

Tegen

Over de noodzaak van subversiviteit in onderwijs.



Inhoudsopgave

Deel 1: De benadering	2
Probleemstelling*	2
Context: Spanning, transgressie en doel	4
Deel 2: Onderzoek	10
Theoretisch kader	10
Persoonlijke overwegingen bij het ontwerpen van het PGO*	10
Onderzoeksvraag	11
Frustratie, creatie en subversie	12
Procesgericht onderwijs: interpretaties	13
Geschiktheid van de kunstvakken	16
Inhoud en methode	18
Deel 3: Beschouwend en reflecterend	21
De verkeerde vragen*	21
Afrondend*	23
Addendum: De zaak Rindert van K.*	25
Literatuurlijst	28

*N.B.: Hoofdstukken gemarkeerd met een * kunnen persoonlijke observaties en/of opvattingen bevatten die niet of slechts gedeeltelijk van academische referenties zijn voorzien. Lezer vergewist zich van enige academische afstand met betrekking tot deze observaties en/of opvattingen. Betreffende observaties en/of opvattingen illustreren individuele interpretatie van de praktijk en/of literatuur en zijn geenszins zinspelingen op de persoonlijke autoriteit maar moeten gelezen worden als essayistische uitwijdingen op het onderwerp.*

Deel 1: De benadering

Probleemstelling*

Aanleiding voor dit onderzoek is de persoonlijke ervaring met het klassikale kunstonderwijs. Ervaring leert dat de leerling zich in de lessen bij instructie als een passieve ontvanger van informatie opstelt. Als er een (teken)opdracht wordt gegeven of een werkvorm wordt toegepast, wordt het gedrag van de leerling gekenmerkt door een mix van desinteresse en inschikkelijkheid. Uitspraken van leerlingen hebben, hoe kort en onschuldig bedoeld ook, veel invloed gehad op mijn persoonlijke vorming en vragen. Deze uitspraken bewijzen een bepaalde gedeelde mentaliteit die niet is wat ik in de onderwijspraktijk nastreef. *“Het maakt me niet uit wat we doen, ik doe wel mee.”* (Daphne uit V4). Het vermoeden is dat deze manier van onderwijs niet leidt tot bevredigend leerrendement. Een belangrijk verbeterpunt ligt mijns inziens besloten in het alternatief vormgeven van de leerpraktijk. Afgaande op de houdingen van de leerlingen die ik les heb gegeven is er onvoldoende motivatie en betrokkenheid bij de leerstof, wat leidt tot een passieve houding in de les en een sterk op resultaat gerichte mentaliteit als resultaat van de toetscultuur die in dat reguliere onderwijs heerst. Het probleem voor de leerling is dat die tijdens de lessen niet gemotiveerd is maar bij toetsen wel leerrendement moet overleggen. Dat leerrendement zou verbeterd kunnen worden door een alternatieve benadering van de wisselwerking tussen leerling, stof en docent toe te passen. Dat alternatief moet afwijken van de productgerichte toetscultuur waarbinnen de leerlingen zich gedragen zoals ik hierboven heb aangegeven.

Traditioneel productgericht houdt kort gezegd in dat de docent stof dicteert, van de leerling verwacht dat die de stof internaliseert met behulp van werkvormen en bij toetsmomenten de ‘juiste’ antwoorden opvraagt om na te gaan of er van deze internalisering en/of begrip sprake is (Postman & Weingartner, 1971). De gesignaleerde combinatie van gehoorzaamheid en desinteresse bemoeilijkt dat internaliseren of leren. Iets dat leuk is blijft beter hangen. Leren wordt gereduceerd tot een routine waarbij de (eventueel) eigengemaakte stof ná het toetsmoment wordt ‘gedumpt’. *“Dat weet ik niet meer. De toets is geweest.”* (Kathelijne uit V4).

Daphne en Kathelijne geven blijk van de afstand die de leerling kan ervaren tussen zijn/haar leefwereld en het onderwijs: er is geen interesse in de stof, de stof staat buiten de leerling. Het toetsresultaat is wat telt. Met dat toetsmoment wordt kennis en inzicht gemeten en na dat moment is die kennis en dat inzicht niet meer relevant. De focus op het resultaat en de onverschilligheid naar de totstandkoming van kennis en inzicht maakt de weg ernaartoe schijnbaar overbodig. Ik stel dat de weg naar kennis en inzicht toe juist in sterke mate bijdraagt aan reflecterende zelfkennis en het ontdekken van mogelijkheden, en dus bijdraagt aan motivatie en interesse in de les en het lesmateriaal. Bewustwording van het (leer)proces is een belangrijke eerste stap op weg naar autonomie, een kritische houding en zelfontplooiing.

Productgericht onderwijs stoelt op een behavioristische benadering: leren gebeurt in kleine stapjes waarbij belonen en straffen richting geven aan het leerproces. Hierbij wordt een bepaald gedrag nagestreefd en complexe vaardigheden vallen uiteen in een serie eenvoudigere handelingen. Onmiddellijke feedback in de vorm van een straf of beloning moet het gedrag stukje bij beetje met de opgestelde gedragsdoelstelling doen samenvallen. Leren bestaat hier dus uit het aanmeten van vaardigheden. Kennis wordt overgedragen. Hierbij dicteert de leraar welke kennis behandeld wordt en bepaalt dus impliciet ook welke

kennis er toe doet en welke niet (Stokking, Erkens, Versloot en Van Wessum, 2004). De leraar maakt van zijn leerlingen dus allemaal kleine kopietjes van zichzelf.

Procesgericht onderwijs is gebaseerd op de constructivistische theorie van Vygotsky. Deze theorie ziet leren als een proces dat in sterke mate afhankelijk is van interactie in een specifieke socio-culturele context. Kennis hangt samen met de omgeving waarin die kennis verworven wordt. Enkel het overdragen van kennis of informatie is voor effectief leren niet toereikend. Betekenis ontstaat in samenhang met omliggende factoren en door onderhandeling, samenwerking en co-constructie met anderen. In de klas wordt gestreefd naar samenwerking en participatie in een relevante toepassingscontext. De leeromgeving functioneert hier als een nabootsing van de buitenschoolse werkelijkheid waar een zekere creativiteit in het toepassen van het geleerde een effectief autonoom maatschappelijk functioneren moet waarborgen (Stokking, Erkens, Versloot en Van Wessum, 2004).

Het gedrag dat ik signaleerde bij mijn klassen sluit aan bij de manier waarop in productgerichte context wordt omgegaan met kennis. De kennis komt van een pratende docent die verwacht dat er aantekeningen worden gemaakt en die veronderstelt dat die aantekeningen landen in het kennisbestand van de leerling, als die die aantekeningen serieus neemt en repeteert. Repetitie is een synoniem voor proefwerk. Aan het gedrag en de opmerkingen van de leerling meen ik af te lezen dat zij zich hebben geschikt naar de mores van de onderwijspraktijk buiten mij en mijn vak om. Hierbij veronderstelt de docent in productgerichte modus een zekere ontvankelijke context bij de leerling. Daar gaat het echter mis: de kenniscontexten en –netwerken zijn tussen docent en leerling sterk verschillend en de kennis die de docent over meent te dragen ‘landt’ niet effectief.

Onderwijzen blijft niet beperkt tot het overdragen van kennis, stelt de procesgerichte benadering. Leren en onderwijzen zijn twee zaken die in een evenwicht moeten zijn. Gerrit Jacob de Vries beschrijft, aan de hand van de Griekse filosoof Plato, het leren als *“een wisselwerking van ziel en ziel, waarbij de lerende van zijn kant evenzeer alle krachten moet inspannen als de onderwijzende. Niets verwijt Plato de sophisten scherper dan dat ze lange betogen houden, die hun leerlingen passief moeten aan horen.”* (De Vries, 1949). Met het oog op deze klassieke kennis kan ik niet anders dan verbijsterd zijn over mijn ervaringen in de onderwijspraktijk. Waarom hebben Kathelijne en Daphne nog steeds een passieve, productgerichte houding als deze kennis al zo oud is? En wat is eraan te doen?

Ik meen een oorzaak te zien in de groeiende standaardisatie in het onderwijs. Het moeten maken van tests en de impliciete drang (ook als de test diagnostisch is) om een goed resultaat te halen, maken dat de stof van de test niet relevant is. Het resultaat is dat wel. Waarom zouden er anders zoveel tests worden afgenomen? Oud-leraar en kinderboekenschrijver Jacques Vriens beklagt zich hierover in een interview met Hans Smit voor het programma *Opium* op Radio 1 (3 augustus 2013): *“Mijn kleindochter van vijf [...] die kent al het woord ‘toets’ en ‘test’, en dan denk ik: [...] waar zijn we nou toch in godsnaam mee bezig?”* Vriens wijt dit aan, wat hij noemt, het opbrengstgericht onderwijs, oftewel het productgericht onderwijs. Dat betekent niet alleen dat de leerlingen het materiaal ter evaluatie moeten presenteren, maar ook dat de docent de leerling doorlopend kwantitatief en kwalitatief moet meten. Dat kost heel veel tijd, aldus Vriens. *“De bedoeling is ook gewoon dat je naar kinderen kijkt, ze observeert, en niet alles maar invoert in die laptop.”*

Processen zijn in zichzelf moeilijk te meten. Om voortgang in kaart te brengen moet er sprake zijn van een zogeheten nulmeting en een evaluatie. Die evaluatie baseert zich op een resultaat en zet dat om in een kwalitatief gemeten oordeel of product. Tussen de producten door kan een ontwikkeling worden afgelezen die dan als een proces kan worden aangemerkt, maar de metingen hebben betrekking op resultaten en die worden dan ook als relevant en belangrijk gezien. Maar, zo parafraseert De Vries Plato nogmaals, *“het gesprek is belangrijker dan het resultaat ervan. Het onderzoek weegt zwaarder dan zijn uitkomst.”* (De Vries, 1949). Elk denken voltrekt zich in dialoogvorm waarbij kennis continu in beweging is. Begrip, als een resultaat, is dreigende verstarring en is dus radiostilte: de gedachte komt ermee tot stilstand. Zo zou dus het onderwijs idealiter ook in dialoogvorm zijn, zowel in het feitelijk onderwijsleergesprek als in het denken van zowel docent als leerling. In het gedrag van Daphne en Kathelijne signaleer ik een stilstand of een eenzijdig gesprek. Dat eenzijdig gesprek, of de onderwijsmonoloog, is dus debet aan het gebrek aan motivatie en betrokkenheid.

In dit onderzoek zal ik beargumenteren dat modern resultaatgericht onderwijs, ondersteund door een toetscultuur, de leerervaring mankeert en een wig drijft tussen leerling en leerstof. Als docent streef ik een gezond pedagogisch klimaat na met aandacht voor de leerling en zijn of haar persoonlijke groei. Die groei schuilt in het dialogisch karakter van leren zoals dat in de procesgerichte benadering tot uiting komt. Mijns inziens is het kunstonderwijs de uitgelezen en gepaste plaats voor het introduceren van een onderwijsbenadering die aansluit bij het streven naar persoonlijke groei en die in tweede instantie een positieve invloed kan hebben op de algehele onderwijservaring. Hierbij doel ik op een alternatieve leermentaliteit die zich schoolbreed kan uitbetalen in de vorm van meer betrokkenheid en motivatie en beter leerrendement vanuit een dialogische, procesgerichte benadering.

In mijn argumentatie verwijs ik naar schrijvende denkers en autoriteiten die mij steunen in de procesgerichte opvatting en de kunsten en het kunstonderwijs aanwijzen als de plek waar de nieuwe leermentaliteit kan ontstaan. Ik zal proberen om in mijn lijn van argumentatie een dikke filosofische rode draad aan te brengen die het procesgericht onderwijs onderschrijft. Mijn argumentatie is dus niet een uitsluitend nieuw- of modeverschijnsel. Juist uit mijn argumentatie moet blijken dat de oude inzichten al de aanzet geven naar procesgericht onderwijs en dat het niet de zoveelste hippe onderwijsnoviteit is die ik voorsta. Daarbij gelden natuurlijk een positief leerrendement en leerervaring en een gezond pedagogisch milieu als criteria.

Context: Spanning, transgressie en doel

We leven in een tijd van de lange adem, van vooruit kijken en anticiperen op de toekomst. Duurzaamheid en innovatie staan in hoog aanzien. Dan mag de nadruk niet liggen op de korte termijn, maar op het uithoudingsvermogen en de vooruitziende blik. Met het oog op de actualiteit zie ik in de heersende consumptiecultuur een aanknopingspunt om de gevolgen van een productgerichte maatschappijbrede benadering als levensfilosofie en mentaliteit tastbaar te maken. In het volgende zal ik proberen aan te tonen dat de klassieke productgerichte benadering, zoals die in het onderwijs gangbaar is geweest, af te lezen is aan de huidige stand van zaken. Hiermee hoop ik de actuele relevantie van mijn onderzoeksonderwerp te benadrukken.

Maatschappelijke status wordt in grote mate gebaseerd op zichtbaarheid en participatie. Status is immers, per definitie, afhankelijk van de eigen verworvenheden ten opzichte van die van een ander. Om status te verwerven moet deelgenomen worden aan zo'n netwerk van anderen. De moderne samenleving heeft een sterk hybride karakter: we begeven ons in zowel fysieke als in virtuele kringen. Deze ruimtelijke werkelijkheid wordt aangeduid met de term *hybrid space* (De Souza e Silva, 2006). In deze hybride ruimte is zichtbaarheid afhankelijk van participatie in sociale netwerken als *Facebook* en *LinkedIn*. Beide netwerken fungeren als persoonlijke etalage voor verworvenheden in respectievelijk materiële en discursieve zin om de verhouding tot de ander te expliciteren en dus status vorm te geven. We moeten onszelf verkopen in de virtuele ruimte om in de fysieke ruimte succesvol te zijn. Netwerken is het sleutelwoord om in de kijker te komen bij een potentiële nieuwe werkgever of om de persoonlijke welvaart te illustreren met fotografisch bewijs. In beide gevallen faciliteert de samenleving dat in de vorm van (digitale) netwerken. In tweede instantie bewijzen *commodities* de persoonlijke welvaart die het gevolg is van de maatschappelijke status (Dragsted, 1976). Ter illustratie van de "goede smaak" of het succes dienen deze *commodities* als onderscheidende factoren. Deze *commodities* behoren een menselijke behoefte te bevredigen.

Kritische theorie zet vraagtekens bij de noodzakelijkheid of oorspronkelijkheid van die behoefte. Waar de focus op deze *commodities* ontaardt, niet in de directe gebruikswaarde van het object maar in de sociale waarde, ontstaat *commodity fetishism*: een magische kwaliteit van de *commodity* die niet toe te schrijven is aan een zuivere gebruikswaarde maar aan een externe waarde (Felluga, 2011). Die externe waarde is bijvoorbeeld de levensstandaard van de gebruiker of diens bestedingsruimte. *Commodity fetishism* illustreert een zogeheten valse behoefte en vaart wel bij commercie en *advertising* en *branding*: zelfs het voorwerp is niet meer van belang, maar de naam van de fabrikant. Dit leidt tot de tegenstelling tussen consument en burger (*consumerism and citizenship*) (Klein, 1999). Dat we kopen of consumeren is, in de lezing van de kritische theorie, omdat we ons zo concentreren op de producten en de magische bijwerkingen die ze moeten hebben op onze status en directe omgeving, niet omdat we een helder besef hebben van wat we nodig hebben. Juist in de huidige crisistijd lijkt dat besef mij een essentieel overlevingsmechanisme.

We drukken ons uit in woorden, maar zeker ook in de dingen. En het meest effectief drukken we ons uit met de dingen die we niet nodig hebben – want met wat iedereen nodig heeft kan niemand zich onderscheiden. (Simon, 2013)

Onderscheiden van de massa gebeurt dus bij voorkeur via producten, niet door processen, want processen kun je niet zien. In het beste geval is aan een lijst publicaties af te lezen hoe invloedrijk een wetenschapper is, en zelfs dat is in enkele gevallen een fabricatie. Ik verwijs natuurlijk naar gefingeerde onderzoeksresultaten in de affaire Diederik Stapel.

Producten zijn snel saai. Technologische en maatschappelijke ontwikkelingen ondermijnen de magische waarde van producten. Op een kinderverjaardag vervliegt de aandacht razendsnel van het éne naar het andere kado, om vervolgens achter elkaar in de kast te verdwijnen. Het product is niet interessant, maar de daad van het ontvangen wel. Producten dienen tenslotte, volgens Coen Simon, niet ter persoonlijke genoegdoening, maar als intersubjectief bewijs van status en maatschappelijke onderscheiding. Dat die individualiteit juist niet ontleend wordt aan het persoonlijke maar aan het economische of sociale is natuurlijk ironisch en wrang en staat haaks op de ontwikkeling die in een gezond

pedagogisch klimaat wordt nagestreefd. De zelfstandige volbrenging van de levenstaak is immers gericht op vier vaardigheden: 1) zelfbeschikking, 2) reflexieve vaardigheden, 3) eigen doelen stellen en 4) autonomie (Praamsma, 2012). Docenten richten zich hier beroepshalve op, niet op het aanleren van effectief consumeren. Uiteindelijk hoopt de docent kritische, autonome burgers op te leiden.

Individuele bevrediging of geluk schuilt niet in het realiseren van een wens of het bevredigen van een behoefte, maar juist in het in stand houden van die behoefte (Žižek, 2003). Dit is ook de drijvende kracht achter revolutionaire gedachten. De honger naar verandering houdt het individu in beweging. Eenmaal de revolutie is voltrokken vervalt het object van verlangen (*the object of desire*) en ziet de revolutionair zich verlamd. Revoluties leiden niet tot meer geluk, concludeert Žižek uit de geschiedenis van Tsjecho-Slowakije. (Žižek, 2003) Žižek zet in zijn stuk uiteen dat we onze behoeften eigenlijk niet moeten bevredigen, omdat dat altijd weer een nieuw verlangen tot gevolg moet hebben om als individu in beweging te blijven, te blijven streven naar dat geluk aan de ‘andere kant’ van de bevrediging. Het bevredigen van een verlangen *an sich* is een transgressie, een grensoverschrijding. Žižek illustreert dat het niet gaat om het aan de andere kant zijn, maar om de beweging zelf. Analoog hieraan geldt dat het niet gaat om het diploma, maar om de leerweg. Eenmaal de drempel is gepasseerd is de spanning weg, het verlangen verdwenen en maakt het plaats voor de nieuwe werkelijkheid: de synthese. Het eigenlijke *object of desire* is *desire* zelf. Dat houdt de mens in beweging en doet hem/haar de dynamiek en het leven vermoeden. Het is de beweging en spanning tussen *wat-is* en *wat-kan-zijn*. (Van der Sloot, 1985) Deze spanning tussen twee staten of transgressie is het eigenlijke ‘groeien’.

De beweging is niet af zonder een resultaat. Het resultaat, als afronding of eindproduct, is voor Simon, Žižek en Van der Sloot echter niet interessant. Het passief terugkijken op een voltrokken beweging is alleen interessant om die beweging zelf, zo stellen zij. In lijn met deze argumentatie is schoolkunst niet interessant om het kunstwerk in zichzelf, maar om de manier waarop het tot stand is gekomen en bewijs levert van een leerproces. Kunst die binnen school gemaakt wordt heeft echter de naam slechts een afleiding te zijn van het autoritaire en disciplinerende karakter van het instituut waar kinderen maatschappij-*fähig* worden gemaakt. De productie van schoolkunst is een therapeutisch instrument voor de leerlingen om af te leiden van de institutionele druk en tegelijkertijd bewijzen de voor de buitenwereld zichtbaar opgehangen werken het humanistisch karakter van het instituut (Efland, 1976). De oorspronkelijke, authentieke expressiedrang in kinderen wordt hier gereduceerd tot een motorische oefening die met cognitieve kwaliteiten weinig meer van doen heeft. De structurerende, disciplinerende taak van school staat een ontwikkeling van vrije expressie in de weg. Niet in de laatste plaats vanwege de druk op de prestaties (Haanstra, 2001). De vrijblijvendheid van expressie is verdwenen onder invloed van de toetscultuur.

De leerling die schoolkunst maakt is dus meer bezig met het *afmaken* van het werk dan met het maken zelf, getuige ook de houding van de door mij persoonlijk onderwezen groepen V4 en V5.

Heel veel leerlingen ervaren leren op school als een behoorlijk eentonig, voorspelbaar gebeuren, als een verplichte gewoonte, eigenlijk als een plichtpleging. Niet zo leuk. “Ik doe wat de leerkracht oplegt, meer niet, als ik maar genoeg punten krijg, liefst met zo weinig mogelijk inspanningen.” (Timmermans, 2009)

Deze houding is de leerlingen niet geheel kwalijk te nemen: ze worden immers dagelijks geconfronteerd met de honger naar resultaat in alle lagen van de maatschappij, zowel thuis als op school als in hun eventuele bijbaan. Dat resultaat wordt uitgedrukt in goedkeuring, cijfers of geld. Te allen tijde is dat resultaat het doel, niet de beweging erheen. Het cijfer is, wat Postman en Weingartner noemen, het *major weapon of coercion* (dwangmiddelen). De toetscultuur afzweren zou het voornaamste obstakel naar het ondergaan van een significant leerproces wegnemen (Postman & Weingartner, 1971).

Transgressie is een voorbeeld van cognitieve activering (*cognitive activation*) (Baas, 2010): transgressie impliceert beweging, activiteit. Transgressie in zichzelf is echter moeilijk te conserveren. Een beweging is immers, in empirische kenniscategorieën, wat tussen twee opeenvolgende locaties van een object ligt. Een eindeloze beweging is onvatbaar. Vergelijk dit met de paradox van de vliegende pijl van Zeno van Elea: als een pijl op een zekere, bevroren moment in de vlucht wordt beschouwd, is de pijl in rust. De pijl is vastgelegd op één plek. Als hij op deze plek in rust is, is hij eigenlijk de gehele vlucht in rust. Een bijkomende paradox is dat de vlucht van de pijl in een oneindig aantal deelmomenten uiteen valt. Deze oneindigheid zinspeelt op de schijnbaar oneindige toetscultuur in het onderwijs. Elke stilstand wordt gemeten en aaneengeregen in een serie van stilstanden, waaruit een beweging opgemaakt wordt. Maar de beweging is een illusie (Dowden, 2009). Onderzoek van de beweging geeft immers slechts stilstand tot resultaat, relatieve verhoudingen en posities ten opzichte van een andere meeteenheid. In gelijke termen geldt expressie als een manier van je verhouden tot een ander. Als je je niet tot een ander verhoudt ben je niets of nergens. Kunst gaat dus ook over verhoudingen, de verhouding tussen wat-is en wat-kan-zijn (Van der Sloot, 1985).

Beweging is wat verondersteld wordt tussen twee posities. De posities worden gemeten, de beweging is bijgevolg een product van die metingen. Beweging is transgressie. Transgressie brengt ons van de ene passieve staat in de andere, van verdriet naar ontspanning, van depressie naar kalmte. Het zijn boosheid en angst waaruit creativiteit ontstaat en die transgressie kunnen realiseren (Baas, 2010). Een procesgerichte houding, die per definitie het proces of de beweging als voornaamste speerpunt van het leren typeert, kan die transgressie honoreren en de eindstadia bagatelliseren. In deze theorie gaat het creatieve proces boven het resultaat. Producten impliceren inertie, processen staan voor ontwikkeling, en ontwikkeling is wat onderwijs behoort na te streven (Praamsma, 2012).

In het procesgerichte onderwijsmodel zijn de resultaten of de cijfers niet het voornaamste. Het proces is een doel in zichzelf. Waar in de traditionele lezing het proces voert náár een doel moet voor succesvol procesgericht onderwijs dat proces zelf een *objectieve doelmatigheid* hebben. Deze term stamt uit de filosofie van Immanuel Kant, die schrijft over objectieve en subjectieve doelmatigheid. Objectieve doelmatigheid is een niet-causale of teleologische doelmatigheid, dat wil zeggen dat het niet uitgaat van een te behalen resultaat. De objectieve doelmatigheid is in de natuur ingebakken, overdenkt zichzelf niet, is niet reflectief en staat los van een oordeel of evaluatie. Subjectieve doelmatigheid is de door de mens als teleologisch en causaal beoordeelde doelmatigheid, de beredeneerde doelmatigheid die veronderstelt dat de ontwikkeling of het wordingsproces van een ding een voltooiing nastreeft:

...so muß die Urteilskraft, die in Ansehung der Dinge unter möglichen (noch zu entdeckenden) empirischen Gesetzen bloß reflektierend ist, die Natur in Ansehung der

letzteren nach einem Prinzip der Zweckmäßigkeit für unser Erkenntnisvermögen denken, welches dann in obigen Maximen der Urteilskraft ausgedrückt wird. (Kant, 1988)

Neem bijvoorbeeld de ontwikkeling van een spore of kiem tot een bloesem tot een bloem en de onvermijdelijke successievelijke verwelking. Hierin leest de aan causale kennis categorieën onderhevige redenerende mens een begin en een eind; een oorsprong, een ontwikkeling en een resultaat. Deze redenering ontstaat uit waarnemingen, niet uit de dingen die waargenomen worden (Hume, 1978). In de natuur (en wat mij betreft ook in het kunstonderwijs) speelt die waargenomen causaliteit geen rol. Het resultaat, zoals wij dat lezen in de bloeiende bloem, is niet het doel van de ontwikkeling, maar een gevolg dat wij als causaal verbonden aan de voorafgaande beweging lezen. Het is een simpele opeenvolging van instanties zonder hoger streven en doel. De natuur zelf stelt zich hierover geen vragen en registreert noch delegeert maar faciliteert enkel de redeloze beweging.

Innerlijke doelmatigheid, in de lezing van Immanuel Kant, veronderstelt ook geen voltooidheid of onvoltooidheid: de beweging in zichzelf is niet in te schalen in termen van af of onaf. Streven naar voltooiing zou immers impliceren dat er naar een zekere perfectie toe wordt gewerkt, een afgerond eindresultaat dat tegemoet komt aan de eisen die voorafgaand aan of gedurende het creatieve proces zijn geformuleerd. De zuivere procesgerichte benadering gaat niet uit van een vooropgesteld eindresultaat. Ook hier geldt de innerlijke doelmatigheid van het proces zelf, een doelmatigheid die zich niet laat meten in af of onaf.

Een belangrijk aspect van procesgericht kunstonderwijs is dus dat er van perfectie of imperfectie geen sprake kan zijn. Dit bemoeilijkt uiteraard de evaluatie, die per definitie is gericht op de ladder tussen onaf en af en imperfect en perfect. Tegelijkertijd bewijst procesgericht onderwijs zich hierin, door het traditionele beoordelingssysteem af te werpen, de ladder te doorbreken, en het resultaat als doel van de handeling weg te nemen uit het model en de handeling in zichzelf als doel te accepteren. Door de cijfers (en toetsen) weg te nemen uit de lespraktijk kan immers de weg naar de significante leerervaring ingeslagen worden (Postman & Weingartner, 1971).

Het wegdenken van een geprefabriceerd doel, een opgedrongen teleologie, wat de weg ergens heen reduceert tot een noodzakelijk kwaad, is misschien wel de moeilijkste taak die het procesgericht onderwijs zichzelf stelt. Maar deze stap is noodzakelijk voor het effectief overdragen van de procesgerichte filosofie die uiteindelijk een gezonder pedagogisch klimaat zal bewerkstelligen en een gemotiveerder en betrokkener leerling zal vormen. De innerlijke doelmatigheid kan zich juist in het kunstonderwijs ontwikkelen, zonder *object of desire* aan de andere kant van de handeling, maar met de scheppende handeling als doel op zich. De focus moet uiteindelijk liggen op de spanning tussen *wat-is* en *wat-kan-zijn*, waarbij wat kan zijn niet zinspeelt op een voorgenomen resultaat maar op al het mogelijke minus het huidige (Wittgenstein, 1922). Die spanning is de kern van het (praktisch) kunstonderwijs en de bron waar creativiteit uit put (Van der Sloot, 1985).

Denken in termen als transgressie, spanning en objectieve doelmatigheid, is een vaardigheid die vooralsnog ontbreekt. Individuele ontwikkeling, het onderkennen van de waarde van de transgressie zelf in plaats van het aanbelden in een ander gebied, is dan ook niet gemakkelijk in maatschappij waar burgers en consumenten twee verschillende entiteiten zijn. Zouden we lering trekken uit de theorieën van Plato, Postman & Weingartner, Kant, Žižek, Van der Sloot, Timmermans, Marx en Baas, dan zou dat leiden tot meer en betere

persoonlijke ontwikkeling tot individu en burger in plaats van tot consument van producten, cijfers en *merit*. De verhouding die we ons aanmeten ten opzichte van een ander zal niet gebaseerd zijn op fetisjistische aspecten. We zouden ons minder noodzakelijk hoeven onderscheiden omdat we ons in eerste instantie niet meten door de ogen van een ander als het verschil tussen bezitten en begeren duidelijker zou zijn.

In het voorgaande heb ik de definities en implicaties van de termen proces en product van de nodige relevantie en diepte proberen te voorzien. Op basis van deze diepteanalyse zal in in het volgende mijn onderzoek nader rechtvaardigen en specificeren.

Deel 2: Onderzoek

Theoretisch kader

Het idee dat onderwijs hervormd kan en moet worden is niet nieuw. Legio wetenschappers en schrijvers houden zich bezig met wat er anders kan en moet in onderwijs. Dat is natuurlijk ook noodzakelijk, omdat onderwijs en maatschappij sterk verwant zijn en de maatschappij doorlopend verandert. Visies op onderwijs zijn er zoveel als er visies op de maatschappij bestaan, en die veranderen met de maatschappij mee (Van Dorst, 2011). Opmerkelijk genoeg blijft regulier onderwijs hardnekkig de norm en hebben de onderwijsinzichten van Plato hun weg daarheen nog niet gevonden.

Een inspirerende bron die onvermoede alternatieven suggereert is *Teaching as a subversive activity* van Neil Postman en Charles Weingartner (1971). Hoewel dit boek al ruim 40 jaar oud is, lijken de thema's die aangehaald worden nog altijd relevant. Bij het lezen valt bijvoorbeeld in het geheel niet op dat er tijdens het schrijven van het boek nog geen digitale leermiddelen beschikbaar waren. De tekortkomingen van het onderwijs die worden aangehaald zijn nog altijd actueel, zo bewijst mijn eigen doceer-ervaring. Dat wijst op de relevantie van dit alternatief.

Bij het samenstellen van de literatuurlijst heb ik geprobeerd de raakvlakken tussen algemene onderwijstheorie en kunstonderwijs te bewaren. Postman schrijft over onderwijs in de algemeenheid. Ik wil zijn theorie toepassen op het moderne kunstonderwijs. Dit onderwijs leent zich uitstekend voor Postmans ideeën van subversiviteit, niet in de laatste plaats omdat kunst een voorhoederol speelt in de maatschappij. Door onderwijs en kunst aan elkaar te koppelen gaat het onderwijs mee in die voorhoederol en kan het door het experiment dat inherent is aan de onderwijspraktijk vernieuwing of innovatie bestendigen.

De gecombineerde literatuur moet leiden tot een subversieve methode in kunstonderwijs waarin *content* en *method* samengaan. Dat betekent dat de kunsttheorieën die zich bezighouden met subversiviteit op een analoge manier worden onderwezen. Kunst is niet alleen iets om over te leren, maar iets om te doen. Zo wordt onderwijs een activiteit in plaats van een behandeling. “Kunst hoort in de eerste plaats iets te zijn wat je doet,” (Conijn, 2007). Ik gebruik de onderwijskundige literatuur van Postman en Weingartner, Csikszentmihalyi, Van der Sloot en Van de Kamp als theoretische leidraad om de theorieën en ideeën van schrijvers en denkers in een praktisch kunstonderwijs te integreren.

De uiteindelijke strekking van het PGO is een kunstonderwijs als methode en inhoud in een procesgerichte benadering te rechtvaardigen als een alternatief onderwijsmodel dat schoolbreed effectief kan zijn. Hierbij leun ik aan bij denkers die zich richten op het proces als methode (zoals reeds gelezen in deel 1) en bij vakdocenten en onderzoekers die zich met de aard en de relevantie van kunstvakken bezig houden. Doorheen het onderzoek verwijs ik naar een uiteenlopend bronnenbestand om mijn argument te sterken, waarbij ik vooral de focus leg op de relevantie en geschiktheid van procesgericht kunstonderwijs.

Persoonlijke overwegingen bij het ontwerpen van het PGO*

Op basis van het voorgaande moet het PGO een academische verantwoording worden voor de onderwijskundige hervormingen die, op basis van mijn observaties in de

onderwijspraktijk, nodig en wenselijk zijn. Bij het doorlopen van mijn stageperiodes heb ik ervaren hoe de lespraktijk en –opvatting tussen docent en leerling verschilt. Ik heb mij afgevraagd waar dat verschil vandaan komt en realiseerde me bij een maatwerkbijeenkomst over de verschillende leerstijlen dat de docent en de leerling compleet verschillend in de lespraktijk staan: de docent wil iets kwijt en de leerling gaat (in veel gevallen) in de zit-en-luisterstand. Ik werd mij bewust van een soort tegenstelling in de klas, een gebrek aan samenwerking, wat ik in mijn onervaren naïviteit veronderstelde.

Ik kwam uit bij schrijvers als Van de Kamp en Haanstra die relevante publicaties over kunstonderwijs op hun naam hebben staan, wat me wees op de theorievorming rond proces- en productgerichte onderwijsmodellen. Ik meende te zien dat voor kunstonderwijs, als zinnige bijdrage aan persoonsvorming en individueel kijken en denken, er een voorname taak is weggelegd als het gaat om bewustwording van (leer)processen bij leerlingen. Ik veronderstelde dat de procesmatige benadering de leerling middelen in handen zou geven zijn eigen leren te begrijpen en hem/haar in staat zou stellen effectief te reflecteren, zoals wij, docenten-in-opleiding, dienen te reflecteren op ons eigen leren en onze eigen voortgang. Waarom, als dat reflecteren op dat proces zo belangrijk is, vind ik dat niet terug in de onderwijspraktijk op mijn stageschool? Zou dat reflecteren ook niet in sterke mate bijdragen aan de autonomie van de leerling (mijn zelfverklaarde pedagogische focuspunt) en diens motivatie en betrokkenheid bij de les?

Onderzoeksvraag

Postman vraagt zichzelf dit ook af: waarom laten we de leerling niet veel zelf doen? Waarom vragen leerlingen geen vragen aan hun mede-leerlingen? Waarom zijn ze in de eerste plaats bezorgd om de formele en technische aspecten van een opdracht en niet om de inhoud? (Postman & Weingartner, 1971) Op basis van deze vragen zocht ik naar een concrete en duidelijk geformuleerde hoofdvraag om de moderne lespraktijk mee tegemoet te kunnen treden om te wijzen op de noodzaak van verandering: **hoe kan verandering in het kunstonderwijs wetenschappelijk onderbouwd worden en welke implicaties zijn er vanuit vernieuwend kunstonderwijs voor het onderwijs in het algemeen te formuleren?**

Hierbij noem ik het proces- en productgerichte onderwijs nog niet met naam en toenaam, omdat de weg daarheen al een belangrijk deel van mijn persoonlijke (en reflectieve) onderzoek is. Als deelvragen komen daar als vanzelfsprekend uit voort:

- **Waarom is vernieuwing wenselijk / noodzakelijk?**
- **Aan welke theoretische concepten moet die vernieuwing worden opgehangen?**
- **Welke alternatieven worden er in de gekozen literatuur gesuggereerd?**
- **Hoe is de literatuur in te passen in de praktijk van het vernieuwend kunstonderwijs?**
- **Welke geschatte opbrengst gaat het geven voor onderwijs in het algemeen?**

Het onderzoek gaat uit van het geobserveerde leerlinggedrag en de persoonlijke wens daar wat aan te veranderen. Die wens tot verandering wil ik in het PGO van overtuigingskracht voorzien aan de hand van een wetenschappelijke onderbouwing of verantwoording van een alternatief onderwijsmodel dat leerlingen moet activeren en betrekken door het onderwijs op hen in te richten, in plaats van de leerling te schikken in het onderwijs. Het betreft een literatuuronderzoek naar academische argumenten voor de praktische wens tot verandering

in het kunstonderwijs, geboren uit persoonlijke observaties. Aan de zijlijn zullen deze observaties een rol blijven spelen.

Frustratie, creatie en subversie

Pim Fortuyn zei in een interview met Theo van Gogh in 1997 dat frustratie de motor is van creativiteit. Onvrede leidt tot actie, verandering, vernieuwing, verbetering, hervorming. Matthijs Baas onderschrijft dit in zijn proefschrift "The Psychology of Creativity: Moods, Minds, and Motives" en vat het in de term *cognitive activation*: "*cognitive activation and engagement is needed to activate both the cognitive flexibility and persistence pathway, thereby stimulating creativity.*" (Baas, 2010) *Cognitive activation* betekent niet achterover leunen maar denkprocessen ondernemen, zowel positief als negatief. Succes of depressie zijn passieve toestanden, terwijl frustratie of angst activerend werken. Het mensen niet naar de zin maken is dus een manier om creativiteit af te dwingen.

De onderwijspraktijk wijst uit dat het leerlingen vaak ontbreekt aan creativiteit. Ze vragen om expliciete aanwijzingen als "wat moet ik tekenen?" of "is het zo af?". In het verlengde van voorgaande paragraaf kan dus beweerd worden dat dat gebrek aan creativiteit het resultaat is van een gebrek aan frustratie. Frustratie is het onvermogen een persoonlijk relevante kwestie naar voldoening het hoofd te bieden. Het gaat hier dus altijd om een zekere betrokkenheid. Leerlingen die niet gefrustreerd zijn maar zich in de situatie schikken zijn moeilijk te frustreren. Hun inschikkelijkheid stelt hen in staat de frustratie te voorkomen. Ze zijn, met andere woorden, niet geactiveerd. Frustratie ontstaat bij ontevredenheid, maar de desinteresse van de leerling sluit tevredenheid of ontevredenheid feitelijk uit door passiviteit.

Het gebrek aan betrokkenheid leidt tot een gebrek aan creativiteit. In het huidige kunstonderwijs wordt gepoogd toch nog iets van die creativiteit van de grond te krijgen via werkvormen waar leerlingen doorgaans weinig van lijken te begrijpen maar doen om tegemoet te komen aan de veronderstelde eisen en wensen van de docent. Van effectieve *cognitive activation* is in dat opzicht geen sprake.

What all of us have learned (and how difficult it is to unlearn it?) is that it is not important that our utterances satisfy the demands of the question (or of reality), but that they satisfy the demands of the classroom environment. Teacher asks. Student answers. (Postman & Weingartner, 1971)

Met andere woorden: we hebben afgeleerd om over de vraag na te denken en aangeleerd om de omgeving te voorzien van wenselijke antwoorden en gedragingen. Dit typeert het ontbreken van de *cognitive activation* wat bewijst dat er van door frustratie gevoede creativiteit geen sprake is.

Het boek van Postman en Weingartner is in zichzelf een bewijs van wat die door frustratie gevoede creativiteit kan doen: het aanbieden van een alternatief op basis van gesignaleerde misstanden in het systeem. De antwoordende student die zich in dat systeem beweegt is zichzelf in de meeste gevallen waarschijnlijk niet eens bewust van zijn conformisme, noch van zijn gebrek aan creativiteit. Het is de taak van de docent om die bewustwording te faciliteren en de vlucht in het 'juiste antwoord' te voorkomen, want, zo weet de goede docent: "*the 'Right Answer' saves only to terminate further thought.*" (Postman & Weingartner, 1971) Verder denken betekent beter inzicht vergaren, inzien wat "klopt" en wat niet, een probleem

vinden en daar een oplossing voor bedenken. Het probleem is de frustratie en de oplossing wordt geboren uit creativiteit.

Om ruimte te geven aan de creativiteit uit frustratie dienen de kunstvakken als proeftuin, als kweekvijver, als fundament voor een leermentaliteit die uiteindelijk schoolbreed vrucht kan dragen: procesmatigheid, reflectie, zelfverkenning, interesse, betrokkenheid, motivatie, frustratie, creatie... Juist in kunstonderwijs zijn deze termen van wezenlijk belang en streeft de docent ernaar om de leerling uit te dagen zich te ontplooien. Dat betekent dat de leerling de kans moet krijgen om zijn/haar blik te verruimen, zijn/haar gedachtegang te verbreden en te nuanceren en zich af te zetten tegen het bestaande, daar geen genoegen mee te nemen. De docent moet de leerling dus uitdagen zich te frustreren. Daarvoor moet de leerling zich een beeld kunnen vormen van het zelf en de omgeving waarin de leerling zich bevindt. Hij/zij moet zich kunnen positioneren in zijn/haar wereld en kunnen aangeven waar hij/zij het mee eens is en waar niet en wat hij/zij zou willen doen aan die eventuele disharmonie.

Kunstvakken moeten een andere manier van kijken faciliteren, opdat de leerling zich gefrustreerd ziet door wat hij/zij ontdekt of leert. De schuine blik moet de leerling een middel in handen geven om te ageren op zijn/haar omgeving, het platgetreden pad moet ervoor verlaten worden en de regels moeten er kortstondig voor opgeschort kunnen worden. De leerling moet zich met andere woorden kunnen en willen verzetten tegen de heersende orde. Daarin ligt de subversiviteit van kunstonderwijs besloten.

Idealiter zet deze door creatieve frustratie in het zadel geholpen subversiviteit zich door in de leermentaliteit van de leerling en wordt deze meegenomen naar andere vakken en klassen. Dergelijk gedrag wordt dan gesignaleerd door andere docenten en secties, waarop zich een schoolbreed probleem manifesteert dat uitnodigt tot discussie. De beoogde invloed ervan op het onderwijssysteem zou positief resultaat moeten sorteren voor motivatie en betrokkenheid en kan de leerervaring voor zowel leerling als docent een kwalitatieve impuls geven. De frustratie wordt zo doorgegeven van leerling op docent, een *bottom-up* wijze van systematische hervorming van het onderwijs.

Hoe dat te realiseren? Hoe deze alternatieve manier van kijken aan te meten en vast te houden? Hoe frustratie op te wekken en creatie uit te lokken?

Procesgericht onderwijs: interpretaties

Procesgericht onderwijs stemt zich af op de noden van de leerlingen. Dit staat tegenover productgericht onderwijs, waarin de leerstof centraal staat, en niet de leerling. *“De leerkracht geeft alles zelf en bepaalt wat de leerlingen mogen doen en laten. Zij schikken zich ernaar, vaak omdat ze niet anders kunnen.”* (Timmermans, 2009) Binnen het productgerichte model is er in grote mate sprake van standaardisatie waarbij de onderlinge verschillen tussen de leerlingen hinderlijk zijn voor de lespraktijk van de docent. Als enigszins gechargeerd voorbeeld van productgericht onderwijs draagt Timmermans het Chinese staatscircus voor: *“harde training, intensief frontaal onderricht, leren door voordoen en nadoen en gegrondvest op absolute gehoorzaamheid aan de leermeester.”* Om van de onderwijspraktijk de omslag te maken van productgericht naar procesgericht moeten een aantal stappen doorlopen worden die Timmermans in zijn artikel uiteenzet.

Goede leerkrachten tonen vaak, zonder dat ze het expliciet willen, een procesgerichte omgang met hun leerlingen als ze verder kijken dan de schriftelijke toetsantwoorden. Oog moeten we

hebben voor de individualiteit van de leerling, voor de unieke talenten en voor het waarom van de verschillen, zodat we niet alleen rechtveren wanneer de leerling tekortschiet! (Timmermans, 2009)

Impliciet ligt in deze definitie al besloten dat een goede leerkracht zich niet houdt aan teleologische of causale doelmatigheden. Zonder zich bewust te zijn iets te willen doen ze toch dat wat juist of goed te noemen is. Met andere woorden: ze beantwoorden aan hun natuur. Een goede leerkracht wordt niet onderwezen, maar ontstaat in het proces van de eigen groei.

In het procesgericht onderwijs heeft de docent *“een schijnbaar bescheiden rol: hij komt in actie als running mate, een assistent-leerling – natuurlijk met een grote leervoorsprong – die op de eerste plaats bekommerd is om de individuele vorderingen en mogelijke leerproblemen.”* (Timmermans, 2009). Timmermans beschrijft in zijn artikel de Vlaamse onderwijsrealiteit, maar vindt bevestiging in de opvattingen van de Nederlandse kunsthistorica en vakdidacticus Marie Thérèse van de Kamp in haar artikel over hybride kunsteducatie: *“[hybride kunsteducatie] is een synthese van leren door instructie en leren door zelfstandig te leren, te construeren, waarin de rol van de docent steeds meer overgenomen wordt door de leerlingen (samen).”* (Van de Kamp, 2010) In een voetnoot verwijst Van de Kamp naar de procesgerichte instructie van Jan Vermunt, *“waarin de docent eerst als model voor het leren functioneert (geleid leren), daarna als activator (begeleid leren) en uiteindelijk als mentor (zelfstandig leren).”* (Van de Kamp, 2010). Vermunt definieert procesgericht onderwijs als volgt:

Procesgericht opleiden is gericht op het in samenhang instrueren van vakinhoudelijke kennis en van denkstrategieën om die kennis op te bouwen, te veranderen en te gebruiken. Het bevordert congruenties en constructieve fricties en vermijdt destructieve fricties. Doel is ervoor te zorgen dat lerenden de juiste denkactiviteiten [cognitive activation, BdL.] verrichten om te leren. Centraal staat een geleidelijke overdracht van controle over het instructieproces van de opleiding naar de lerende. De belangrijkste taak is niet langer het overdragen van kennis, maar het initiëren, begeleiden en beïnvloeden van de denkprocessen die mensen gebruiken om te leren’. (Vermunt, 1994)

Snijders – Blok en Wierstra beklagen zich over het feit dat ondanks Vermunts ruime literatuur over procesgericht onderwijs diens boodschap daaromtrent slechts moeizaam door docenten wordt overgenomen (Snijders-Blok & Wierstra, 2004). Veel meer houden die docenten zich bezig met Vermunt’s theorieën over leerstijlen. Het idee van procesgericht onderwijs is dus zeker niet nieuw. Ik spreek dan ook bij voorkeur en expliciet niet over onderwijsvernieuwing. Het is in dit onderzoek zaak om dit relatief oude begrip beter onder de aandacht te brengen en de relevantie ervan te bewijzen, in combinatie met het kunstonderwijs.

In een *Prezi*[®] van Bart van Dijck wordt procesgericht onderwijs getypeerd als onderwijs met het accent op persoonsontwikkeling, individuele begeleiding op maat in een als heteroog veronderstelde groep en wordt er gewerkt met levensechte en probleemgerichte projecten. (Van Dijck, 2011) Ook hier is de rol van de docent beperkt en moet het leren vooral plaatsvinden door het doen van de leerlingen. Vragen of antwoorden zijn niet vooraf ingeperkt of afgebakend en veronderstellen geen *“guess what I’m thinking”* (Postman & Weingartner, 1971) maar nodigen uit tot het vinden van een variëteit aan mogelijke oplossingen en doen zo een beroep op het creatief vermogen van de leerlingen.

De bedoeling is om door middel van het procesgerichte onderwijs de leerling in een staat te brengen die Mihaly Csikszentmihalyi *flow* noemt. Flow is:

...the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it. (Csikszentmihalyi, 1991)

Idealiter brengt procesgericht kunstonderwijs de leerlingen in deze staat, waarmee het externe doel van de activiteit zijn voornaamste belang verliest. Of iets “goed” of “af” is doet dan niet meer terzake.

In many cases, the importance of the experience is blurred by what appear to be the external goal of the activity - the painting that the artist wants to create, the theory that the scientist strives to prove, or the grace of God that the mystic seeks to attain. On a closer look, these goals lose their substance and reveal themselves as mere tokens that justify the activity by giving it direction and determining rules of action. But the doing is the thing. [...] Achievement of a goal is important to mark one's performance but is not in itself satisfying. What keeps one going is the experience of acting outside the parameters of worry and boredom: the experience of flow. (Csikszentmihalyi, 1975)

Het is nu de vraag hoe deze staat van *flow* met succes over te brengen naar de leerling(en).

Een belangrijk obstakel voor het valideren van de creatieve handeling als objectief doelmatig proces is de evaluatie die erop volgt. Postman en Weingartner willen van dat toetsmoment af. Zij formuleren 16 maatregelen aan de hand waarvan de aard van het onderwijsinstituut grondig veranderd kan worden, in positieve zin. Ze waarschuwen dat de meesten ervan als bijzonder onpraktisch over zullen komen, “*but only because you will have forgotten for the moment that the present system is among the most impractical imaginable, if the facilitation of learning is your aim.*” (Postman & Weingartner, 1971). Met het leerrendement op de achtergrond dragen de radicale voorstellen van Postman en Weingartner dus positief bij aan het onderwijs, zo stellen zij zelf. Over het toetsmoment (voorstel 8) zeggen zij:

Declare a moratorium on all tests and grades. This would remove from the hands of teachers their major weapons of coercion and would eliminate two of the major obstacles to their students' learning anything significant. (Postman & Weingartner, 1971).

In deze 16 maatregelen komt het subversieve karakter van het door hen beoogde onderwijssysteem goed uit de verf. Er wordt gespeculeerd op het verwisselen van docenten en vakken, docenten moeten elke 4 jaar een jaar vrij krijgen om ander werk te doen, leerlingen moeten de docent een toets afnemen en alleen als de docent voor die toets slaagt mag hij les geven aan de klas. De maatregelen stellen een omkering voor van het systeem, waarin de leerlingen expliciet de touwtjes in handen krijgen.

In het huidige model wordt het afleveren van bevredigende resultaten vooral negatief en extrinsiek gemotiveerd. Gedrag wordt beloond of bestraft en resultaten worden op schaal geëvalueerd. Deze resultaten gaan op een rapport waarvoor de ouders moeten tekenen, ter goedkeuring. Bij de leerling bestaat de druk zich te schikken in het autoritaire, disciplinerende karakter van het instituut (Efland, 1975). Het persoonlijk succes van de leerling, en het successievelijke geluksgevoel, is dus afhankelijk van dat instituut. Hierbij richt de leerling het persoonlijke succes dus in op de eisen van het instituut het de ouders/verzorgers. Het gewillig schikken in het systeem leidt dus niet tot persoonlijke succes-

of gelukservaringen. Deze ervaringen zijn indirect en dienen ter overlegging aan de autoriteiten (thuis en het instituut) als extra bewijs van de inschikkelijkheid. De houding van Daphne en Kathelijne bewijst hun ontvankelijkheid voor de absolute zeggenschap van de docent (Timmermans, 2009).

Csikszentmihalyi streeft een staat van objectieve doelmatigheid in het creatieve proces na. Postman en Weingartner beogen de oorspong van dat proces en de instructie in de handen van de leerlingen te leggen. Een combinatie van de twee leidt tot een leerlinggestuurd creatief handelen waarbij persoonlijke groei niet gehinderd wordt door institutionele voorwaarden. De schijnbare onzichtbaarheid van Vermunt's theorieën over procesgericht onderwijs tonen aan dat er een selectieve interesse uitgaat naar onderwijsvernieuwing. Een eventuele verandering mag de machtsstructuur van het instituut niet aantasten. Plato hekelde de sophisten om hun luisterschool, aldus De Vries in 1945. Csikszentmihalyi en Postman en Weingartner schreven hun opvattingen uit in de jaren '70. Vermunt heeft doorheen de jaren '90 gepubliceerd over procesgericht onderwijs (Snijders-Blok & Wierstra, 2004). Wat is de reden dat het regulier onderwijs nog steeds hangt aan een autoritair disciplinerend systeem? (Efland, 1975) Om dit aan te kaarten alvorens het van binnen uit te veranderen is subversiviteit in het onderwijs noodzakelijk. De leerling is een belangrijke schakel in het aan de kaak stellen van het huidige systeem. Door die leerling een procesmatig, leerlinggestuurd onderwijsmodel te bieden, gaat die leerling zichzelf de aard van het systeem afvragen. De autoriteit van het instituut moet bevestigd worden, maar dat gebeurt niet vanuit het instituut zelf. Hier ligt een taak voor de kritische burger, en dat kritisch burgerschap is één van de vier pijlers waarop het zelfstandig volbrengen van de levenstaak rust. Het opleiden en opvoeden tot zelfstandige en volwassen individuen is de pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijsinstituut (Praamsma, 2012). Waarom faciliteert dat onderwijs dan niet de kritische blik op zichzelf, van binnenuit? De pedagoog streeft naar zelfopheffing, maar het instituut wil zichzelf in stand houden (Foucault, 1974).

Hier is sprake van een impasse. Vernieuwing of bevraging komen niet effectief uit de verf omdat de structuur haar zelfbehoud boven de kritische blik stelt. Om de impasse te doorbreken is een zekere ongehoorzaamheid aan het systeem nodig. Hieraan kunnen de hierboven genoemde schrijvers bijdragen. Hun ideeën zijn bijvoorbeeld toe te passen op het kunstonderwijs, dat gefundeerd is op subversieve inzichten en waar de afbraak van het autoritaire systeem aan kan vangen.

Geschiktheid van de kunstvakken

De ontwikkeling van een procesgericht onderwijsmodel en bijbehorende mentaliteit begint idealiter bij de kunstvakken. Kunst richt zich immers op zowel de praktijk van het ontwikkelen van ideeën en vormen als op de theoretische aspecten van vorming en geschiedenis. Naast een chronologische duiding van het voortschrijdend inzicht in ontwikkeling en expressie wordt de leerling verwacht ook deelgenoot te worden van dat ontwikkelingsproces in het centraal praktisch eindexamen (CPE). Het vak Tekenen (oude stijl) gaat uit van 3 domeinen (A, B en C) waarbij domein B: praktijk voorschrijft:

De kandidaat kan probleemstellingen met betrekking tot zowel autonome als toegepaste beeldende kunst en vormgeving onderzoeken en de daaruit ontwikkelde ideeën in een beeldende verwerking uitvoeren, daarbij beeldende middelen aanwenden in een doelgericht

werkproces en het werk zo presenteren dat de beschouwer inzicht krijgt in het werkproces.
(Examenprogramma VWO, 2013)

Bij het CPE wordt van de leerling dus verwacht dat hij/zij op basis van een gegeven thema zelf een beeldend werk ontwikkelt. Ter toetsing geldt niet alleen dat beeldende eindproduct, maar ook het werkproces. Op deze manier wordt de leerling uitgedaagd zijn/haar ontwikkeling bij te houden en inzicht te verschaffen in de totstandkoming van een gedachte en het successievelijke werk.

De praktijk wijst uit dat dit werkproces vaak mager is, terwijl tegelijkertijd wordt verklaard dat het veel tijd kost. De docent legt blijkbaar tevergeefs de nadruk op de totstandkoming van het eindwerk, terwijl de leerlingen veronderstellen met het eindwerk te kunnen scoren (Van der Ven & Smits, 2004). Dit is analoog aan Csikszentmihalyi's beschouwing op de verhouding tussen proces en product: *"In many cases, the importance of the experience is blurred by what appear to be the external goal of the activity."* (Csikszentmihalyi, 1975). Het doel zijnde het cijfer.

Op de examenbespreking van het CSE gehouden in Utrecht op 23 mei 2013, georganiseerd door VONKC (Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur) werd geopperd smartphones als een instrument in te zetten bij het documenteren van het werkproces. Er wordt een beroep gedaan op de creativiteit van de docent bij de vraag om het verslag, dat in sterke mate meetelt voor het eindcijfer. Het proces blijft namelijk tamelijk onzichtbaar. Met de inzet van digitale middelen hopen deelnemers aan de discussie de leerlingen te verleiden tot een sterkere procesgerichtheid. Het gebrek aan procesmatig inzicht blijkt dus een structureel probleem. In het uitzonderlijke geval dat er om een proces gevraagd wordt – wat dus bij Tekenen (oude stijl) het geval is – wordt die vraag niet begrepen of onderschat omdat het bij de rest van het eindexamen curriculum geen of een beperkte rol lijkt te spelen.

Observatie leert dat de productgerichte mentaliteit bij de leerlingen ook te vinden is bij docenten buiten het kunstonderwijs. Dit houdt verband met de resultaatgerichtheid van de overige vakken en het ontbreken van een procesmatige exameneis. Vakken die leunen op tekstbegrip of het eigen maken van een abstract vakspecifiek jargon hebben vanzelfsprekend geen affiniteit met het ontwikkelen van een beelden of ruimtelijk inzicht. Denken en redeneren wordt buiten kunstvakken gestimuleerd rationeel of logisch te zijn. Beeldende vorming doet daarentegen een beroep op het irrationele, emotionele of intuïtieve karakter van het spel van vorm en expressie. In het spel erkent kunstonderwijs de mogelijkheid tot vrije expressie die niet alleen motorische doelen dient (Haanstra, 2001). Het spel van vorm en expressie is bovendien iets on-stoffelijks, iets geestelijks (Huizinga, 2008). Uit die geestelijke activiteit ontstaat de creativiteit en de beeldende vorming (Van der Sloot, 1985). Ideeontwikkeling en werkproces worden tevens, buiten de kunstvakken, niet getoetst voor het examen, waarmee de aandacht weer op het product komt te liggen.

De kern van het belang van procesgericht kunstonderwijs vat Van der Sloot (1985) in het volgende citaat:

[H]et beeldend proces is een levensproces. Dit proces voltrekt zich tussen binnenwereld en buitenwereld en hierin ligt onze werkelijkheid. [Het] beeldend proces [is] een wordingsproces, zowel van degene die met beelden omgaat als van de beelden die hierin ontstaan. (Van der Sloot, 1985)

Niet alleen leert het ons over het ontstaan van beelden, maar ook – en zo niet belangrijker – over het ontstaan en worden van onszelf als individuele beeldenmakers. Voor een volledig en effectief proces moeten tradities en zekerheden met voeten getreden worden, zo stelt Van der Sloot. Het beeldend proces als cognitieve activering laat de leerlingen “*het Avontuur*’ [sic], *de beeldende vorming als ontdekkingsreis*” ondergaan. (Van der Sloot, 1985) Van der Sloot typeert het vormingsproces als een reis die helaas veel te vaak niet daadwerkelijk wordt ondernomen, maar blijft hangen in de voorbereiding. Door *cognitive activation* (frustratie, angst) wordt die reis werkelijkheid en ontstaat creatieve activiteit die weer als brandstof werkt voor het beeldend proces. Dat creatieve beeldend proces is de praktische metafoor waarvanuit de nieuwe mentaliteit geboren wordt: de procesmatige benadering van leren.

Inhoud en methode

Om de leerling bewust te maken van zijn/haar omgeving is het belangrijk de focus niet te leggen op het product maar op de manier waarop het product tot stand komt: het proces. Productgericht onderwijs richt zich expliciet op de maatschappij, op het bestaande systeem, en consolideert dat systeem door producten af te leveren die aan de gestelde criteria voldoen (Van der Werfhorst & Mijs, 2007). De kwaliteit van het onderwijs wordt gemeten aan de hand van de resultaten, waarbij onderwijs wordt opgevat als “productieproces”. De opbrengst van het onderwijs is meetbaar, stelt Scheerens (2010). Wat gemeten wordt zijn de producten, niet de processen, de effectiviteit waarmee de pedagoog zich van zijn/haar pedagogische verantwoordelijkheid kwijt. Het is frappant te noemen dat de kwaliteit van onderwijs in geen opzicht verwantschap toont met de doelstellingen van de pedagoog (Praamsma, 2012). Deze wijze van meten heeft dan ook betrekking op de rationele kwaliteit van onderwijs, die meetbaar is aan de hand van de aflevering van producten die aan vooraf bepaalde specificaties (standaardisatie) moeten voldoen. Een onderwijsinstituut zou zich meer moeten profileren als een dienstverlenende organisatie, zich slechts beperkt bewust zijn van de producten die het aflevert. Hier is meer aandacht voor de emotionele kwaliteit die meet hoe een product of dienst beleefd wordt. (Schlusmans, z.d.)

Productie geschiedt op basis van standaardisatie. Standaardisatie is een zuiver productgericht streven waarbij aandacht voor het individu ontbreekt (Van Vondel, 2013). Dat individu is juist van belang bij het opwekken van frustratie en creativiteit. De standaarden hebben geen oog voor individuele kwaliteiten, enkel voor het grote geheel waarin elke leerling of werknemer een radertje is (Van der Werfhorst & Mijs, 2007). Procesgericht onderwijs is relevant omdat het geeft inzicht in de werking van de systemen, niet in de resultaten. In welke mate kan een lopendebandproduct als een gestandaardiseerde leerling bijdragen aan noodzakelijke innovatie en creativiteit, juist en zeker in deze tijd van de lange adem en de vooruitziende blik?

Heel duidelijk komt standaardisatie [...] tot uiting in de lopende band opzet: als een werknemer A inderdaad zorgt voor een gat in het linkerportier van een auto, dan kan werknemer B er een uitkijkspiegel in zetten. [...] Het is duidelijk dat standaardisatie [...] vooral voor de hand liggend is bij relatief simpele en routinematige taken. (Wilke 1993).

Standaardisatie is een symptoom van het productgericht onderwijs. Het gestandaardiseerde onderwijs levert letterlijk lopendebandproducten af, waarin het leren wordt opgebroken in losse onderdelen die in serie bij moeten dragen aan het ontstaan van kennis: “*productgerichte leermogelijkheden ontstaan als de taak een samenstelling is van een reeks uitvoerende en regelende*

handelingen die elkaars voorwaarde zijn.” (Christis, 1998). Hier is geen sprake van een leren vanuit de leerling, maar een autoritair model van opdrachtleren. Dit leren is afhankelijk van het onderwijssysteem van zelfbehoud en getuigt niet van de kritische blik die de pedagoog beroepshalve wenst te faciliteren. Er moet daarom niet uitgegaan worden van dat in steen gehouwen curriculum dat gemeten wordt aan de hand van de productiviteit van de leerling (Postman & Weingartner, 1971). De aandacht moet gaan naar de manier waarop die producten tot stand komen, als ze al tot stand komen (Van der Sloot, 1985). De aandacht moet liggen op de concepten, niet op de resultaten. Op de methode, niet op de inhoud.

Zuiver procesgericht en leerlinggestuurd kunstonderwijs verenigt methode en inhoud. De methode van het lesgeven wordt idealiter niet gedictieerd door de literatuur, maar door het onderwerp. *“The doing is the thing.”* (Csikszentmihalyi, 1975). Als het gaat over kunst moet dat ook in de praktijk gebracht worden. Noem het een kunstpracticum, naar de opvattingen van de kunstenaar(s) die behandeld worden in de les. Inhoud is de materie (*substance*) van de les: het is wat de leerling uiteindelijk moet begrijpen (*to ‘get’*), wat ze moeten leren en wat behandeld wordt. Inhoud staat los van de leerling en is onverschillig ten opzichte van het medium waarmee het overgedragen (*transmitted*) wordt. (Workshops ICT dragen, in een parallel met de actualiteit, eventueel bij aan de technische vaardigheden van de docent, maar geven geen meerwaarde aan de inhoud.) Methode is enkel de wijze waarop de inhoud wordt gepresenteerd. Het heeft van zichzelf geen inhoud. Marshall MacLuhan’s adagium *“the medium is the message”* verwijst naar het naïeve gevaar van de scheiding van inhoud en methode. Het impliceert dat de kritische inhoud van eender welke leerervaring afhankelijk is van de manier waarop die inhoud wordt overgebracht. *“It is not what you say to people that counts; it is what you have them do.”* (Postman & Weingartner, 1971). Oftewel: het leren geschiedt door de handeling, in het doen. De luisterschool van de sophisten is niet effectief, aldus MacLuhan. Inhoud en methode verenigen moet de effectiviteit en het rendement van de leerervaring waarborgen.

Met betrekking tot het kunstonderwijs betekent het verenigen van inhoud en methode het in de praktijk brengen van de kunsthandelingen die onderwezen worden. Het betekent een mengvorm van theorie en praktijk, die in direct verband met elkaar worden gebracht. Het betekent ook dat de leerlingen hun inspiratie moeten zoeken in het nabootsen van de kunstenaarspraktijk, met gelijke middelen, om de kunsthandeling en de aanzet ertoe aan den lijve te ondervinden.

De onderwijspraktijk is hier afhankelijk van de definitie van de term kunst en een keuze uit het aanbod van kunstenaars en hun werkwijze. Belangrijk is hierbij de keuze afhankelijk te laten zijn van reproduceerbare omstandigheden waarin kunst gemaakt wordt. De opdracht inspiratie op deze manier na te bootsen is niet eenvoudig, maar afhankelijk van het gekozen onderwerp. Vervolgonderzoek moet uitwijzen hoe een passende studiewijzer kan worden ontworpen die, in toenemende mate en complexiteit, de leerling uitnodigt de kunstactiviteit of –handeling te ondernemen. Denk daarbij aan het beginnen met wandschilderingen zoals de prehistorische mens die maakte en via middeleeuwse religieuze motivaties en 17^e eeuwse interventies van wetenschap en techniek tot een moderne kunstpraktijk te komen die affiniteit vertoont met het *“der erweiterte Kunstbegriff”* van Joseph Beuys en kunst als handeling in het werk van Jackson Pollock, Bruce Nauman, Allan Kaprow en Joost Conijn. Dat betekent een curriculum dat is gebaseerd op de gehele kunstgeschiedenis, van de grotschilderingen van Lascaux tot altermodern kunstonderwijs op basis van de theorieën van

filosoof Nicholas Bourriaud (Groenendijk, Hoekstra & Klatser, 2012). Door nabootsing of herhaling van deze kunstpraktijken ontstaat er een concrete leerervaring. De theorie mag slechts impliciet een rol spelen bij het vormen van dit curriculum. Dat is de onderscheidende taak van de docent, die op de achtergrond een begeleidende rol speelt (Van de Kamp, 2010). Leren is hier het zelf verbinden van informatie en het proefondervindelijk stuiten op inzicht en kennis.

Deel 3: Beschouwend en reflecterend

De verkeerde vragen*

De door mij in het voorgaande geformuleerde visie op kunstonderwijs is ontsproten aan een besef dat zich ergens richting het einde van de opleiding aan mij heeft opgedrongen. Een besef dat een bewijs is van een alternatief denkspoor, op gang geholpen door mijn eigen frustratie met het systeem zoals dat gedictreed wordt en zoals de onderwijsinstituten dat zo graag in stand willen houden. Het is het systeem van productgericht onderwijs dat alle zin in de weg ernaartoe lijkt te annuleren of weg te nemen. Ik heb ontdekt dat ik niet alleen sta in de opvatting dat de nadruk niet moet liggen op dat product. Ik zag het om mij heen gebeuren, tijdens mijn stage maar ook in de maatwerkgroep: de focus op het resultaat neemt alle sjeu uit het proces weg. Het gaat er juist om hoe je ergens komt. *"Must we forget where we come from just because we aspire to travel?"*

Deze causale productketen werd nog eens benadrukt in een film die ik kort geleden zag: *It's Kind of a Funny Story* van Anna Boden en Ryan Fleck, gebaseerd op het gelijknamige boek van Ned Vizzini. In deze film komt een jonge scholier, Craig, in een inrichting terecht, omdat hij in de war raakt van de wereld om hem heen. De film gaat vooral over het vinden van jezelf, ondanks de druk van instituten en de sociale omgeving. In een gesprek met zijn therapeut, dokter Minerva, geeft Craig aan waar zijn stress vandaan komt:

Craig: "Well, there's this Franklin Gates Summer Semester thing that my Dad-- Well, that I really want to get into. The application's due in a week and I haven't even looked at it yet."

Dr. Minerva: "Why not?"

"It's like, every time I think about it, my mind starts this cycling thing about not getting in."

"What would happen if you didn't get in?"

"What would happen if I didn't get in? Then I wouldn't be able to put it on my college applications. Which means... I wouldn't get into a good college. If I didn't get into a good college, I wouldn't have a good job. Which means I wouldn't be able to afford a good lifestyle. So I wouldn't be able to find a girlfriend. Which means I'd probably get depressed. So I wouldn't be able to get out of bed. And I'd end up like Muqtada in a place like this for the rest of my life. So-- what would happen if I didn't get in...?! I dunno. It's hard to explain." (Fleck & Boden, 2010)

Craig benoemt hier het productgerichte systeem en de bijwerkingen die het kan hebben als het beoogde product in gevaar komt en het beoogde vervolgproduct dus een probleem wordt.

Productgerichtheid is een systeem dat uitgaat van de verkeerde vragen. Eigenlijk zijn al die verkeerde vragen terug te voeren op één grondvraag die in formulering structureel fout is, en dat is de *waarom?*-vraag. De *waarom?*-vraag verlangt een resultaat, onderzoekt de noodzaak van de onderneming, het rendement ervan ten opzichte van het resultaat. Waarom veronderstelt een resultaat, een gerichtheid, een ondergeschiktheid van middel aan doel. Het is deze vraag die ten grondslag ligt aan depressie en suïcidale neigingen, aan talloze persoonlijke problemen en aan maatschappelijk disfunctioneren. In Zen, yoga of procesgericht onderwijs mag geen ruimte zijn voor het waarom. Het adagium is *doen*, zoals Joost Conijn en Mihaly Csikszentmihalyi ook weten. De veronderstelling van waarom

corrumpeert dat zuivere doen, het ondermijnt het proces met een verwachting of beoogd resultaat. De handeling in zichzelf is voldoende om te leren. Uit de éne handeling komt de andere voort, dat geeft inzicht in het zelf en zou inzicht moeten geven in de onnozelheid van de *waarom?*-vraag. Het is deze vraag die ons doet afvragen wat de zin is van de dingen, variërend van 's ochtends opstaan tot het complete leven. Op metaschaal is het argument dat alles zinloos is best te voeren. Uiteindelijk gaan we allemaal dood en vergaat de planeet even geruisloos als hij ontstaan is. In dat opzicht doet de hele menselijke tragedie er feitelijk niets toe. Comedian Bill Bailey gebruikt deze zinloosheid als een *gimmick* om zijn one-man-shows mee te kaderen:

Of course, uh, the universe is gradually slowing down and, uh, will eventually collapse inwardly on itself, according to the laws of entropy when all it's thermal and mechanical functions fail, thus rendering all human endeavors ultimately pointless. (Bailey, 2004)

Het gevolg is een bulderende lach en een applaus, maar begrijpt het publiek de absurditeit van de *waarom?*-vraag die intellectueel Bailey hier aan de kaak stelt? Op microschaal, tussen de oorsprong en het resultaat in (of dat nu het ontstaan en vergaan van het heelal is of het beginnen en afronden van een huishoudelijke taak) telt enkel het proces of de handeling. Binnen dat proces worden geen vragen gesteld, evenmin als moedereend zich afvraagt waarom de natuur het voorzien heeft op haar kroost. De redeloze handeling kan daarom louterend werken, ons de druk van het waarom ontnemen en soelaas bieden in iets wat nog het meest wegheeft van een ritueel. De handeling als instrument om het zelf te leren kennen en ontdekken is de sleutel tot effectief kunstonderwijs, waarin de *waarom?*-vraag ongeldig is.

De levensvraag – “waarom zijn wij hier?” – hangt sterk samen met de levenstaak. De pedagoog streeft in zijn werk en handelen naar het door de onderwezene zelfstandige kunnen volbrengen van de levenstaak (Praamsma, 2012). De aard van die levenstaak is, in post-moderne seculiere tijden, variabel, maar verwijst nog altijd terug naar een grondmodus of filosofie die richting geeft aan het bestaan. Hier is als vanzelfsprekend veel aandacht voor *waarom?*-vragen, maar het zijn vooral de onvolledige of ontbrekende duidelijke antwoorden die die vraag interessanter en relevanter lijken te maken dan hij eigenlijk is. Niemand weet *waarom*, het is altijd giswerk. Dat gissen kan door productgerichtheid worden weggenomen. Als je weet dat je het antwoord niet gaat krijgen, klamp je misschien ook minder vast aan de vraag zelf. Daarmee krijgt de levenstaak hele andere vormen, kun je als mens meer vanuit een autonome zelfbeschikking op dat leven reflecteren, dankzij de alternatieve procesgerichte en autonome *mindset* of benadering waarover je beschikt. Dat is een verdienste die het kunstonderwijs zich kan aanmeten, indien het zich een systeem eigen maakt zoals ik dat in het voorgaande heb geprobeerd uiteen te zetten. De pedagoog helpt de onderwezenen op weg naar volwassenheid, naar kritisch burgerschap en autonomie, naar zelfbeschikking en reflexieve vaardigheden. Uiteindelijk streeft de pedagoog ernaar zichzelf op te heffen om van de asymmetrische pedagogische relatie een symmetrische volwassen relatie te maken (Praamsma, 2012). Maar de pedagoog en het instituut zijn het daarover niet eens. Het instituut streeft helemaal niet naar zelfopheffing maar juist naar zelfbehoud, middels allerlei regels en wetten, zelfgeformuleerde autoriteit en certificering (Foucault, 1974). Uiteindelijk zegeviert het instituut omwille van haar invloed.

Als het gaat om zingeving wordt er altijd gezocht naar een interessante invulling van de *waarom?*-vraag. Ik stel dat die manier van zingeven zich baseert op een verkeerde vraag. Het *waarom* mag er helemaal niet toe doen, de beweging moet zichzelf rechtvaardigen. Daar moet

geen doel of resultaat voor nodig zijn. Als dat bij één leerling landt ben ik een gelukkige docent-in-opleiding. Hele generaties filosofen hebben zich blind gestaard op die *waarom?*-vraag. Dat tekent toch wel de vernietigende invloed van subjectieve doelmatigheid – of de valse lezing van de objectieve doelmatigheid, vervuild met teleologie en causaliteit – en het onvermogen van intelligente mensen om hun eigen zintuiglijke categorische imperatieven te onderkennen. Hoe wij de dingen zien is niet noodzakelijk hoe ze zijn. Resultaat is niet zaligmakend. Welbeschouwd is het resultaat ook maar een schakel in een proces, maar wel één die valselijke definitieve waarde krijgt toegekend. Hoe meesmuilend zal ik mijn eigen stuk teruglezen over 15 jaar? Hoe naïef zal ik mijzelf vinden, terugkijkend op mijn hervormingsstrevens? Wat is er tegen die tijd van mijn plannen en ideeën terecht gekomen, de persistente tegenbeweging ten spijt? Allemaal proces. Alles is worden. En dat zien we als we de goede vragen stellen.

Afrondend*

In het voorgaande heb ik geprobeerd aan te geven

- 1) dat het wenselijk en noodzakelijk is het onderwijssysteem te veranderen;
- 2) dat daarbij de focus moet liggen op de verschuiving van product naar proces;
- 3) dat de kunstvakken daarin een cruciale rol moeten spelen.

Deze drie uitgangspunten zijn ontstaan uit mijn eigen activiteiten als docent en de ervaringen die ik heb opgedaan als student en docent-in-opleiding. In zekere zin is dit PGO een gestructureerder en wetenschappelijker uiteengezet concentraat van de bevindingen die ik doorheen de opleiding heb opgenomen in mijn persoonlijk portfolio, dat voor ieders inzage toegankelijk is (De Leeuw, 2013). Ik hoop met deze meer wetenschappelijke variant tegemoet te komen aan de formele eisen en wensen van de opleiding: het COLUU en haar medewerkers. Hoewel ik in de ideeën van mijn mentor Ko Melief een gelijkgestemde aversie van al te nauw afgebakende institutionele eisen en wensen, is het noodzakelijk gebleken om mij wetenschappelijk te verantwoorden in dit afrondend project. Deslaniettemin heb ik mij een essayistische toon en vorm veroorloofd, in de hoop en verwachting dat subversiviteit niet alleen in inhoud maar ook in vorm uiteindelijk haar weg kan vinden in het academisch onderwijslandschap.

Ik heb de studie en de praktijk als een tweeledig geheel ervaren, niet alleen in een theoretische en een praktische variant, maar ook waar het mijn eigen ontwikkeling, die van de leerlingen die ik heb leren kennen en die van de instructeurs betreft. Doorheen de opleiding ben ik mij bewust geworden van mijn eigen opvattingen. Ik begon aan de opleiding met de wens het diploma te behalen door de gewenste resultaten te leveren. Pas toen ik mij onverhoopt geconfronteerd zag met literatuur die deze productgerichte mentaliteit bevraagt werd ik mij bewust van mijn eigen mentaliteit. Ik ging inzien dat het proces voor mij eigenlijk altijd een grotere rol heeft gespeeld dan het product, maar dat het product als een noodzakelijk kwaad moest worden voltooid om mijn gekozen pad te kunnen aflopen. Eenmaal bewust van deze onhebbelijkheid heb ik gezocht naar manieren om het proces te valideren en rechtvaardigen als de essentie van onderwijs. Niet alleen in mijn persoonlijke wensdenken, maar ondersteund door literatuur van wetenschappers. Uiteindelijk ben ik van mening dat mijn persoonlijke ontwikkeling wel doorklinkt in het eindresultaat dat u nu voor u heeft, maar dat dit resultaat geenszins gezien mag worden als een kroon op een beweging, als een afronding. Dit werk zal altijd in ontwikkeling blijven. Voltooiing zal ik zien als falen: nooit is deze

beweging af, continu blijf ik de transgressie voortzetten en het passief aanbelanden in een nieuwe staat afhouden. Laat de revolutionaire gedachte zichzelf in beweging houden als een hamster in een rad: hij komt nergens, de beweging in zichzelf is het doel. Dus komt hij wel ergens, namelijk in de mentale ruimte van de transgressie en daarmee in een permanente staat van ontwikkeling. Of beweging voor- of achteruit gaat, naar boven of naar beneden, is niet relevant: het gaat om de beweging. Die beweging telt en onderschrijft het vermogen tot ontwikkelen en reflectie. De beweging is wat geëvalueerd moet worden, niet de finish.

Ik ben dankbaar en blij met de steun en de frustratie die ik heb mogen ontvangen vanuit de opleiding, omdat ik nu weet dat het die frustratie is die activeert. Het succes verlamt, daarentegen, en dat heb ik al lange tijd niet mogen ervaren. Uiteindelijk is dat ook een bron van frustratie, zal ik streven naar even niet hoeven bewegen. Maar ook dat is het resultaat van een cognitieve activiteit. Het niet bevredigen van die behoefte leidt tot een grotere bevrediging eens die behoefte voorzichtig wordt erkend en eraan wordt toegegeven. Dat zijn dingen waar ik al langer mee onder mijn arm loop, maar die nu pas een plek krijgen in mijn onderwijscarrière. Ik ben van plan om die gedachten nog lang met mij mee te nemen en te toetsen aan de toekomstige ontwikkeling van mij en mijn omgeving. Ik ben alleszins blij en tevreden dat ik ze hier een plek heb kunnen geven, maar dat was niet mogelijk geweest zonder de begeleiding op de opleiding. Desalniettemin voel ik mij als een roepende in de woestijn. Mijn jaargenoten lijken er zo weinig van mee te krijgen. Maar dat bewijst alleen maar de nood aan mijn volhardendheid, opdat uiteindelijk mijn boodschap aankomt en mijn ideeën zich zetten in de onderwijspraktijk. Waar ik mij dan heen moet bewegen zal de tijd leren, als ik maar blijf bewegen.

Addendum: De zaak Rindert van K.*

Om de onderwijspraktijk vanuit het perspectief van de leerling van nadere duiding te voorzien, presenteer ik u hierbij de casus Rindert van K. Betreffende leerling genoot mijn onderricht in V5 en is exemplarisch te noemen voor de specifieke leerlingbenadering van een essay-opdracht met keuzeonderwerpen. Ik zal om te beginnen de aard van de opdracht uiteenzetten.

Onder begeleiding van mijn stagebegeleider, Rob van der Sloot, werd mij een gedeeltelijk lesuur toevertrouwd waarin ik een V5 klas moest instrueren een essay te schrijven over één van zes keuzeonderwerpen. De opdracht liep over 9 weken, tussen 1 februari en 5 april 2013. De keuzeonderwerpen waren gegeven, zo ook de planning. Aan mij als docent-in-opleiding de taak om de opdracht in goede banen te leiden, te *managen*, zogezegd.

In de eerste les, op 1 februari, heb ik de klas ingelicht over de planning en de deadline van het essay. Vervolgens heb ik instructiemateriaal overlegd aan de hand waarvan de leerlingen bekend konden raken met de principes van het essayistisch schrijven. Ook heb ik een document opgesteld waarin ik uitgelegd heb hoe te werken met voetnoten. In de tweede les zijn de onderwerpen definitief verdeeld en kon begonnen worden aan het eigenlijke schrijfwerk.

In de klassikale lessen viel mij op hoe weinig interesse of motivatie er bij de leerlingen was en hoe ongeïnteresseerd ze bleken in de onderwerpen. Tijdens de lessen hadden de leerlingen ook de gelegenheid om aan hun essay te werken. Leerlingen namen plaats achter de computer en bladerden door wiki-pagina's op zoek naar aanknopingspunten voor hun essay. Ik ontving herhaaldelijk vragen over de formele eisen die aan het essay gesteld werden, variërend van onduidelijkheid omtrent de omvang van het werk tot de aard van de schrijfstijl of het gebruik van bronnen. Ik heb de leerlingen zo vrij mogelijk willen laten in hun persoonlijke schrijfstijl maar wel aangedrongen op het verwerken van een persoonlijke mening op basis van geraadpleegde literatuur. Er mag best een oordeel worden uitgesproken, maar zorg dat dat oordeel gefundeerd is op verifieerbare feiten, was de strekking van mijn antwoord op dergelijke vragen.

Oorspronkelijk was het de bedoeling dat het essay in een tweede ontwerpfase zou worden verwerkt in een toepasselijke vorm. Een vorm die aansluit bij het onderwerp. Gedurende de looptijd van de opdracht bleek echter dat de leerlingen geen haast hadden met het schrijven. Velen begonnen laat met onderzoek en voortgangspeilingen mijnerzijds werden door het gros van de groep niet beantwoord. Tijdens het paasweekend van 31 maart en 1 april 2013, enkele dagen vóór de deadline voor het geschreven essay, beschikte ik slechts over een handvol essays waarop ik ook nog eens feedback moest geven op basis waarvan de leerlingen hun werk konden aanscherpen. In overleg met mijn begeleider is toen besloten de deadline voor het essay verder op te schuiven en de ontwerp-opdracht te schrappen.

De uiterlijke inleverdatum is vervolgens vastgesteld op 30 mei. De meeste leerlingen hebben op 8 mei ook daadwerkelijk een voorlopige versies ingeleverd, op basis waarvan ik suggesties ter verbetering heb gedaan. Hoewel er tijdens de klassikale lessen van schriftelijke voortgang geen tekenen te ontwaren waren, kwamen enkele leerlingen wel met kwalitatief goede stukken.

Bijna iedereen had een voorlopige versie ingeleverd, op 1 leerling na: Rindert van K. Hoewel hij een onderwerp te pakken had dat hem leek te liggen, absurdisme, en waar hij interessant commentaar op had, bleef schriftelijk materiaal uit. Bij herhaaldelijk verzoek om mij op de hoogte te stellen van zijn voortgang (wat ik overigens klassikaal meerdere malen heb herhaald met als argument dat als de leerlingen niks inleveren, ik ook niks kan beoordelen en een onvoldoende het resultaat zou zijn), kwam er slechts zeer beperkt informatie van zijn kant. Hij verklaarde dat zijn ideeën komen en gingen, dat hij zich niet zo goed kon concentreren op het schrijven, dat hij inzichten op losse papiertjes schreef en die kwijtraakte. Rindert was ook, volgens mijn begeleider, gediagnostiseerd met een zekere leerstoornis, maar desondanks was het een bijzonder intelligente jongen met interessante denkkronkels. Ik vertrouwde erop dat Rindert mij uiteindelijk een stuk zou overleggen en ik had geaccepteerd dat ik geen voortganginschatting zou kunnen maken van zijn essay.

Uiteindelijk ontving ik een uitgeschreven essay, in het Engels, op papier in mijn postvak. Dat hij het niet gemaïld had, zoals ik had verzocht, vond ik vreemd. Ik zocht er wat achter. Waarom mag ik het niet digitaal hebben, vroeg ik me af. Toen ik eenmaal begon met lezen viel me het uitzonderlijk hoge niveau van het taalgebruik op. Rindert gebruikte woorden als *videlicet*, *ineluctable*, *asininity*, *reformative*, *yet baneful chimeras* en formuleerde zinnen die ik meerdere malen moest lezen. Ik kon niet geloven dat Rindert deze tekst zelf had geschreven en werd hierin bijgestaan door mijn begeleider.

Ik heb vervolgens kosten noch moeite gespaard om de tekst te vinden die Rindert hier, mijns inziens, gekopieerd had. Hij verwees naar Albert Camus, Shakespeare en C.S. Lewis, maar gebruikte nergens voetnoten. De tekst die hij op papier had ingeleverd was bovendien inconsistent in opmaak: een aanwijzing dat er geknipt en geplakt zou kunnen zijn uit andere teksten. Bovendien schoot het tekort in woorden: het moesten er 2000 zijn, maar het zullen er niet meer dan 1500 zijn geweest. Ik heb geen oorspronkelijke brontekst kunnen vinden. Maar mijn achterdocht bleef.

Rindert breedsprakigheid was voor mij de aanleiding om het essay met een 5 te beoordelen, op basis van 6 aspecten: structuur, taalgebruik, argumentatie, bronnengebruik, mening en originaliteit. Voor de laatste 3 beoordeelde ik Rindert's essay met een 3. Door zijn goede taalgebruik en argumentatie kwam hij toch op een 5 uit.

Ná de laatste schooldag was ik aan het scannen in de lerarenkamer toen Rindert me benaderde. Hij wilde weten waarom hij zo'n laag cijfer had. Ik heb hem van mijn achterdocht op de hoogte gesteld en Rindert was verontwaardigd. Hij had er zo zijn best op gedaan. Ik heb hem toen een mogelijkheid gegeven zijn cijfer op te halen, en wel door mij een document te overleggen waarin hij de het proces achter de totstandkoming van zijn essay zou uiteenzetten. Hij vond het niet eerlijk dat ik dat wilde zien, maar ik wees hem op het ontbreken van een voortgangsessay en zijn onvolledige product: er stonden immers geen bronnen bij. Ik wilde weten welke bronnen hij gebruikt had en bovendien waarom die niet vermeld waren.

Tijdens dit gesprek verklaarde Rindert dat het proces niet belangrijk was. Enigszins teatraal heb ik hem toen verklaard dat dat proces juist het allerbelangrijkste is, en dat het resultaat er ook maar een gevolg van is. Ik heb hem met klem verzocht om elk aspect van zijn proces op te schrijven en na te gaan, opdat ik op basis daarvan kan besluiten of hij alsnog een voldoende verdiende. Hij zou daar mee bezig gaan. Ik was zeer benieuwd naar de uitkomst.

Uiteindelijk vond ik een 17 pagina's tellend document in mijn postvak. Het was een verzameling van losse papiertjes, een foto van zijn bureau, een uiteenzetting van zijn werkwijze en enkele afbeeldingen die hem hadden geïnspireerd. Vooral Rindert's tekst over zijn werkwijze was verhelderend. Hij zette zijn gedachte op papier zoals ze aan hem verschenen: chaotisch, nonlineair en onsamenhangend. Hij verklaarde dat zijn tekst vorm kreeg via een synoniemenboek, vandaar de moeilijke woorden. Hij wist alles te onderbouwen en rechtvaardigen en, belangrijker, hij heeft al doende ingezien dat de manier waarop dingen tot stand komen sterk bijdraagt aan de waardering die hij ervoor krijgt, want zijn essaycijfer is van een 5 naar een 9 gegaan.

Rindert heeft duidelijk kosten noch moeite gespaard om mij te overtuigen van zijn oprechtheid en gelijk. Op basis van zijn uitvoerige procesbeschrijving kon ik zijn essay niet anders dan valideren met een 9.

Op deze manier, zij het niet zonder slag of stoot, komt de procesbenadering misschien toch aan bij de leerlingen. Ik signaleerde een algehele desinteresse en gebrek aan ijver. Het werk werd pas gedaan op het laatste moment, er werd geen acht geslagen op mijn opbouwende feedback. De leerlingen wilden zich er vanaf maken. Of ze nu achter het product staan of niet, het moet voldoen aan de woordeneis en enigszins leesbaar zijn, maar hoe het tot stand komt is voor de leerling niet interessant.

Hoe mijn ontwikkeling tot stand komt is niet te meten aan de literatuur die ik doorneem. Het is niet af te lezen aan de geforceerde bronnenlijst of verwijzingen in de tekst. Ook niet aan de structuur of de methode van schrijven en citeren. Sterker nog: al deze eisen maken dat de persoonlijke drijfveer verdwijnt en er een ongemotiveerde schrijfhandeling ontstaat die expliciet teleologisch is: schrijven naar dat resultaat. Schrijven naar het cijfer, zoals Rindert en zijn klasgenoten doen. Schrijven niet uit je hart of je passie maar naar je certificering, naar de eisen van het autoritaire en disciplinerende instituut toe. Als het gaat over de procesbenadering in het onderwijs dan moet je daar vooral zelf achterkomen. Als student of als docent in opleiding word je voortdurend geconfronteerd met deadlines, targets, eisen, stramien. En als vanzelf verval je toch weer in het gerichte werken, het afmaken en niet het ontdekken van dingen. De persoonlijke motivatie slaat dood tegen de muur van conformisme.

Is het niet ironisch dat mijn onderzoek naar de mogelijkheden van subversiviteit in onderwijs moet voldoen aan de regels die door dat instituut worden opgelegd? Is het niet wrang dat dit resultaat, dit onderzoek, desgevraagd als een product wordt aangereikt aan een commissie die moet oordelen over de kwaliteit van het onderwijs op basis van de output van het systeem, op basis van de rationele normering van onderwijs als lopendebandsysteem in plaats van de mogelijkheden tot persoonlijke groei en ontplooiing die ik juist probeer voor het voetlicht te brengen in dit onderzoek? Ik vind het zuur dat ook degenen die het stiekem met me eens zijn zich genoodzaakt zien om mij af te straffen op mijn persoonlijke *drive* en die in te wisselen om de grauwe academische autoriteit te gehoorzamen. Om deze reden zullen inhoud en methode, *content* en *method*, nooit kunnen samenvallen en blijft onderwijs gericht op standaarden en lopendebandwerk. Dat smooit zuiver procesgericht, leerlinggestuurd en subversief onderwijs in de kiem.

Zo is en blijft echte verandering erg ver weg. Riep hij in de woestijn.

Literatuurlijst

- Baas, M. (2010). *The Psychology of Creativity: Moods, Minds and Motives*. Thesis. Universiteit van Amsterdam.
- Christis, J. (1998). *Arbeid, Organisatie en Stress. Een visie vanuit de sociotechnische arbeids- en organisatiekunde*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dowden, B. (2013). "Zeno's Paradoxes." Internet Encyclopedia of Philosophy. <http://www.iep.utm.edu/zeno-par>.
- Dorst, S. Th. van. (2011). *Onderwijsvormen en Onderwijsvernieuwingen: een chronologisch overzicht van 1801 tot en met 2013*. PICOWO. <http://www.mdelfos.nl/2011%20Onderwijsvormen%20en%20vernieuwingen.pdf>.
- Dragsted, A. (1976). *Value: Studies by Karl Marx*. Londen: New Park Publications.
- Dijk, B. van. (2011). *Product- en procesgericht onderwijs*. Prezi. <http://prezi.com/nzmnbbuvjtxb/product-en-procesgericht-onderwijs>.
- Efland, A. (1990). Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (3), 67-81.
- Felluga, D. (2011). "Modules on Marx: On Fetishism." *Introductory Guide to Critical Theory*. <http://www.cla.purdue.edu/english/theory/marxism/modules/marxfetishism.html>.
- Foucault, M. (1974). "Human nature: justice versus power." Fons, E. (ed.) *Reflexive Water: The Basic Concerns of Mankind*, London: Souvenir Press.
- Groenendijk, T., Hoekstra, M. en Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Haanstra, F. (2001). "De Hollandse Schoolkunst: Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie." Rede. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens: Proeve Eener Bepaling van het Spel-Element der Cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hume, D. (1978). *A Treatise on Human Nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Van de Kamp, Marie-Thérèse. (2010). "Hybride kunsteducatie." Kunstzone.nl. <http://kunstzone.nl/magazines/kunstzone-2010/juni/hybride-kunsteducatie>.
- Kant, I. (1988). *Kritik der Urteilkraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klein, N. (1999). *No Logo*. New York: Picador.
- Leeuw, B. de. (2013) *Persoonlijk portfolio ter ondersteuning van de persoonlijke groei en ontwikkeling als docent-in-opleiding*. Universiteit Utrecht i.s.m. Google Sites. https://sites.google.com/a/students.uu.nl/leeuw_portfolio_3213242.
- Melief, K. (2013). *College: Visies op Onderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Postman, N., Weingartner, C. (1975). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.
- Praamsma, J.M. (2012). *College: Pedagogische Verantwoordelijkheid*. Universiteit Utrecht.

Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit, met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management.

Schlussmans, K. H. L. A. (z.d.). *Kwaliteit van onderwijs: waar hebben we het over?* Heerlen: Open Universiteit. http://portal.ou.nl/nl/c/document_library/get_file?uuid=25dc2dd8-d9fo-4a74-9bbf-e4727f177e42&groupId=82216.

Simon, C. (2013). *Schuldgevoel. Over de behoefte aan dingen die we niet nodig hebben*. Rotterdam: Lemniscaat.

Sloot, R. van der. (1985). "Tussen oorsprong en traditie: de beeldende vorming." *Maandblad voor de Beeldende Vorming* 7/8, 6 – 8.

Snijders – Blok, B.M. en R.F.A.Wierstra, "De constructie van een meetinstrument voor procesgericht lesgeven." *Concept* (2004).

Stokking, K., G. Erkens, B. Versloot & L. Van Wessum (red.) (2000). *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven: Garant.

Timmermans, P. (2009) "Procesgericht onderwijs gestalte geven in het secundair onderwijs." *Impuls* 39:4, 186 – 199.

Vermunt, J. (1994). "Procesgericht opleiden." *Gids voor de opleidingspraktijk* 17.

Vondel, R. van. (2013). "Onderwijs als fabriek voor standaardisatie van de mens." *Visionair.nl*. <http://www.visionair.nl/ideeen/onderwijs-als-fabriek-voor-standaardisatie-van-de-mens>.

Vries, G.J. de. (1949). *Spel bij Plato*. Amsterdam: Noord-Holland.

Werfhorst, Prof. dr. H. G. van de, & J. J. B. Mijs. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid: Nederland in vergelijkend perspectief*. Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Universiteit van Amsterdam.

Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.

Žižek, S. (2003). "The Thrilling Romance of Orthodoxy." *The Puppet and the Dwarf*. Cambridge, MA: MIT Press.