ontmoeting met de praktijk is authentiek als deze eigenschappen kent als openheid, betrokkenheid, exploratie en complexiteit (Haanstra, 2011).

Bovenstaande heeft een relatie met praktijk van InHolland, doordat:

- de student het bewijs voor de leeruitkomsten in de praktijk verzamelt. Hiermee is dit voor hem persoonlijk betekenisvol en vindt dit plaats in een professionele maatschappelijke omgeving;
- de student samenwerkt in het ontwerp en de evaluatie met medestudenten en de praktijk door middel van peerfeedback en expertfeedback, naast (kunst)lessen ter inspiratie.

In tegenstelling tot de stoelen van Mark Wallinger, uit de introductie, zijn de studenten op InHolland dus wel met elkaar verbonden door peerfeedback.

De leeruitkomst is geen complete taak vanuit het beeld dat Haanstra schetst, omdat deze alleen een verwachte en te kwalificeren uitkomst benoemt. De suggestie zou deze complete taakomschrijving kunnen zijn, maar doordat deze is opgesplitst in kleine deeltaken (passend bij de indicatoren) is het niet stimulerend voor de authenticiteit. Wanneer de leeruitkomsten zonder suggestie worden aangeboden zou de student wel de ruimte krijgen, maar is de kans op verdwalen in het woud van mogelijkheden groter. Studenten geven aan dat ze het moeilijk vinden bij de leeruitkomsten, met passende de indicatoren, passende opdrachten te verzinnen.

Aansluitend hierbij dient er te worden opgemerkt dat wanneer er onvoldoende instructie gegeven wordt op een dergelijke complete taak, of misschien zelfs een leeruitkomst zonder suggestie, dit te hoge eisen aan het werkgeheugen van de student kan stellen waardoor er minder wordt geleerd (Haanstra, 2011).

Haanstra (2011) noemt ook dat de wijze van beoordelen een belangrijk aspect is om de authenticiteit te bevorderen. Ten eerste dient er bij de beschrijving van de taak rekening te worden gehouden met het feit of er alleen een product dient te worden opgeleverd of dat ook het maakproces en de reflectie op beiden van belang zijn. Ten tweede is de vorm en context van beoordeling van belang evenals de beoordelingscriteria en hoe diezelfde criteria zijn vastgesteld. Haanstra geeft, vanuit de theorie van Hafeli, een rubric als mogelijk beoordelingsinstrument. Er wordt wel bij opgemerkt dat wanneer alle wenselijke niveaus worden benoemd in de rubric dit

voor de taak en criteria weliswaar helder kan zijn, maar ook beperkend kan werken. Hierdoor zou een ongewilde verschooning van de opdracht kunnen ontstaan. Hafeli pleit voor holistische criteria. Een andere manier om de studenten vrijheid te bieden is om bij het stellen van de opdracht door de student te laten beschrijven wat de inhoudelijke betekenis van de opdracht gaat zijn en welke visuele kwaliteiten hij hiermee denkt te bereiken.

Dat laatste punt sluit aan bij de vragen die zowel Rancière als Biesta noemen om je verhouden tot de wereld. Hafeli, die door Haanstra wordt aangehaald, laat ook een licht schijnen op de wijze van beoordelen van de kunstvakken. Op dit moment hanteren de kunstvakken, bij wijze van pilot, zowel een single-point rubric als een driepuntsschaal. De driepuntsschaal kan hierin beperkend werken, doordat alle niveaus beschreven staan. Hiermee wordt de student vooraf beperkt, maar wel gestuurd.

Nieuwe paden

Op InHolland wordt door leeruitkomsten de mogelijkheid geboden om aan te sluiten bij de persoonlijke, betekenisvolle en professionele omgeving. De student krijgt reeds feedback op het werk van de docent en medestudenten.

Daarnaast blijkt, mede vanuit de kritische (kunst)pedagogiek, dat de ruimte voor het gesprek, de feedback, bewuster kan worden ingezet. In deze feedbackcultuur dient de docent bewust elementen tussen de student en docent plaatsen, om meer aan te sluiten bij persoonlijke behoeften en de authenticiteit te vergroten. Elementen, zoals bijvoorbeeld voorbeeldlessen uit het digitaal materiaal, kunnen door de student worden toegepast en aangepast binnen de eigen praktijksituatie.

Zo kunnen er naast de getoonde paden parallelwegen, olifantenpaadjes, snelwegen en modderpoeltjes ontstaan om de student te stimuleren zijn eigen leerroute in het woud der mogelijkheden maken.



Paralelwegen, olifantenpaadjes,

snelwegen en modderpoeltjes om de

student te stimuleren

BRONNENLIJST

Amazon forest. (z.d.). [Foto]. <https://www.unesco.nl/nl/erfgoed/beschermd-centraal-amazonegebied>. https://www.unesco.nl/system/files/styles/heritage/private/heritage_images/2018-10/amazon_forest_x.jpg?itok=P7q0xcQf

Baken, H. (2020, 10 april). According to Mark [Foto]. https://www.harriebaken.nl/wp-content/gallery/mark-wallinger-in-de-pont-2011-2012/thumbs/thumbs_02-Mark-Wallinger-2011-De-Pont-Tilburg-DSC04383.jpg

Biesta, G. J. J. (2017). *Letting Art Teach - Art Education "after" Joseph Beuys* (1ste editie). Amsterdam University Press.

Haanstra, F. (2011). *Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken* (Cultuur+Educatie editie, Vol. 11). Cultuurnetwerk Nederland.

Hagenaars, P., & Van Hoorn, M. (2020, juni). Na de pabo kundig in de kunstvakken? *Kunstzone*, 2020(4), 36–39.

Loutpanny. (z.d.). Dead trees in the desert stock photo [Foto]. <https://freedesignfile.com/469704-dead-trees-in-the-desert-stock-photo/>. <https://freedesignfile.com/upload/2018/07/Dead-trees-in-the-desert-Stock-Photo.jpg>

Masschelein, J. (2019). *Dat is pedagogiek* (1ste editie). Amsterdam University Press

Philadelphia explained. (z.d.). [Foto]. <https://www.pentagram.com/work/philadelphia-explained>. https://pentagram-production.imgix.net/472fa3f4-4a6e-45f5-9f4a-7569bc352492/ps_philadelphiaexplained_01.jpg?rect=0%2C127%2C3000%2C1875&w=1500&fit=crop&fm=jpg&q=70&auto=format&h=935

Presentatie Gert Biesta. (2020, oktober 22). [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/268735232>

Rancière, J. (2015). *De geëmancipeerde toeschouwer* (Octavo publicaties) (Dutch Edition) (01 editie). Octavo Publicaties.