



VAN IDENTITEITSCRISIS NAAR ARTISTIC TEACHING?

Een empirisch onderzoek naar de methodiek Didactisch Experiment
van kunstenaar-docent Pavél van Houten

Ellen Oosterwijk en Tamar Clasquin
Empirisch onderzoek 18 juni 2019
Master Kunsteducatie AHK
Begeleiding Talita Groenendijk

WOORD VAN DANK

Een woord van dank gaat uit naar kunstenaar-docent Pavél van Houten, voor het mogen bestuderen van zijn methodiek Didactisch Experiment, voor zijn enthousiasme en zijn open houding tijdens dit onderzoek. Ook bedanken we de derdejaars studenten voltijd van de docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving aan de HKU. Zij hebben met hun betrokken houding een grote bijdrage geleverd aan dit onderzoek. Daarnaast willen we Talita Groenendijk bedanken, voor haar opbouwende en kritische feedback, haar enthousiaste aanmoediging en het begeleiden van het kwantitatieve mini-onderzoekje tijdens dit onderzoek.

ABSTRACT

Van Identiteitscrisis naar artistic teaching? is een kwalitatief evaluatief onderzoek naar de methodiek Didactisch Experiment. Deze methodiek is ontworpen door kunstenaar-docent Pavél van Houten en ontwikkeld voor studenten aan de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. Veel van deze studenten en afgestudeerde kunstenaar-docenten ontwikkelen een 'gespleten identiteit', waarbij ze zich soms kunstenaar en soms docent voelen. Dit leidt tot keuzedilemma's, frustratie, onzekerheden en creatieve, intellectuele, persoonlijke of professionele stagnatie (Graham & Rees, 2014) (Bremmer, Heijnen & Lucero, 2018) (Imms & Ruanglertbutr, 2012). Docenten, opleidingen en onderzoekers hebben de wens de rollen kunstenaar en docent meer met elkaar te laten integreren, zodat beide rollen simultaan gebruikt en bekrachtigd worden. Uit de literatuur blijkt dat dit voordelen heeft voor de persoon zelf én voor het kunstonderwijs (Hatfield, Montana, & Deffenbaugh, 2006) (Hall, 2010). Eén manier om de rollen met elkaar te integreren is via artistic teaching. De methodiek Didactisch Experiment is een vorm van artistic teaching, die zich specifiek richt op het proces van lesontwerpen, door daarin experiment toe te laten en te 'tweaken' zoals kunstenaars in hun werkpraktijk vaak doen.

Dit onderzoek kijkt naar de vraag in hoeverre de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten kan bijdragen aan het vergroten van artisticeit tijdens het proces van lesontwerpen. Om dit te onderzoeken is de methodiek door Van Houten uitgevoerd met 21 derdejaars studenten van de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Het verloop van de methodiek, bestaande uit twee bijeenkomsten, is geobserveerd, evenals de activiteiten van Van Houten en de reacties en betrokkenheid van de studenten. Door learner reports en diepte-interviews zijn leerervaringen en meningen over de methodiek van studenten opgehaald.

Studenten geven aan door de methodiek Didactisch Experiment kennis te hebben gemaakt met een nieuwe benadering van lesontwerpen, waarbij ruimte is voor eigen fascinaties en experiment. Er is veel geleerd over nieuwe, prikkelende werkvormen en over het loslaten van leerdoelen. De methodiek heeft bij studenten geleid tot het zich meer 'kunstenaar' voelen tijdens het lesontwerpen. Studenten vinden de methodiek Didactisch Experiment relevant voor hun opleiding. Ze geven aan behoefte te hebben aan manieren die hen helpen het kunstenaar- en docentschap te integreren. Daarnaast geven zij aan dat docenten op de opleiding hen er regelmatig naar vragen, maar dat ze er weinig hulp bij krijgen.

Vervolgonderzoek naar de effecten van Didactisch Experiment op de lange termijn is wenselijk, evenals onderzoek naar andere vormen van artistic teaching en de effecten daarvan, om te bekijken welke rol artistic teaching kan krijgen binnen opleidingen Docent Beeldende Kunst en Vormgeving.

INHOUDSOPGAVE

	Pag.
Titelpagina	1
Woord van dank	2
Abstract	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	5
H1. 1.1 Theoretisch kader	6
1.2 Hoofdvraag en deelvragen	9
H2. Methode	10
2.1 Onderzoeksopzet en uitvoering	10
2.2 Onderzoekseenheid	11
2.3 Methode van dataverzameling	11
2.4 Data-analyse	13
H3. Resultaten	14
3.1 Beantwoording deelvraag 1	14
3.2 Beantwoording deelvraag 2	24
3.3 Beantwoording deelvraag 3	29
3.4 Beantwoording deelvraag 4	33
H4. Conclusie	38
4.1 Conclusie	38
4.2 discussie en aanbevelingen	39
Literatuurlijst	41
Bijlagen	
Bijlage 1: Overzicht deelvragen + methoden van dataverzameling	42
Bijlage 2: Onderzoeksinstrument: Deel observatieschema	43
Bijlage 3. Onderzoeksinstrument: Learner report	44
Bijlage 4: Onderzoeksinstrument: Interviewleidraad	46
Bijlage 5: Consentbrief	48
Bijlage 6: Codeboom Learner reports	50
Bijlage 7: Codeboom Interviews	51
Bijlage 8: Uitslag Wilcoxon test Spss	52
Afbeeldingen en tabellen	
Tabel 3.1.1 Overzicht en duur van de fases van Didactisch Experiment	14
Afb 3.1.2. Experimenteren tijdens de opdracht	16
Afb 3.1.3. Groepje 2 demonstreert het spijsverteringsproces met een banaan	17
Afb 3.1.4 Studeren participeren in didactisch experiment 2	20
Afb 3.1.4 Studeren participeren in didactisch experiment 2	20
Afb 3.1.5 Studenten participeren in didactisch experiment 5	21
Afb 3.1.6 Studenten beelden natuurrampen uit in didactisch experiment 7	22
Tabel 3.2.1 Top 7 leerervaringen van studenten	28
Tabel 3.3.1. Kenmerken en verschillen van het lesontwerpen vóór en tijdens D.E.	32
Afb. 3.4.1 Cirkeldiagram n.a.v data bij gesloten vraag 1 uit het learner report	33
Afb. 3.4.2 Cirkeldiagram n.a.v data bij gesloten vraag 2 uit het learner report	34
Afb.3.4.3 Rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen vóór (links) en tijdens (rechts) D.E.	35

INLEIDING

Dit onderzoek richt zich op studenten aan de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving (DBKV). Deze studenten worden in vier jaar tijd opgeleid tot docent beeldende kunst en vormgeving. Tijdens hun opleiding wordt er aandacht besteed aan het kunstenaarschap en het docentschap, al varieert het per opleiding in Nederland hoeveel aandacht aan de beide rollen wordt besteed. Vanuit onze ervaring als docent vakdidactiek op deze opleiding, op de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) en de Willem de Kooning Academie in Rotterdam (WdKA), weten we dat studenten hun kunstenaarschap en docentschap vaak als twee losse domeinen ervaren. Ditzelfde fenomeen wordt door veel van onze alumni herkend in hun werkpraktijk. Veel van hen zijn na hun opleiding werkzaam als kunstenaar én docent en ervaren hierin een duidelijke scheiding.

Dit vinden wij als didactici zonde voor het kunstdocentschap. Wij zien dat veel van onze studenten in de stagepraktijk terugvallen op het maken en geven van traditionele lessen, die ze zelf ooit hebben gehad. Daarnaast zien we dat de scheiding tussen het kunstenaars- en docentschap leiden tot frustratie en een 'gespleten identiteit', waarbij studenten zich soms het één voelen en soms het ander.

Eén van de onderzoekers van dit onderzoek is alumnus aan de HKU en is zelf ervaringsdeskundige in bovengenoemde problematiek. Naast een docentpraktijk in het voortgezet onderwijs en een baan als didactiekdocent op de Hogeschool voor de Kunsten werkt zij als beeldend kunstenaar in haar atelier. Het steeds schakelen tussen deze verschillende rollen, het bewaken van voldoende tijd voor het kunstenaarschap en het zich soms docent en soms kunstenaar voelen, speelden bij haar een rol. Hoewel de banen rondom eenzelfde inhoud draaien, namelijk de beeldende kunst, voelt het alsof ze ver uit elkaar liggen. Ze ervaart dit, net als veel andere alumni, regelmatig als vermoeiend en verwarrend.

Om bovengenoemde problematiek aan te pakken hebben wij én de beide opleidingen de wens om de domeinen van het kunstenaarschap en docentschap meer met elkaar te integreren. Ook Bremmer en Heijnen (2018) zijn van mening dat het integreren van artistieke en pedagogische praktijken nog onvoldoende wordt belicht op docentenopleidingen en dat dit verder ontwikkeld en onderzocht zou moeten worden.

Vanuit de literatuur en de praktijk weten we dat er verschillende oplossingen zijn om, om te gaan met het 'identiteitsprobleem' van kunstenaar-docenten. Eén oplossing is het integreren van de twee rollen met elkaar. Er ontstaat dan een hybride identiteit waarin twee beroepen vermengen (Hall, 2010). Hall spreekt van een interdisciplinaire fusie, waarbij de kunstenaar-docent vaardigheden uit de beide beroepen inbrengt. Om deze interdisciplinaire fusie realiteit te laten worden zijn er methodes, strategieën en werkwijzen ontwikkeld door kunstenaars en kunstenaar-docenten, waar we er een aantal van belichten in dit onderzoek. Helaas zien wij dat er, ondanks dat er methodes bestaan die leiden tot integratie van kunstenaarschap en docentschap, nog weinig verandert in de praktijk.

Hoekstra (2015) gebruikt de term *artistic teaching* om de integratie van kunstenaarschap en docentschap in het lesgeven te duiden. Wij vragen ons af of we studenten op de opleiding Docent Beeldende Kunsten en Vormgeving houvast kunnen geven in *artistic teaching*. Als didactici zijn wij specifiek geïnteresseerd in didactiek die beoogt de domeinen kunstenaar en docent te integreren. In dit onderzoek onderzoeken we daarom een vorm van *artistic teaching* die zich richt op het proces van lesontwerpen.

Het onderzoek richt zich op de methodiek Didactisch Experiment van de kunstenaar-docent Pavél Van Houten. In dit onderzoek wordt de methodiek toegepast op derdejaars studenten aan de docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving in Utrecht.

Dit onderzoek lost geen identiteitscrisis op, maar kijkt naar een methodiek die mogelijk kan bijdragen aan het integreren van de domeinen van kunstenaar en docent. Wij denken dat de methodiek Didactisch Experiment niet alleen voor kunstenaar-docenten in opleiding relevant is, maar ook voor reeds afgestudeerde kunstenaar-docenten én voor kunstdocenten die geen beeldende praktijk (meer) hebben, omdat het inzetten van artisticeit in lessen volgens de literatuur vele voordelen kent, zoals in het theoretisch kader zal worden beschreven.

HOOFDSTUK 1

1.1 THEORETISCH KADER

Er wordt vaak gezegd dat de beste kunstdocenten kunstenaars zijn. Kunstenaars in de klas hebben vele voordelen op de houding en attitude van leerlingen, zoals op een hogere betrokkenheid bij leerlingen, meer doorzettingsvermogen, een hogere bereidheid om uitdagingen aan te gaan en een grotere trotsheid op hun werk. Ook verbeteren de creatieve vaardigheden, de inventiviteit en uiteenlopende denk-, originaliteits- en probleemoplossende vaardigheden van leerlingen die les krijgen van kunstenaars (Imms & Ruanglertbutr, 2012).

Helaas zijn er veel kunstenaar-docenten die worstelen met hun professionele identiteit. Ze voelen zich afwisselend docent en kunstenaar en ervaren dat als verwarrend. Het leidt tot onzekerheden en frustratie (Bremmer, Heijnen & Lucero, 2018). Huddleston Anderson (1981) noemt dat het schadelijk is voor het zelfgevoel en de tevredenheid als het niet lukt de twee rollen te verenigen.

Imms en Ruanglertbutr (2012) beschrijven dat veel pas afgestudeerde kunstenaar-docenten kunstpraktijken hebben, meedoen aan tentoonstellingen en ambities hebben in het kunstenaarschap. Zodra zij lesgeven wordt die kunstenaarsidentiteit vaak onzichtbaar in hun docentschap. Kunstenaar-docenten worstelen met het vinden van genoeg tijd voor hun kunstenaarschap, omdat het docentschap veel van ze vraagt. Als gevolg zijn ze overdag docent en in de avond, nacht of zomervakantie kunstenaar, in de marges van hun docentschap. De zoektocht in deze identiteitscrisis beschrijven Graham en Rees als volgt: "Teaching and art are like pick up sticks, a game of balance and connection" (2014, p15).

Pas afgestudeerde kunstenaar-docenten geven zelf aan dat 'je kunstenaar blijven voelen' voor hen van groot belang is. Vertrouwen op herinneringen van hoe het ooit was om als kunstenaar te werken vinden ze onvoldoende om zich zeker te voelen in de kunstenaar- én docentrol. Bovendien voelen ze vanuit school vaak de verwachting dat ze naast kunstdocent ook kunstenaar zijn. (Hatfield, Montana & Deffenbaugh, 2006).

Het bovengenoemde dilemma voor kunstenaar-docenten speelt al lang. Al zolang er kunst gemaakt wordt hebben kunstenaars hun ambacht en kunde overgebracht. Door het ontstaan van kunsteducatieve opleidingen in de 19de eeuw werd er ook nagedacht over hóe lessen gegeven kunnen worden. De rollen van kunstenaar en docent worden sinds die tijd bevraagd (Diachendt, 2009).

Hatfield, Montana en Deffenbaugh (2006) noemen enkele factoren die van invloed zijn op de professionele identiteit van kunstdocenten. Als eerste speelt de hoeveelheid en soort voorbereiding op de beide rollen tijdens hun opleiding een rol. Daarnaast ervaren veel startende docenten een gebrek aan kunsteducatieve programma's die docenten helpen om zich te identificeren als kunstenaar én docent. Ze missen rolmodellen die als voorbeeld kunnen dienen. De werkomgeving en schoolcultuur heeft invloed op de professionele identiteit van kunstdocenten. School neemt veel tijd in beslag. Roosters, bureaucratie en volle lokalen worden bovendien als beperkend ervaren en ontnemen de startende kunstdocent letterlijk en figuurlijk ruimte. Als laatste noemen Hatfield, Montana en Deffenbaugh (2006) dat het bepalend is of kunstdocenten al een bestaande kunstenaarsidentiteit hadden vóór hun opleiding.

Uit onderzoek blijkt dat het gescheiden houden van twee identiteiten leidt tot verschillende onwenselijke situaties, zoals keuzedilemma's (Graham & Rees, 2014) en onzekerheden en frustratie (Bremmer, Heijnen & Lucero, 2018). Daarnaast kan het leiden tot creatieve, intellectuele, persoonlijke en professionele stagnatie (Imms & Ruanglertbutr, 2012) en tast het het zelfgevoel en de tevredenheid van kunstenaar-docenten aan (Huddleston Anderson, 1981). Smith-Lovin (in Huddleston Anderson, 1981) noemt dat het vaak leidt tot het wegvallen van de kunstenaarsrol. Ze beschrijft dat als iemand twee identiteiten wil behouden, er situaties gecreëerd moeten worden waarin ze simultaan worden bevestigd of bekrachtigd. Indien de kunstenaars-identiteit niet wordt bevestigd in de school of ergens anders, bestaat het gevaar dat hij verloren gaat.

In verschillende literatuuronderzoeken worden verschillen tussen de rollen docent en kunstenaar genoemd. Doelen, context, werkmodi en betrokkenheid kunnen anders zijn. Huddleston Anderson (1981) noemt drie belangrijke verschillen. Ten eerste ziet een kunstenaar volgens haar het kunstwerk als eindproduct, terwijl de kunstdocent de leerling als eindproduct ziet. Kunst is voor de kunstdoent een bijproduct, de belangrijkste zorg is het leren bij de leerling. Ten tweede heeft de kunstenaar de wens om zich esthetisch uit te drukken, terwijl de kunstdocent het doel heeft het leren zo goed mogelijk te faciliteren. Als derde verschil noemt Huddleston Anderson dat waar voor kunstenaars het waarderen en mentaal ervaren van kunst al genoeg is, kunstdocenten alles willen 'verbaliseren,' omwille van communicatie naar leerlingen.

O'Brien (2018) noemt in haar onderzoek ook een veel gehoord verschil, namelijk dat kunst experimenteel en democratisch zou zijn, en onderwijs juist conservatief en hiërarchisch. O'Brien waarschuwt echter dat we met het steeds tegenover elkaar zetten van de verschillen tussen de twee rollen moeten oppassen. Er zijn volgens haar juist ook overeenkomsten, zoals dat bij beiden de beroepsbeoefenaar centraal wordt gesteld, die creativiteit, veerkracht en sterke identificatie met het beroepenveld gebruikt om zo zijn vak langdurig te kunnen uitoefenen. Bovendien noemt O'Brien dat we met het benadrukken van de verschillen te maken hebben met een beperkte zienswijze, een eendimensionaal beeld van de kunstdocent 'als ongemakkelijke dichotomie', dat ze een ingesleten idee in ons collectieve geheugen noemt. Door gebrek aan onderzoek naar de praktijk van kunstvakdocenten lijkt er nauwelijks iets veranderd te zijn in de afgelopen 30 jaar, maar dat is volgens O'Brien niet waar. In het onderwijs én in de kunsten is volgens haar veel veranderd en ze komt tegenwoordig een veel complexere realiteit tegen. Ze pleit voor meer onderzoek naar de praktijk van de kunstdocent van nu en naar hoe zij hun identiteit vormgeven. Als advies geeft O'Brien het meer te hebben over de kunstpraktijk van jonge kunstenaar-docenten, en daarnaast te spreken over het proces van hoe hun professionele identiteit zich vormt, in plaats van een definitie te geven van wat de professionele identiteit van een kunstdocent is.

Ook Castelein (2015) bepleit dat er meer aandacht moet zijn voor de ontwikkeling van de professionele identiteit op opleidingen. Ze suggereert dat studenten vanaf het begin moet worden aangeleerd zich bewust te zijn van de verschillende 'lagen' in hun identiteit: de *espoused identity*, die gaat over hoe we denken of willen zijn (het zelfbeeld en ideaalbeeld), de *enacted identity*, die gaat over of woorden en daden overeenkomen, en de *percieved identity*, waarin het gaat om hoe anderen, zoals leerlingen, acties van de docent waarnemen en ervaren.

Het is goed om te noemen dat er in de identiteitscrisis van jonge kunstenaar-docenten ook vaak een imago-probleem schuilt. Vanwege hun docent aspiraties worden ze als kunstenaar minder serieus genomen. "After all, serious artists do not aspire to be teachers." (Imms en Ruanglertbutr, 2012, p8). Dit wordt onderstreept door Graham en Rees (2014), die het voorbeeld beschrijven van een kunstenaar-docent die op een expositie met zijn werk gesprekken over zijn docentschap vermijdt omdat hij bang is om minder serieus genomen te worden als kunstenaar. Dit maakt het verenigen van de twee rollen als kunstenaar-docent complex.

Door kunstdocenten worden verschillende strategieën gebruikt als oplossing voor hun identiteitsprobleem. Hatfield, Montana, en Deffenbaugh (2006) onderscheiden er drie. Sommige kunstdocenten kiezen voor één van de twee rollen, de andere rol wordt buitengesloten. Deze docenten noemen zich alleen docent. Anderen verdelen hun tijd en ruimte over de twee rollen en geven ze kracht door beide identiteiten te benoemen. Het betekent dat ze buiten hun docentschap aan hun kunstenaarspraktijk werken. Veel van deze kunstenaar-docenten zien hun eerste verantwoordelijkheid in het lesgeven en niet in zichzelf als kunstenaar promoten, maar het is voor hen wel belangrijk dat deze rol voldoende aandacht krijgt (Hatfield, Montana, & Deffenbaugh, 2006). Een laatste strategie is om van twee identiteiten één te maken. Er ontstaat dan een hybride identiteit van twee heel verschillende beroepen die zich vermengen, een 'interdisciplinaire fusie' waarin beide rollen integreren in één manier van werken. Deze laatste strategie heeft voordelen voor de persoon (Hatfield, Montana, & Deffenbaugh, 2006), omdat beide identiteiten simultaan worden bevestigd of bekrachtigd. Behalve voor de persoon heeft het ook voordelen voor het kunstonderwijs. Uit

onderzoek van Hall (2010) blijkt dat kunstenaar-docenten een grotere impact op leerlingen hebben als de rollen docent en kunstenaar samensmelten, zoals in de eerste alinea reeds beschreven.

Een manier om deze laatste strategie toe te passen is te werken volgens artistic teaching. Artistic teaching is het inzetten van artistieke in lesgeven. Dat kan in verschillende vormen. Er is geen standaard voor het aandeel docent/kunstenaar, maar als er artistiek les wordt gegeven overlappen de docent- en kunstenaarsrol elkaar (Hoekstra, 2015).

Een voorbeeld van artistic teaching is de werkwijze Teacher as conceptual artist van de Mexicaanse kunstenaar Jorge Lucero. In *School as material* (2018) onderzoeken Bremmer en Heijnen deze werkwijze. Lucero stelt dat de praktijk van een docent binnen en buiten het klaslokaal zijn creatieve praktijk kan zijn. Teacher as conceptual artist werkt als een filter, een manier van denken over de onderwijspraktijk als conceptuele kunst. Lesgeven ziet Lucero als een reeks artistieke ontmoetingen en geënceneerde omgevingen. Hij maakt het lesgeven zelf zo tot artistiek materiaal.

Lucero legt zijn manier van werken uit aan de hand van 'modi'. Deze 'modi' kunnen worden beschouwd als speelse, poëtische vormen die te gebruiken zijn voor conceptueel onderwijs en de kunstpraktijk. Door met de modi te spelen kan een docent zich zowel als docent en als kunstenaar ontwikkelen. Een voorbeeld van een 'modus' die Lucero heeft ontworpen is 'consider the institution as material', wat inhoudt dat een docent kan spelen met allerlei parameters in de schoolcontext, die normaal als een beperking kunnen voelen. De meest bureaucratische dingen die op school gebeuren, ouderavonden, becijferen of een lesplanning kunnen kunstwerken worden als je ze op een andere manier kadert. Lucero geeft hierbij een voorbeeld van kunstenaar-docent Johanna Biesewig, die kinderen die eruit werden gestuurd en strafregels moesten schrijven uitnodigde om bij haar een kunstwerk te komen maken in plaats van strafregels. Kunst werd zo een berisping, of een alternatief voor straf.

De kunstenaar Aguilar heeft een vergelijkbare werkwijze als Lucero (Graham & Rees, 2014) (Lucero, 2013). Hij ziet alledaagse momenten in zijn leven en werkpraktijk op school als ingrediënten voor kunst. Zo maakt hij kookperformances, interviews en persoonlijke sociale uitwisselingen tot kunstwerken. Hij heeft een lijst opgesteld met tips hiervoor. Hierop staan dingen als "Make work at work. Think of your students and co-workers as collaborators. Your office is a studio. It makes being at the office more exciting and you will invest more of yourself into it." (Lucero, 2013, p31)

Lucero (2013) geeft aan dat een conceptuele benadering belangrijk is, omdat het niet media specifiek is en vooral idee gestuurd. Omdat het niet om een product gaat ontstaan er nieuwe mogelijkheden voor immateriële vormen zoals pedagogiek en andere vormen van relationaliteit. De verschuiving van de kunstenaar als maker van een object naar de kunstenaar als filosoof biedt de mogelijkheid om pedagogische momenten, gebaren en taken als materiaal te gebruiken, zodat ze uiteindelijk aansluiten of opgenomen kunnen worden in het hedendaagse kunstwereld. De conceptuele kunstenaar die bepaalt wat wel en niet kunst is, is een relatief oud idee, maar in kunsteducatie is het een onderbenutte en onvoldoende erkende manier van werken.

De leraar als conceptueel kunstenaar zoals in de werkwijze van Lucero of Aguilar levert belangrijke kwesties op voor het onderwijs aan kunsteducatoren. Denken over lesgeven als creatief gebaar vraagt om een verschuiving van kunst als object naar kunst als idee. Werkwijzen voor het integreren van artistieke en pedagogische praktijken geïnspireerd door ontwikkelingen in conceptuele kunst worden nog onvoldoende erkend. Dit zou verder kunnen worden onderzocht en gebruikt in de lerarenopleidingen (Bremmer & Heijnen, 2018). Hoekstra (2015) noemt dat we een andere definitie van onderwijs nodig hebben. Nu lijken onderwijs en kunst tegenover elkaar te staan. Een andere definitie kan ruimte bieden aan de kunstenaar-docent en het concept van artistic teaching.

We richten ons in dit onderzoek op een methodiek die aansluit bij artistic teaching en die zich richt op het hoger beroepsonderwijs: Didactisch Experiment. Deze methodiek is ontworpen door Van Houten, kunstenaar en docent aan de Willem de Kooning Academie in Rotterdam, voor studenten aan de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. Didactisch Experiment gaat uit van het principe dat educatie ook een artistiek medium is. Van Houten concretiseert dit door te stellen dat

educatie uit aspecten bestaat, zoals een schilderij uit beeldaspecten bestaat. Aspecten in educatie zijn bijvoorbeeld tijd, locatie, instructie, zintuiglijke effecten, geluid, vorm, onderwerp, toetsing, doelgroep, techniek, hiërarchie, spanningsboog of toetsingsvorm. Als ontwerper van een didactisch experiment wordt de student uitgedaagd om de elementen waaruit een les bestaat te bevragen, artistiek te interpreteren en opnieuw uit te vinden. Hier kan de student als kunstenaar-docent mee experimenteren en 'tweaken'. Het Didactisch Experiment kan ingezet worden voor eigen onderzoek, bijvoorbeeld om een onderzoeksvraag uit te diepen. Een voorbeeldvraag is: Is het nodig dat een beeldend docent verbaal communiceert in een les? Wat is de invloed van een cijfer, wat gebeurt er als je de les omdraait en start met een cijfer? De didactische experimenten kunnen ook gebruikt worden om te spelen, te experimenteren vergelijkbaar met de werkwijze van een conceptueel kunstenaar. Het experiment kan nieuwe inzichten bieden in hoe aspecten van een les als artistiek materiaal ingezet kunnen worden. Het experiment staat voorop en het mag dus ook volop mislukken. Spelen en reflecteren staan centraal (Van Houten, 2018).

In dit empirisch onderzoek willen we de methodiek van, van Houten onderzoeken om te zien of het leidt tot meer artistic teaching bij studenten. De hoofdvraag in dit onderzoek is daarom:

In hoeverre draagt de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten bij aan het vergroten van artisticeiteit tijdens het proces van lesontwerpen volgens derdejaars studenten DBKV aan de HKU?

1.2 DEELVRAGEN

1. Welke activiteiten worden er aangeboden door Van Houten tijdens de methodiek Didactisch Experiment bij de derdejaars studenten DBKV aan de HKU, hoe reageren de studenten hierop en hoe is de betrokkenheid van studenten bij de verschillende fases van de methodiek?
2. Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?
3. Hoe beschrijven studenten derdejaars DBKV aan de HKU het proces van lesontwerpen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten, ervaren ze een verschil en waarom?
4. Hoe omschrijven de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de rol die ze tijdens lesontwerpen innemen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten: docent, docent-kunstenaar, kunstenaar-docent of kunstenaar? En wat betekent dit voor hun kijk op hun toekomstige beroep?

HOOFDSTUK 2: METHODE

2.1 ONDERZOEKSOPZET EN UITVOERING

Dit onderzoek is een kwalitatief evaluatief onderzoek naar deze methodiek Didactisch experiment van kunstenaar-docent Van Houten. Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken of de methodiek volgens derdejaars studenten van de HKU bijdraagt aan artistic teaching, het inzetten van artisticeit tijdens lesontwerpen, bij derdejaars studenten DBKV op de HKU. Artisticeit is in dit onderzoek een belangrijk begrip. Er is gekozen om dit begrip niet vanuit de literatuur te definiëren in het onderzoek en in de onderzoeksinstrumenten, maar te werken vanuit de invulling die studenten geven aan het begrip artisticeit. Daarbij gaat het er niet om wat artisticeit is maar om de vraag of de student meer artisticeit ervaart tijdens het lesontwerpen.

Dit onderzoek beschrijft ten eerste wat er gebeurt tijdens de methodiek, door de activiteiten die aangeboden worden door Van Houten te beschrijven. Deze zijn geordend in vier fases: een introductiefase, ontwerpfase, presentatiefase en evaluatiefase. Per fase wordt de betrokkenheid aangegeven en wordt beschreven hoe studenten op de fases reageren. Ten tweede wordt er gekeken naar wat de studenten hebben geleerd, door de leerervaringen te beschrijven, de methodiek met ze te evalueren en het proces van lesontwerpen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment te beschrijven. Ten derde beschrijven we hoe derdejaars studenten DBKV aan de HKU hun rol tijdens het lesontwerpen omschrijven voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment: docent, docent-kunstenaar, kunstenaar-docent of kunstenaar te beschrijven. We eindigen door te kijken naar wat dit betekent voor hun toekomstige beroep.

We spreken van een interventie-onderzoek, omdat de methodiek aangeboden wordt in het huidige onderwijsaanbod op de HKU. De methodiek Didactisch experiment wordt uitgevoerd met studenten van het derde jaar van de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. De methodiek wordt uitgevoerd in twee bijeenkomsten. Daarbinnen leert Van Houten de studenten lesaspecten te 'tweaken' en didactische experimenten uit te voeren, en zo op een meer artistieke wijze lessen te ontwerpen.

Didactisch Experiment vindt plaats binnen het vak Positionering. In dit vak onderzoeken studenten verschillende rollen die bestaan binnen het kunsteducatieve werkveld. Dit doen ze door zelf verschillende gastdocenten uit te nodigen die zich ieder op een eigen wijze positioneren in het werkveld, als docent, educator, kunstenaar of een combinatie daarvan. Binnen het vak Positionering wordt de eerste gastdocent uitgenodigd door het docententeam. Dit jaar is dat Van Houten.

Verloop bijeenkomsten

In de eerste bijeenkomst van Didactisch Experiment legt Van Houten uit wat lesaspecten zijn. Hij laat zien hoe kunstenaars in hun kunstpraktijk vaak dingen verextremiseren of tweaken en vraagt de studenten dat ook te doen met een lesaspect zoals tijd, ruimte of instructie. Hij vraagt hen hiermee een korte workshop voor klasgenoten te ontwerpen, die gaat over een gegeven, niet kunst-gerelateerd onderwerp: de spijsvertering. De workshop mag gezien worden als artistiek product, het is een experiment en mag dus ook mislukken. De studenten zijn deelnemer bij de workshops van hun klasgenoten. Hierna krijgen studenten voor donderdag de opdracht op dezelfde wijze een workshop te ontwerpen met een zelfgekozen inhoud.

In de tweede bijeenkomst worden alle ontworpen workshops met elkaar uitgevoerd en geëvalueerd. De artistieke waarde wordt besproken. Daarna wordt de methodiek Didactisch Experiment klassikaal geëvalueerd.

2.2 ONDERZOEKSEENHEID

In dit onderzoek evalueren we de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten bij studenten op de opleiding Beeldende kunst en vormgeving. De onderzoekseenheid is de derdejaars student van de opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. De HKU heeft één derdejaars groep, met daarin 23 studenten, die allemaal participeren. We hebben voor deze steekproef drie selectiecriteria gehanteerd. Het eerste selectie criterium was ervaring in het lesontwerpen. Derdejaars studenten zijn al geoefend in het lesontwerpen en in het werken met een lesplan. Tijdens de methodiek van Van Houten hoeft er hierdoor niet veel tijd meer aan te worden besteed en kan eraan worden gerefereerd. Het tweede criterium is dat de studenten al een ontwikkeling hebben doorgemaakt in hun artistieke proces en in hun rol als kunstenaar. Om artistiek les te ontwerpen is het van belang dat je dat proces al van binnenuit kent. Een laatste criterium was dat de onderzochte doelgroep nog geen kennis had genomen van de methodiek Didactisch Experiment en ook niet met kunstenaar-docent Van Houten, zodat dat de ervaring niet kleurt. Door dit criterium viel de Willem de Kooning Academie af, omdat Van Houten daar lesgeeft. Voor de Hogeschool van de Kunsten Utrecht is gekozen omdat onderzoeker Clasquin hier werkzaam is en er ruimte kon worden gemaakt in het curriculum.

Voor het laatste onderzoeksinstrument worden van de 23 participanten zes studenten geselecteerd voor een steekproef. Met deze zes geselecteerde participanten vindt een diepte-interview plaats. De zes participanten worden geselecteerd op basis van hun eigen 'rolbeschrijving' na het volgen van de methodiek Didactisch Experiment, waarnaar in het gesloten gedeelte van het learner report wordt geïnformeerd. De rollen die zij daar kunnen kiezen zijn: kunstenaar/ kunstenaar-docent/ docent-kunstenaar/ docent. Deze vier rollen zijn afgeleid van het onderzoek van Imms en Ruanglertbutr (2012). Zij hebben dit onderscheid gemaakt om in kaart te brengen hoe beginnende docenten hun professionele identiteit omschrijven. De rolverdeling is voor ons goed bruikbaar om te toetsen of de kunstenaars-mentaliteit volgens studenten terugneemt tijdens het artistiek lesontwerpen.

Om te kijken wat de methodiek Didactisch Experiment doet wordt indien mogelijk van iedere rolbeschrijving één student geselecteerd, om door zo veel mogelijk variëteit de validiteit te waarborgen. De laatste twee studenten wordt gekozen uit de twee meest gekozen rollen, zodat in totaal een groep van zes studenten ontstaat. Mochten de uitkomsten van de werkvorm zo zijn dat níet alle rolbeschrijvingen zijn gekozen, dan wordt een selectie gemaakt met waarbij we rekening houden met een evenwichtige verdeling tussen studenten die kiezen voor de kunstenaars- en docentrol.

2.3 METHODE VAN DATAVERZAMELING

In dit onderzoek worden verschillende methoden van dataverzameling toegepast. Er wordt gebruik gemaakt van een observatie, van een learner report en van diepte-interviews. In dit hoofdstuk worden de methoden van dataverzameling toegelicht en verantwoord in de volgorde waarin ze zullen plaatsvinden. In bijlage 1 is een overzicht te vinden op welke deelvragen de methoden van dataverzameling antwoord geven. In bijlage 2, 3 en 4 zijn de uitgewerkte onderzoeksinstrumenten te vinden.

Observatie

Tijdens de twee bijeenkomsten waarin Van Houten zijn methodiek Didactisch Experiment uitvoert wordt een gestructureerde externe observatie gedaan door twee observanten. Er is gekozen voor een observatie omdat daarmee goed menselijk gedrag kan worden bekeken en beschreven, in dit geval de betrokkenheid van de deelnemers. Ook is een observatie effectief voor het beschrijven welke activiteiten er hebben plaatsgevonden en welke reacties studenten hierop gaven.

De observatie vindt plaats in een ruim beeldlokaal op de HKU, waar genoeg plek is voor de 23 studenten, gastdocent Van Houten en de twee observanten. Er wordt gewerkt met een observatieschema waarmee de activiteiten van Van Houten en de activiteiten en de betrokkenheid

van studenten tijdens de verschillende fases van de bijeenkomsten in kaart wordt gebracht. Bij enkele observatiepunten wordt gebruik gemaakt van percentages. Zo wordt bijvoorbeeld bij 'de student doet actief mee door opdrachten uit te voeren' ieder kwartier het percentage van actief betrokken studenten ingeschat en bijgehouden door twee observanten, die de genoteerde percentages achteraf vergelijken.

Bij andere observatiepunten wordt ook de inhoud en naam van de student genoteerd, zoals bij "De student stelt (inhoudelijk) vragen/ De student geeft een compliment/ de student praat door de instructie van docent heen/ De student is bezig met andere dingen dan met de opdracht/ De student maakt een kritische opmerking." De namen van studenten, die later in dit onderzoek geanonimiseerd worden, geven inzicht of het steeds dezelfde studenten zijn die bijvoorbeeld vragen stellen of op hun telefoon zitten, of juist niet. Tijdens de observaties wordt een video-opname gemaakt zodat onduidelijkheden kunnen worden teruggekeken.

De data uit de observaties worden gebruikt om antwoord te geven op deelvraag 1.

Learner report

Om inzicht te krijgen in de leeropbrengst van de methodiek Didactisch Experiment wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een learner report naar het model van De Groot (1977). Het model gaat ervan uit dat sommige leerdoelen lastig meetbaar zijn, maar wel essentiële vormen van leren zijn. We kiezen voor dit model omdat het zoveel mogelijk verschillende leeropbrengsten vanuit het perspectief van studenten in kaart brengt. De Groot (1977) maakt met het learner report een helder onderscheid in vier verschillende soorten leerervaringen: kennis over de wereld, uitzonderingen over de wereld, kennis over jezelf en uitzonderingen over jezelf.

Het learner report wordt afgenomen bij alle 23 studenten, direct na de tweede bijeenkomst van Didactisch Experiment van Van Houten. In het learner report werken we met name met open vragen, omdat we willen inventariseren wat studenten zelf in eigen woorden zeggen te leren van Didactisch Experiment. Studenten in het Hogerberoepsonderwijs zijn goed in staat woorden te geven aan hun ervaringen. Er wordt hen gevraagd zo veel mogelijk leerervaringen te noteren. Om hen op weg te helpen wordt gebruik gemaakt van aanloopzinnen, zoals "Ik heb ervaren/gezien/ontdekt dat.... Het verwonderde me dat....". Het learner report sluit af met twee gesloten vragen, waarin we de studenten een vergelijking laten maken tussen hun rol tijdens het lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment. Studenten kunnen hier kiezen of ze zichzelf tijdens het lesontwerpen omschrijven als kunstenaar, kunstenaar-docent, docent-kunstenaar of docent. De motivatie voor het hanteren van deze vier rolbeschrijvingen is reeds beschreven bij het kopje onderzoekseenheid eerder in dit hoofdstuk. De studenten wordt gevraagd om hun keuze schriftelijk toe te lichten. Dat studenten in retrospectief hun rol tijdens het lesontwerpen vóór Didactisch Experiment beschrijven kan nadelen hebben. Zo zouden studenten bijvoorbeeld sociaal wenselijk kunnen antwoorden dat ze het lesontwerpen 'anders' ervaren vóór en na de methodiek. Echter weegt voor ons zwaarder dat studenten zo met een open blik de methodiek ingaan.

Het gesloten deel van de learner report vindt plaats na afronding en afsluiting van het open deel, zodat studenten niet 'gestuurd' worden in het beantwoorden van de open vragen. Het invullen van het learner report vindt daarnaast plaats vóór een klassikale evaluatie van Van Houten, zodat meningen niet worden gekleurd en iedere student echt zijn eigen antwoord kan noteren.

De data uit het learner report worden gebruikt om antwoord te geven op deelvraag 2.

Interviews

Van de 23 studenten worden er zes geselecteerd voor een steekproef, zoals hierboven omschreven onder het kopje onderzoekseenheid. Door middel van diepte-interviews wordt er bij deze zes studenten dieper ingegaan op de uitkomsten van de learner reports en kan er doorgevraagd worden. De interviews richten zich op de ervaringen van studenten tijdens de methodiek Didactisch Experiment, op hun rol tijdens het lesontwerpen, op hun gevoelens ten aanzien daarvan en op de ontworpen lessen. De interviews zijn semi-gestructureerd, aan de hand van een opgestelde lijst van

vragen (Boeije, 2016). De interviews worden vormgegeven aan de hand van zes topics: Ervaringen tijdens het volgen van de methodiek, betrokkenheid, procesbeschrijving van lesontwerpen voor en na de methodiek, rollen, opbrengsten en evaluatie. In de interviewleidraad in bijlage 4 is bij ieder topic te vinden welke vragen worden gesteld. Ook is steeds de deelvraag van het onderzoek genoemd waar het betreffende topic onder valt. De topics van de interviewleidraad zijn gestructureerd van makkelijk naar moeilijk. Soms zal er worden gerefereerd aan het al eerder ingevulde learner report.

In het interview wordt grotendeels met open vragen gewerkt. Bij deze vragen wordt indien nodig doorgevraagd, gevraagd om verduidelijking of gehumd. De antwoorden van studenten bepalen dus deels het verloop van de interviews.

Het interview duurt ongeveer 30 minuten. De interviews worden individueel afgenomen, in een klein lokaal met veel ramen. Het interview wordt afgenomen door onderzoeker Oosterwijk, omdat zij de studenten niet kent. Onderzoeker Clasquin geeft de studenten van deze groep al een aantal jaar les, wat mogelijk invloed zou kunnen hebben op de antwoorden van studenten. Zij zal wel in de ruimte aanwezig zijn om te observeren.

2.4 DATA-ANALYSE

De observaties van de twee observanten worden individueel in het observatieschema uitgewerkt en daarna met elkaar vergeleken. Bij grote verschillen of discrepanties wordt samen het videomateriaal bekeken. Hierna worden de observaties beschreven en eventuele verschillen benoemd in het resultatenhoofdstuk.

De learner reports en interviews worden geanalyseerd en gecodeerd in data-analyseprogramma MaxQDA. Door de twee onderzoekers wordt één interview samen gecodeerd om tot gezamenlijke codes te komen. De resterende uitkomsten van de learner reports en de interviews worden evenredig verdeeld en eerst open en daarna axiaal gecodeerd. Er wordt zoveel mogelijk coding-up en in- vivo gecodeerd, om dicht bij de formuleringen van geïnterviewden te blijven. Dit levert uiteindelijk twee codebomen op, één voor de learner reports en één voor de interviews, te vinden in bijlage 6 en 7. De data uit de twee codebomen wordt samengebracht in de resultaten. Bij beantwoording van de deelvragen wordt expliciet gemaakt uit welke onderzoeksinstrumenten de data afkomstig is. Ook bij quotes zal dit steeds worden benoemd.

HOOFDSTUK 3: RESULTATEN

3.1 BEANTWOORDING DEELVRAAG 1

Welke activiteiten worden er aangeboden door Van Houten tijdens de methodiek Didactisch Experiment bij de derdejaars studenten DBKV aan de HKU, hoe reageren de studenten hierop en hoe is de betrokkenheid van de studenten bij de verschillende fases van de methodiek?

De eerste bijeenkomst van Didactisch Experiment bestond achtereenvolgens uit een introductiefase, een ontwerpfase, een presentatiefase en een tweede ontwerpfase. De tweede bijeenkomst bestond uit een zeer korte introductiefase, een presentatiefase en een evaluatiefase. In dit hoofdstuk wordt het verloop van iedere fase van Didactisch Experiment beschreven. Er wordt beschreven wat de activiteiten van Van Houten waren. Daarna wordt inzicht gegeven in wat studenten in deze fase deden en hoe hun betrokkenheid was.

Dag 1 25-02-19 09:15-12:45	Introductiefase 20 min	Ontwerpfase 60 min	Presentatiefase 30 min	Ontwerpfase 80 min
Dag 2 28-02-19 09:15-12:15	Introductiefase 5 min	Presentatiefase 135 min	Evaluatiefase 30 min	

Tabel 3.1.1 Overzicht en duur van de fases van Didactisch Experiment

DAG 1

INTRODUCTIEFASE (20 minuten)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

De eerste bijeenkomst vindt plaats in een beeldlokaal. Er zijn 21 studenten aanwezig en 2 studenten afwezig. Van Houten stelt zichzelf voor en legt de studenten in een introductie uit dat de bijeenkomsten van Didactisch Experiment zullen gaan over het integreren van kunstenaarschap en docentschap. Van Houten legt uit dat hij dat wil doen door te werken met beeldaspecten. Hij laat studenten zien hoe beeldaspecten als compositie, licht, kleur, vorm, ruimte en structuur worden gebruikt om beeldend werk mee te analyseren. Hierna maakt hij een vergelijking met een les: ook die kun je bekijken vanuit aspecten, zoals bijvoorbeeld tijd, doelgroep, spanningsboog, locatie, instructie, rolverdeling, geluid, onderwerp, toetsingsvorm, hiërarchie, etc. Door op één van deze lesaspecten in te zoomen kun je gaan experimenteren en spelen, verextremiseren en tweakken, zoals kunstenaars vaak doen in beeldend werk. Van Houten noemt dat kunstenaars vaak iets in het extreme trekken. Om dit te duiden laat hij een aantal voorbeelden van kunstenaars zien die beeldaspecten in het extreme trekken, zoals kunstenaar Caravaggio die het beeldaspect licht extreem toepast. Ook laat hij de opblaasbare drol van Paul McCarthy zien, die iets dat hem fascineert tot in het extreme doortrekt, door het belachelijk groot te maken en te kijken wat er dan gebeurt. Als laatste voorbeeld noemt hij Marina Abramovic. Zij kijkt in het werk *The artist is present* niet zomaar even iemand aan, maar doet dat zo extreem lang dat ze zelfs niet naar het toilet kan. Na deze uitleg over 'verextremiseren' geeft van Houten een naar eigen zeggen 'artistiekloze lezing': een zo saai mogelijke lezing over een niet-

kunst gerelateerd onderwerp, omdat dat makkelijker mee is om mee te oefenen. De lezing gaat over de spijsvertering. Nadat hij de studenten een korte uitleg heeft gegeven over de spijsvertering geeft van Houten hen de opdracht één lesaspect te kiezen en daar vanuit een workshop voor klasgenoten te ontwerpen over de spijsvertering, waarbinnen een didactisch experiment plaatsvindt. Ze mogen hierbij aan de slag zoals ze als kunstenaar vaak ook werken: experimenteren, onderzoeken, verextremiseren, spelen, tweakken. Het is een experiment, benadrukt van Houten, het mag dus ook volledig mislukken.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

De studenten luisteren tijdens de introductiefase aandachtig naar van Houten. Alle aandacht is bij de uitleg van Van Houten. Beide observanten geven aan dat de betrokkenheid van de studenten op de twee meetmomenten tijdens de introductiefase zeer hoog was, namelijk 100%. Door de observanten is gezien dat er enkele andere dingen waren waar studenten mee bezig waren tijdens deze fase, namelijk eten en drinken door drie studenten. Enkele studenten maken een korte opmerking naar elkaar in de introductiefase, wat voor de observanten niet hoorbaar was, maar wel zichtbaar ging over de inhoud van de les, omdat werd gewezen naar het presentatiescherm.

Vragen van Van Houten aan de groep worden actief beantwoord. Er worden twee verhelderende vragen gesteld door twee verschillende studenten. Eén student vraagt of van Houten de opdracht nog eens wil herhalen. Een andere student vraagt Van Houten of hij van hen wil dat ze één of meerdere lesaspecten kiezen voor de workshop.

In de interviews geven de meeste studenten aan dat ze zich direct bij de start van de bijeenkomsten van Van Houten betrokken voelden. Andere studenten merkten op dat ze het in eerste instantie niet helemaal begrepen of nog niet helemaal overtuigd waren: "Op het moment zelf vond ik er nog niet zo veel van. Ik dacht ook niet echt van dit ga ik heel leuk of heel stom vinden, ik ervaarde het maar gewoon, zo van hier ga ik maar even doorheen"

ONTWERPFASE 1 (60 min)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

Van Houten geeft studenten een uur om de workshop over de spijsvertering te ontwerpen. De studenten werken in groepjes van twee of drie aan de opdracht, binnen en buiten het lokaal. Van Houten loopt rond om de studenten te begeleiden.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

Beide observanten observeerden twee groepjes. De activiteiten van drie van deze geobserveerde groepjes worden in kaart gebracht, omdat de manier van werken van deze groepjes diversiteit toont in aanpak en representatief is voor wat andere groepjes deden.

Groepje 1 Het groepje, bestaande uit vier vrouwelijke studenten, begint samen te overleggen welke lesaspecten ze interessant vinden om te gebruiken voor de workshop over spijsvertering. Het groepje herhaalt samen welke lesaspecten Van Houten in de introductie heeft genoemd als voorbeeld. Enkele studenten noemen welke lesaspecten ze interessant vinden om mee te werken. Hiërarchie en spanningsboog worden genoemd. Eén student noemt dat ze het lesaspect ruimte leuk vindt om te onderzoeken, omdat ze gebouw waar de opleiding in zit uitdagend vindt. De anderen reageren enthousiast. Het groepje besluit door het gebouw te gaan lopen om te kijken wat ze ermee kunnen en ontwerpt de workshop verder buiten het lokaal, buiten het zicht van de observant.

Groepje 2 Bij het tweede groepje noemt één van de studenten direct bij aanvang dat ze al een idee kreeg tijdens de uitleg van Van Houten. Ze noemt enthousiast dat ze het leuk zou vinden om iets

te doen met instructievideo's a la 'Creatief met kurk', bij het lesaspect instructie. Ze beschrijft dat ze graag met een levensmiddel voor wil doen hoe voedsel verteerd wordt. Ze weet haar groepsgenoten makkelijk te overtuigen. Samen wordt nagedacht hoe het eruit zou kunnen zien. Enkele levensmiddelen worden genoemd en er wordt gekozen voor banaan. Als duidelijk wordt dat er veel attributen nodig zijn voor de instructie gaan de groepsleden op pad om ze te verzamelen.

Groepje 3 In dit groepje, bestaande uit twee studenten, zoekt een student informatie op over spijsvertering op haar telefoon en deelt deze informatie met haar groepsgenoot. Na vijf minuten hebben ze een kort gesprek met Van Houten waarbij ze aan hem voorleggen om vanuit het lesaspect overdracht een spel te ontwikkelen. Daarbij willen ze feiten delen over de verschillende organen binnen het spijsverteringssysteem. Van Houten geeft aan dat ze verder kunnen met dit idee. Na dit overleg gaan beide studenten actief aan de slag met zoeken van informatie op hun telefoon. Ze maken daarbij aantekeningen. Hierna verlaten ze kort het lokaal om een print te maken die ze vervolgens in stukjes knippen. Dit besluiten ze te gebruiken voor hun workshop.

Bij het turven van de betrokkenheid geven beide observanten aan dat de betrokkenheid het eerste half uur van de ontwerpfase 100% was en daarna wat afnam, naar 85%. De reden die beide observanten noteerden is dat een aantal groepjes op dat moment al klaar is met de gegeven opdracht. Tijdens de observaties van de vier groepjes worden er door studenten drie inhoudelijke vragen gesteld aan van Houten: "Hoe overdraagbaar moet de workshop zijn?" "Moet er geen lesplan geschreven worden?" en "Moet het gaan over 'informatieoverdracht of over artisticeit?" In sommige groepjes wordt veel op telefoons naar informatie gezocht. Enkele studenten eten en drinken wat. De meeste geïnterviewde studenten beschrijven hun betrokkenheid bij het uitwerken van de gegeven opdracht als 'normaal'.



3.1.2. Experimenteren tijdens de opdracht

PRESENTATIEFASE (30 min)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

Na het uur ontwerpen geeft Van Houten aan dat de ontworpen workshops kunnen worden uitgevoerd. Elk groepje presenteert aan één ander groepje. Van Houten sluit zelf aan bij twee groepjes, de twee observanten ook.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

De studenten geven hun workshops met didactische experimenten aan elkaar. Dit duurt ongeveer 10 minuten per groepje. Drie workshops worden hieronder toegelicht, overeenkomstig met de geobserveerde groepjes uit de ontwerpfase.

Groepje 1 Het didactisch experiment van dit groepje was een workshop waarbij deelnemers leerden over de verschillende stadia van de spijsvertering door zelf voedsel te 'spelen'. Het experiment onderzocht het beeldaspect 'ruimte'. Deelnemers moesten zich op theatrale wijze door het gebouw heen bewegen, alsof ze een stukje voedsel waren. Verschillende onderdelen van het gebouw werden ingezet als onderdelen van het menselijk lichaam, zoals de trap die de slokdarm symboliseerde.

Groepje 2 Bij het didactisch experiment van groepje 2 werd, zoals bij de ontwerpfase al benoemd, het beeldaspect 'instructie' onderzocht en getweakt. Dat leidde tot een simulatie van de spijsvertering met een banaan, een blender, plastic zakken en andere hulpstukken. De workshopsleiders demonstreerden stap voor stap aan deelnemers wat er gebeurt met een banaan in je lichaam. Dit deden ze door de banaan te prakken, te kneden en mixen en tussendoor lichaamssappen uit de spijsvertering toe te voegen, die werden gesimuleerd door citroen, maggi en speeksel door water.



3.1.3. Groepje 2 demonstreert het spijsverteringsproces met een banaan

Groepje 3 In dit groepje werd lesaspect informatieoverdracht/ spel onderzocht. Het didactisch experiment van groep 3 is dat er twee duo's worden gemaakt en dat uit deze duo's een eerste deelnemer wordt geselecteerd. De leiders van het experiment lezen informatie voor over organen binnen het spijsvertering stelsel. Dit doen ze in de ik-vorm. Bijvoorbeeld: ik ben 30 centimeter lang. De deelnemer die als eerste raad welk orgaan het is krijgt een punt. Vervolgens is het andere lid van het duo aan de beurt. Na 4 rondes wordt de winnaar uitgeroepen.

Na de workshops wordt er klassikaal geëvalueerd, waarbij door studenten wordt opgemerkt dat de workshops erg leuk en speels waren en dat ze zich realiseren dat je iets goed onthoudt als je het (ook) fysiek doet. Van Houten stelt een aantal vragen aan de klas: "Vond je de ontworpen workshops artistiek?" "Zou het nog extremer en artistieker kunnen?" "Bij wie was het artistieke belangrijker dan de inhoud?" Eén groepje waarvan de workshop is bekeken door Van Houten en dat is geëindigd met een performance over de spijsvertering geeft aan dat dit het geval was: "Bij ons ging het meer om de performance die moest ontstaan vanuit de bewegingen. We hebben heel weinig informatie gegeven." Een student die bij deze workshop deelnemer was, vertelt dat ze ervaren heeft dat het inderdaad iets nieuws werd en een méér artistiek stuk was. Van Houten geeft de groep nog een voorbeeld van een kunstenaar die lesgeeft op een artistieke manier. Hij noemt kunstenaar Maarten Bijl die een kinderprogramma over creatief denken heeft waarin hij met kinderen op een artistieke experimentele manier werkt. Na de evaluatie introduceert van Houten een nieuwe opdracht.

De observanten hebben elk twee presentaties gevolgd van de groepjes die ook zijn geobserveerd tijdens de ontwerpfase. Beide observanten geven aan dat de betrokkenheid van studenten bij elkaars presentaties hoog was, namelijk 100%. Een geïnterviewde student vertelde dat ze zich erg betrokken voelde bij een workshop van een ander groepje omdat ze deze erg goed vond. Opvallend is dat bij alle deze groepen na het experiment feedback werd gegeven door deelnemers

en er een soort bespreking ontstond, terwijl dit niet gevraagd was. Daarbij werden door deelnemers vragen gesteld, zoals: "Wat was jullie gekozen lesaspect?" Bij een groepje stelden de ontwerpers van de workshop zelf vragen aan hun deelnemers: "Denk je dat je hier nu echt iets van leert? Is het niet te

makkelijk?" Bij een ander groepje stelden de deelnemers kritische vragen "Wat vonden jullie er zelf van?" en over leeropbrengst: "Wat leer je hiervan?". Ook werden er veel complimenten gemaakt, veelal over de vindingrijkheid en de humor in de workshops. Een student geeft aan dat ze het heel interessant vindt dat je ook op deze speelse manier kunt leren: "Ik onthoud de informatie beter." Andere complimenten die aan een groep wordt gegeven luiden "Leuk, het is theater, maar binnen je comfortzone" en "Grappige vondsten in presentatie, er vallen wat kwartjes ook na afloop."

ONTWERPFASE 2 (80 MIN)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

Na de klassikale evaluatie geeft Van Houten de studenten een opdracht voor donderdag. Hij vraagt de studenten een groter didactisch experiment voor te bereiden, in dezelfde groepjes. De studenten zullen ditmaal een experiment uitvoeren met de hele klas, in maximaal 10 minuten. De groepjes mogen verder gaan met het aspect dat ze bij het eerste didactisch experiment hebben onderzocht of mogen een nieuw beeldaspect kiezen waarmee ze willen werken. De inhoud is nu vrij: zowel kunst als een andere inhoud mag gekozen worden. Van Houten begeleidt de studenten in het ontwerpproces door alle groepjes langs te gaan. Aan het eind van deze fase sluit van Houten kort klassikaal af. Hij wenst de studenten succes en geeft aan nieuwsgierig te zijn naar de nieuwe didactische experimenten.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

De studenten gaan in de ontwerpfase uiteen in dezelfde twee- of drietallen en hebben nog ruim een uur om te werken aan het didactisch experiment. Veel studenten werken buiten het lokaal. Zes van de acht groepjes hebben een inhoudelijk gesprek met Van Houten.

Een student beschrijft in een interview dat ze met haar groepsgenoot aan het zoeken was in deze fase, en dat ze door een gesprek met Van Houten ontdekte dat er heel veel mocht:

Op een gegeven moment kwam Pavél naar ons toe. En wij zaten er heel erg te stoeien met hoe maak je het nou overdraagbaar? Moeten we wel genoeg context geven, of juist te weinig en toen zei hij dat het mag meer artistiek mag zijn dan echt educatie, dus je mag ook gewoon jouw fascinatie delen en dat is het dan. En toen dachten we: Oh joh dan mag het over een hele andere boeg gegooid worden.

Een student noemt in een interview dat haar groepje verzandde in "eindeloos overleg". De student geeft aan dat de hulp van Van Houten het niet makkelijker maakte: "Pavél kwam toen langs en die kwam toen weer met nieuwe ideeën, dus toen werd het weer uitgebreid en moesten we weer terug.

De twee observanten hebben de groepjes gemonitord door een aantal maal een rondje te lopen door het gebouw. De groepjes die in het lokaal werkten zijn intensiever geobserveerd. Hierbij viel op dat alle groepjes actief met de opdracht bezig waren. Twee van de groepen in het lokaal deden onderzoek naar hun lesaspect door filmpjes te kijken. Zo bekeek het groepje dat aan de slag wilde met een nog nader te bepalen natuurkundig fenomeen youtube-video's over waterstofatomen. Een student die geïnteresseerd is in de kosmos was een boek aan het lezen over ruimtevaart. Gevonden informatie werd onderling uitgewisseld en de ideeën werden voorgelegd aan Van Houten. Het derde groepje was onrustig en aan het giechelen om ideeën voor hun didactisch experiment. Ze benoemden aan de telefoon naar iemand dat ze samen wat aan het klooiën waren. Tijdens de klassikale afsluiting is de betrokkenheid van studenten hoog, deze nam iets af naarmate het einde van de bijeenkomst in zicht kwam, van 100% richting 75%. Vier studenten zitten kort op hun telefoon.

DAG 2

INTRODUCTIEFASE (5 min)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

De tweede dag staat in het teken van het uitvoeren van de ontworpen didactisch experimenten. Er zijn wederom 21 studenten, maar er heeft een wissel plaatsgevonden: één student was er wel tijdens de eerste dag en niet bij de tweede. De andere student was er niet de eerste dag maar wel de tweede. Van Houten noemt kort wat er gaat gebeuren: Alle studenten gaan hun workshop met didactisch experiment presenteren aan de klas. Van Houten bepaalt de volgorde van de workshops en geeft aan dat aan het eind van de dag geëvalueerd zal worden.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

Alle aanwezige studenten luisterden aandachtig. De betrokkenheid bedroeg volgens beide observanten 100%.

PRESENTATIEFASE (135 min)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten en activiteiten en betrokkenheid van studenten

De studenten voeren na elkaar hun didactisch experiment uit. Er zijn acht experimenten bedacht, maar door de afwezigheid van een student worden er zeven uitgevoerd. Na ieder experiment wordt er kort besproken wat er gebeurde en wat klasgenoten en Van Houten ervan vinden.

De ontworpen didactische experimenten worden hieronder toegelicht. Bij ieder experiment staat steeds vernoemd welk lesaspect eraan ten grondslag lag. Bij didactisch experiment 2, 5 en 7 brengen we in beeld wat er bij de nabespreking gezegd werd, zodat een indruk ontstaat van de soort gesprekken die plaatsvonden. De nagesprekken bij deze experimenten waren vergelijkbaar met de andere nagesprekken.

Didactisch experiment 1 Lesaspect: Informatieoverdracht.

De workshopleiders vragen twee vrijwilligers die voor de klas willen acteren. Een van de workshopleiders leest verschillende dagboekfragmenten voor, die direct worden verbeeld door de acteurs. Door de volgorde en herhaling in de verschillende dagboeken wordt een context geschapen. Langzaam maar zeker wordt duidelijk dat het gaat over de industriële revolutie.

Didactisch experiment 2 Lesaspect: Spelen.

De workshopleiders vragen de klas in een grote kring te gaan staan. Ze introduceren een kunstgeschiedenis spel. Er worden in het spel scènes gecreëerd waarin verschillende onsamenhangende kunstenaars, kunstwerken en periodes uit de kunstgeschiedenis samen worden gebracht door ze samen in één scene uit te beelden. Een voorbeeld van een combinatie die ontstaat is: Jeff Koons, de Guernica en het Surrealisme. De verschillende spelers reageren op elkaar en zoeken naar hoe de verschillende onderwerpen mogelijk op elkaar zouden reageren en een ontmoeting aan zouden gaan.

d In de klassikale nabespreking van didactisch experiment 2 worden kritische opmerkingen over het experiment gemaakt: "Doordat er veel gebeurde op de speelvloer en het de eerste keer was, was het lastig om dingen te combineren." Anderen vallen bij: "Je moet echt inkomen in deze opdracht en de tijd nemen." Het wordt moeilijk genoemd. Pavél noemt dat er gekke verbanden en nieuwe scenes ontstaan in je hoofd. Er worden ook positieve dingen genoemd: Het was leuk, leuk om naar te kijken en een "goede kennistest" om direct allerlei dingen uit de kunstgeschiedenis op te rakelen.



3.1.4 Studeren participeren in didactisch experiment 2

Didactisch experiment 3 Lesaspect: Informatieoverdracht.

De workshopleiders hebben een fictief verhaal geschreven over waterstofatomen. De waterstofatomen zijn in het verhaal levende karakters die avonturen meemaken. Door middel van het verhaal wordt uitleg gegeven over natuurkundige processen rondom waterstofatomen. Het verhaal wordt voorgelezen in de studentenwoonkamer van de HKU, waar banken staan en waar het donker gemaakt wordt. Studenten zijn van tevoren gevraagd om kussentjes en dekentjes mee te nemen en luisteren samen naar het verhaal, waardoor een knus voorleesmoment in een slaapkamer wordt opgeroepen.

Didactisch experiment 4 Lesaspect: Ruimte.

Terwijl aan de klas een film getoond wordt over een proces op microniveau, namelijk een celdeling van een salamanderembryo, krijgen 4 studenten onder een verhulde tafel in het lokaal tegelijkertijd een ander filmpje te zien over macroniveau, namelijk over de kosmos. Hierna krijgen studenten de opdracht om foto's te maken die ze associëren met de beelden die ze in de films hebben gezien. De foto's worden in de groepsapp gedeeld en besproken. De foto's van de studenten onder de tafel blijken niet veel te verschillen van de foto's van de rest van de klas. Geconcludeerd wordt dat micro en macro in beeldtaal veel op elkaar kunnen lijken.

Didactisch experiment 5 Lesaspect: vrijheid.

De workshopleiders onderzoeken het aspect vrijheid bij leerlingen door de mate van instructie zeer te beperken. Bij aanvang van de workshop hangen ze een poster op de muur en leggen ze er iets onder. Op de poster staat de tekst: Guerilla gardening. Bloembollen, zet ze in de grond. Hierna volgt een tekening van de bolletjes het beste geplant worden. Get it done and get dirty! Kom terug om 11:00. De workshopleiders gaan zitten en zeggen niets meer. Als snel staan de eerste studenten op en lopen ze naar de poster. Het werkt aanstekelijk, de rest van de klas volgt. Alle studenten lezen de poster, pakken bloembolletjes en gaan zonder enige vraag of uitleg de bloembolletjes planten op verschillende plekken in de school.

In de nabespreking van dit experiment geven de workshopleiders aan dat ze het spannend vonden om 'niets' te doen maar verrast zijn over wat er gebeurde. "Zonder dat we ook maar iets zeiden gebeurde er toch heel veel". Van Houten vraagt of het experiment educatie was of kunst. Hierover zijn de meningen verdeeld en wordt veel getwijfeld. Een student geeft aan dat het einde van de workshop verrassend was, omdat iedereen zonder opdracht terugkwam met takken voor één van de workshopleiders leek het wel een kunstwerk. Een andere student zegt: "Het educatieve is helemaal losgelaten, maar ik weet niet of het kunst is." Een andere student vindt het wel kunst wat er ontstond, 'want je wordt eigenaar van de buitenruimte.'



3.1.5 Studenten participeren in didactisch experiment 5

Didactisch experiment 6 Lesaspect: Interpretatie en verwarring.

De groep wordt door de workshopleiders in vier gedeelten verdeeld. De groepen mogen om de beurt meelopen naar een ruimte waarin ze een appel zien. Na het bezoek aan de ruimte wordt de groep teruggebracht naar de rest en mag er door die groep niets meer worden gezegd. Als alle groepen zijn geweest wordt er gevraagd wat iedereen heeft gezien. Al snel wordt duidelijk dat alle groepen een appel hebben gezien, maar dat groep één een echte appel zag, groep twee een tekening van een appel, groep drie een filmpje van een appel en groep vier een foto van een appel. De vergelijking met het kunstwerk *One and three chairs* van kunstenaar Kosuth wordt gemaakt.

Didactisch experiment 7 Lesaspect: Instructie.

De workshopleiders geven achtereenvolgens in een rustig tempo informatie over drie natuurrampen: vulkanen, tsunami's en orkanen. Klasgenoten mogen het verhaal uitbeelden. De informatie die wordt gegeven is beeldend en gedetailleerd en gaat bijvoorbeeld over schuivende aardplaten, over een uitbarsting of over hoe een wervelende storm ontstaat. De spelers moeten direct nadenken hoe ze dit omzetten in beweging en beeld. De studenten reageren met veel energie en enthousiasme op elkaars bewegingen. Na dit spel wordt de studenten gevraagd of ze individueel in het lokaal de drie natuurrampen en wat ze ervan hebben geleerd willen tekenen.



3.1.6 Studenten beelden natuurrampen uit in didactisch experiment 7

Als reactie op dit didactisch experiment geven veel studenten aan dat ze het leuk vonden. Er worden complimenten gegeven: "Dit werkt!" en "Verrassend en grappig." Een student zegt dat het leuk is omdat je met jezelf en een ander bezig bent. Ook noemt hij dat het veilig genoeg is om jezelf voor lul te zetten, omdat iedereen het doet, en dat je dan toch iets kunt leren. Een andere student geeft aan dat de workshop goed luisteren uitlokt: "Omdat je iets moet uitbeelden moet je goed luisteren, anders weet je niet welke beweging je moet doen." Er wordt gevraagd welk lesaspect eigenlijk werd onderzocht. Als duidelijk wordt dat lesaspect instructie werd onderzocht geeft een student kritisch aan dat ze merkt dat ze zich sommige onderdelen levendig herinnert, maar dat ze ook veel is vergeten door het 'spelen'. Tussendoor tekenen in plaats van achteraf wordt als praktische tip gegeven. Bijvoorbeeld direct op een groot vel op de muur, vult een student aan. Van Houten noemt dat hij het interessant vindt dat de workshop jolig werd, terwijl natuurrampen eigenlijk een heel naar karakter hebben omdat er mensen bij doodgaan.

Betrokkenheid van studenten

Tijdens de workshops is de betrokkenheid onder studenten hoog. De twee observanten geven beiden aan dat de betrokkenheid in het begin 100% is, dat het tussendoor iets afneemt richting de 80%, om naar het einde toe weer toe te nemen tot 100%. Enkele studenten drinken thee tijdens de workshops of eten iets. Soms wordt er kort op een telefoon gekeken en kort gepraat.

Bij didactisch experiment 2 en 7 was er sprake van fysieke werkvormen met lichamelijk contact. Daarbij kozen een aantal studenten (drie tot vier) ervoor om toe te kijken en niet actief de opdracht uit te voeren. Uit de interviews bleek dat enkele van deze studenten zich daardoor minder betrokken voelde tijdens deze workshops. Een ander gaf juist aan dat het niet participeren niet betekende dat ze niet betrokken was, want in haar hoofd deed ze wél mee en was ze dus toch betrokken. Uit de interviews blijkt dat één student zich niet betrokken voelde bij de uitvoering van de workshops omdat haar gevraagd werden om dingen te doen waar ze zich niet prettig bij voelde: "jezelf op een kwetsbare gênante manier in groep opstellen."

EVALUATIEFASE (30 min)

Verloop van de fase en activiteiten van Van Houten

Bij de korte afsluitende klassikale evaluatie vraagt Van Houten aan de studenten wat ze van de methodiek Didactisch Experiment vonden en wat ze eraan hebben gehad. Hij vraagt hoe studenten het vonden om te werken op zo'n manier en of het heel anders was dan normaal. Ook informeert hij of de ontworpen workshops meer 'eigen' voelen en of studenten zich vrijer voelden nu ze vanuit eigen fascinaties mochten werken.

Activiteiten en betrokkenheid van studenten

De vragen van Van Houten worden actief beantwoord door een groep van ongeveer tien studenten. Enkele complimenten en kritische opmerkingen worden gemaakt. Een student zegt "Ik had zelf het idee dat ik nu regels kon loslaten die ik normaal mezelf opleg. Heel leerzaam. En het is leuk". Deze student vindt het resultaat meer eigen, al geeft hij als kritisch punt aan dat er in groepjes werd gewerkt en dat je dan niet alleen met je eigen fascinaties te maken hebt. Een andere student noemt:

Ik vond het fijn dat ik nu van het kunstenaarschap uit kon gaan, dat je niet vanuit allemaal didactische methodes kijkt en met verschillende soorten lesbrieven en zo... Dat je echt even de vrijheid had om iets uit te proberen. Meer vrijheid, dat je toch je creativiteit erin kan steken.

Een andere student beaamt dit en noemt: "Het is leuk om kunst voor iets anders in te zetten, ik ging heel erg merken dat ik ging nadenken hoe je kunst overal voor kan gebruiken en het een manier kan laten zijn en niet de theorie." Er wordt een compliment gemaakt over de aanpak van Van Houten:

Ik was eigenlijk heel erg verrast, want blijkbaar zijn er lesaspecten, en blijkbaar kun je die ook veranderen. En toen was het van: doe maar. En toen dacht ik: Huh, is dit het? Zo van: ik weet niet of hier echt dingen uit gaan komen. Maar dat is wel gebeurd. De handvatten die je hebt aangegeven waren precies genoeg.

Tijdens de evaluatie zitten vijf studenten op hun telefoon of laptop. De verminderde betrokkenheid is mogelijk te verklaren doordat net het learner report is afgenomen op deze apparaten. Wellicht hebben studenten hierin al genoeg geëvalueerd of heeft ons onderzoeksinstrument gezorgd voor afleiding.

Betrokkenheid in het algemeen

De betrokkenheid van studenten is hierboven per fase in kaart gebracht door informatie uit de observaties en interviews samen te brengen. Uit de interviews bleek dat alle zes geïnterviewde studenten andere fases noemden waarbij ze zich heel erg of juist minder betrokken voelden. De observanten viel daarnaast op dat de betrokkenheid van studenten ook hoog was op momenten dat van Houten niet in de buurt was of studenten niet in het beeld van de camera zaten. Een student gaf in een interview aan dat de betrokkenheid over de twee dagen hoog was omdat er in kleine groepjes werd gewerkt. Een andere student merkt op dat de energie steeds anders was door de steeds wisselende werkvormen, waardoor ze 'fris' en betrokken bleef.

Samenvatting

Tijdens de verschillende fases van de bijeenkomsten van de methodiek Didactisch Experiment hebben de studenten zelf didactische experimenten ontworpen. In de eerste bijeenkomst hebben studenten na uitleg van Van Houten een klein didactisch experiment over de spijsvertering voor elkaar ontworpen en uitgevoerd, waarbij uitkomsten verrassend en speels werden gevonden. Hierna is gewerkt aan een groter didactisch experiment met zelfgekozen inhoud, dat werd uitgevoerd met de hele klas op de tweede dag. Bij de evaluatie van deze experimenten op de tweede dag gaven

studenten elkaar kritische opmerkingen terug en stelden vragen, vaak over leeropbrengsten. Ook werden er complimenten gegeven, veelal over dat het experimenten verrassend of vindingrijk waren. Uit de observaties en afgenomen interviews blijkt dat de betrokkenheid van de derdejaars studenten DBKV aan de HKU tijdens de verschillende fases van Didactisch Experiment hoog was. Op beide dagen was zowel bij de introductie van de methodiek, het werken in de ontwerpfase en het uitvoeren van de workshops was er veel aandacht bij studenten. Studenten deden actief mee tijdens elkaars workshops en gaven antwoorden op de vragen die gesteld werden. Ander gedrag werd tijdens alle fases van Didactisch Experiment nauwelijks waargenomen en beperkte zich tot korte momenten. In de evaluatie met Van Houten komen, naast een enkele kritische opmerking, met name complimenten gericht op de methodiek naar voren.

3.2 BEANTWOORDING DEELVRAAG 2

Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU met de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?

In het learner report is aan de deelnemende studenten gevraagd naar leeropbrengsten van Didactisch Experiment. Na het invullen zijn zes studenten geïnterviewd, waarbij er dieper is ingegaan op de antwoorden die ze hebben gegeven in het learner report. Verder lag de nadruk in het interview vooral op hoe studenten de methodiek evalueerden, hoe het proces van lesontwerpen verliep en wat opbrengsten en ervaringen waren.

In dit hoofdstuk wordt data uit de learner reports en de interviews samengebracht op inhoud, met name onder het kopje 'evaluatie' en 'relevantie binnen de opleiding'. In de kopjes 'leren over..' in dit hoofdstuk is hoofdzakelijk data uit de learner reports gebruikt. Een enkele keer wordt ook daarbij data uit de interviews gebruikt om aan te vullen. Dit wordt dan specifiek in de tekst vermeld. Bij het bestuderen van de verzamelde data bleek dat studenten in het learner report vaak extra dingen zeiden, waar niet expliciet naar gevraagd werd. Zo gingen antwoorden niet alleen over leeropbrengsten, maar bijvoorbeeld ook over wat ze van de methodiek vonden. Ook deze data is in dit hoofdstuk meegenomen. De kopjes in dit hoofdstuk komen grotendeels overeen met de labels die zijn ontstaan na het coderen van de learner reports en interviews.

Evaluatie Didactisch Experiment

Zowel in de interviews als in het learner report geven studenten aan dat ze het werken met de methodiek van Van Houten interessant vonden. Ook het woord 'leuk' valt veel. Voor vijf van de zes geïnterviewde studenten 'werkte' de methodiek. Als redenen wordt gegeven dat het aansluit bij het eigen makerschap, dat het eigen makerschap voor inspiratie zorgt en visa versa: dat deze manier van werken inspiratie oplevert voor eigen kunstenaarschap. Ook wordt genoemd dat de kunstenaars- en docentrol samenkomen in Didactisch Experiment.

Uit het learner report blijkt dat het aansprak om vanuit een lesaspect te werken, omdat het een andere en nieuwe benadering van lesontwerpen was, waarbij vanuit vorm naar inhoud wordt gekeken. Het experimentele karakter van de methodiek wordt door 13 van de 21 studenten in de learner report benoemd en positief gewaardeerd. Studenten noemen onder andere dat het zorgde voor 'plezier in het maken van de les' en dat ze het prettig vinden te ontdekken 'dat het anders kan'. Eén student noemt dat ze blij is dat ze een nieuwe speelse manier heeft gevonden die bij haar past.

In de learner reports wordt door 11 studenten genoemd dat er geleerd is over werken met 'vrijheid'. Studenten geven aan dat ze het prettig vonden dat ze veel vrijheid kregen tijdens Didactisch Experiment. Dat de didactisch experimenten ook mochten mislukken gaf hen de ruimte om echt te durven experimenteren tijdens het ontwerpen. Door een enkeling werd die vrijheid juist als spannend ervaren. Zo geeft een student in het learner report aan dat het eerste didactisch experiment dat ze ontwierp makkelijker te maken was dan de tweede, omdat de inhoud (spijsvertering) al gegeven was en er dus meer 'kader was'.

Er is bij studenten een hoge waardering voor de diverse en nieuwe uitkomsten. In de learner report wordt genoemd: "Het verwonderde me dat er in korte tijd zoveel verschillende soorten lessen zijn ontstaan die mij inspireren." Één student merkt op dat ze het jammer vond dat de uitkomsten niet zo extreem waren.

Het deelnemen aan de didactisch experimenten van klasgenoten werd door een aantal studenten leuk gevonden. De goede energie en enthousiaste participatie van de eigen groep tijdens Didactisch Experiment vinden veel studenten opvallend. Ook om een aantal meer praktische redenen werd de methodiek gewaardeerd. De methodiek kende volgens de studenten een goed begin, het was snel duidelijk wat er moest gebeuren, het had een prettig tijdsbestek en de indeling over dagen klopte. Één student vond het prettig om direct praktisch aan de slag te gaan.

Uit de learner reports en interviews blijkt dat de methodiek voor enkele studenten niet of minder werkt. Bij één student omdat het niet aansloot bij het eigen kunstenaarschap en het 'kwartje' niet echt viel. Een andere student vindt het complex om met de methodiek te werken omdat ze zichzelf als docent ziet en niet als kunstenaar. Twee studenten vinden het moeilijk om te zien hoe deze methodiek toepasbaar is in de praktijk.

Op de interviewvraag wat studenten nog willen toevoegen aan de methodiek geven twee studenten aan het zo goed te vinden. Anderen benoemen het belang van meer een gemeenschappelijk nagesprek met klasgenoten: "...dat een korte reflectie over het geleerde vaak wel fijn is; waarom deden we dit?" Een andere student zegt: "Nou het had voor mij wel nog wat intensiever gemogen ofzo. Wat langer. En wat meer theorie misschien". Één student zou graag aanvullend een stappenplan willen om de methodiek toe te passen in het onderwijs.

Relevantie voor de opleiding

In het interview geven alle studenten aan dat ze Didactisch Experiment relevant vinden binnen de opleiding. Alle geïnterviewde studenten ervaren in de opleiding een scheiding tussen de rollen kunstenaar en docent. Een student beschrijft dat zo:

Ja, dat voelde gewoon een beetje, ja heel gek ofzo. Want dan wordt ook je opleiding, die zo geïntegreerd is met alles, weer in tweeën gesplitst en dat voelde ook weer een beetje raar. Dus ik heb nu een soort van 'aha Erlebnis' dat het allemaal samenkomt.

Een student gaf aan dat er op de opleiding veel wordt gesproken of gevraagd over het bij elkaar brengen van kunstenaarschap en docentschap, maar hoe dit kan worden gedaan blijft onduidelijk. Bij de interviewvraag of de studenten behoefte hebben aan het samenbrengen van de twee domeinen geven vijf van de zes geïnterviewden aan van wel, maar dat ze dat zelf nog niet echt wisten: "Ja zo'n soort onbewuste behoefte of zo. Ja, dat je het eigenlijk wel nodig hebt, maar waarvan je zelf niet helemaal weet dat je die hebt."

Leren over werkvormen

Door 18 studenten wordt in het learner report aangegeven dat ze van Didactisch Experiment veel hebben geleerd over werkvormen. In korte tijd kwamen er veel verschillende, nieuwe en onbekende werkvormen voorbij, wat door studenten als verfrissend en inspirerend ervaren. Studenten noemen dat veel variatie in werkvormen lessen leuker maakt voor leerlingen, maar dat het ook het docentschap leuker maakt: "Ik heb ervaren dat door het aanpassen van een lesaspect, de mogelijkheden eindeloos zijn. Wat voor les het ook is. Je kan altijd een creatieve/andere aanpassing doen, waardoor ik persoonlijk meer plezier zou hebben in het geven van de les." De wisseling in energie door verschillende werkvormen wordt gewaardeerd. Drie studenten geven aan zelf ook meer actieve werkvormen te willen gaan gebruiken. Genoemd wordt dat fysieke of theatrale werkvormen, en werkvormen met veel humor zorgen voor beter leren en aantrekkelijker lessen voor leerlingen. Ook is er geleerd dat werkvormen heel simpel maar toch zeer doeltreffend kunnen zijn. Studenten noemen

dat door bijvoorbeeld weinig verbale uitleg of door speelsheid boven uitgebreidheid te stellen een les gemakkelijk 'anders' worden en daardoor veel impact kan hebben.

Hoewel Didactisch Experiment als doel heeft om artisticeiteit tijdens het lesontwerpen te vergroten valt in het learner report op dat studenten meer teruggeven over onverwachte didactische leeropbrengsten voor leerlingen, dan over artistieke opbrengst voor leerlingen of voor henzelf.

Studenten zijn enthousiast over het feit dat er bij de experimentele en creatieve experimenten, hoewel onbedoeld, onverwacht tóch veel leeropbrengsten zijn. Omdat er veel gebruik wordt gemaakt van experimentele werkvormen vinden ze reflecteren na de workshops belangrijk: "Omdat anders niet duidelijk is wat je ervan leert", wat als zonde en frustrerend wordt ervaren en leidt tot minder betrokkenheid. Hierbij aansluitend wordt genoemd dat de lesstof niet verloren moet gaan in de werkvorm; of, zoals een andere student zegt "er moet een balans zijn tussen nuttig en speels."

Leren over de docentrol

Negen van de 21 studenten geven aan dat ze door Didactisch Experiment over zichzelf hebben geleerd dat ze snel vanuit de docentrol denken, waarbij ze gericht zijn op leeropbrengsten:

Ik heb geleerd dat ik, ook al krijg ik een artistieke opdracht, ik toch altijd het educatieve en overdraagbare aspect in de gaten hou. Ik wil er zeker van zijn dat de stof te reproduceren/transformeren is voor de beschouwer. Ook merkte ik dat ik bij het beoefenen van de andere werkvormen in de gaten hield welke informatie ik oppakte en welke ik liet liggen.

Hoewel van Houten aanmoedigde om leerdoelen los te laten geven veel studenten aan dat ze dat lastig vonden.

Leren over lesaspecten

11 studenten noemen het focussen op één lesaspect een handig hulpmiddel om leerdoelen meer los te laten. Het werd ervaren als een prettig houvast om anders vanuit te denken: "Ik heb geleerd dat je door 1 element van een les te vergroten een heel andere insteek van je les kunt krijgen." Een andere student ontdekte dat het experimenteren met lesaspecten interessante vragen oproept. Eén student noemt dat hij zich niet realiseerde dat er zoveel lesaspecten zijn die een rol spelen in een les. Twee studenten geven aan de lesaspecten kwijt te zijn geraakt tijdens het ontwerpproces. Zij hebben als vanzelf meer hun eigen artistieke proces als uitgangspunt genomen.

Leren over experiment en eigenheid in lesontwerpen

Elf studenten geven in de learner reports aan iets te hebben geleerd over een nieuwe benadering van lesontwerpen, vanuit eigen fascinaties, zoals ze dat in hun kunstenaarschap doen. Een student zegt:

Ik dacht altijd dat een les gegeven diende te worden vanuit een doelgroep en de informatie. Nu ben ik in contact gekomen met het geven van een les vanuit een beeldend aspect en mijn eigen verwondering. Ik ben het lesontwerpen meer gaan zien als een kunstvorm. Al merk ik wel dat ik het soms nog lastig vind wat je hier dan niet allemaal mee bereikt. Krijgt de doelgroep nu de gewenste informatie? En is dat belangrijk?

Dertien studenten noemen van Didactisch Experiment te hebben geleerd dat lesontwerpen experimenteel mag en dat de leeropbrengst meer losgelaten kan worden. Een student verwoordt dat zo: "Ik heb geleerd dat het niet altijd noodzakelijk is om een heel 'didactische correcte' les te maken. Ook door middel van een ervaring kan je doelgroep een bepaalde boodschap mee krijgen."

Een aantal studenten geeft aan te hebben geleerd dat ze als kunstenaar 'anders' kunnen doceren dan andere docenten, door hun makerschap in te zetten als tool. Een student zegt in een interview:

Ik denk dat ik het leukste vond dat ik toch in elke werkvorm van de makers van de bedenkers echt hun eigen stijl of hun eigen fascinaties weer in terug zag. Dat iedereen heel erg z'n eigen ding heeft gedaan dat je van bijna iedereen wel terug kon herkennen van o jij hebt die ontwikkeld, jij hebt dat geschreven en jij dat bedacht.

Leren over artistiekheid in lesontwerpen

Elf studenten schrijven in het learner report dat ze hebben geleerd dat door het Didactisch Experiment de artistiekheid is toegenomen in de lesontwerpen. Ze vinden dit een positieve ontwikkeling en zijn hierdoor verrast: "Ik had niet verwacht dat een educatieve werkvorm (zo gemakkelijk) zo'n hoog artistiek gehalte zou kunnen hebben. Toen de groep bijvoorbeeld een beginnende tsunami uitbeeldde, leverde dit een heel sterk en memorabel beeld op." Eén student geeft aan ze zich door Didactisch Experiment realiseert dat de performances die ze maakt als beeldend kunstenaar eigenlijk ook artistieke lessen zijn. Een andere student geeft in het interview aan dat haar eigen workshop artistieker had gekund, maar dat dat door de verschillende belangen in de samenwerking niet lukte.

Leren over moeilijkheden bij het ontwerpen van lessen

Zeven studenten zijn moeilijkheden bij het lesontwerpen tegengekomen of hebben negatieve dingen over zichzelf geleerd. Eén student noemt dat hij 'altijd veel te moeilijk doet' als het gaat om lesontwerpen, een ander dat ze te snel denkt dat dingen met leerlingen 'niet kunnen'. Nog een andere student noemt dat ze vindt dat ze niet goed out-of-the-box kan denken. Een student noemt dat de creatieve blokkade die ze momenteel ervaart in haar kunstenaarschap ook tijdens Didactisch Experiment een rol speelde.

In onderstaand model (N=21) is de top 7 van leerervaringen van studenten zichtbaar gemaakt in categorieën. Daarbij is genoteerd hoeveel van de 21 studenten iets hebben gezegd over de leerervaring en hoeveel procent dit is van het totaal. Er wordt afgesloten met voorbeeld van de soort opmerking die gemaakt werd.

Geleerd over...	Aantal respondenten	% van het totaal aantal respondenten	Voorbeeld van opmerking
Werkvormen	18	85,7%	"Ik heb ervaren hoe in de didactische experimenten heel veel mogelijke werkvormen naar voren komen waar ik eerst totaal niet aan gedacht had dat je er wat van zou kunnen leren toch heel leerzaam kunnen zijn."
Docentrol	13	61,9%	"En ook dat beeldend werk en lesgeven dus niet afzonderlijk van elkaar staan maar elkaar kunnen versterken. Dat vind ik een waanzinnige ontdekking."
Lesaspecten	12	57,1%	"Het is uitdagend om een van de lesaspecten te nemen en uit te vergroten, ik wil er graag meer mee oefenen en beter in worden."
Experiment in lesontwerpen	13	61,9%	"Het is mogelijk om bepaalde lesonderdelen, de (ongeschreven) regels, te bevragen en hier dan ook daadwerkelijk een actie in te ondernemen."
Eigenheid en artistiekheid in lesontwerpen	11	52,4%	"Zo zijn er hele sterke foto's gemaakt, zijn er mooie performances opgevoerd, en is de buurt als het goed is binnenkort ietsje vrolijker door alle guerrilla bloemen."
Moeilijkheden bij lesontwerpen	7	33,3%	"Ik heb gemerkt dat ik altijd veel te moeilijk denk over het ontwerpen van een les... Ik vond het lastig om echt het overdragen helemaal los te laten. "

3.2.1 Top 7 leerervaringen van studenten

Samenvatting

Studenten zijn over het algemeen positief over de methodiek Didactisch Experiment. De vrijheid en het experiment in de methodiek worden erg gewaardeerd, evenals de goede energie in de klas bij het lesontwerpen en uitvoeren van de workshops op elkaar.

Studenten geven aan veel te hebben geleerd. Werken met de methodiek leidde volgens hen tot veel nieuwe werkvormen en verrassende, diverse uitkomsten in workshops. Ze zijn positief over de toegenomen artistiekheid in de lesontwerpen die gemaakt zijn. Ook geven studenten terug dat ze inzicht hebben gekregen in lesontwerpen, zoals dat 'didactisch correct werken' niet de enige manier is en dat experimenteler en vanuit eigen fascinaties werken meer past bij de kunstenaar in hen. Onverwacht kan dat ook veel onverwachte didactische opbrengsten kan hebben. De meeste studenten vinden de methodiek relevant voor de opleiding en hebben er behoefte aan, weliswaar vaak onbewust.

3.3 BEANTWOORDING DEELVRAAG 3

Hoe beschrijven studenten derdejaars DBKV aan de HKU het proces van lesontwerpen vóór en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten, ervaren ze een verschil en waarom?

In dit hoofdstuk wordt data uit de learner reports en interviews samengebracht op inhoud, op dezelfde wijze als in hoofdstuk twee. Hoewel met name in de interviews is geïnformeerd naar het proces van lesontwerpen, kwam hierover ook data uit de toelichting op het tweede deel van de learner report, waarin studenten hun rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen benoemen en toelichten.

Proces van lesontwerpen vóór Didactisch Experiment

Studenten noemen in het learner report dat ze normaliter lesontwerpen door vooral naar de doelgroep te kijken en een les daarop af te stemmen:

Normaal werk ik heel erg vanuit het oogpunt van de leerling dus dan probeer ik die eerst helemaal te begrijpen en te doorgronden van wat hebben jullie nodig? En wat kan ik daarvan geven? Dus eigenlijk wordt ie dan helemaal ingericht op wat werkt het efficiëntst voor iemand anders en hoe vind ik daar mijn draai in?

Studenten bedenken vaak eerst een thema, onderzoeken dit thema en vullen daarna een lesschema in. Het thema is meestal iets dat de student relevant of interessant vindt voor leerlingen. Een duidelijk doel voor de leerlingen wordt bij het lesontwerpen belangrijk gevonden en ook waarom leerlingen in de les iets moeten doen of maken moet voor hen helder zijn. Wat verder bepaalt hoe de lessen van studenten eruit komen te zien heeft ook te maken met traditie en gewoonte. Zo beschrijft een student tijdens een interview: "Ik denk dat dat ook komt hoe ik zelf vroeger les hebt gekregen" en "Ja, dat je terug gaat kijken naar hoe je het gehad hebt. Dan ga je het ook weer zo doen, terwijl het ook meer op je eigen manier kan."

Proces van lesontwerpen tijdens Didactisch Experiment

Het proces van lesontwerpen zag er tijdens Didactisch Experiment anders uit dan normaal, geven studenten aan in de learner reports en interviews. Een student vertelt tijdens een interview dat ze met haar groepje is begonnen te kijken wat voor aspecten ingezet konden worden en waar ze enthousiast van werd. Daarna ging ze bedenken wat ze er mee zou kunnen doen en toch een soort doel bedenken, omdat ze naar eigen zeggen een bepaald houvast nodig had. Ook een ander groepje is begonnen te kijken welk lesaspect ze wilden veranderen. Daarnaast hebben zij opgeschreven wat de restricties waren die ze ondanks alle vrijheid wél hadden: locatie, tijd en doelgroep. "En voor de rest ja, je mocht eigenlijk alles veranderen. Ja en dan is dat zo groot, ja, dat was wel echt even ingewikkeld." Het groepje heeft vervolgens drie kwartier gebrainstormd wat ze met het lesaspect wilden gaan doen. "En uiteindelijk kwamen we er, zo langzaam pratend, wel uit. Maar het duurde wel lang". Studenten geven aan dat het proces van lesontwerpen meer op associatieve wijze ontstond:

Nou Pavél zei jullie mogen zelf een onderwerp uitkiezen en toen schreef ik heel groot 'ruimtevaart' op in mijn boek. En toen zag Joelle dat en zei oh ja, dat doen we, dat is tof. En toen zijn we erover na gaan denken, van wat willen we daar eigenlijk van delen? En toen dacht ik, oh ik heb laatst een heel vet filmpje gezien, dat heeft helemaal niks te maken met ruimtevaart, maar dat is de celdeling van een salamander. En dat lijkt heel erg op ruimtevaart als je uitzoomt. Dus toen zijn we die vergelijking gaan opzoeken en toen dachten we van ja maar hoe breng je dit nou over? En toen zei Pavél dus: nou laat gewoon je fascinatie zien dus toen zijn we met de manier om dat te gaan doen gaan bekijken in plaats van wat willen we dat mensen er uithalen.

Overeenkomsten in het proces van lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment

Studenten noemen enkele overeenkomsten tussen hoe ze normaal gesproken lesontwerpen en hoe ze dat tijdens Didactisch Experiment hebben gedaan. In de interviews en learner reports geven enkele studenten aan ze, ondanks dat ze het proberen los te laten, toch met de doelgroep bezig blijven. Een geïnterviewde student zei hierover:

Ik blijf in m'n hoofd houden hoe de doelgroep gaat reageren. Dat is gewoon, dat gaat er niet meer uit en misschien is dat er heel stevig ingestampt. Maar dat is gewoon, in mijn kunst heb ik me heel erg veel beziggehouden met wat kunnen mensen ermee, of wat gaan ze ermee doen of hoe kunnen ze erop reageren?

Een ander overeenkomst die een student noemt in een interview is dat het proces van lesontwerpen zich in beide situaties kenmerkt door zoeken en twijfelen. En een andere geïnterviewde student heeft gewerkt met hetzelfde uitgangspunt als gewoonlijk: "Ja ik denk wel dat ik graag werk vanuit weinig informatie aan het begin geven en dat het dan langzamerhand een beetje duidelijk wordt."

Verschillen in het proces van lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment

Studenten zien ook veel verschillen in het proces van lesontwerpen voor en tijdens Didactisch Experiment, blijkt uit interviews en learner reports. Studenten benoemen dat het ontwerpproces veel sneller is gegaan dan normaal en dat ze hebben geleerd dat ze in korte tijd iets 'tofs' kunnen maken. Hieronder worden andere belangrijke verschillen die worden gezien in kaart gebracht.

Meer ontwerpen vanuit eigen fascinaties

Doordat de inhoud van de te ontwerpen lessen tijdens Didactisch Experiment ondergeschikt mocht zijn, was het effect volgens veel studenten dat ze meer vanuit zichzelf en vanuit eigen fascinaties gingen ontwerpen in plaats van rekening te houden met de doelgroep en leerdoelen. Een student beschrijft het in het learner report als een "meer persoonlijke manier van lesontwerpen" waarbij ze de leeropbrengst heeft losgelaten. "Ik heb geprobeerd om een andere blik toe te passen."

De open houding, andere blik en het loslaten van leerstof wordt door veel studenten in het learner report benoemd als verschil in lesontwerpen voor en tijdens Didactisch Experiment. Bij sommige groepen ging dit redelijk makkelijk "We hebben erg ingezoomd op een aspect wat we interessant vonden." Bij andere groepen was het werken op deze nieuwe wijze moeilijker: "Ik merkte dat ik snel neigde om eerst een bepaald leerdoel vast te stellen, maar heb dat proberen los te laten en juist de kans te pakken om iets anders te doen."

Van veel regels naar vrijheid

Verder geven studenten in de learner reports en interviews als verschil aan dat er normaal regels centraal staan, al dan niet zelf bedachte regels, omdat ze denken of vinden dat bepaalde dingen 'moeten' in het onderwijs. Nu was er veel meer vrijheid. Een student noemt het achteraf in een interview opmerkelijk dat ze zichzelf normaal gesproken zoveel kaders oplegt: Eén student vond het confronterend om erachter te komen dat ze op een traditionele manier les ontwerpt en dat ze haar kunstenaarschap hier helemaal niet bij gebruikt. In haar woorden ontwierp ze "eigenlijk saaie lessen".

Creatiever lesontwerpen

Het proces van lesontwerpen tijdens Didactisch Experiment wordt door studenten in de learner reports beschreven als creatiever dan gewoonlijk: "Dit was veel meer een creatief denkproces". Een andere student zegt:

Ik ging de les veel creatiever benaderen. Ik stelde mezelf véél meer vragen en zag mijn kunstenaarschap versmelten met mijn docentschap. Ook kreeg ik een helderder idee over wat

ik belangrijk vind in de manier van lesgeven en ik begin er ook achter te komen wat voor thema's voor mij interessant zijn.

Een verschil met vóór Didactisch Experiment is dat tijdens de methodiek zowel de kunstenaars- als docentrol bij het lesontwerpen om de hoek kwamen kijken:

Bij het didactisch experiment hield ik nog steeds het belang van de leerlingen in de gaten, maar werd de nadruk veel meer gelegd op de artistieke kwaliteit van de werkvorm, en níet alleen in het eindresultaat. Hierdoor wordt creativiteit al veel eerder in het leerproces gekieteld.

Een student geeft aan dat bij het lesontwerpen tijdens Didactisch Experiment inspiratie putte uit haar kunstenaarschap, dat niet langer op de achtergrond hoefde te staan. Een andere student geeft aan: "Ik blijf het lastig vinden om ze samen te laten werken maar denk dat ik in dit experiment wel dichterbij kwam." Een student merkte in het learner report op dat artistieker werken verder van haar af staat, omdat ze zich geen kunstenaar voelt. Een student merkte op dat deze manier van werken niet aansloot bij haar kunstenaarschap.

Lesontwerpen met andere werkvormen

Het was voor veel studenten anders om vanuit een lesaspect te werken. Een student merkt op in het learner report: "Ik werkte op een actievere en meer alternatieve manier dan ik van mezelf zou hebben gedaan." Een andere student zegt over werken met lesaspecten: "Ik heb geleerd dat je door 1 leselement van een les te vergroten een heel andere insteek van je les kunt krijgen." Tijdens Didactisch Experiment hebben veel studenten meer dan normaal gewerkt met nieuwe of andere werkvormen. "Het verraste mij hoeveel humor of beweging kan doen met het opnemen van informatie. Ook noemt een student wat het effect hiervan is voor het leren van leerlingen: "Ik heb ervaren dat je media zoals het lichaam, ruimte en (bijzondere) ervaring bijdragen aan het beter, makkelijker en leuker opnemen van informatie die in eerste instantie niet aansprekend is."

In onderstaand schema zijn de belangrijkste kenmerken en verschillen van het proces van lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment uit dit hoofdstuk naast elkaar gezet.

Kenmerken van het proces van lesontwerpen <u>vóór</u> Didactisch Experiment	Kenmerken van het proces van lesontwerpen <u>tijdens</u> Didactisch Experiment
Lesontwerp wordt afgestemd op de voorkennis en behoefte van de doelgroep	Lesontwerpen vertrekt vanuit eigen fascinaties
Lesontwerp ontstaat vanuit een thema dat studenten interessant of relevant vinden voor leerlingen	Lesontwerp ontstaat vanuit de focus op een lesaspect
Bij het lesontwerpen wordt snel een lesplan ingevuld	Lesontwerpen heeft een associatief karakter
Lesontwerpen draait om duidelijke leerdoelen	Leerdoelen werden tijdens het proces van lesontwerpen loslaten
Lesontwerpen leunen op voorbeelden van lessen uit de eigen schooltijd	Lesontwerpen ontstaan op een meer eigen en creatieve wijze
Tijdens het lesontwerpen wordt rekening gehouden met veel (ongeschreven) 'regels'	Tijdens het lesontwerpen zijn er weinig kaders en wordt veel vrijheid ervaren

3.3.1. Kenmerken en verschillen van het lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment

Samenvatting

Studenten beschrijven het proces van lesontwerpen voor het didactisch experiment als een proces waarbij ze naar de doelgroep kijken en de les daarop afstemmen. Het belang van een duidelijk leerdoel vinden ze groot. Tijdens Didactisch Experiment werden leerdoelen losgelaten en werd er meer vanuit de eigen fascinatie en vanuit associatie gewerkt. Verschillen die daarnaast worden ervaren zijn dat studenten met meer vrijheid les ontwierpen, op creatievere wijze en met andere werkvormen. Een overeenkomst is het in de gaten houden van de doelgroep en de leeropbrengst.

3.4 BEANTWOORDING DEELVRAAG 4

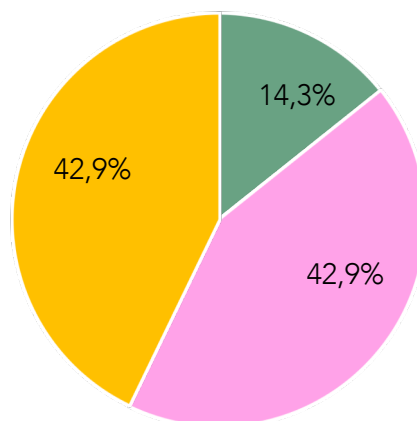
Hoe omschrijven de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de rol die ze tijdens lesontwerpen innemen vóór en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten: docent, docent-kunstenaar, kunstenaar-docent of kunstenaar? En wat betekent dit voor hun kijk op hun toekomstige beroep?

In het gesloten gedeelte van het learner report zijn twee vragen gesteld over hoe studenten zichzelf zien tijdens het lesontwerpen. Bij de eerste vraag geven de studenten aan hoe ze de rol omschrijven die ze aannemen tijdens het lesontwerpen vóór de methodiek Didactisch Experiment. De tweede vraag is hoe ze de rol omschrijven die ze aannemen tijdens het lesontwerpen tijdens de methodiek Didactisch Experiment. In dit hoofdstuk bekijken we hiervan de resultaten, die zijn aangevuld met antwoorden van de zes geïnterviewde studenten. In de interviews is tevens doorgevraagd op wat dit betekent voor hun kijk op hun toekomstige beroep, wat aan het eind van dit hoofdstuk wordt besproken.

Rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen vóór de methodiek Didactisch Experiment

21 antwoorden

■ Kunstenaar ■ Kunstenaar-docent ■ Docent-kunstenaar ■ Docent



3.4.1 Cirkeldiagram n.a.v data bij gesloten vraag 1 uit het learner report

Van de 21 betrokken studenten beschrijft 42,9% zijn rol tijdens het lesontwerpen vóór Didactisch Experiment als docent, 42,9% als docent-kunstenaar en 14,3% als kunstenaar-docent. Nul studenten kiezen voor de rol kunstenaar. Veel studenten geven in hun toelichting aan dat ze een duidelijke scheiding ervaren tussen kunstenaarschap en docentschap. Een student zegt hierover: "Ik scheidde het kunstenaar en het docent-zijn heel erg. Ik zag het docentschap heel erg als het voorbereiden van lessen, leerlingen in een lokaaltje, met instructie enzovoorts. Mijn kunstenaarschap stond daarnaast." Veel studenten noemen dat het bij het lesontwerpen gaat om overbrengen, waarbij ze vooral denken aan de meest effectieve manier om kennis over te dragen vanuit de docentrol: "Hoe komt de stof zo behapbaar mogelijk over bij de leerling?"

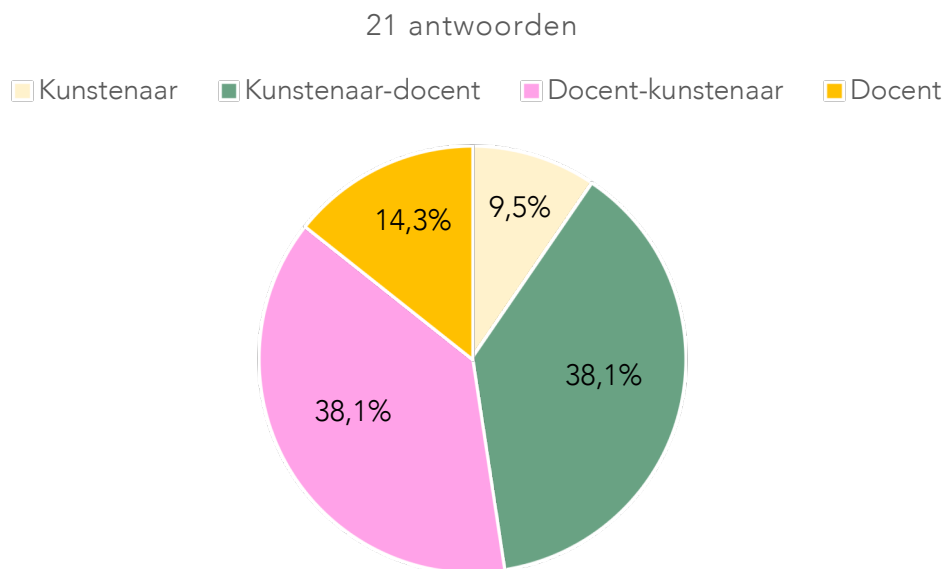
Een student schrijft in het learner report normaal gesproken te werken met een bepaald format dat haar houvast en bevestiging geeft. Dat heeft ze nodig omdat ze twijfelt: "of ik het wel doe zoals het hoort." Een aantal studenten geeft aan dat ze in hun kunstenaarschap 'vaag' zijn en op gevoel dingen doen, "...zonder te bevragen waarom ik dat wil en of het het gewenste effect heeft." Dat vinden studenten niet bij het docentschap passen. Een aantal studenten geeft aan te denken dat

ze te vaag en verwarrend zijn als een les artistiek wordt. Sommige studenten geven aan voor de rol 'docent' te hebben gekozen omdat ze zich überhaupt nooit kunstenaar voelen. Eén van hen noemt zichzelf liever hobbyist, een ander beschrijft zichzelf als "iemand die creatieve processen begeleidt bij leerlingen."

Bij sommige studenten kwam de kunstenaarsrol vóór Didactisch Experiment wel om de hoek kijken tijdens het lesontwerpen: Een aantal studenten dat koos voor docent-kunstenaar geeft aan dat ze na het lesontwerpen vanuit hun docentenblik, nog met een artistieke blik naar hun lesontwerp kijken. Ook geven enkele studenten aan dat ze niet anders kunnen:

Ik was altijd wel al bezig met een andere 'kijk' ik mijn lessen verwerken, die van de kunstenaar. Dat is zo'n groot onderdeel van mijn persoonlijkheid dat ik dat niet níet kan verwerken in alles wat ik doe. Ik denk wel dat ik tijdens het ontwerpen van lessen meer bezig was met docent-zijn dan dat ik kunstenaar was, omdat ik het idee had dat die twee niet heel goed gecombineerd konden worden voor de klas.

Rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen tijdens de methodiek Didactisch Experiment



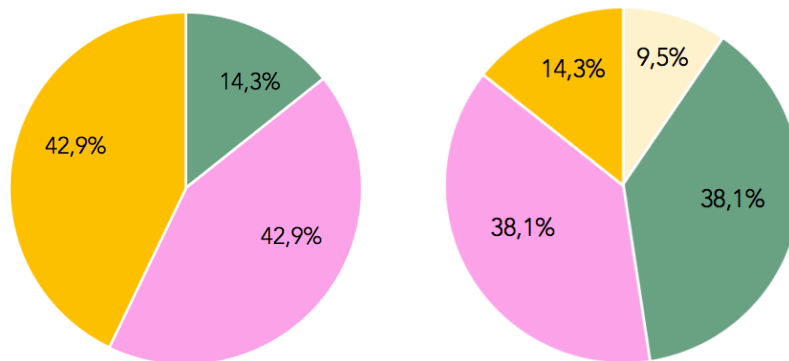
3.4.2 Cirkeldiagram n.a.v data bij gesloten vraag 2 uit het learner report

Na de bijeenkomsten van Didactisch experiment beschrijft 14,3 % van de studenten zijn rol tijdens het lesontwerpen als docent, 38,1 % beschrijft zichzelf als docent-kunstenaar, 38,1% beschrijft zichzelf als kunstenaar-docent en 9,5 % beschrijft zichzelf als kunstenaar. Dit laat zien dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van de rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen tijdens Didactisch Experiment ten opzichte van de rolbeschrijving vóór Didactisch Experiment.

Rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen tijdens de methodiek Didactisch Experiment

21 antwoorden

■ Kunstenaar ■ Kunstenaar-docent ■ Docent-kunstenaar ■ Docent



3.4.3 Rolbeschrijving tijdens het lesontwerpen vóór (links) en tijdens (rechts) Didactisch Experiment

Als eerste valt op dat de rol kunstenaar na Didactisch Experiment wél wordt gekozen, door 9,5% van de studenten. Daarnaast valt op dat het percentage studenten dat zichzelf tijdens het lesontwerpen omschrijft als kunstenaar-docent is gestegen van 14,3% naar 38,1%. Slechts 14,3% omschrijft zich ná Didactisch Experiment als docent tijdens het lesontwerpen, ten opzichte van 42,9% vóór Didactisch Experiment.

Een aantal studenten geeft in het learner report aan dat het lesontwerpen nu veel meer leek op een artistieke praktijk. Ook wordt beschreven dat men als kunstenaar verrassend en toch informatief kan lesgeven. Enkele studenten geven aan het lesontwerpen nu creatiever te hebben benaderd: "vanuit mijn rol als kunstenaar kijk ik meer vanuit mogelijkheden en gewoon proberen." Een student zegt dat kunstenaarschap en docentschap versmolt doordat hij zichzelf nu veel meer vragen stelde. Genoemd wordt dat de nadruk nu meer lag op de artistieke kwaliteit van werkvormen. In een interview geeft een student aan:

Terwijl we bezig waren had ik bij eigenlijk elk idee het gevoel van oh dit kan eigenlijk zelf ook kunst zijn. Zoals een performance of iets interactiefs. Maar ik kreeg ook ideeën hoe ik het met mijn eigen werk zou kunnen doen. Nu kwam het idee van lesgeven is kunst ineens een stuk dichterbij. Er werd wel zo over gesproken maar dat had ik nooit ervaren. Dan is het idee van lesgeven voor mij ook een stuk leuker.

Een aantal studenten geeft in het learner report aan en komt daar in de interviews op terug dat hij of zij zich nu realiseert dat het een mogelijkheid is om je eigen makerschap mee te nemen in het lesgeven en dat het acceptabel is omdat te doen. "Ik denk dat dat heel waardevol was nu om te zien dat je als kunstenaar ook echt wel een goeie verrassende nieuwe les neer kan zetten die toch informatief is." Anderen geven aan een betere docent te kunnen zijn als ze hun makerschap meer op de voorgrond zetten, of juist dat ze hebben gemerkt dat het docentschap er niet slechter van wordt: "Ik was me niet zo bewust van het feit dat ik niets inlever aan mijn docent prioriteiten wanneer ik in het maken van lessen/werkvormen mijn eigen kunstenaarschap een grotere rol laat spelen."

Een aantal studenten heeft de 'docentenneiging' tijdens Didactisch Experiment bewust onderdrukt: "Ik heb geprobeerd geen leerdoel vast te stellen." Meerdere studenten geven aan dat het hielp dat van Houten zei dat het experiment niet ging om kennis overdragen, maar juist dat een les ook 'een op zichzelf staand artistiek iets' kan zijn. Daarmee kon het verantwoordelijkheidsgevoel om iets effectief over te dragen even worden gelaten. Voor sommige studenten bleef het lastig de docent- en kunstenaarsrol samen te laten werken. In een aantal gevallen bleef de docentrol overheersend: "De docent in mij wilde er wel 100% zeker van zijn dat de informatie die ik in het verhaal gaf klopte." Twee studenten geven aan dat hun blik niet is veranderd door Didactisch Experiment. Zij merkten dat ze niet anders werkten dan normaal. Daarnaast werd het door een enkeling lastig gevonden dat het eigen kunstenaarschap ver af stond van de manier van werken in Didactisch Experiment.

Hoewel slechts 21 studenten aan Didactisch Experiment hebben meegedaan is een kleine statistische test uitgevoerd. Met behulp van SPSS werd een Wilcoxon test uitgevoerd ($Z = -2,976$, $p = .003$.) Hieruit blijkt dat er een significant verschil is in hoe studenten zichzelf omschrijven tijdens het lesontwerpen vóór en na de interventie. Er vindt dus een significante verschuiving plaats in de richting van kunstenaar.

Kijk op het toekomstige beroep

In de zes interviews zijn aan studenten vragen gesteld over de toekomst en wat ze van de methodiek mee willen nemen. Ten eerste is aan de studenten gevraagd wat ze denken na hun studie te gaan doen. Veel studenten vonden het lastig deze vraag te beantwoorden. Ze weten het nog niet of hebben 'ongeveer' een richting. Eén student wil doorstuderen. Een aantal studenten wil wel voor de klas staan. Een student zegt: "Ik kom er steeds meer achter dat ik niet per se voor de klas wil misschien, maar meer samen met mensen wil maken en sociale projecten wil doen." Daarbij ziet hij gelijk mogelijkheden voor Didactisch Experiment: "Ik denk dat ik het daarin goed kan combineren." Een andere student zegt over het meenemen van de methodiek naar de toekomst: 'Ik denk dat het voor mij echt wel een soort verademing is voor de toekomstige lessen die ik ga ontwerpen. Om dit mee te krijgen.' Bij de vraag wat precies een verademing is en wat ze daarvan meeneemt zegt ze dat ze de regie meer uit handen wil gaan geven en leerlingen meer wil laten doen: "Dat ze echt op een andere manier iets moeten gaan doen. En dat het voor mij ook iets oplevert wat ik tof vind." Het idee van lesaspecten wil een student wel mee nemen, een andere student het 'loslaten' en het vrijer denken dat de methodiek veroorzaakte.

Een student denkt dat ze de methodiek niet zal meenemen, omdat deze niet aansluit bij haar eigen kunstenaarschap. Een andere student bekijkt de methodiek vanuit haar ideeën over de onderwijspraktijk en geeft aan weinig ruimte te zien voor deze manier van lesgeven in het onderwijs. Ook zegt ze: 'In de praktijk komt het toch niet echt voor dat ik zoiets artistieks moet ontwerpen, dus heb ik het nodig?' Verderop in het interview ziet ze toch enkele mogelijkheden maar dan alleen voor bovenbouw of gymnasiumklassen: "Die kunnen best wat meer uitdaging gebruiken." Als laatste zegt een student dat ze de methodiek heel graag mee wil nemen naar het lesontwerpen in de toekomst, maar is bang om weer in het oude patroon van lesontwerpen te vallen: "Spannend of ik deze manier van werken wel blijf meenemen. Dat ik dan weer langzaam in m'n eigen hokje ga... en dat ik dan wel wil, maar dat ik misschien weer te gemakkelijk aan kaders denk."

Samenvatting

De rol die de studenten aan namen tijdens het lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment is verschoven in de richting van kunstenaar. Veel studenten geven aan dat ze vóór het experiment een duidelijke scheiding ervaren tussen kunstenaarschap en docentschap. Lesontwerpen ging voor studenten om overbrengen en werken met een format, wat houvast en bevestiging geeft. Een aantal studenten geeft aan dat hun kunstenaarschap wel een rol speelde omdat ze als afsluiting vaak met artistiek bril naar hun lesontwerp keken. Studenten merken op dat het lesontwerpen ná het volgen van Didactisch Experiment veel meer lijkt op een artistieke praktijk. Een aantal geeft aan geleerd te

hebben het eigen makerschap meer op de voorgrond te zetten bij het lesontwerpen. Voor enkelen is het een ontdekking dat er zo toch een informatieve les kan worden gegeven. Sommige studenten heeft door het didactisch experiment een andere kijk op het docentschap gekregen en ziet nieuwe mogelijkheden voor hun toekomstige beroepspraktijk. Ze willen de methodiek zeker meenemen. Enkele andere studenten ziet hierin geen noodzaak of ziet praktische bezwaren.

HOOFDSTUK 4: CONCLUSIE

4.1 CONCLUSIE

In dit onderzoek is gekeken in hoeverre de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten volgens derdejaars studenten DBKV aan de HKU bijdraagt aan het vergroten van artistieke tijdens het lesontwerpen. Uit verzamelde data via de observaties, het learner report en diepte-interviews zijn antwoorden geformuleerd op de 4 deelvragen.

Bij uitvoering van de methodiek Didactisch Experiment hebben studenten zelf twee verschillende didactische experimenten ontworpen en uitgevoerd, waarbij is geëxperimenteerd met het verextremiseren en tweakken van lesaspectsen.

De betrokkenheid van de derdejaars studenten bij de methodiek was hoog. Tijdens alle fases van Didactisch Experiment deden studenten actief mee, stelden elkaar kritische vragen over de leeropbrengst en gaven elkaar complimenten, vooral over de vindrijkheid van de experimenten.

De vrijheid en het experiment in de methodiek werden erg gewaardeerd, evenals de diverse uitkomsten en de vele nieuwe verrassende werkvormen die in korte tijd ontstonden. De methodiek wordt door studenten benoemd als relevant voor de opleiding. Studenten geven aan hier behoefte aan te hebben, weliswaar soms onbewust.

Er is door studenten veel geleerd van Didactisch Experiment. Ze geven aan veel te hebben geleerd over werkvormen. Daarnaast is geleerd over een nieuwe benadering van lesontwerpen. Het wordt door studenten als een eyeopener gezien dat je ook op een manier les kunt ontwerpen waarbij het kunstenaarschap, experiment en eigen fascinaties een rol mogen spelen. Studenten zijn positief over de toegenomen artistieke in de lesontwerpen.

Studenten ervaren een aantal verschillen in hoe ze les ontwierpen vóór en tijdens de methodiek. Vóór Didactisch Experiment geven veel studenten aan het kunstenaarschap en docentschap los van elkaar te zien. Het proces van lesontwerpen is veelal gericht op voorkennis van leerlingen en gericht op leerdoelen en leeropbrengsten. Studenten geven aan veel 'regels' in het docentschap te ervaren of het te willen doen 'zoals het 'hoort'. Bij een enkeling speelde vóór Didactisch Experiment het kunstenaarschap al een rol tijdens lesontwerpen, bijvoorbeeld als ze ter afsluiting met een artistieke bril naar hun lesontwerp keken.

Tijdens Didactisch Experiment zag het lesontwerpen er volgens veel studenten anders uit. Ze merken op dat het proces van lesontwerpen meer werd losgelaten. Er werd meer vanuit vrijheid ontworpen, waarbij eigen fascinaties en associaties centraal stonden. Hierbij worden persoonlijke voordelen herkend, zoals dat het leuker is om op deze wijze te ontwerpen, dat het meer een creatief proces is, dat de kunstenaar hier een rol in krijgt en dat het leidt tot meer verrassende en interessante opbrengsten. Studenten denken dat dit plezier en beter leren oplevert voor leerlingen. Veel van hen geven aan dat ze hebben ervaren dat als kunstenaar lesgeven niet betekent dat het ten koste gaat van leeropbrengsten.

De rol die de studenten aannemen tijdens het lesontwerpen vóór en tijdens Didactisch Experiment is volgens hen veranderd. Deze is verschoven in de richting van docent naar kunstenaar. Veel studenten geven aan dat ze vóór het experiment een duidelijke scheiding ervoeren tussen kunstenaarschap en docentschap. Studenten merken op dat het lesontwerpen ná het volgen van Didactisch Experiment veel meer lijkt op een artistieke praktijk. Een aantal geeft aan geleerd te hebben het eigen makerschap meer op de voorgrond te zetten bij het lesontwerpen.

Voor een aantal studenten heeft het didactisch experiment hun kijk op hun toekomstige beroep veranderd, zij willen de methodiek dan ook meenemen naar de toekomst.

Concluderend kan gezegd worden dat de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten veel bijdraagt aan het vergroten van artistieke tijdens het proces van lesontwerpen volgens derdejaars studenten DBKV aan de HKU.

4.2 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

Na het doen van dit onderzoek zien wij als onderzoekers een aantal discussiepunten en aanbevelingen.

Het eerste discussiepunt gaat over het onderzoeksproces van *Van identiteitscrisis naar artistic teaching*? Het openlaten van de definitie van het begrip 'artistische' heeft tijdens dit onderzoek vragen opgeroepen bij kritische meelezers. Als onderzoekers zijn wij hierover echter, ook achteraf, positief. Door geen vaste definitie te geven en is bij studenten ruimte ontstaan om zelf te kiezen wanneer ze iets 'artistiek' vinden of niet. Hetzelfde heeft plaatsgevonden bij de begrippen kunstenaar, kunstenaar-docent, docent kunstenaar en docent. Wat het exacte onderscheid tussen die begrippen is, is niet van tevoren gedefinieerd en aan hen gepresenteerd. Voor studenten bleek dit geen enkel probleem. Allemaal hadden zij voldoende een eigen definitie of gevoel bij bovenstaande begrippen. Dat de ene student er iets anders onder verstaat dan een ander is volgens ons geen probleem, omdat het in dit onderzoek tenslotte draait om hoe studenten dingen persoonlijk ervaren.

Een tweede discussiepunt gaat over de inhoud van de methodiek Didactisch Experiment. In de methodiek wordt het loslaten van leerdoelen en leeropbrengsten aanmoedigd. Dat is in contrast met hoe in het onderwijs wordt gewerkt. Het lijkt wellicht zelfs gevaarlijk voor het docentschap. Als onderzoekers zien wij dat dit vraagt om zorgvuldigheid, maar we zien hier zelf vooral voordelen van. We pleiten niet voor het altijd loslaten van leerdoelen, maar wel voor het méér of het af en toe loslaten ervan. We hebben gezien dat het loslaten betekent dat studenten met meer eigenheid, vrijheid en creativiteit lesontwerpen. Net als studenten zelf denken ook wij dat dit leidt tot persoonlijke voordelen en voordelen voor leerlingen. Daarnaast is duidelijk geworden dat door artistische centraal te stellen en leerdoelen en leeropbrengsten los te laten er toch heel veel onverwachte leeropbrengsten ontstaan. Hoewel bij deze manier van werken sprake is van minder controle op leeropbrengsten, betaald zich dat terug in de vorm van leukere, bijzondere lessen die men niet snel vergeet, en in de vorm van bevlogen, eigen docenten die in staat zijn hun kunstenaarschap de klas in te brengen. De bevinding uit dit onderzoek dat studenten vanuit een docentinstinct of vanuit een ingebakken gewoonte gewend zijn altijd in de gaten te houden of er wel geleerd wordt, sterkt ons in het vertrouwen dat dit bij hen niet zal leiden tot slecht docentschap.

Bij de uitvoering van Didactisch Experiment zagen zowel wij als studenten het belang van het evalueren en nabespreken van de bijeenkomsten en uitkomsten. Een aanbeveling is om dit nog sterker neer te zetten in de methodiek, aangevuld met gesprekken over de kunstenaars- en docentrol. Daarbij zou volgens ons aandacht moeten zijn voor de heersende (beperkende) ideeën van studenten over de definitie en inhoud van die rollen. In dit onderzoek kwam meerdere malen naar voren hoe sterk het idee is dat het docentschap veel ongeschreven 'regels' heeft en dat je als student op een bepaalde manier zou moet lesgeven. Dit is vaak gebaseerd is op de schoolpraktijk die de studenten van vroeger kennen. Zoals O'Brien (2018), Castelein (2015) en Bremmer, Heijnen en Lucero (2018) zien ook wij hierdoor het belang van het nadenken over de professionele identiteit van kunstenaar-docenten op hun opleiding.

In het theoretisch kader van dit onderzoek schreven we dat verschillende onderzoekers aangeven dat opleidingen te weinig aandacht besteden aan het samenbrengen van kunstenaar en docentschap en het identiteitsvraagstuk. Dit onderschrijven wij. De opmerking van een student over dat docenten regelmatig informeren naar hoe studenten de docent-en kunstenaarsrol samenbrengen, maar geen oplossingen of methodes aanreiken hiertoe, benadrukt dit nog eens. Het belang om studenten hiermee te helpen tijdens de opleiding wordt hiermee zeer duidelijk.

Wij realiseren ons dat je er met een methodiek van twee halve dagen niet bent. De student die eerlijk toegeeft dat ze hoopt dat ze deze manier van werken vast kan houden, maar bang is weer terug te schieten in haar gewoonte, maakt dit concreet. Een kritische vraag is hoeveel er op de lange termijn bij studenten blijft hangen van de methodiek Didactisch Experiment.

We willen dan ook afsluiten met een pleidooi voor het structureel integreren van artistic teaching in docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, door het ontwikkelen van een leerlijn. Hierin kunnen verschillende methoden van artistic teaching naast elkaar worden gezet om aan

te sluiten bij verschillende werkwijzen en leervoorkeuren van studenten. Didactisch Experiment heeft immers een vrij conceptueel karakter en werkte bovendien met samenwerken, wat niet ieders voorkeur hoeft te zijn. Tevens vinden we dat de leerlijn zou moeten worden aangevuld met evaluatie en gesprekken over kunstenaar en docentschap om samen met studenten hun professionele identiteit te onderzoeken.

Om dit op effectieve wijze te doen is meer onderzoek naar verschillende manieren om artistiekheid een rol te geven in het ontwerpen van lessen zeer wenselijk. Daarvoor is het doorzetten van dit onderzoek belangrijk, zodat voor alle studenten op docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving het integreren van hun kunstenaar- en docentschap vanzelfsprekend wordt, waardoor keuzedilemma's, frustratie, onzekerheden en professionele stagnatie plaatsmaken voor sterke kunstenaar-docenten die verrassend en goed kunstonderwijs geven.

LITERATUURLIJST

- Bremmer, M., Heijnen, E., & Lucero, J. (2018). School as material. Geraadpleegd op: https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Bremmer__Heijnen__Lucero_-_School_as_material.pdf
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Castelein, T. (2015) De professionele identiteit van de muziekdocent. *Cultuur+Educatie*, 15 (43), 85-95.
- Diachendt, G.J. (2009). Redefining the Artist-Teacher. *Art Education*, 62 (5), 33-38. doi: 10.1080/00043125.2009.11519035
- Graham, M., & Rees, J. (2014). Pick-up Sticks Art Teacher-Interconnectedness and fragility: Pedagogy as an Artistic Encounter. *Teaching Artist Journal*, 12(1), 15-23.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-109.
- Hatfield, C., Montana, V., & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/art educator: Making sense of identity issues. *Art Education*, 59(3), 42-47.
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357. doi.org/10.1111/jade.12090
- Huddleston Anderson, C. (1981). The identity Crisis of the Art Educator: Artist?Teacher?Both? *Art Education*, 34(4), 45-46.
- Imms, W., & Ruanglertbutr, P. (2012). Can early career teachers be artists as well? *Canadian Review of Art Education*, 39(1), 7-23.
- Lucero, J. (2013). Instructional Resource as Permission. *Art Education*, 66(1), 24-32.
- O'Brien, M. (2018). Professionele identiteit en praktijk van kunstdocenten. *Kunstzone*, 6, 30-32.
- Van Houten, P. (2018). Didactische experimenten. Ongepubliceerd.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 **Overzicht deelvragen + methoden van dataverzameling**

1. Welke activiteiten worden er aangeboden door Van Houten tijdens de methodiek Didactisch Experiment bij de derdejaars studenten DBKV aan de HKU, hoe reageren de studenten hierop en hoe is de betrokkenheid van de studenten bij de verschillende fases van de methodiek?

Wordt gemeten door:

- Observatie tijdens twee bijeenkomsten door middel van een observatielijst
- Diepte-interview via een steekproef met zes participanten, na de tweede bijeenkomst en na invullen het learner report.

2. Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?

Wordt gemeten door:

- Learner report met open en gesloten vragen voor alle 23 participanten, na de tweede bijeenkomst.
- Diepte-interview via een steekproef met zes participanten, na de tweede bijeenkomst en na invullen van het learner report.

3. Hoe beschrijven studenten derdejaars DBKV aan de HKU het proces van lesontwerpen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten, ervaren ze een verschil en waarom?

Wordt gemeten door:

- Learner report met open en gesloten vragen met alle 23 participanten, na de tweede bijeenkomst.
- Diepte-interview via steekproef met zes participanten, na de tweede bijeenkomst en na invullen van het learner report.

4. Hoe omschrijven de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de rol die ze tijdens lesontwerpen innemen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten: docent, docent-kunstenaar, kunstenaar-docent of kunstenaar? En wat betekent dit voor hun kijk op hun toekomstige beroep?

Wordt gemeten door:

- Learner report met open en gesloten vragen met alle 21 participanten, na de tweede bijeenkomst.
- Diepte-interview via steekproef met zes participanten, na de tweede bijeenkomst en na invullen van het learner report.

BIJLAGE 2 Deel observatieschema

Hieronder is het observatieschema te vinden, namelijk die van de introductiefase. Dit is een deel van het gehele schema dat is gebruikt in dit onderzoek en dient ten voorbeeld. De rest van het schema is vergelijkbaar en laat dezelfde observatiepunten terugkomen.

INTRODUCTIEFASE 9:15-9:50			
Observatie-item	Inhoud (Welke vragen, kritische opmerkingen, complimenten?)	Percentage	Opmerking
Studenten doen actief mee door opdrachten uit te voeren.		Percentage betrokken studenten door schatting: 9:30: 9:45:	
Studenten doen andere dingen.	Naam en activiteit:		
Studenten stellen (inhoudelijk) vragen aan docent.	Naam en vraag:		
Studenten praten door instructie van docent heen.	Naam:		
Studenten zitten op telefoon.	Naam:		
Studenten maken kritische opmerking naar docent.	Naam en opmerking:		
Studenten geven een compliment aan docent.	Naam en compliment:		

BIJLAGE 3

Learner report

Via deze vragenlijst willen we erachter komen wat je van de lessen 'Didactisch Experiment' geleerd hebt. Met 'leren' bedoelen we niet alleen of je 'meer kennis hebt gekregen', maar ook of (en wat) je erdoor over jezelf hebt geleerd. Niet alle leeropbrengsten zijn even eenvoudig om op te schrijven. Om het makkelijker te maken gebruiken we een vragenlijst die ervan uit gaat dat er vier soorten leerervaringen zijn:

- leren over de wereld: over feiten / regels / dingen die altijd zo zijn
- leren over de wereld: over verrassingen / uitzonderingen
- leren over jezelf: over regels met betrekking tot jezelf.
- leren over jezelf: over verrassingen / uitzonderingen met betrekking tot jezelf.

Op deze vier gebieden zijn we benieuwd naar wat je van de methode Didactisch Experiment geleerd hebt. Daarnaast sluit deze lijst af met twee gesloten vragen waarbij ook om een toelichting wordt gevraagd.

Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat erom wat jij vindt. Het is van belang dat je de vragen individueel beantwoordt en dat je zo veel mogelijk leeropbrengsten probeert op te schrijven, maar alleen dingen die je echt hebt geleerd. Neem de tijd die je nodig hebt.

Vraag 1. Algemeen - over de wereld

Wat heb je geleerd, ontdekt of ervaren in de afgelopen bijeenkomsten?

Schrijf zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

Bijvoorbeeld:

-Ik heb ervaren/gezien/ontdekt dat....

Ik heb geleerd dat....

Ik heb geleerd hoe.....

Schrijf je zinnen hier:

-
-
-

Vraag 2. Verrassingen & uitzonderingen - over de wereld

Misschien heb je iets geleerd dat je verraste, verbaasde, niet werkte of niet waar blijkt te zijn.

Schrijf zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

Bijvoorbeeld:

-Het verwonderde me dat....

-Ik heb ervaren/gezien/ontdekt dat het niet waar is dat...

-ik dacht altijd dat...., maar nu weet ik.....

Schrijf je zinnen hier:

-
-
-

Vraag 3. Algemeen - over jezelf

Wat heb je over jezelf geleerd in de afgelopen bijeenkomsten?

Schrijf zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

Bijvoorbeeld:

-Ik heb ervaren/gezien/ontdekt/gevoeld dat ik....

-Ik heb geleerd dat ik denk dat... omdat....

-Ik heb geleerd dat ik goed (of slecht) ben in.....

Schrijf je zinnen hier:

-
-
-

Vraag 4. Verrassingen & uitzonderingen - over jezelf

Misschien heb je ook geleerd dat iets niet werkt of niet klopt als het gaat over jou.

Schrijf zoveel mogelijk leezinnen op die op jou van toepassing zijn.

Bijvoorbeeld:

- Ik heb ervaren/gezien/ontdekt/gevoeld dat ik niet....
- Ik was verrast door...
- ik heb geleerd dat ik ook kan doen op manier.

Schrijf je zinnen hier:

-
-
-

Gesloten vragen

	Kunstenaar	Kunstenaar- docent	Docent- kunstenaar	Docent
Hoe zou je de rol beschrijven die je had tijdens het lesontwerpen <u>vóór</u> de methodiek Didactisch Experiment				
Toelichting:				
Hoe zou je de rol beschrijven die je had tijdens het lesontwerpen <u>tijdens</u> de methodiek Didactisch Experiment?				
Toelichting:				

BIJLAGE 4 Interview leidraad

In dit interview zullen we je een aantal verdiepende vragen stellen die ingaan op de vragenlijst die je eerder hebt ingevuld. Het interview gaat over je ervaringen tijdens de afgelopen bijeenkomsten, je rol tijdens het lesontwerpen en je mening over de methodiek Didactisch Experiment. Je antwoorden dragen bij aan een onderzoek over artistic teaching, een methode die meer artistieke in lesontwerpen en lesgeven kan brengen. Geef je ons toestemming om het interview op te nemen voor onderzoeksdoeleinden?

Deelvraag	Topic	Vragen
2. Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?	Ervaringen tijdens het volgen van de methodiek	-Wat vond je ervan? -Wat vond je het leukst? -Wat vond je het minst interessant? -Wat vond je het makkelijkst? -Wat vond je het moeilijkst? -Wat vond je het meest uitdagend? -Wat wil je nooit meer doen?
1. Welke activiteiten worden er aangeboden door Van Houten tijdens de methodiek Didactisch Experiment bij de derdejaars studenten DBKV aan de HKU, hoe reageren de studenten hierop en hoe is de betrokkenheid van de studenten bij de verschillende fases van de methodiek?	Betrokkenheid	-Hoe zou je je betrokkenheid tijdens de bijeenkomsten omschrijven? -Bij welk onderdeel was je het meest betrokken? -Bij welk onderdeel het minst?
3. Hoe beschrijven studenten derdejaars DBKV aan de HKU het proces van lesontwerpen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten, ervaren ze een verschil en waarom?	Proces- beschrijving vóór en na Overeenkomsten en verschillen Product	-Hoe ga je normaal gesproken te werk als je lessen ontwerpt? -Hoe ben je nu te werk gegaan? -Wat zijn overeenkomsten? -Wat zijn verschillen? -Wat vind je daar van? -Wat heb je ontworpen? -Wat valt je op als je naar je ontworpen les kijkt? -Zijn er verschillen of overeenkomsten te noemen met eerder ontworpen lessen? -Wat vind je sterk/ kwaliteiten van de ontworpen les? -Wat vind je zwak aan de ontworpen les? -Ben je tevreden met de uitkomst?
4. Hoe omschrijven de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de rol die ze tijdens lesontwerpen	Rollen	-Hoe zou je je rol beschrijven die je had tijdens het lesontwerpen <u>voor</u> de methodiek Didactisch Experiment?

innemen voor en tijdens de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten: docent, docent-kunstenaar, kunstenaar-docent of kunstenaar? En wat betekent dit voor hun kijk op hun toekomstige beroep?		(zie vraag 1 in het gesloten deel van de vragenlijst) -Hoe zou je je rol beschrijven die je had tijdens het lesontwerpen <u>na</u> de methodiek Didactisch Experiment? (zie vraag 2 in het gesloten deel van de vragenlijst) -Waardoor komt dat verschil? -Hoe makkelijk of moeilijk vond je het om deze vraag te beantwoorden? -Heb je het idee dat je je kunstenaarschap hebt ingezet tijdens het lesontwerpen?
2. Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?	Opbrengsten	-Werkt deze methodiek voor jou? -Heeft deze methodiek je nieuwe inzichten gegeven? -In hoeverre leidt dit voor jou tot anders lesontwerpen? -Vind je dit relevant voor de opleiding? -Heb je hier behoefte aan? -Kun je aangeven of je hier iets van mee wil nemen in de toekomst en zoja, wat?
2. Hoe evalueren de derdejaars studenten DBKV aan de HKU de methodiek Didactisch Experiment van Van Houten en wat hebben ze geleerd?	Evaluatie	-Wat vind je van de aanpak in de lessen van Didactisch Experiment? -Doet de methodiek volgens jou wat hij beoogt? -Sluit deze aan bij jouw manier van werken als kunstenaar? -In hoeverre vind je dit eigen vraagstuk belangrijk? -Denk je hier wel eens over na? -Weet je al wat je na de opleiding wilt gaan doen? -Vind je belangrijk hier mee bezig te zijn? -Wat heb je gemist? -Wat wil je nog toevoegen?

BIJLAGE 5 Consent brief

Informatie voor deelnemers aan onderzoek van studenten aan de Master Kunsteducatie AHK

Beste deelnemer,

Voordat het onderzoek begint is het belangrijk dat je op de hoogte bent van de doelen en procedures van het onderzoek. Lees daarom onderstaande tekst.

Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek *Van identiteitscrisis tot artistic teaching?* is om te onderzoeken of de methodiek Didactisch Experiment van Pavél van Houten bijdraagt aan artistic teaching (het inzetten van artisticeit tijdens lesontwerpen) bij derdejaars studenten DBKV op de HKU. Met deze methodiek ga je tijdens de les POSI aan de slag.

Er wordt gekeken hoe je de methode ervaart, hoe je het proces van lesontwerpen beschrijft en of er een verschil zit in hoe je les ontwerpt vóór en na Didactisch experiment. Als laatste bekijken we in dit onderzoek hoe je je rol tijdens het lesontwerpen omschrijft en of dat veranderd is na de methodiek.

Gang van zaken tijdens het onderzoek

Het onderzoek vindt grotendeels plaats tijdens de twee lessen Didactisch experiment van Pavél van Houten binnen het POSI. De onderzoekers zijn tijdens deze lessen aanwezig om te observeren. Voor deze observatie worden video-opnames gemaakt tijdens de les. Daarnaast wordt aan het einde van de tweede les aan elke student gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Dit duurt ongeveer 15 minuten. Naar aanleiding van de vragenlijst worden vervolgens vijf studenten gevraagd voor een interview. Dit interview is individueel en duurt ongeveer 30 minuten. Het gaat dieper in op de vragen die je hebt beantwoord in de vragenlijst. We stellen vragen over je ervaring tijdens de methodiek Didactisch Experiment, je rol tijdens het lesontwerpen en je gevoelens ten aanzien daarvan. Tijdens het interview worden er audio-opnames gemaakt.

Vertrouwelijkheid van gegevens

Alle onderzoeksgegevens blijven vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. Dit betekent dat je naam niet zal worden opgenomen in de onderzoeksrapportage en videomateriaal zal niet aan derden worden getoond.

Vrijwilligheid

Deelname aan het onderzoek is vrijwillig. Je kunt altijd besluiten achteraf aan te geven dat de gegevens niet gebruikt kunnen worden.

Nadere inlichtingen

Mocht je vragen hebben over dit onderzoek, dan kun je deze stellen aan de verantwoordelijke onderzoekers.

Tamar Clasquin, tamar.clasquin@hku.nl en/of Ellen Oosterwijk, e.w.oosterwijk@hr.nl.

Voor eventuele klachten over dit onderzoek kun je, je wenden tot Jappe Groenendijk, studie leider Master Kunsteducatie, jappe.groenendijk@ahk.nl, 020-5277220.

TOESTEMMINGSVERKLARING

Dit formulier hoort bij de schriftelijke informatie die je hebt ontvangen over het onderzoek waar je aan deelneemt. Met ondertekening van dit formulier verklaar je dat je de deelnemersinformatie hebt gelezen en begrepen. Verder geef je met de ondertekening te kennen dat je akkoord gaat met de gang van zaken zoals deze staat beschreven.

[DEELNEMER]

"Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. "

Datum:

Naam deelnemer/respondent/participant:

Handtekening:

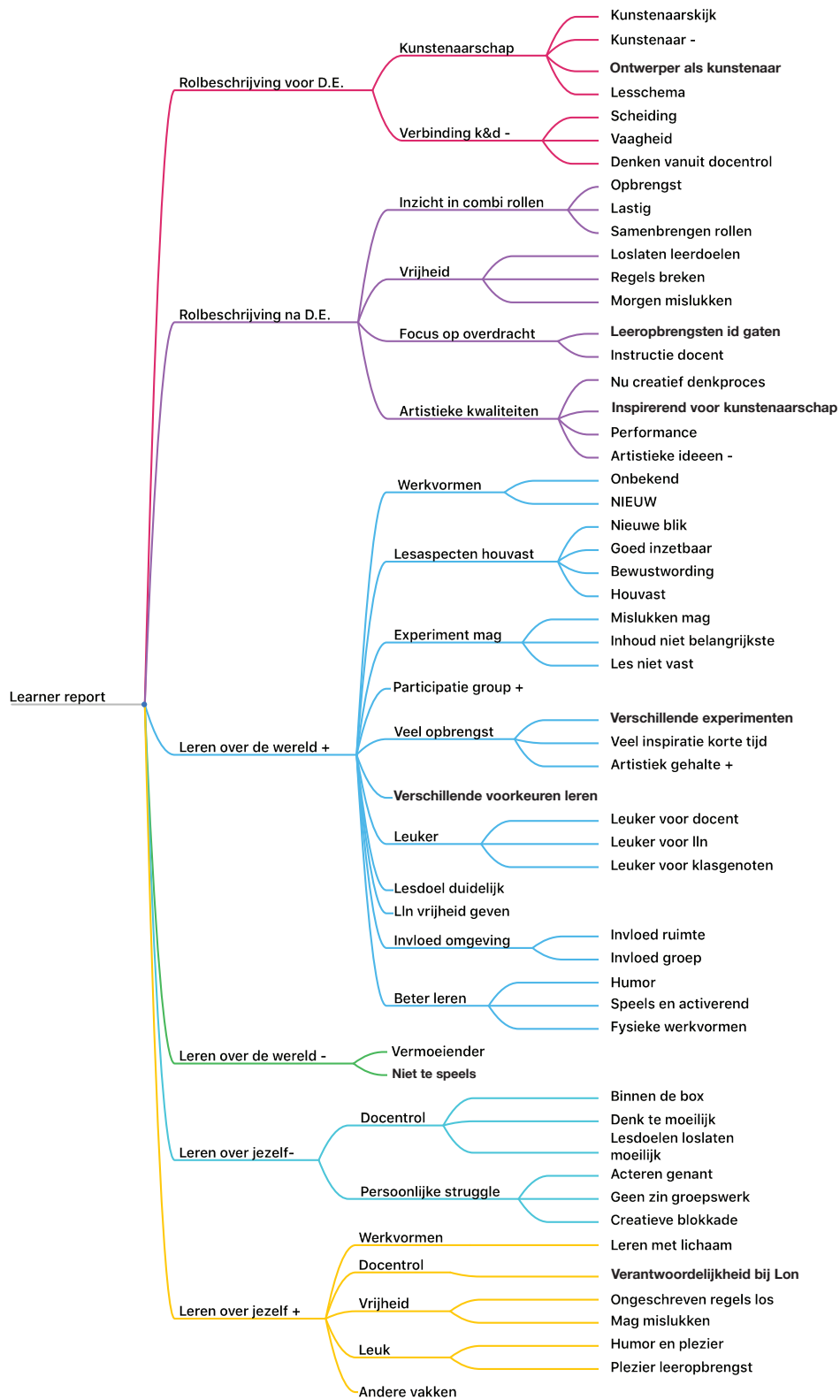
[ONDERZOEKER]

Datum:

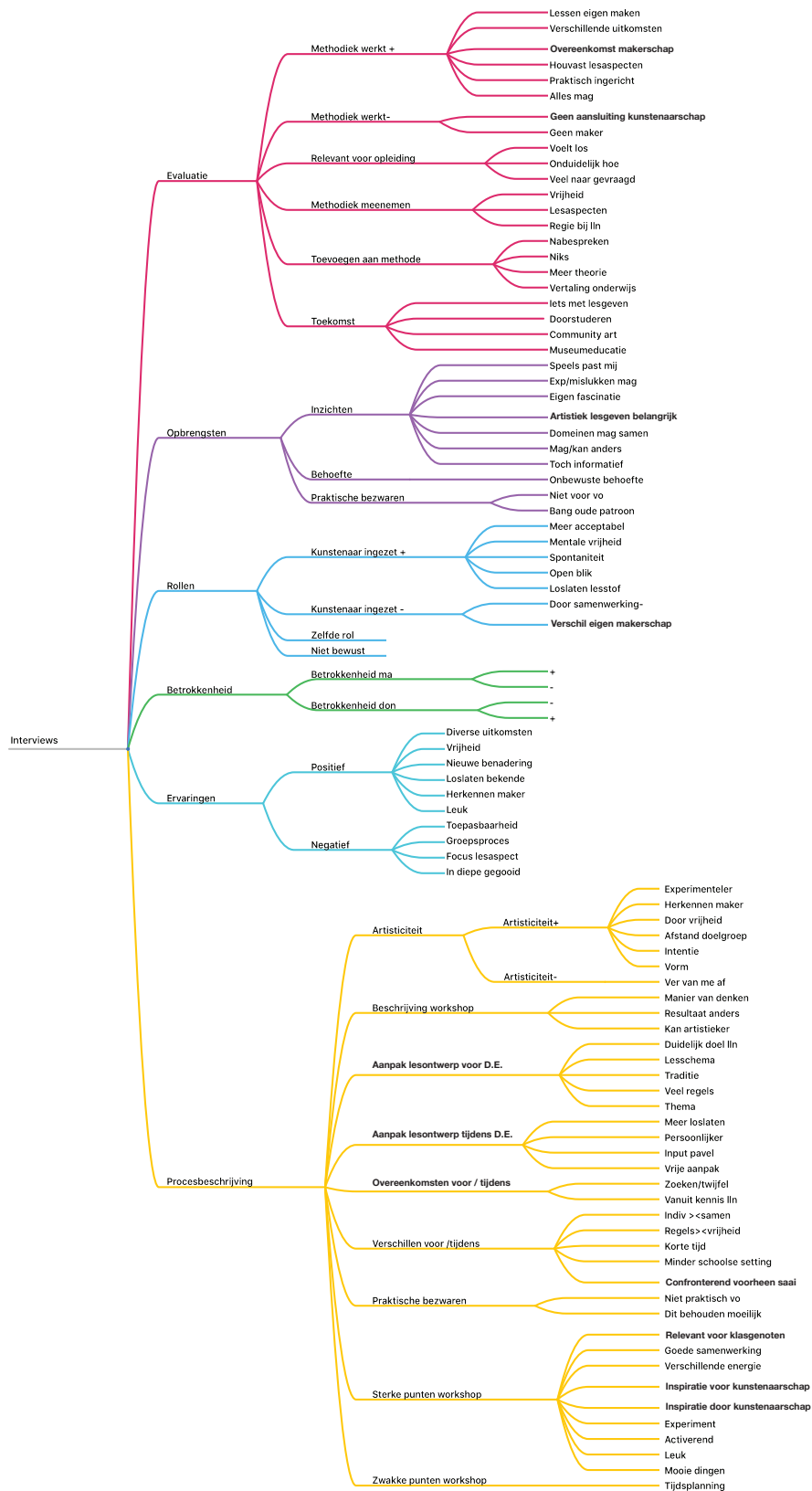
Naam onderzoeker

Handtekening:

BIJLAGE 6 Codeboom learner reports



BIJLAGE 6 Codeboom interviews



BIJLAGE 8 Uitkomsten van de Wilcoxon test in SPSS

[DataSet2]

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
voor	21	1.714	.7171	1.0	3.0
na	21	2.429	.8701	1.0	4.0

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
na - voor	Negative Ranks	2 ^a	7.50	15.00
	Positive Ranks	14 ^b	8.64	121.00
	Ties	5 ^c		
	Total	21		

a. na < voor

b. na > voor

c. na = voor

Test Statistics^a

	na - voor
Z	-2.976 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.