

Kunsteducatie in de Rebound

Een onderzoek naar de wijze waarop de vakken beeldend
en drama binnen enkele Reboundvoorzieningen in
Nederland worden ingezet

door:

Hans Horstink

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Begeleidend docent: Marjo van Hoorn

Juni 2010

VOORAF

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de bijdragen van de kunstenaars en kunstvakdocenten die met enthousiasme en vanuit een grote betrokkenheid over hun werk verteld hebben. Daarvoor ben ik hen en hun Rebounds zeer erkentelijk. Ook ben ik dank verschuldigd aan Corian Messing van de afdeling Onderwijs en Jeugdzorg van het Nederlands Jeugdinstituut die haar medewerking verleende door voor dit onderzoek alle bij haar bekende Reboundvoorzieningen te benaderen.

Amsterdam juni 2010

INHOUD

1. INLEIDING	4
1.1 Leeswijzer	5
2. PROBLEEMGEDRAG	7
2.1 Factoren	8
2.2 Reboundvoorzieningen	9
2.3 Interventies	10
3. KUNST ALS INTERVENTIE	12
3.1 'DARTS'	12
3.2 Fases in Gedragsverandering	13
3.3 De Leuvense Betrokkenheidschaal	14
3.4 De Matrix in Relatie tot Kunsteducatie	15
3.5 Conclusies uit het Literatuuronderzoek	17
4. PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE	18
4.1 Hoofdvraag	19
4.2 Deelvragen	19
4.3 Methode van Onderzoek	20
4.4 Respons en Dataverzameling	20
5. DE ONDERZOCHE REBOUNDS	22
5.1 Maatregelen	24
5.2 Gevolgen voor het Lesprogramma	25
5.3 Materiële Voorzieningen	26
6. DE KUNSTVAKDOCENTEN	27
6.1 De Positie van de Kunstvakdocent in de Rebound	27
7. DE LESPRAKTIJK	29
7.1 De Beginfase	29
7.2 Doelen	30
7.3 Werkvormen en Opdrachten	33
7.4 Lesopbouw	35
7.5 Aansluiting	37
8. DE RELATIE REBOUNDLEERLING – KUNSTVAKDOCENT	40
8.1 Het Belang van Vakinhoudelijke kennis	41
8.2 Waardering en Zelfwaardering	41
8.3 Reactie op Afweer	42
8.4 De Persoon van de Kunstvakdocent	44
9. DE ENGAGEMENT MATRIX IN DE REBOUND	45
9.1 De Matrix in een Notendop	47
10. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	48
LITERATUUR	51
BIJLAGEN	53
SAMENVATTING	58

1 INLEIDING

Binnen- en buitenschools probleemgedrag staat als onderwerp hoog op de maatschappelijke agenda, zoals ondermeer blijkt uit het advies van de SER van 18 december 2009 waarin de bezorgdheid wordt uitgesproken over de groeiende groep jongeren met ontwikkelings- of gedragsstoornissen die de arbeidsmarkt niet of moeizaam dreigt te bereiken. Het risico bestaat dat deze jongeren levenslang afhankelijk blijven van collectieve voorzieningen en dat hun talenten onbenut blijven.¹ Ook in de kunsteducatie kunnen we niet om probleemgedrag heen. Negeren is geen optie, vaak wordt vanuit het beleid juist op de kunsten een beroep gedaan. Participeren in kunst en cultuur wordt gezien als een middel om sociale cohesie te bevorderen.² Hoewel Haanstra (2007) aantoont dat diverse onderzoeken tegenstrijdige uitkomsten laten zien als het gaat om de transfer van kunstdisciplines naar verbetering van sociale cohesie wordt er kennelijk een positief effect van kunsteducatie verwacht.

Naar aanleiding van een artikel in Bulletin School & Cultuur werd in 2009 een literatuuronderzoek gedaan naar de rol die het beoefenen van kunst kan spelen bij het reduceren van probleemgedrag en welke de factoren zijn die een handvat kunnen bieden voor de kunsteducatie, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs aan gedragsmoeilijke jongeren. De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *hoe kan kunsteducatie bijdragen aan verandering van gedrag patronen bij gedragsmoeilijke leerlingen uit het voortgezet onderwijs?*³ (Horstink, 2009). In het genoemde artikel wordt beschreven hoe onder de noemer Scholieren Filmlab twee bestaande benaderingen voor het werken met film, *Making Movies* en *AllAboutUs*, door het ministerie van onderwijs structureel werden geïntegreerd op twee scholen. Doel hiervan was om de effecten te onderzoeken van film maken op middelbare scholen die te maken hebben met vormen van achterstand. In de eerste bevindingen wordt gesproken van positieve gedragseffecten (Berendse, 2008). Enkele citaten: *'Ik hoopte dat het*

¹ Zie: www.ser.nl/nl/publicaties/adviezen/2000-2007/2009

² Zie: www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/ZichtopSocialecohesie.pdf

³ Het onderzoek richtte zich op actieve vormen van kunsteducatie; receptieve en reflectieve vormen werden buiten beschouwing gelaten.

project richting kon geven aan de rumoerigste klas van onze school. Collega's waren vol twijfel, maar het pakte goed uit'.

'Zowel de docent als alle leerlingen hebben aangegeven dat de sfeer in de klas is verbeterd. De samenwerking in de groep is sterk toegenomen'.⁴

1.1 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt kort geschetst hoe probleemgedrag bij jongeren kan ontstaan, wat beschermende en wat risicofactoren zijn. Vervolgens wordt beschreven waar interventies bij deze doelgroep aan moeten voldoen en wordt er een algemeen beeld gegeven van de Rebounds; dit zijn voorzieningen waarbinnen gedragsmoeilijke jongeren tijdelijk onderwijs kunnen volgen. In hoofdstuk 3 wordt beschreven hoe en waarom kunst als interventie ingezet kan worden. Daarbij wordt een achterliggende theorie rond niveaus van betrokkenheid geïntroduceerd en een nadere toelichting gegeven op *the engagement matrix*, een observatie-instrument dat het gedrag van leerlingen in niveaus van betrokkenheid onderverdeelt tijdens het maken van kunst. Hoofdstuk 3 sluit af met de belangrijkste conclusies uit een eerder gehouden literatuurstudie rond de vraag hoe kunsteducatie kan bijdragen aan verandering van gedragspatronen bij gedragsmoeilijke leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 4 behandelt de probleemstelling en relevantie van dit praktijkonderzoek: hoofdvraag, deelvragen en onderzoeksmethode worden uiteengezet en er wordt nader ingegaan op de respons en de dataverzameling. Vanaf hoofdstuk 5 volgt de analyse. Allereerst wordt er een beeld geschetst van de onderzochte Reboundvoorzieningen. De specifieke kenmerken rond het verblijf van de leerlingen, de aard van het probleemgedrag en de gevolgen voor de kunsteducatie komen daarin aan de orde. Hoofdstuk 6 geeft een beschrijving van de kunstvakdocenten in de onderzochte Rebounds en hun positie in de organisatie. Hoofdstuk 7 beschrijft vervolgens hun lespraktijk. Daarin komen ondermeer de doelen, werkvormen en opdrachten, de lesopbouw en de wijze van aansluiten aan de orde. Hoofdstuk 8 behandelt

⁴ Zie Berendse pagina 7.

de relatie tussen de Reboundleerling en de kunstvakdocent. Er wordt uiteengezet wat het belang is van vakinhoudelijke kennis, van waardering en zelfwaardering, wat de reactie van de docenten is op afwerend gedrag en welke persoonskenmerken van de docent daarbij belangrijk zijn. Hoofdstuk 9 legt de uitkomsten van het onderzoek naast de engagement matrix waarna in hoofdstuk 10 conclusies worden getrokken over de werkwijze van de kunstvakdocenten in de Rebounds en worden er aanbevelingen gedaan.

2 PROBLEEMGEDRAG

Probleemgedrag blijkt vaak het gevolg te zijn van sociaal-emotionele of psychosociale problemen. Gebrek aan motivatie en probleemgedrag hangen nauw samen.⁵ Voor jongeren met motivatieproblemen is het huidige schoolsysteem vaak een constante bron van frustratie en leerlingen met verschillende leer- en gedragsproblemen kunnen motivatieproblemen ontwikkelen door een steeds weer opnieuw falen. Ze kunnen een aangeleerde hulpeloosheid ontwikkelen omdat ze het verband niet zien tussen inzet en succes en ze verliezen vervolgens de *intrinsieke* motivatie om hun kwaliteiten te tonen, ze gaan geloven dat succes alleen kan ontstaan door externe factoren, de zogenoemde *extrinsieke* motivatie en ze vertonen dan een grote mate van afhankelijkheid van anderen. Vaak gaat dat ook samen met een afhankelijk zijn van de druk van leeftijdsgenoten (Mercer & Pullen, 2005). Gedragsmoeilijke jongeren hebben veelal vaststaande opvattingen over zichzelf: 'ik ben waardeloos' of 'zie je wel, ze moeten altijd mij hebben'. 'Sociale informatie' wordt vaak negatief geïnterpreteerd. Reacties van anderen interpreteren ze bijvoorbeeld als agressief en dat bepaalt ook weer hun eigen reactie (Boendermaker, 2008).

Symptomen van probleemgedrag zijn in de meeste gevallen een niet erkennen van autoriteit, antisociaal gedrag, problemen met ouders en leerkrachten, veelvuldig spijbelen, een onvoldoende band met het schoolleven en een problematische omgang met leeftijdsgenoten. Probleemgedrag kan zowel een geïnternaliseerde als geëxternaliseerde vorm aannemen. *Externaliserend* probleemgedrag is agressief, verbaal of fysiek bedreigend, destructief, opstandig, ondermijnend of delinquent. *Internaliserend* probleemgedrag is teruggetrokken, depressief, angstig, suïcidaal en kan zich ontwikkelen tot een schoolfobie. Probleemgedrag kan een bedreiging vormen voor de veiligheid op school. Tegenwoordig gaat er veel geld om in het handhaven van die veiligheid, variërend van het inzetten van beveiligingsdiensten tot het geven van cursussen aan leerkrachten en het aanbrengen van camera's en detectiepoortjes (Weeda, 2009).

⁵Zie: www.motivatatieproblemenopschool.nl

2.1 Factoren

De huidige kennis over het ontstaan en ontwikkelen van gedragsproblemen maakt duidelijk dat er in de verschillende stadia van de ontwikkeling van kinderen verschillende risicofactoren en beschermende factoren zijn aan te wijzen. Bij de verschillende ontwikkelingsstadia zullen andere accenten gelegd moeten worden (Boendermaker, 2008). Al bij jonge risicoleerlingen uit het basisonderwijs is gebleken dat zij kunnen profiteren van de gelegenheid om samen te spelen en dat dit effect kan hebben op schoolvorderingen (Van der Aalsvoort & van der Leeden, 2008). Uit onderzoek blijkt tevens dat kinderen die in de voorschoolse periode deelnemen aan een dagprogramma gericht op ontwikkelingsstimulering, op latere leeftijd minder gedragsproblemen hebben en minder crimineel gedrag vertonen. Wanneer kinderen een rijke en geordende leeromgeving wordt geboden in een speciale omgeving met een vast dagschema waarin activiteiten en materialen onder andere gericht op taalontwikkeling, muziek en beweging en creativiteit en op werken met hoeveelheden, ruimte en tijd, dan heeft dit in veel gevallen een preventief effect (Boendermaker, 2008).

Een verhoogd risico vormt vooral een zwakke maatschappelijke positie, met name als een lage opleiding van de moeder, een inkomen onder de armoedegrens, een eenoudergezin en een niet-westerse achtergrond samen voorkomen (Hermanns, 2009). De mate van ouderlijke kennis heeft een direct negatieve samenhang met delinquent en agressief gedrag. Hoe minder ouders weten over waar en met wie hun zoon of dochter is, hoe meer probleemgedrag er door de jongere getoond wordt (Reitz et al., 2009). Een rommelige en slecht georganiseerde school, pesten, slechte prestaties, de aanwezigheid van deviante leeftijdsgenoten en weinig sociale controle of gebrekkig toezicht vormen daarnaast met name bij jongeren van halverwege de basisschool tot beginnende adolescentie de risicofactoren. Het stimuleren van de ontwikkeling en positief opvoeden, gericht op de vaardigheden van de jongere zelf en het bieden van substantiële kansen om te participeren in sociale, culturele en sociaal economische activiteiten, zijn belangrijke beschermende factoren (Boendermaker, 2008).

2.2 Reboundvoorzieningen

Rebound is een term uit de sportwereld en wordt met name bij basketbal en ijshockey gebruikt om aan te geven dat je jezelf in positie brengt om een tweede kans op scoren te creëren. Reboundvoorzieningen zijn bedoeld om leerlingen uit het voortgezet onderwijs een nieuwe kans te geven. Soms zijn jongeren vanwege hun gedrag niet meer te handhaven in de schoolsituatie omdat ze de veiligheid van medeleerlingen en docenten negatief beïnvloeden en een grens hebben overschreden of dreigen te overschrijden. Sinds enkele jaren, na de moord door een leerling op een conrector van een school in Den Haag in 2004, kennen we in Nederland deze Reboundvoorzieningen die een tijdelijke opvang aan gedragsmoeilijke leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs bieden, met het oog op terugkeer naar de eigen school.⁶ Tot dan toe bestonden er de zogenaamde Time Out voorzieningen. Inhoud en klimaat waren er minder streng, de financiering kwam uit verschillende bronnen waardoor ze vaak geen structurele basis kenden. Bovendien waren ze niet specifiek op gedragsmoeilijke leerlingen gericht. Door de Rebounds op te nemen in de samenwerkingsverbanden van scholen binnen het voortgezet onderwijs werd een gebundelde inzet van middelen mogelijk.⁷

Binnen de Rebound volgt de leerling een niet-vrijblijvend programma. De meeste leerlingen zijn afkomstig uit het VMBO. Naast een onderwijsprogramma bieden de meeste Reboundvoorzieningen al dan niet afhankelijk van de vraag, ook een gedragsprogramma of andersoortig programma aan. Het betrekken van de ouders is belangrijk: negen van de tien Rebounds omvatten een gezinsgerichte component die voornamelijk bestaat uit het voeren van voortgangsgesprekken over de leerling met de ouders en een vast contact met een maatschappelijk werker of jeugdhulpverlener. Daarnaast wordt in twintig procent van de Rebounds opvoedingsondersteuning geïnitieerd. Sport en beweging zijn bij driekwart van de Reboundvoorzieningen een vast onderdeel. Driekwart biedt handvaardigheid of computeractiviteiten aan en bij de helft is sprake van geplande buitenactiviteiten. Ook worden er in een derde van de

⁶ Zie brief minister van der Hoeven 13.06.04 aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal

⁷ Zie: www.nji.nl/lcoj/download/Veiligheidsbrief.pdf

Rebounds culturele programma's aangeboden zoals dans en toneel en overige activiteiten als sociale vaardigheidstrainingen en programma's ter reducering van agressie. Er zijn in Nederland 82 van dergelijke voorzieningen⁸.

De Rebound wordt gekenmerkt door aandacht voor veiligheid en het welzijn van de leerling en het activeren van de juiste zorg. Er is sprake van beperkte groepsgrootte, intensieve individuele begeleiding en er worden kwaliteitseisen gesteld aan de locatie en een goede, overzichtelijke inrichting van de voorziening. Er wordt gestreefd naar het aanstellen van goed geschoold personeel dat leerlingen niet als een nummer behandelt; leerkrachten en leerlingen kennen elkaar. Het creëren van een veilig en gestructureerd klimaat is een belangrijke taak. Daarnaast wordt ernaar gestreefd dat de Rebound geen geïsoleerde voorziening is maar aansluit bij de interne leerlingenzorg van scholen en dat samenwerking met diverse partners in het onderwijs en de zorg plaatsvindt (Van Veen et al., 2007). De Rebound is een betrekkelijk nieuw fenomeen, waarbij moet worden opgemerkt dat de voorzieningen niet allemaal te vergelijken zijn met elkaar. Per locatie worden in het aanbod vaak weer andere accenten gelegd.

2.3 Interventies

In Nederland wordt met betrekking tot interventies meestal een onderscheid gemaakt tussen primaire, secundaire en tertiaire interventies. Primaire interventies zijn bijvoorbeeld algemene campagnes gericht op grote bevolkingsgroepen, zoals tegen pesten. Secundaire interventies richten zich op groepen die een verhoogd risico lopen, bijvoorbeeld op het ontwikkelen van gedragsproblemen. Bij tertiaire interventies is er sprake van ernstige gedragsproblemen (Boendermaker, 2008). Verblijf in een Rebound kan als een tertiaire interventie worden beschouwd (van Overveld, 2010). Volgens het Nederlands Jeugdinstituut moeten interventies aansluiten bij de karakteristieken van de doelgroep. Dat geldt zowel voor de wijze van leren als

⁸ Bron: NJi-Monitor Reboundvoorzieningen 2008

voor de culturele achtergrond. De laatste tijd is er meer aandacht voor het belang van interventies op de scholen en in de gezinssituatie van de jongere (Boendermaker, 2008). In Australië werd bijvoorbeeld een dramaproject met zowel risicoleerlingen als met hun ouders opgezet op een school, waarbij vooral praktische resultaten werden behaald die een positief effect op het gedrag van de leerlingen lieten zien (Jaaniste, 2008). Bij inzet van goed getraind personeel werken interventies beter. Interventies blijken ook beter te werken bij goed gemotiveerde deelnemers, motivatie kan ontwikkeld worden en toenemen naarmate een interventie meer gericht is op de toekomst dan op de problemen die in het verleden ontstaan zijn. Dit wordt 'empowerment' genoemd. Een goede interventie is realistisch, concreet geformuleerd en toekomstgericht, er is een duidelijke koppeling van doel en middel en het programma is in duidelijke fasen opgedeeld. Daarbij is een goede relatie tussen jongere en leidinggevende belangrijk (Boendermaker, 2008).

3 KUNST ALS INTERVENTIE

Uit de literatuurstudie kwamen de volgende kenmerken naar voren die specifiek voor het werken met kunst zijn: de vertrouwensbasis tussen kunstenaar en leerling, de kunstenaar als rolmodel voor de leerling, de verwachtingsvolle onzekerheid van het scheppingsproces, de aantrekkelijkheid van ruimte, materialen en producten, de noodzaak om actief te worden, de eigen levenservaring die ingezet kan worden, de non-verbale mogelijkheden, het gebruik van metaforen, het kunnen aanboren van persoonlijke gevoelens en gedachten, de ruimte voor individuele mogelijkheden en behoeftes en tenslotte de mogelijkheid om op alternatieve manieren bezig te kunnen zijn, om anders te kunnen doen dan je normaal gewend bent.

‘Kunstenaars zijn experts in het gebruik van hun levenservaring als fundament voor hun werk en ze kunnen jongeren uitdagen om hun gebruikelijke patronen los te laten. Kunst maken betekent anders naar de dingen kijken en de dingen anders, actief, dynamisch en op je eigen manier doen. En dat is juist wat probleemjongeren nodig hebben’ (Hirst & Robertshaw, 2003).

3.1 DARTS

Doncaster Community Arts (DARTS) in Engeland heeft een kunsteducatief programma in het leven geroepen voor jongeren die als gevolg van emotionele, gedragsmatige of psychosociale problemen buiten het reguliere onderwijs zijn terecht gekomen. Sommige leerlingen zijn permanent uitgesloten van het reguliere onderwijs, anderen tijdelijk. Zij maken gebruik van een zogenoemde Pupil Referral Unit (PRU), een voorziening die vergelijkbaar is met de Nederlandse Rebound. Er nemen ook leerlingen aan deel bij wie sprake is van dreiging tot uitsluiting. Enkele jaren geleden⁹ werd daar een onderzoek gedaan naar de wijze van inzetten van kunst en de effecten ervan op het gedrag van de leerlingen. De vraag was: op welke wijze en waarom zijn kunstvakken geschikt

⁹ In 2001-2002

voor het verbeteren van het zelfbeeld, het vergroten van het zelfvertrouwen en het opnieuw betrekken van leerlingen bij het leerproces. Een jaar lang werden de jongeren geobserveerd tijdens een project waarin een breed scala aan activiteiten werd aangeboden.¹⁰ Deelname aan dit project had een positieve invloed op de mate van participatie in het dagelijkse leven, in een enkel geval kon een leerling terug naar het reguliere onderwijs en het merendeel¹¹ vond een vervolgopleiding of werk. Er was een groeiend besef ontstaan voor omgangsvormen; leerlingen waren zich meer bewust van gepast taalgebruik en konden beter luisteren, bij theaterbezoek werd ongepast gedrag van andere jongeren veroordeeld. Raciale ideeën over kunstenaars met andere culturele achtergronden maakten plaats voor bewondering. Een aantal leerlingen was in staat om op basis van toegenomen zelfvertrouwen stappen te zetten in hun relaties met ouders, opvoeders en vrienden. Sommige leerlingen toonden tijdens de schooluren meer geduld. De resultaten werden gepubliceerd onder de titel 'breaking the cycle of failure' (Hirst & Robertshaw, 2003).

3.2 Fases in Gedragsverandering

In het hierboven beschreven onderzoek werd gebruik gemaakt van de zogenoemde engagement matrix die op basis van observaties van terugkerende gedragspatronen bij risicoleerlingen was opgesteld en waarmee een proces van gedragsverandering binnen de kunstvakken in kaart gebracht kan worden. De engagement matrix is bedoeld om individuele gedragsveranderingen te scoren. Daarbij is het van belang te onderkennen dat iemand zelden een vloeiende ontwikkeling doormaakt van de ene naar de volgende fase; leerlingen kunnen een terugval hebben of plotselinge spontane momenten die hen kortstondig naar een ander niveau tillen. De matrix is vooral een praktisch instrument waarmee de ontwikkeling van de individuele leerling gevolgd kan worden. Succes wordt gezien als een belangrijke sleutel om zelfwaardering te kunnen ervaren. Zelfwaardering is nodig om de vicieuze cirkel

¹⁰ Het betrof hier breakdance & DJ Mix, het maken van animaties en kleifiguren, het bedrukken van T-shirts, drummen, circus, drama, Music Tech & Dance, video en beeldhouwen.

¹¹ 70% van de deelnemers.

van een negatief zelfbeeld en van negatief gedrag te kunnen doorbreken. Een cruciale fase in dit proces is het opwekken van nieuwsgierigheid (Hirst & Robertshaw, 2003). Overigens is het opdoen van succeservaringen niet alleen voorbehouden aan de kunsteducatie. Ook bijvoorbeeld sport- en computeractiviteiten kunnen daarvoor ingezet worden.

3.3 De Leuvense Betrokkenheidschaal

De engagement matrix is een verdere uitwerking van De Leuvense betrokkenheidschaal die werd ontworpen aan de Katholieke Universiteit van Leuven en die pedagogen een instrument in handen beoogt te geven voor het monitoren van effecten van gedrag op leerresultaten bij jonge kinderen (Goldspink et al., 2008). Naast betrokkenheid wordt ook welbevinden gezien als een criterium voor ontwikkeling. In een toestand van welbevinden is er voldoening en wordt plezier beleefd, de leerling is ontspannen en innerlijk rustig, hij voelt de energie stromen en straalt vitaliteit uit. Welbevinden ontstaat wanneer de situatie tegemoet komt aan de basisbehoeften van de leerling, zoals lichamelijke behoeften, behoefte aan affectie, behoefte aan veiligheid, behoefte aan erkenning, behoefte aan zelfwaardering en aan een positief zelfbeeld. Het welbevinden kan in vijf verschillende niveaus gerangschikt worden, van extreem laag tot extreem hoog (Goldspink et al., 2008).

Betrokkenheid kan herkend worden aan een geconcentreerd en ononderbroken bezig zijn met de activiteit. Voorwaarden om betrokkenheid te bereiken zijn dat de activiteit ten eerste aansluit bij de exploratiedrang van de leerling en ten tweede, dat deze activiteit plaatsvindt op de grens van de individuele mogelijkheden van de leerling. De Leuvense betrokkenheidschaal onderscheidt vijf niveaus: op niveau 1 is er weinig tot geen activiteit, op niveau 2 toont de leerling vaak onderbroken of sporadische activiteit, niveau 3 staat voor een min of meer aangehouden activiteit zonder intensiteit, op niveau 4 wordt de activiteit uitgevoerd met intense momenten en op niveau 5 is er sprake van

een volgehouden intense activiteit¹². De Leuvense betrokkenheidschaal werd ondermeer in Australië, net als in het Verenigd Koninkrijk verder verfijnd en toepasbaar gemaakt voor andere leeftijds-categorieën¹³. De vijf opeenvolgende fases in gedragsveranderingen bij probleemjongeren binnen de kunstvakken werden door Hirst & Robertshaw als volgt gedefinieerd: van afweer naar nieuwsgierigheid, van nieuwsgierigheid naar participatie, van participatie naar acceptatie en van acceptatie naar succes¹⁴.

3.4 De Matrix in Relatie tot Kunsteducatie

De fase van afweer (*disengagement, disaffection*) waarin gedragsmoeilijke leerlingen zich doorgaans bij aanvang bevinden kenmerkt zich door een scala aan negatieve houdingen. Hirst & Robertshaw noemen: ongeïnteresseerd zijn, negatief commentaar leveren, andermans werk ondermijnen, storen van anderen, tentoonspreiden van gewelddadig gedrag, teruggetrokken en weigerachtig zijn, irrelevante gesprekken voeren, een korte concentratie hebben, mislukkingen voor lief nemen, het ontwijken van vragen, het ontkennen van verantwoordelijkheid voor eigen handelen, het niet serieus nemen van het gemaakte werk en betrokken raken bij ruzies.

De tweede fase is de fase van nieuwsgierigheid. Nieuwsgierigheid (*curiosity*) is een voorwaarde tot leren. In deze fase komen de eerste signalen van participeren naar voren: de leerlingen tonen interesse, ze luisteren, stellen vragen, gaan experimenteren, stappen snel in en uit een activiteit, vragen naar uitleg of een demonstratie, leveren positief commentaar op het werk van anderen en maken een eerste start met een activiteit waarvan het resultaat door hen dan nog niet altijd serieus genomen wordt. Het opwekken van nieuwsgierigheid is niet alleen voorbehouden aan de kunsten; er zijn ook andere zaken die jongeren kunnen prikkelen, maar kunst kan de nieuwsgierigheid opwekken omdat het resultaat van tevoren nog onbekend is.

¹² Zie: www.ervaringsgerichtonderwijs.nl

¹³ Zie bijvoorbeeld: www.ican.sa.edu.au

¹⁴ Zie bijlage: the engagement matrix

Er zijn verschillende facetten die daarin een rol kunnen spelen. Voor jongeren kunnen kunstenaars een rolmodel zijn omdat kunstenaars zichzelf voortdurend vragen stellen en ontdekkingen doen. Ze komen regelmatig met niet voor de hand liggende oplossingen, zijn geslaagd in het leven, maar meestal op een onconventionele manier. Dat spreekt deze jongeren aan. Over en weer kan tijdens het werken respect en vertrouwen ontstaan. Naast de persoon van de kunstenaar spelen de kunstvorm, de benaderingswijze en de omstandigheden een rol bij het opwekken van nieuwsgierigheid.

Participatie (*involvement*) is de derde fase. Als een jongere participeert dan blijkt dat niet alleen uit het feit dat deelgenomen wordt aan de activiteit; de participatie manifesteert zich vooral in een *actieve* deelname. Om te kunnen creëren moet je nadenken, je verbeelding gebruiken en in beweging komen. Dit wordt zichtbaar in het reageren op instructies, handen uit de mouwen steken, gesprekken aangaan over proces en resultaat, samenwerken, aandacht hebben bij de taak, het tonen van zelfbeheersing, persoonlijke ervaringen inbrengen, materiaal en voorbeelden meenemen en ook buiten de sessies over de activiteit praten. Eenmaal participierend kunnen jonge mensen hun kennis, aspiraties, angsten en meningen communiceren. Als deze fase bereikt is dan is de kans op een succeservaring groter.

In de vierde fase is er sprake van acceptatie (*acceptance*). Wanneer de jongere onbevangen het proces aangaat kan hij uitdagingen accepteren, ideeën aandragen en taken volbrengen. Hij kan voorstellen tot verbetering doen, feedback en commentaar van groepsgenoten accepteren en communiceren met de kunstenaar. Kunst heeft als voordeel dat het met metaforen werkt waardoor expressie zich niet alleen aan de oppervlakte voordoet. Er hoeft niet per se verbaal te worden gecommuniceerd, ook door middel van muziek, beelden, beweging is dit mogelijk. Dit schept een zekere mate van veiligheid.

In de laatste fase, die van succes, is de jongere 'gegrepen' door wat hij zelf volbracht heeft (*success*). Hij kan waardering accepteren, positief commentaar

op het eigen werk leveren, streven naar verbetering en ook privé het resultaat aan anderen zien laten zien (Hirst & Robertshaw, 2003).

3.5 Conclusies uit het Literatuuronderzoek

De onderzoeksvraag in de eerder gehouden literatuurstudie luidde: hoe kan kunsteducatie bijdragen aan verandering van gedragspatronen bij gedragsmoeilijke leerlingen uit het voortgezet onderwijs? Geconstateerd kon worden dat een kunsteducatieve activiteit gedrag positief kan beïnvloeden wanneer deze goed opgebouwd is, het liefst op korte termijn een succeservaring oplevert zodat de *intrinsieke* motivatie vergroot kan worden, productgericht is (wat niet wil zeggen dat dat niet kan samengaan met een procesgerichte benadering) en wanneer het resultaat ervan bij voorkeur aan of in de buitenwereld getoond kan worden en/of daar een relatie mee heeft. De persoon van de kunstenaar kan hierin een rol spelen wanneer deze met zijn werkwijze aansluit bij de leerstijl van de individuele leerling, deskundig is en een goede sfeer weet te creëren. Deze factoren zijn onderling met elkaar verbonden en vormen daardoor een complex geheel; de ene factor staat niet los van de andere. Min of meer toevallige omstandigheden als de samenstelling en de grootte van de groep, de ruimte waarin en het tijdstip waarop een activiteit plaatsvindt spelen altijd een rol. Uit de literatuurstudie blijkt verder dat actieve kunsteducatie positieve resultaten ten aanzien van zelfwaardering, motivatie en gedrag oplevert, maar dat er nog weinig gezegd kan worden over de effecten op de langere termijn (Horstink, 2009).

4 PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE

Landelijk onderzoek naar de effectiviteit van de Rebounds is nog schaars. Onlangs werd een onderzoeksrapport van de Universiteit van Groningen gepubliceerd waarin belemmerende en bevorderende factoren voor schoolloopbanen na de Rebound in kaart zijn gebracht (de Vries, 2009). Methodes en werkwijzen die gehanteerd worden in de Rebounds en de effecten daarvan zijn echter nog niet geïnterpreteerd. Ook bestaan er nauwelijks gegevens over welke vormen van kunst binnen de Reboundvoorzieningen überhaupt worden ingezet. Dit blijkt uit navraag bij het Nederlands Jeugdinstituut (Nji)¹⁵. De Nji-monitor Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs van 2008 geeft alleen algemene cijfers en geen specifieke informatie over kunstvakken (Van der Steenhoven et al., 2009). Sommige voorzieningen geven op hun website aan dat ze beeldende kunst, muziek of drama in hun programma hebben, maar het merendeel geeft geen informatie over vormen van kunsteducatie en lang niet alle Reboundvoorzieningen afficheren zichzelf via een website. Daarnaast blijkt dat een deel van de Rebounds niet beschikt over een specifiek aanbod voor de sociaal-emotionele ontwikkeling of dat er een zeer beperkt aanbod is dat niet planmatig is opgezet. Dit valt te lezen in het rapport van de onderwijsinspectie uit 2007. In dat laatste geval vinden bijvoorbeeld van tijd tot tijd wel dramaoefeningen plaats of zijn groeps gesprekken tussen de middag ingeroosterd, maar zonder dat duidelijk is welke doelen de Rebound hiermee wil bereiken¹⁶. De vraag naar de wijze van inzetten van kunst bij deze doelgroep is actueel, getuige een conferentie in 2009 van het Nji, waarin het methodisch werken in de Rebound, ook door middel van creatieve vakken, aan de orde was.¹⁷

Uit de literatuurstudie bleek dat kunsteducatie effect kan hebben op het gedrag van probleemjongeren en dat het gedrag tijdens kunsteducatieve activiteiten in verschillende fases van de eerder genoemde engagement matrix gerangschikt kan worden¹⁸. Deze fases zeggen iets over de mate van

¹⁵ De afdeling onderwijs en jeugdzorg van het Nji biedt inhoudelijke ondersteuning voor de reboundvoorzieningen en hun medewerkers

¹⁶ Zie: www.onderwijsinspectie.nl

¹⁷ Zie: www.nederlandsjeugdinstituut.nl

¹⁸ Zie par. 3.2

betrokkenheid van de leerling. Zoals beschreven in paragraaf 3.1 is er in Engeland onderzoek gedaan naar de inzet van kunstvakken bij leerlingen uit een Pupil Referral Unit, vergelijkbaar met de Rebound in Nederland. De ervaringen met kunsteducatie en de effecten ervan op jongeren met probleemgedrag in Engeland zijn ondermeer beschreven door Adams in 'The art of engagement' (Adams, 2007), waarbij ook gebruik gemaakt is van de engagement matrix. Omdat er nog geen overzicht is van werkwijzen en methodes binnen de kunsteducatie in de Rebounds in Nederland is de vraag naar de wijze waarop kunstvakdocenten hier hun vak als instrument inzetten relevant. De overeenkomsten en verschillen in werkwijzen van de kunstvakdocenten in de Rebounds kunnen in kaart worden gebracht en door een inventarisatie van de verschillende gezichtspunten kunnen situatieoverstijgende patronen geschetst worden. Het onderzoek is deels toetsend: de werkwijzen en opvattingen van docenten over de lespraktijk in de Rebounds worden naast de fases uit de engagement matrix van Hirst & Robertshaw gelegd.

4.1 Hoofdvraag

Op welke wijze zetten kunstvakdocenten hun vak in als instrument bij jongeren met probleemgedrag in Reboundvoorzieningen?

4.2 Deelvragen

In dit onderzoek zijn de volgende deelvragen van belang:

- Wat is het aanbod aan activiteiten van kunstvakdocenten in Reboundvoorzieningen?
- Welke werkwijzen worden daarbij gehanteerd ?
- Wat zijn de overwegingen die daarbij een rol spelen ?
- Welke randvoorwaarden spelen een rol ?
- Wordt er in de werkwijzen rekening gehouden met de fases van betrokkenheid zoals die in *the engagement matrix* van Hirst & Robertshaw onderscheiden worden?

4.3 Methode van Onderzoek

Door middel van mondelinge open face-to-face interviews werden docenten en kunstenaars ondervraagd die actieve kunstbeoefening in Rebounds doceren. Er is gekozen voor de kwalitatieve survey-methode zoals omschreven door Baarda, waarbij een dwarsdoorsnede gemaakt kan worden van de werkwijze van deze kunstvakdocenten (Baarda et al., 2005). Voor de interviews werd een topiclijst opgesteld¹⁹. De gesprekken zijn opgenomen en verbatim uitgewerkt. Data-analyse vond plaats door middel van kwalitatieve inhoudsanalyse, namelijk via open codering, axiale codering en selectieve codering, zoals uiteengezet door Hennie Boeije (Boeije, 2008).

4.4 Respons en Dataverzameling

Omdat het via de websites van de Rebounds -voor zover die bestaan- niet goed mogelijk is te achterhalen waar en hoe kunst wordt ingezet is contact met het Nederlands Jeugdinstituut gezocht. Het Nji heeft vervolgens alle hen bekende Rebounds aangeschreven, dat zijn er ruim tachtig²⁰. Daar hebben in eerste instantie acht Rebounds op gereageerd, verdeeld over de provincies Zuid-Holland, Brabant, Groningen, Drenthe en Gelderland. Het betrof in totaal twaalf kunstvakdocenten, acht docenten beeldend, waarvan vier mannen en vier vrouwen en vier docenten drama, waarvan twee mannen en twee vrouwen. Eén van de beeldend docenten gebruikt af en toe ook acrobatiek. Van de dramadocenten is er één werkzaam op vijf verschillende voorzieningen zodat in totaal de ervaringen van kunstvakdocenten binnen twaalf Rebounds bij de dataverzameling zijn betrokken. In twee gevallen vond er een dubbel-interview plaats. In het eerste geval betrof het een kunstenaarscollectief dat de beeldende lessen gezamenlijk zowel ontwerpt als uitvoert in het eigen atelier op een externe locatie. In het tweede geval betrof het eveneens een collectief van twee beeldend kunstenaars dat de lessen wel gezamenlijk ontwerpt maar

¹⁹ Zie bijlage

²⁰ Zie Bijlage, brief Nji aan Rebounds.

niet gezamenlijk uitvoert. De reden dat hier een dubbelinterview plaatsvond is dat de schoolleiding de afspraak zo had georganiseerd.

Er is naar gestreefd de gesprekken te laten plaatsvinden op de locaties waar door de betreffende kunstdocenten ook de lessen gegeven worden. Om logistieke redenen (geen ruimte in de roosters en onpraktische werk- en reistijden) vonden twee gesprekken plaats in het atelier van een privépraktijk. In een later stadium meldde zich nog een voorziening in Noord-Holland die haar medewerking wilde verlenen. Aangezien er in de tot dan toe verzamelde data een zekere verzadiging had plaats gevonden en ook vanwege de praktische haalbaarheid is er voor gekozen om daar geen gebruik van te maken.

Oorspronkelijk lag het in de bedoeling meerdere kunstvakken bij het onderzoek te betrekken. Dat de respons beperkt bleef tot beeldend en drama valt wellicht te verklaren uit het feit dat het merendeel van de Rebounds handenarbeid in het programma heeft (Van Veen et al. 2007), dat de meeste scholen beschikken over een handvaardigheidlokaal en dat drama betrekkelijk gemakkelijk te verwezenlijken is omdat het vak niet per se gebonden hoeft te zijn aan specifieke voorzieningen.

5 DE ONDERZOCHE REBOUNDS

De Rebounds kenmerken zich door het werken in relatief kleine groepen. Het gemiddelde aantal leerlingen in een groep van de bij dit onderzoek betrokken docenten bedraagt acht. Het onderwijs wordt groepsgewijs aangeboden, met uitzondering van één Rebound waar de dramadocent de lessen niet volgens een rooster geeft maar leerlingen -soms in tweetallen- apart neemt om daar dramaoefeningen mee te doen. De dramalessen en de lessen beeldend zijn in alle andere gevallen een vast en verplicht onderdeel van het programma. Er is een heel kleinschalige Rebound waar de dramadocent over het algemeen individueel of met tweetallen werkt. Het grote verloop is een ander kenmerk voor de Rebounds: leerlingen maken in principe dertien weken gebruik van de voorziening om daarna weer terug te gaan naar hun oude school. Voor sommige leerlingen is dat niet haalbaar en moet er een ander traject gezocht worden. Het komt ook wel voor dat leerlingen langer dan de geplande dertien weken in de Rebound zijn. Leerlingen kunnen vaak het hele jaar door in- en uitstromen.

De leerlingen komen uit alle schoolniveaus, maar voornamelijk van het VMBO en variëren in leeftijd van twaalf tot zestien jaar. Over het algemeen zijn er iets meer jongens dan meisjes. De culturele achtergrond is gemêleerd, de religieuze achtergrond speelt in de grote steden een iets grotere rol. De docenten kennen de culturele gevoeligheden en houden daar rekening mee: *‘Wat is de rol van de vader in zo’n cultuur, of van de moeder, dat bepaalde dingen dat die niet mogen, dat moet je ook meenemen; een blote vrouw, ik maak weleens een opdracht met zo’n poster en dan sla ik het over, daar ga ik wel goed mee om vind ik eigenlijk, voor zover je dat kan zeggen, ik ben me daar bewust van’.* Soms maken de docenten in hun lesaanbod ook wel gebruik van de culturele verschillen: *‘Iedereen mocht een foto van het internet halen van de mooiste plek van zijn herinnering en [...] iedereen had wel iets van zo’n ver land en dat was geweldig [...] om dat met elkaar te bespreken en leuke verhalen van je eigen cultuur aan elkaar vertellen.’*

Het gedrag van de leerlingen loopt volgens de docenten in de onderzochte Rebounds uiteen en manifesteert zich zowel in internaliserende als in externaliserende vorm. De oorzaak van het probleemgedrag is niet alleen gerelateerd aan het onderwijs, hoewel in de interviews meerdere keren het onvermogen van leerkrachten als aanleiding wordt genoemd voor plaatsing in de Rebound. Verschillende ondervraagden uiten hun onvrede over het reguliere onderwijs, over lerarenkamers als ‘mopperkamers’ en ‘leerkrachten zonder passie’. *‘Ze hebben meestal een problematische verhouding met school, daar zijn ze vanaf gestuurd. Meestal ligt het aan de relatie met een leraar’.* De relatie met de eigen school wordt ook wel eens gebruikt voor de lessen met de leerlingen: *‘In principe hebben ze een negatief beeld van school. In deze opdracht mogen ze een verdieping inrichten met alles wat ze graag op school zouden zien, maar dat er niet is. Dit is een 3-D opdracht, dan maken ze grote bakken en daar gaan ze dingen in bouwen. Een soort maquettes en dan krijg je dus whirlpools en bioscoopzalen en privéfilmzaaltjes, een kartbaan, computerruimte, een zwembad, en dan is het de bedoeling in ieder geval dat ze een tijdje op een positieve manier over school nadenken.’*

Veel leerlingen hebben problemen in de privésfeer en het negatieve gedrag wordt nog eens versterkt door de puberteitsfase waar ze in zitten en die onzekerheid en angst met zich meebrengt. Sommige werkvormen zijn voor bepaalde leerlingen niet geschikt. *‘Er zijn leerlingen [...] die fantasie en werkelijkheid niet echt goed kunnen scheiden, en dan vind ik het eigenlijk een contra-indicatie²¹. Als ik het idee heb: nou deze leerling gaat er zo in op, die kan niet meer zien dat het spel is, die kan daarna ook niet reflecteren op de rol van dat je dat in het dagelijkse leven niet mag doen [...] dan ga ik veel meer naar concrete hier en nu opdrachten, een spelletje. Maar alleen maar vanuit de persoon zelf, dan ga ik niet met rollen werken.’* Ook de korte spanningsboog, inherent aan deze categorie jongeren is een factor waarmee in de lessen beeldend en drama rekening moet worden gehouden maar dat voor de docent niet altijd even gemakkelijk is: *‘Kijk waar ik heel erg tegenaan loop steeds is, die jongeren bij de Rebound dan, sowieso met probleemjongeren wel, ze hebben*

²¹ Contra-indicatie: een reden of omstandigheid om een bepaalde interventie niet toe te passen.

zo'n korte spanningsboog, weet je wel, het is een halfuur, het is vergelijkbaar met kinderen van de basisschool. Zo moeilijk. Dus je opbouw van je les, je structuur moet zo sterk daarop afgestemd zijn dat het steeds, dat het steeds van stap van A naar B van B naar C, stapje voor stapje, steeds weer opnieuw, niet tegelijk alles vertellen.'

5.1 Maatregelen

In het geval leerlingen extreem probleemgedrag vertonen worden er door de schoolleiding extra maatregelen genomen. Een groep die veel structuur nodig heeft blijft bijvoorbeeld in het eigen lokaal en verhuist voor de beeldende lessen niet naar een andere ruimte. In verschillende gevallen wordt er gebruik gemaakt van de aanwezigheid van een extra begeleider. Sommige docenten vinden dat prettig omdat ze zich dan kunnen richten op de les die ze willen geven, maar niet alle kunstvakdocenten stellen daar prijs op. *'Op zeven leerlingen komen hier twee begeleiders. Ik vind het verschrikkelijk te zien dat ze erbij zitten. Dat geeft minder vrijheid, ze doen wel mee maar niet echt. Ze houden de leerlingen in de gaten. We proberen met hen in contact te komen maar dat lukt niet omdat die mensen erbij zitten. Dan denk ik, ga dan hier een boek lezen in een andere ruimte en geef ons de vrijheid. Als je nodig bent roepen we wel. [...] Zij komen hier om los te komen van de schoolgeur. Hier kunnen ze anoniemer zijn, nu zitten hun erbij.'* (De begeleiders komen in dit specifieke geval mee omdat ze de leerlingen begeleiden naar het atelier van de kunstenaars dat op een externe locatie is gevestigd.)

In de regel zijn er duidelijke afspraken in de Rebounds voor situaties waarin zich extreem problematisch gedrag voordoet: de leerling wordt naar de schoolleiding gestuurd, de leerling wordt de klas uit gestuurd, of de docent gaat even samen met de leerling de gang op. Het is opvallend dat deze maatregelen zelden of nooit nodig zijn in de lessen van de ondervraagde docenten. Zij benadrukken het belang van een goede en informele sfeer en een respectvolle omgang met elkaar. *'We hebben een soort concept. Op zijn Brabants: thee, koffie, eerst effen zitten kletsen, acclimatiseren, dan pas aan*

het werk', en een andere beeldend docent zegt: 'Ik heb vaak de radio aanstaan. Ik vind het ook fijn om gewoon gezelligheid te hebben in de klas. Ik heb ook een paar keer het woord structuur gebruikt maar ik vind gezelligheid nog veel belangrijker.' Met de leerlingen worden duidelijke afspraken gemaakt over basisregels, er worden grenzen gesteld en leerlingen worden geattendeerd op de risico's bij het gebruik van bepaald gereedschap bij beeldend en op de fysieke grenzen bij drama.

5.2 Gevolgen voor het Lesprogramma

Voor de kunstvakdocent heeft het verloop en de relatief korte duur consequenties. Als nadeel wordt gezien dat je niet echt verdieping kunt aanbrengen of niet echt kunt doen wat je zou willen. Het verloop bemoeilijkt het samenstellen van een coherent lesprogramma. *'Wat ik met die Rebound erg mis is ook de, hoe zeg ik dat, in de termen kom je niet zoveel verder als de exploratiefase weet je wel. Het is steeds: kennismaken en ontdekken, zelf ontdekken, met materiaal en met kunstvormen. Maar je krijgt niet echt de kans om de diepte in te gaan, om er een vervolg aan te geven. Want dan is die er weer niet, of die is terug naar school of die heeft straf.'* Een dramadocent geeft ook aan dat hij niet kan doen wat hij zou willen: *'Het liefst maak ik films, voorstellingen, presentaties, straattheater voor mijn part, het liefst zoveel mogelijk. Maar [...] je hebt nooit hele lange tijd dezelfde groep. Ze zijn er maar een beperkte tijd. En daar ben ik zelf nog niet uit, wat kun je dan doen, hoe voorkom je dat je bepaalde leerlingen teveel oefeningen te vaak aanbiedt, andere leerlingen die delen missen waarvan ikzelf of wij denken nou dat is waardevol.'* Er worden ook voordelen genoemd: *'Sowieso is het leuk om steeds nieuwe aanwas te hebben om te kijken van wat die verschillen, de problematiek is bij zoveel leerlingen zo anders. Ik zou geen grootste gemene deler van de afgelopen vier jaar van een probleemgeval of het soort problemen kennen, het is zo gevarieerd. En interessant. Het houdt je jong en flexibel.'*

Het verloop is een gegeven waarmee rekening mee moet worden gehouden , evenals met het wisselende niveau, de culturele achtergronden en de aard van de problematiek.

5.3 Materiële Voorzieningen

Wat betreft de voorzieningen is er binnen redelijkheid veel mogelijk in de Rebounds. Voor de kunstvakdocenten is er voldoende budget wanneer ze iets willen aanschaffen. Qua werkruimtes passen de kunstvakdocenten zich gemakkelijk aan aan de mogelijkheden en beperkingen. Voldoende bewegingsruimte voor de leerlingen zodat ze elkaar niet in de weg zitten en een overzichtelijke plek voor materialen en gereedschap zijn belangrijke voorwaarden bij beeldend. Dramadocenten werken bij voorkeur in een afgesloten ruimte die niet te gehorig en zonder inkijk is. Eenvoudige attributen kunnen helpen voor rolinleving.

6 DE KUNSTVAKDOCENTEN

De gemiddelde leeftijd van de twaalf geïnterviewden -vier docenten drama en acht beeldend- bedroeg op het moment van de gesprekken drieënveertig, ze hebben meerdere jaren werkervaring met jongeren met probleemgedrag, vaak ook al in een Time Out voorziening.²² Niet alle kunstvakdocenten hebben een afgeronde opleiding. Twee dramadocenten zijn autodidact. Eén van hen heeft naast onder andere de pedagogische academie enkele jaren conservatorium gedaan, de ander heeft ervaring als improvisatieacteur. De derde dramadocent heeft een afgeronde theateropleiding en de vierde heeft een afgeronde opleiding voor zowel dramadocent als dramatherapeut. Van de beeldende docenten is er één met de akte N20²³, de ander heeft een agrarische docentenopleiding en volgt een master voor orthopedagogisch werker. De derde docent beeldend heeft de SPW-opleiding activiteitenbegeleiding gevolgd. De vijf resterende docenten beeldend hebben een opleiding aan de kunstacademie afgerond en in enkele gevallen daarna nog aan didactische bijscholing gedaan.

6.1 De Positie van de Kunstvakdocent in de Rebound

De kunstvakdocenten worden hetzij ingehuurd (drie drama, vijf beeldend) of hebben een vaste aanstelling (één drama, drie beeldend) waarbinnen zij ook andere taken uitvoeren zoals een mentorschap of het geven van onderwijs. Uit de interviews blijkt dat de aard van het dienstverband gevolgen heeft voor de positie van het kunstvak in de betreffende Reboundvoorziening. Zo is er een parttime dramadocent die het werk als geïsoleerd ervaart en niet op de hoogte wordt gehouden van de ontwikkelingen rond de leerlingen. De docent communiceert met de Rebound over zijn bevindingen via e-mail maar krijgt geen informatie retour. Een collectief van twee beeldend kunstenaars heeft ook de ervaring dat ze op een eilandje werken en dat, door gebrek aan communicatie, de effecten die zij bereiken niet opgepakt worden door de Rebound. Zij zijn bovendien letterlijk geïsoleerd omdat hun lessen buiten de

²² Zie par. 2.2

²³ Opleiding tot Lerare Nijverheidsonderwijs in de jaren '60, '70 en '80 .

Rebound plaatsvinden in het eigen atelier. Extern ingehuurd worden hoeft voor de communicatie echter niet altijd een probleem te zijn; andere kunstvakdocenten 'van buiten' hebben wel een goed contact in de vorm van een regelmatig overleg of komen bijvoorbeeld een halfuur eerder om samen met de leerlingen en de leerkrachten de maaltijd te gebruiken.

Een andere tendens is dat de ingehuurde beeldende kunstenaars geneigd zijn met hun aanbod uit te stijgen boven dat van een reguliere les handvaardigheid die in hun ogen vaak neerkomt op bezig zijn op het platte vlak. Zij willen niet in herhaling vervallen en iets extra's toevoegen: *'Dat ik probeer dingen te doen die ze niet op school doen. Je moet gewoon de meerwaarde vertegenwoordigen. Dat ik het echt ergens overheen til, dat het bijzonderder wordt, dat het gekker wordt. En dat probeer ik wel zoveel mogelijk ook ruimtelijk te doen hoor, altijd met een ruimtelijk idee. Dat gebeurt op scholen namelijk ook heel weinig. Het is toch vaak plat, ja.'* De geïnterviewde docenten spreken meerdere keren de behoefte uit aan uitwisseling met collega's. *'Wat ik dus wel heel erg mis, dat vind ik wel jammer als je dat in je eentje doet. [...] Het is leuk, je mag het allemaal alleen doen, maar het is soms ook een nadeel want je kunt je soms afvragen: is dit nou de beste oplossing?'* Daarnaast zijn er ook kunstenaars die hun expertise graag eens zouden overdragen: *'We hebben het weleens overgedragen, maar we zouden daar veel meer de vruchten van moeten plukken. We zitten nu hier, we zijn overal in Nederland geweest om het rond te zaaien, maar scholen hebben geen geld, het verwatert en ik zou het zelf graag een keer vast willen leggen.'*

7 DE LESPRAKTIJK

In voorgaande hoofdstukken is ondermeer beschreven hoe aspecten van kunst en kunsteducatie een rol kunnen spelen in het hanteren van probleemgedrag, waarbij de engagement matrix een hulpmiddel is om de probleemjongere in kunstvaklessen te observeren en het gedrag in een van de vijf verschillende niveaus van betrokkenheid onder te brengen. Daarin zijn achtereenvolgens de fases te onderscheiden van afweer, nieuwsgierigheid, participatie, acceptatie en tenslotte van succes. In het hierna volgende hoofdstuk wordt nader ingegaan op de lespraktijk van de geïnterviewde kunstenaars en docenten beeldend en drama in de Rebounds.

7.1 De Beginfase

De geïnterviewde docenten vinden het belangrijk om bij de komst van een nieuwe leerling te weten wat er speelt zodat ze een plan te kunnen maken. Als een leerling bij binnenkomst probleemgedrag vertoont dan kan dat een aanknopingspunt zijn voor een strategie. Soms wordt er een soort intake gedaan of een kennismakingsgesprek gevoerd, maar het is niet altijd mogelijk of gemakkelijk om met een leerling te praten. De docent zet dan soms een hulpmiddel in. *‘Dus dan heb ik een soort A viertje, een lijst met allemaal zinnen van dingen die je zou kunnen herkennen. Daar begin ik mee. Bijvoorbeeld: ik voel me vaak verdrietig, of ik maak nogal snel ruzie, ik pest anderen regelmatig, of ik ben bang om zelf gepest te worden [...] en dan mogen ze al die rondjes inkleuren die er voor staan waarvan ze denken ja dat heb ik wel, dat past bij mij’.* Vaak moet de docent eerst basale dingen aanleren zoals een van de dramadocenten verwoordt: *‘Ik moet eerst zorgen dat ze die voorwaarden leren om theater te maken, anders kan ik het niet als middel gebruiken. [...] ik moet die kinderen leren kennen, zij moeten mij leren kennen.’*

De docenten kijken onder andere naar de creatieve mogelijkheden en beperkingen, het technisch inzicht, het doorzettingsvermogen, de manier waarop de leerling communiceert, de motoriek en de aard van het

probleemgedrag. Soms hebben beeldend docenten specifieke opdrachten voor de beginfase waarmee ze een inschatting van de leerling kunnen maken.

7.2 Doelen

Niet alle docenten vinden het nodig om de dossiers te kennen, maar meestal zijn de kunstvakdocenten die ook andere taken binnen een Rebound hebben goed op de hoogte van de achtergronden. Zij doen daar hun voordeel mee door aan te sluiten bij de vastgestelde doelen. Als er een specifieke werkwijze is binnen de betreffende Rebound dan wordt daar bij aangesloten, zoals een beeldend docent illustreert: *‘Alle kinderen hebben een portfoliomap, daar staat bijvoorbeeld in wie het kind is, wat het kind gedaan heeft, wat het kind hier wil leren. Als werkpunt hier: ik wil leren om niet alles op te kroppen waardoor ik niet weet hoe ik met mijn boosheid moet omgaan. Dan wordt dan afgesproken dat ze de komende twee weken daar op gaat letten. Als ze dat gehaald heeft krijgt ze er een punt bij.’*

Ook als er niet gewerkt wordt met een portfolio of wanneer er bij hen geen dossierkennis is, dan hebben de kunstvakdocenten voor ogen wat ze met de leerlingen willen bereiken. Daarbij is er sprake van een individuele, persoonlijke benadering. Een bepalende factor is het feit dat de meeste leerlingen van verschillende scholen komen en in principe op de Rebound hun eigen onderwijsprogramma blijven volgen. Soms hebben de leerlingen zelfs een individueel lesrooster. Een individuele afstemming is als het ware inherent aan de Rebound. De doelen die de kunstvakdocenten hanteren hebben betrekking op het uiten en leren hanteren van gevoelens, het vergroten van de autonomie (egoversterking) en het aanleren van sociale vaardigheden.

7.2.1 Hanteren van Gevoelens

Gevoelens kunnen soms heel gemakkelijk naar buiten komen, getuige dit voorbeeld: *‘We waren bezig met de poorten van de ziel. We hadden gevraagd aan hun of ze drie poorten wilden schilderen en: zit zo’n poort dicht, is zo’n poort open, wat zit er achter jouw poort? Wil je wel dat je je poort open zet? Hoe ziet zo’n poort eruit? Dat is een superopdracht. Ze hebben daar aan gewerkt in groepen, we hadden ook muziek aanstaan van Nick Cave, we probeerden het uit of het opjaagt of rust geeft. Maar die muziek draait rond hè, Nick Cave en dat geeft een hele rust. Het was bijna meditatief. Heel maf hè, het werd gewoon helemaal geaccepteerd, tweeën een half uur lang schilderen, schilderen, schilderen. Ik denk dat de grote betekenis is voor hun dat ze bij ons het gevoel hebben dat ze zich kunnen laten gaan, dat ze heel veel van zich af mogen laten glijden, dat ze heel mooi hun gevoel laten zien. Dat ze daar ook de mogelijkheden voor hebben en dat ze heel goed weten dat het helemaal van hunzelf is wat ze hier maken. Sommigen denken heel snel: o ik doe maar wat effen. Maar door de constellatie hier die zo goed is, de voorwaarden heel goed zijn, hebben ze al heel snel in de gaten: ik mag me laten gaan. Ik denk dat dat het allerbelangrijkste is.’*

Behalve dat gevoelens naar buiten komen proberen de kunstvakdocenten de jongeren ook bewust te maken van die gevoelens en leren hen deze onder woorden te brengen: *‘Leerlingen voelen zelf een verandering als ze spelen. Ze voelen het en dat leren ze benoemen en de groep er omheen, maar ook dat ze zelf kijken naar een groep zien ze het ook gebeuren bij een ander: verandering, inzicht, erover praten [...]. Dus het wordt bespreekbaar. Er wordt heel erg veel bespreekbaar van wat hen ook bezighoudt, en wat sowieso handig is om te leren benoemen, of het nou emoties zijn of gevoelens.’* Dat dat niet altijd lukt blijkt uit een ander citaat van een docent beeldend: *‘Het is natuurlijk ook zo dat we dan zeggen dat het de bedoeling is dat ze bepaalde emoties uitbeelden, maar dat blijft vaak een beetje hangen want dat is toch te hoog gegrepen vaak’.*

7.2.2 Egoversterking

Bewustwording van de eigen autonomie van de leerling en egoversterking zijn terugkerende doelen die nauw samenhangen met het negatieve zelfbeeld dat gedragsmoeilijke leerlingen kenmerkt. In de interviews komt het doorbreken van die negativiteit naar voren, werkvormen worden daar ook bewust op gekozen: *‘Het mooie van improvisatie is het kan niet fout, daarom gebruik ik het. Improvisatie leent zich overal voor, er is zoveel gelegenheid tot complimenteren [...]. Als zij denken dat ze dit kunnen dan zit er misschien nog wel een treetje hoger in. Het is zo gemakkelijk om ze een gevoel van kunnen te geven met improvisatie. Dat is wat ik wil bereiken. Improvisatie kan niet fout gaan, spelvormen kunnen wel fout gaan, spelvormen zijn soms te ingewikkeld, te moeilijk’.*

7.2.3 Sociale Vaardigheden

Het oefenen van sociale vaardigheden wordt in drama vaak toegepast door herkenbare situaties uit het dagelijks leven na te spelen en nieuw gedrag uit te proberen of door interactieopdrachten waarbij de leerlingen contact met elkaar moeten maken. De peergroep speelt een belangrijke rol. Evenals bij drama laten ook bij beeldend de docenten medeleerlingen samenwerken of elkaar hulp geven: *‘Ze gaan in groepjes van twee meestal werken. We werken alleen op grote formaten. Die grote platen die daar achter staan. Wij willen het grote gebaar maken. [...] Het is geen spelletje, dat is groot hè? [...] Ze krijgen ook geen kleine kwasten of penselen. Met andere woorden, wat wij beeldend bij hun stimuleren is dat zij vooral in communicatie met elkaar, door elkaar heen gaan schilderen. Dus niet naast elkaar, veel meer actief in een soort duel, door elkaar. Dat ze op elkaar reageren. Zij zullen dus gewoon beeldend, wat er geschilderd wordt, met elkaar gaan communiceren, ze zullen ook een heleboel aspecten als kleur, vorm, enzovoorts, ook met elkaar gaan bepalen.’*

Het leren rekening houden met elkaar blijkt ook uit dit voorbeeld: *‘Kijk zo’n trappenhuis is heel gemeenschappelijk, dan maakt iedereen zijn ding maar*

dan moet je niet alleen jouw ding op de muur stempelen maar kijken; dingen als compositie, dat je elkaars werk wel aan mag tasten maar met respect. [...] Wat ik ook doe is gewoon, we hebben de vorige keer zijn we op de grond gaan liggen [...]. Nou dat is ook al, dat doen ze niet zo snel. Ik ben een kwartier bezig geweest om de eerste op de grond te krijgen, nou dat gaat dan wel, op de grond liggen, omtrekken [...] op een groot vel fotopapier, [...] dus nou ja uiteindelijk, toen zijn we die vormen gaan overschilderen, dan krijg je natuurlijk een hele, hoe zeg ik dat, een samenstelling van gigantisch veel, we waren met zes of zeven, al die figuren door elkaar. Welk vlakje ga je nou welke kleur geven? Het werd waanzinnig leuk weet je wel. Dus dan krijg je ook een fysiek tintje weet je wel en groepswork.'

7.2.4 Zelfinzicht

Het leren herkennen en benoemen van emoties, het vergroten van het gevoel van eigenwaarde en het trainen van sociale vaardigheden moeten uiteindelijk leiden tot een bepaalde mate van zelfinzicht bij de leerling. In de praktijk gaat dat niet zonder slag of stoot, de Reboundleerlingen hebben veel moeite met reflecteren en niet zelden de hulp van de docent daar bij nodig: *'Ze hebben allemaal hun eigen leerdoelen en die verschillen per week of per les of per dag. [...] Na een paar dagen krijgen ze een nieuw leerdoel omdat ze in de fout zijn gegaan en dan moeten ze zichzelf beoordelen, om ze kritisch over zichzelf na te laten denken. Ze zijn geneigd om overal, ze kunnen een nul of een één of een twee invullen. Meestal zegt iedereen twee, twee, twee. En dan moet je zeggen: wat heb je nou echt gedaan? Dus je moet ze ernaar toe praten en met heel veel moeite willen ze er nog wel een eentje van maken.'*

7.3 Werkvormen en Opdrachten

Kenmerkend voor het aanbod van de kunstvakken in de onderzochte Rebounds is dat zowel binnen de beeldende lessen als binnen de dramalessen naar een

resultaat toe gewerkt wordt. *'Je bent natuurlijk geneigd te zeggen: dat product is niet belangrijk, het proces is belangrijk. Maar ja, ik krijg ze niet mee als ik ze niet iets zinnigs laat maken'*, aldus één van de docenten. Bij beeldend is het resultaat altijd een concreet, tastbaar product. Soms wordt daar meerdere lessen aan gewerkt. Haanstra gebruikt in zijn onderzoek naar de thuiskunst van scholieren een indeling in vier categorieën voor vormen van beeldende kunst: toegepaste kunst, populaire beeldcultuur, persoonlijke beleving en ervaring en tenslotte de traditionele kunst (Haanstra, 2008). In de onderzochte Rebounds komen alle categorieën voor. Toegepaste kunst in de vorm van onder andere het decoreren van het schoolinterieur en het maken van gebruiksvoorwerpen en accessoires, populaire beeldcultuur in de vorm van graffiti of het gebruik van symbolen uit de culturele achtergrond van de leerling, persoonlijke beleving en ervaringen worden vormgegeven in het schilderen van dromen en herinneringen of eigen wensen, soms wordt dat driedimensionaal gedaan in de vorm van het bouwen van dingen. Traditionele kunst komt naar voren in het schilderen of tekenen van portretten, ook wordt er wel abstract gewerkt, hoewel dat voor de Reboundleerlingen vaak een moeilijk begrip is: *'Ik heb ook weleens een opdracht gegeven met klei: iets abstracts. Dat vinden ze dan wel heel erg moeilijk hoor. Dat werden opeens dan toch allemaal een soort asbakken. Later bedacht ik de opdracht: kies tussen een fantasiedier of een schedel van een dier uit klei. En dan kregen sommigen het nog voor elkaar om daar een asbak van te maken! Dan zei ik: nou kun je een keer wat anders maken dan op de kleuterschool, heb je toch weer een asbak gemaakt! Vinden ze wel grappig natuurlijk.'*

Hoewel bij drama de persoonlijke beleving en ervaring centraal staan en er geoefend wordt met vaardigheden is er vrijwel altijd sprake van een presentatie binnen de les. Het resultaat is een eenmalige ervaring en vluchtiger dan bij beeldend. Soms bestaat wel de wens bij dramadocenten om aan een voorstelling te werken, maar door de constellatie binnen de Rebound met het grote verloop zien ze daar geen gelegenheid toe. Vane onderscheidt binnen drama de functies: sociaal, creatief, persoonsvormend, training, educatie en therapie (Vane 1996). Drie docenten drama benadrukken dat hun lessen geen therapie zijn, dat ze daar niet voor zijn toegerust en dat ze in specifieke

gevallen (laten) doorverwijzen naar de hulpverlening. Eén dramadocent is ook werkzaam als zelfstandig dramatherapeut: *'Het zit er een beetje tussenin, beetje therapeutisch werk ik, beetje trainingsgericht, beetje als een docent omdat het ook niet echt een therapeutische setting is. Leerlingen zien het als een les en zelf heb ik het gevoel van: nou, ik zit een beetje tussen lesgeven en training en therapie in. Ik zit een beetje op dat grensvlak. Ik voel me wel therapeut maar als therapeut kan ik ook een lesje geven.'* De verschillende functies die Vane noemt lopen in de dramalessen min of meer in elkaar over.

7.4 Lesopbouw

De kunstvakdocenten in de Rebounds bieden hun vak op een voor de jongeren aantrekkelijke manier aan zodat hun interesse aangewakkerd wordt. Soms doen ze dat steeds op dezelfde manier, zoals in dit voorbeeld: voordat de jongeren binnenkomen hebben de docenten de opdracht op de muur gehangen maar aan het zicht onttrokken *'en dan gaan de jongeren zoeken en vragen, wat staat er op? Dan zeg ik: doen we straks, we gaan eerst koffie drinken, lekker kletsen. Nou dan is het goed. Mag ik die plank er afhalen? Vinden ze geweldig, eentje leest het voor en dan wordt er met elkaar over gesproken en dan gaan we op een makkelijke manier uitleggen. Soms is het niveau heel laag, dat je het nog een keer met andere woorden moet zeggen. Het is gewoon een soort spel dat er gespeeld wordt.'* Een dramadocent maakt weleens gebruik van het televisieprogramma *De Lama's*: *'Ze komen binnen met jassen, tassen, hangen dan wat en dan doe ik de klep open van de teevee en dan: Oh leuk, snap je? Dan krijg je opeens zo'n energiepiek: o leuk, we gaan DVD kijken. En die energie mag je meenemen daarna: oké nu gaan we het zelf doen. Dan hebben ze er ook zin in'.*

Anderen kiezen meer voor een rustiger opbouw: *'Ik probeer jongeren altijd warm te maken om te spelen, dat het niet kinderachtig is om te spelen maar dat het leuk kan zijn. [...] En ik probeer de opdrachtjes heel rustig op te bouwen en veilig, zodat je eigenlijk alleen maar succeservaringen kan opdoen in het*

begin. Dat je merkt: hé, het is eigenlijk best leuk om te spelen, om je te verkleden. Met name jongeren hebben weleens problemen met verkleden: ja, ik ben niet gek. Het is de kunst voor mij om het rustig op te bouwen, dat ze het wel gaan doen, dat ze denken dit is gaaf, dit is leuk [...] zonder het idee te hebben dat ze heel erg zichzelf binnenstebuiten moeten keren. Maar ondertussen komt er wel een heleboel aan bod'.

Docenten halen de leerlingen uit hun normatieve denkpatronen en creëren soms bewust verwarring: *'Dat je kunt laten zien dat andere dingen soms veel leuker zijn dan gewone dingen waarvan ze denken dat ze zich er aan moeten houden. Ontdek de aparte dingen aan jezelf en ga dat uitbouwen; dat ben jij; een stukje eigenheid. [...] Dat is absoluut inherent aan de kunstvakken. Dat vinden ze soms weleens gek van mij natuurlijk, want de kinderen zitten soms heel vastgebakken aan hoe het zou moeten en zij voldoen daar niet aan en dan moeten ze bij mij juist dat stukje laten zien, dat is weleens verwarrend maar wel leuk, dat kan misschien bevrijdend werken'.*

Naast het inzetten van een verrassingselement als manier om de leerlingen aan het werk te krijgen wordt ook het werken met thema's uit de actualiteit genoemd, zoals in dit lesvoorbeeld waarin een poster gemaakt werd: *'Dit is wel interessant, bij deze jongen was het thema de DSB bank, van een man die zichzelf verrijkt ten koste van anderen. En dan weten ze lang niet altijd wat er gaande is, is wel interessant allemaal wat er aan de hand was, maar dan kan je ze een stukje geschiedenis of maatschappijleer meegeven, ze hebben vaak een stukje leerstofhiaat, ze hebben wel vaak een honger om het te weten.'* En een dramadocent vertelt: *'ik werk vanuit de belevingswereld van de jongeren. Bijvoorbeeld als het gaat over ongewenste intimiteiten of lastig vallen dan zal daarvoor een Rotterdamse metro gemaakt worden als decor. Nou, dan gaan we door van: heb je zoiets eigenlijk weleens meegemaakt? Ja vanochtend nog, toen deed hij dit en toen zei ik dat. Die thema's [...] slaan aan omdat het vanuit hun belevingswereld is, [...] bijvoorbeeld: agressie in de tram, omgaan met autoriteit, ze hebben allemaal ruzie met conducteurs.*

Een eigen inbreng door de leerlingen wordt door de docenten gewaardeerd en gehonoreerd: *‘Ik wil ingaan op wat ze vragen. Mogen we zelf iets maken? Ja natuurlijk, ook dat is belangrijk. Ik wil niet mijn lessen door de strot duwen en als ze zelf komen: zullen we dat doen? Nou dan gaan we daar toch mee beginnen? Van lieverlee probeer ik mijn les in te breien. [...] Ik ga niet tegen de stroom in, ik ga mee met de stroom en tijdens de stroom leg ik mijn leerdoel op zeg maar’.* Humor speelt vaak een grote rol in het prikkelen van de nieuwsgierigheid. *‘Enorm veel hilariteit, humor, dat is de sleutel. Als dat er niet is, zeker met onze jongeren op de Reboundcentra, als dat er niet is dan werkt het niet.’* Voor de docent zelf kan humor ook een belangrijke drijfveer zijn: *‘Zo hou ik het ook vol, dat is mijn passie ook, mijn gedrevenheid, mijn inspiratie ook; ik geef jullie heel veel maar krijg ook veel terug. Als jongeren huilend van het lachen op de grond liggen of ze begrijpen iets van; ja, o dus daarom reageerde die man zo omdat ik de muziek te hard had. Zo simpel kan het zijn. Ik zeg: ja. Dan heb ik een goed gevoel, dan heb ik ze in de les daarna.’*

7.5 Aansluiting

De ondervraagde docenten vinden het belangrijk dat de activiteit die ze aanbieden aansluit bij de belevingswereld van de leerling en dat het aanbod tegelijkertijd ook realistisch is: *‘Aansluiten bij de belevingswereld: vooral wat een kind kan. Er zijn kinderen die willen heel veel, die kunnen het gewoon niet. Ik ga ze dat niet aandoen.’* Aansluiten bij het niveau reduceert vaak het probleemgedrag. *‘Je ziet zoveel van die gasten die hebben het niet zo leuk. Het is verbazingwekkend hoe alles tegen kan zitten voor sommige mensen. [...] En dan hoor je iets, joh dat kan je helemaal niet aan als kind van twaalf of dertien, dat is zo verknipt. Dus dan vind ik het alleen maar leuk om een les te doen die een zekere ontspanning geeft en dan is er niemand bij gebaat om de lat hoog te leggen. Ik wil proberen in te steken op het niveau van de gasten waar ik mee te maken heb. Dat kun je altijd, dat niveau is flexibel. Ik heb inmiddels genoeg ervaring om binnen twee minuten in te schatten wat het niveau van die groep*

is. [...] Dat vind ik voorwaarde, niet dat ik zelf zo goed ben, maar wel een goede docent, dat je probeert een soort kwaliteit te onderscheiden van je eigen zaken.'

Kunstvakdocenten in de Rebounds kunnen lang niet altijd terugvallen op hun routine: *'Ik luister naar hoe het aankomt bij de leerlingen en als ik merk dat bepaalde dingen succesvol zijn geweest in het verleden dan denk ik: deze zou deze keer ook weleens weer kunnen werken, maar dat is natuurlijk lang niet altijd zo, mijn ervaring is dat als je elke keer weer bedenkt wat moet ik nu aanbieden dat dat het beste is, luisteren naar dit geval, deze dag, deze leerling.'* Er zijn wel steeds terugkerende thema's die in de lessen aan bod komen en die te onderscheiden zijn in algemene thema's als seksualiteit en verliefdheid, agressie en geweld, en de meer inter-persoonlijke thema's als dromen, fantasieën, herinneringen, wie ben ik, zoals in het eerder genoemde voorbeeld van 'de poorten van de ziel'. Weerbaarheid en assertiviteit worden daarnaast ook vooral bij drama getraind rond herkenbare situaties als de thuissituatie, de straatcultuur en de school. Activiteiten moeten ook kunnen aansluiten bij de leerdoelen: *'Als iemand echt een specifiek leerdoel heeft wat echt voor deze situatie of dit lokaal geldt dan trek ik er even een paar minuten voor uit. Dan zoek ik even een hoekje in de klas. Ik loop altijd heel veel rond, stuur ze aan, probeer ook vaak te zeggen wat goed gaat en op een gegeven moment merk je dat als je kinderen vaak genoeg zegt dat het goed gaat, dan gaat het ook vanzelf goed.'*

Als docenten leerlingen in duo's laten werken dan worden leerlingen met een tegenovergesteld probleemgedrag -internaliserend en externaliserend- bij elkaar gezet: *'Het mooiste is als je die bij elkaar in een groep zet. Ik kan degene met de laagste status, degene die wat minder goed in de groep ligt of die niet zo extravert is, die kan ik een hoge status geven in de groep. Ik zal ook degene met een hoge en lage status altijd bij elkaar doen. Dat weten zij niet, maar het is eigenlijk altijd goed. Waarom? Ik maak vrienden, als ze iets gedaan hebben, gespeeld hebben, zeg ik: dat was fantastisch. En dan zie je ze vriendschap sluiten'*. Samenvoegen van leerlingen met uiteenlopende problematieken werkt echter vaak niet en als er te grote niveauverschillen zijn is dat ook frustrerend voor de leerlingen.

De toegankelijkheid tot een activiteit wordt vergroot door de taal van de leerling te gebruiken of terminologie die in de Rebound gehanteerd wordt in andere programma's waar de leerling bekend mee is. *'Of je zoekt een beeldspraak die heel dicht bij ze ligt, bijvoorbeeld: veel jongens zitten op voetbal dus je zegt dan: je gaat toch ook niet het veld oplopen en dan tegen een paal aanstaan de hele wedstrijd? Je wilt dat het team wint, je wilt goals maken. Dus je gaat kijken hoe je dat het beste kan doen om een goede wedstrijd te spelen. Dat soort metaforen probeer je te verzinnen die in hun dagelijkse leven gewoon een normale factor zijn. Ja, creativiteit en kunst, de meeste kinderen zijn nooit in een museum geweest, dus je probeert metaforen te vinden uit het leven van hunzelf waardoor ze begrijpen wat de bedoeling is met de opdrachten. En die voetbalmetafoor die werkt meestal wel.'*

8 DE RELATIE REBOUNDEERLING - KUNSTVAKDOCENT

Vertrouwen is een terugkerend begrip in de interviews met de docenten.

Hierbij gaat het zowel om het vertrouwen van de docent in de leerling als om het vertrouwen dat de leerlingen in elkaar, in de docent en in de activiteit hebben: *‘dat ze ook zien dat er leraren zijn of mensen zijn die hun wel willen begrijpen en die hun niet de hele tijd op de huid zitten en afkraken, of als een paria van de klas zien.’* Leerlingen komen de Rebound binnen met een negatief zelfbeeld. *‘Soms zijn kinderen bang dat het niet goed is. Vaak die eerste paar weken ben ik bezig met een stukje vertrouwen van mij neer te leggen bij het kind. Dat ik er gewoon vertrouwen in heb dat het goed komt. [...] Kinderen hebben nog weleens hele prachtige mooie ideeën, maar als ik dan denk: oh wacht even, laat ik ze eerst even een schets maken. Kan ik ook zien, zeg ik ook: laat me zien wat je bedoelt, dan kunnen we samen even kijken hoe je dat het beste kunt gaan doen. Een dramadocent vat het als volgt samen: ‘Eigenlijk is dat het belangrijkste: dat je het vertrouwen hebt en dat de ander jou vertrouwt en het gevoel heeft dat het veilig is en iets van zichzelf mag laten zien’.*

Soms is de kunstvakdocent een belangrijke vertrouwensfiguur voor de leerling: *‘Ik krijg echt alles te horen. Ik ben soms infiltrant, ik krijg dingen te horen waarvan ik soms direct denk: ik moet actie ondernemen, moet wat gaan doen. De kunst is het vertrouwen van de leerling niet te schaden, doe ik als volgt; een afspraak samen met de leerling: dit moet ik gaan vertellen, waarom? Je hebt er hulp bij nodig. Want het kan gevaarlijk worden.’* Voor een collectief van twee beeldend docenten is het opbouwen van een vertrouwensrelatie zo ongeveer het handelsmerk: *‘We bouwen echt een heel groot vertrouwen op. Die groepen ontstaan en naarmate ze hier meer komen wordt dat steeds sterker: bepaalde kwetsbaarheid, dingen vertellen die gebeurd zijn [...] En dan vertel ik ook gewoon van de opleiding die ik gehad heb en wie ik ben en hoe ik nou woon. Daar begin ik mee. Dat is vaak de aanzet voor de anderen om te zeggen: mijn vader is gestorven en noem maar op. Als ik dat niet zou doen zou ik dat niet krijgen. Dus op een bepaalde manier moeten wij ons ook kwetsbaar opstellen, want je hebt een voorbeeldfunctie.’*

8.1 Het Belang van Vakinhoudelijke Kennis

Werken vanuit een goed contact is zowel bij beeldend als bij drama een eerste vereiste, maar vakinhoudelijke kennis en vaardigheden zijn ook onontbeerlijk. Je moet meerdere technieken en materialen en werkvormen kunnen inzetten, je moet oplossingen kunnen aandragen om leerlingen een succeservaring te kunnen laten beleven, aldus de docenten. *‘Soms willen ze een gezicht tekenen, dat vinden ze moeilijk: kan ik niet, kan ik niet. Dan tekenen wij heel snel een schets tegen de muur aan: zo moet je dat doen, een gezicht; ei met een kruis en ogen, neus. Hup. Dan zien ze het en vanuit die schets gaan ze zelf hun eigen tekening maken. Dan hebben ze een paar basisvormen. Vanuit die basisvormen gaan ze niet echt de mist in.’* Maar niet iedere kunstenaar is geschikt voor het werk in de Rebound: *‘Ik denk dat de meesten na een paar weken gillend wegrennen. Het pedagogische en didactische, het willen begrijpen van de leerlingen is veel belangrijker dan wat je met je kunst en creativiteit wil.’* Of zoals een beeldend kunstenaar het enigszins provocerend zegt: *‘Kinderen maken geen kunst en die probleemjeugd ook niet.’* Het streven naar een succeservaring voor de leerling wordt zonder uitzondering door alle geïnterviewden genoemd: *‘Het is heel belangrijk en leuk om te zien hoe trots een leerling soms kan zijn op het werk en dat is juist extra belangrijk omdat ze in zo’n bepaalde periode in hun leven zitten waarin gewoon heel veel negativiteit overheerst.’*

8.2 Waardering en Zelfwaardering

Het waarderen van de producten die de leerlingen maken komt telkens aan de orde zodra daar aanleiding voor is en vormt een terugkerend onderdeel in de lessen van de kunstvakdocenten. *‘Deze leerling bleef maar moeilijk doen om te kunnen schilderen, om te willen schilderen. Het is ook moeilijk om op papier iets neer te zetten en aan elkaar laten zien. Het bespreken van dit werk was heel erg leuk, dit vond ie geweldig. Wij zaten hier en hij vertelde over dit van dat ie eigenlijk nooit verwacht had dat iets dat hij ging maken ook eigenlijk heel mooi was. Hij vond het bijzonder wat hij gemaakt had. Hij was er trots op en had een ontzettend fijne middag gehad.’* Als een leerling weinig moet hebben van de

complimenten van de docent dan wordt gezocht naar een andere manier om toch de waardering te tonen: *‘Dit werk laat ik hier in de klas staan om die jongen te laten zien dat wat hij maakt ik het de moeite waard vind om het te bewaren. Elke keer als hij de klas binnenkomt zie ik hem kijken; o ja, het staat er nog.’* En een dramadocent: *‘Dan is er een korte presentatie aan het eind van de les, meestal, gaan ze naar kijken en nou, ik moet zeggen eigenlijk gaat dat altijd goed en dan heb ik iets om te nemen dan zeg ik: jongens hoe kan dit nou? Jullie hebben met z’n achten een waanzinnig toneelstuk gemaakt, fantastisch! Op pure improvisatiebasis maar wel voorbereid; ze bouwen decor, ze doen het licht, ze hebben rollen, iedereen is blij, tevreden, ze hebben dat samen gemaakt. Dan geef ik ze een compliment, gaan ze elkaar een hand geven, zo’n boxvuist. Dan weten ze ook, dat is de andere kant: o ja, we kunnen het dus wel, het is wel gelukt. En vaak zie je dat als ik zo’n les ‘s morgens heb gegeven dat het die dag goed gaat.’*

8.3 Reactie op Afweer

Problematisch gedrag is niet altijd buiten de deur van het lokaal te houden. De kunstvakdocenten proberen te anticiperen als ze negatief gedrag zien aankomen: *‘Vaak uit het zich niet. Ik ben het voor. En je kan bepaalde signalen opvangen en dan kan ik het omdraaien, ik draai het bij, ik overval ze met iets nieuws, korte spanningsboog. Ik weet dat de aandacht kort is. Dus eigenlijk ben ik ze constant een stapje voor.’* Soms wordt het negatieve gedrag van de leerling gebruikt als lesmateriaal: *‘Vaak speel ik mee: ga jij maar aan de kant zitten en dan zal ik jou nadoen. En dan wordt het gerelativeerd met humor, toch met het idee dat als ik ernaar vraag: begreep je nou wat ik bedoel? Ja, ik begreep het.’* Een andere dramadocent past een vergelijkbare interventie toe: *‘Stopleggen, of spiegelen. Vind ik een fantastisch middel moet ik zeggen. Spiegelen wat er gebeurt en vaak breekt dat heel erg veel ijs’.* Dat het doorbreken van de afweer niet altijd lukt blijkt uit dit voorbeeld: *‘Op dit moment is er bijvoorbeeld ook een leerling met heel veel problematiek, die overal dwars voor gaat liggen. [...] op het moment is er geen land meer mee te bezeilen. Dus dan komt ie al met van: nee ik ga niet naar drama, nee, want*

drama is stom. Dus dan blijft hij al op de gang staan, dan krijg ik hem eigenlijk al niet mee en dat vind ik dus erg lastige dingen. [...] En als je hem dan uiteindelijk in het lokaal hebt dan gaat ie hangen op de vensterbank, op de verwarming zo, en dan zeg ik van: nou, kom je niet op de stoel zitten? Nee, ik hang hier goed. Ja, dat soort machtsconflicten, oh vind ik vreselijk, ja vind ik heel moeilijk. En dan probeer ik hem wel op speelse wijze daar uit te halen, maar met deze jongen wil dat eigenlijk niet.'

In veel gevallen blijft de weerstand niet alleen beperkt tot de beginfase, meestal is zij een terugkerend gegeven: *'Hoe leuk een les vaak ook kan eindigen, hij begint altijd met weerstand. Maar ik leef in de veronderstelling dat iedere les begint met weerstand. Alleen al het feit dat ze van punt A naar punt B moeten, die verandering maakt al dat er weerstand is. De ene keer wat lichter dan de andere keer, maar je moet elke keer weer het vliegwiel aanzwengelen.'* Een afwerende houding kan ook voortkomen uit onbekendheid van de leerling met het vak of door negatieve ervaringen ermee. Drama en beeldend zitten niet altijd in het reguliere lespakket van de school waar de leerling vandaan komt, soms is de leerling nauwelijks met kunst in aanraking geweest. Het komt ook wel voor dat er weinig van afweer aan de leerling te merken valt. *'Er was een meisje [...] daar was niet zoveel mis mee, ze had wel wat scherpe randjes her en der maar ik vond haar niet buitensporig vervelend. Ze ging met de groep mee. Ze was niet buitensporig brutaal, dus het was voor mij heel lastig om te zien wat er aan de hand was.'*

Reboundleerlingen zijn vaak vooringenomen als het gaat om de vakken beeldend en drama. Beeldend staat bij hen veelal synoniem voor perspectief tekenen, voor hen is dat meestal te hoog gegrepen en bij het woord drama wordt al snel gedacht aan iets serieus of ernstigs. Kunstvakdocenten zien het als een belangrijke uitdaging hun vak voor hen aantrekkelijk en toegankelijk te maken. Soms wordt het begrip drama vervangen door 'toneel' dat meer aanspreekt.

8.4 De Persoon van de Kunstvakdocent

Kunsteducatie in de Rebound stelt hoge eisen aan de docenten. Uit de interviews komt naar voren dat ze alert zijn, dat ze kunnen anticiperen op problematisch gedrag. Ze zijn flexibel en passen hun lessen aan wanneer de situatie daar om vraagt. Het werk wordt als een uitdaging gezien, juist omdat het lastig is om deze jongeren in beweging te krijgen. Een positieve instelling en een dosis humor komen daarbij goed van pas. Om aan te sluiten bij de leerling moet je je eigen smaak ondergeschikt kunnen maken, wat niet wil zeggen dat je je eigen fascinaties helemaal opzij moet zetten: *'Ik bedoel: de dingen waar ikzelf mee bezig ben die projecteer ik op zo'n groep. Dat is niet zozeer dat ik een groot ego heb maar kijk, dingen waar je zelf mee bezig bent en die je leuk vindt die zijn heel leuk om een ander te leren en te vertellen. Ik wil dat proberen zonder morele betweterigheid. Ik weet het niet beter, maar ik weet wel meer omdat ik dat feestje al langer aan het doen ben.'* Populair willen zijn werkt niet, je moet de grenzen respecteren en niet te dichtbij komen. Voor het opbouwen van een wederzijds vertrouwen is een natuurlijk soort autoriteit veel effectiever. De kunstvakdocent moet volgens de ondervraagden een groot empathisch vermogen hebben en zich goed kunnen verplaatsen in de leerling. In de relatie met de leerling moet de docent transparant zijn, hij moet in zekere mate voorspelbaar zijn en vooral eerlijk. Ook als het resultaat niet geheel uitpakt zoals de bedoeling was dan moet de docent in zijn waardering een oprechte houding kunnen aannemen. Hij moet voorkómen dat hij op betrekkningsniveau reageert en onbedoelde conflicten uitlokt. Naast het tonen van zijn betrokkenheid moet hij een professionele distantie kunnen bewaren. Dit impliceert dat de kunstvakdocent over een groot zelfinzicht moet beschikken, dat hij zijn eigen sterke kanten en zijn zwakheden kent en dicht bij zichzelf blijft.

9 DE ENGAGEMENT MATRIX IN DE REBOUND

In paragraaf 3.2 werd uiteengezet hoe de fases uit de engagement matrix zijn geoperationaliseerd; de vijf verschillende niveaus van betrokkenheid zijn gekoppeld aan het gedrag dat zichtbaar maakt waar de gedragsmoeilijke leerling zich bevindt. De informatie van de docenten over het gedrag van de leerlingen tijdens de lessen is begrijpelijkerwijs niet volledig; om te voorkomen dat gewenste antwoorden zouden worden gegeven is hen namelijk niet naar de verschillende fases van betrokkenheid van de leerlingen gevraagd. Desondanks zijn afweer, nieuwsgierigheid, participatie, acceptatie en succes wel te herkennen en is duidelijk welke rol de kunstvakdocenten daarin spelen.

De fase van afweer wordt gebruikt om een inschatting te maken van de leerling, het negatieve gedrag geeft de docent de nodige informatie. Aan begin van het verblijf in de Rebound stelt de docent op grond van zijn observaties doelen vast waarop hij een lesaanbod of zijn strategie tijdens de lessen baseert. Afweer wordt vaak gereduceerd door het scheppen van een prettige, veilige sfeer, waarin wederzijds respect en het aangeven van duidelijke grenzen belangrijke factoren zijn. De geïnterviewde docenten geven aan dat in feite elke les begint met weerstand. Het lukt niet altijd om de weerstand te doorbreken. Een enkele keer is er weinig van weerstand te merken.

Het opwekken van nieuwsgierigheid vormt over de hele linie in de lessen bij alle docenten een belangrijk element. Het is een manier om de weerstand op te heffen. De docenten proberen dit te bereiken door in hun wijze van aanbieden of in de lesopdrachten een verrassingselement in te bouwen, door de leerling bewust op het verkeerde been te zetten of door het gedrag te spiegelen en daarmee te relativiseren. Het zogenaamde dubbelen wordt ook wel toegepast door een van de dramadocenten: *‘Mag ik eens hardop zeggen wat ik denk dat jij denkt?’*²⁴ Het gebruik van humor door de docent heeft in veel gevallen de functie om de afweer te doorbreken en de nieuwsgierigheid te prikkelen.

²⁴ Spiegelen en dubbelen zijn ook psychodramatechnieken

Participatie van de jongeren wordt bereikt door de lessen aantrekkelijk en toegankelijk te maken. Zowel actuele als persoonlijke thema's, een eigen inbreng door de leerling en het hebben van plezier bevorderen de betrokkenheid. De toegankelijkheid tot een lesopdracht wordt vergroot doordat de docent de taal van de leerling gebruikt en metaforen inzet die aansluiten bij de belevingswereld van de jongere. De docenten drama en beeldend proberen niet te hoog te grijpen en het niveau van de leerling in het oog te houden bij hun keuze voor werkvormen. De werkvormen moeten aan kunnen sluiten bij de leerdoelen.

De fase van acceptatie wordt door de docenten gebruikt om aan te moedigen en feedback te geven. In deze fase heeft de leerling de docent minder nodig omdat hij een grotere mate van zelfstandigheid aan de dag legt en meer zelf initiatieven toont. De fase van acceptatie wordt niet bij alle leerlingen in de Rebounds bereikt en als deze bereikt wordt is hij vaak van korte duur. Dit valt toe te schrijven aan de korte spanningsboog van de Reboundleerlingen en aan het feit dat de docenten over het algemeen in een korte tijd willen toewerken naar een succeservaring.

Alle docenten benadrukken het belang van het opdoen van succeservaringen omdat het de leerlingen helpt de vicieuze cirkel van falen en een negatief zelfbeeld te doorbreken. In de fase van succes tonen de geïnterviewde docenten hun waardering, ook wanneer een product niet helemaal beantwoordt aan de bedoelingen die de docent misschien oorspronkelijk voor ogen had. Vaak wordt hiervoor een groepsgewijze nabespreking aan het eind van de les gebruikt. De docenten geven complimenten of laten hun waardering zien door het product ten toon te stellen. Bij het geven van waardering worden ook wel medeleerlingen ingeschakeld. Soms worden er foto's gemaakt voor presentaties aan ouders of de eigen school, of om er later op een ander moment in de lessen nog eens naar te kunnen refereren. Leerlingen mogen de gemaakte producten uit de lessen beeldend ook mee naar huis nemen, maar lang niet altijd is er de behoefte om ze aan de buitenwereld te tonen.

9.1 De Matrix in een Notendop

Welbeschouwd zijn de vijf verschillende fases uit de engagement matrix vaak in iedere les terug te vinden. Een citaat uit één van de interviews maakt dat in een notendop duidelijk:

- Afweer: *'Ik zeg ook altijd: jongens niks moet hoor, het mag. Zeker bij leerlingen die al binnenkomen en al heel non verbaal negatief: ik ga echt niet, ik ben geen, doe ik echt niet...*
- Nieuwsgierigheid: *Zeg ik: Zou ik ook niet doen, mag, hoeft niet. Zie ik ze al ontspannen, maak ik een paar grappen, laat ik iets zien...*
- Participatie: *Wil je het ook niet eens proberen? Steken ze de vingers op. En dan willen ze allemaal en dan krijg ik ze aan de gang...*
- Acceptatie: *en dan krijgen ze soms ook ruzie van wie als eerste mag en dat is goed, dat is positief, helemaal niet erg.*
- Succes: *Ja, ze gaan blij, opgeruimd de deur uit.'*

Zoals eerder aangegeven moeten we ons realiseren dat de fases lang niet altijd chronologisch op elkaar volgen, een leerling kan een fase overslaan of een terugval hebben. Bovendien vloeien de fases vaak ongemerkt in elkaar over en een lessituatie met probleemjongeren op de Rebound kan soms plotseling omslaan: *'opeens komt er een moeder binnen voor een gesprek en het is helemaal anders. Ja als dat dan degene in de groep betreft die vrij dominant is, dan bepaalt dat gelijk de sfeer in de hele groep. En iedereen heeft het gelijk over nare dingen, of er is gelijk een mineurstemming. In die zin moet ik zeggen, ik vind het wel moeilijk.'*

10 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek staat de vraag naar de werkwijze van docenten beeldend en drama centraal die hun vak als instrument bij jongeren met probleemgedrag in Reboundvoorzieningen inzetten. Het grote verloop, het korte verblijf en de korte spanningsboog van de leerlingen zijn beperkende factoren bij het samenstellen van een coherent lesprogramma. Op basis van hun eerste bevindingen stellen de docenten doelen op die betrekking hebben op het uiten en hanteren van gevoelens, op egoversterking en op het trainen van sociale vaardigheden. Het uiteindelijke streven is erop gericht om de jongere tot een kritische zelfreflectie te brengen. Docenten proberen te anticiperen op probleemgedrag of ze gebruiken dit gedrag als lesmateriaal. Een goede en informele sfeer en een respectvolle omgang worden als noodzakelijk gezien en er worden duidelijke regels en afspraken gemaakt met de leerlingen.

De lesopdrachten worden afgestemd op de doelen, ook houdt men rekening met het negatieve zelfbeeld dat de Reboundleerlingen kenmerkt. Daarom worden werkvormen zodanig ingezet dat ze nauwelijks mis kunnen gaan, zodat op korte termijn een succeservaring plaatsvindt. Succeservaringen vergroten zelfwaardering en intrinsieke motivatie van de Reboundleerling. Daarbij is het belangrijk dat het vak aantrekkelijk en toegankelijk gemaakt wordt. Het werken aan een concreet product bij beeldend of aan een presentatie bij drama helpt daarbij. De resultaten moeten door de leerlingen als mooi kunnen worden ervaren, ze moeten nuttig of zinnig zijn en niet kinderachtig. Actuele en herkenbare thema's uit de eigen belevingswereld van de leerlingen appelleren aan hun nieuwsgierigheid. De activiteit moet aansluiten bij het niveau van de leerling en aangeboden worden in een taal of gebruik maken van een beeldspraak die de leerling kent.

Kenmerkend voor de relatie tussen de kunstvakdocenten en de leerlingen is de vertrouwensband die opgebouwd wordt. Hoe groter het vertrouwen, hoe gemakkelijker leerlingen hun gevoelens kunnen verwoorden en tot zelfinzicht kunnen komen. In de lessen drama en beeldend staat de leerling centraal. De docenten hebben een voorbeeldfunctie of fungeren als rolmodel. Er worden

hoge eisen gesteld aan de kwaliteiten van de docent; pedagogische en didactische kwaliteiten komen op de eerste plaats, maar vakinhoudelijke kennis en kunde zijn noodzakelijk omdat er naar een product toegewerkt wordt. Dat product wordt door de docenten gewaardeerd, ook als het niet helemaal aan de verwachtingen van de docent of leerling voldoet. De geïnterviewde docenten tonen een grote motivatie voor hun werk. Daarbij moet in acht worden genomen dat gemotiveerde docenten eerder geneigd zullen zijn om hun medewerking aan een onderzoek als dit te verlenen dan minder gemotiveerde collega's.

Behalve dat er een dramadocent is die technieken gebruikt uit de improvisatiemethode van Keith Johnstone²⁵ en er een docent beeldend is die met zijn werkwijze aansluit bij het oplossingsgericht werken binnen de betreffende Rebound²⁶, zijn er nauwelijks of geen werkwijzen of opvattingen vastgelegd met betrekking tot de kunsteducatie in de Rebound. De kunstvakdocenten maken vooral gebruik van hun impliciete kennis die gebaseerd is op de eigen ervaring en vakkennis en wellicht ook in voorkomende gevallen op de eigen problematische achtergrond. De kunstvakdocenten in de Rebound passen al dan niet bewust hun werkwijze aan aan de fase waarin de leerling zich volgens de engagement matrix bevindt.

Uit het onderzoek blijkt voorts dat kunstenaars en docenten beeldend en drama in de Rebounds vaak voor zichzelf opnieuw het wiel uitvinden, dat ze met onorthodoxe opdrachten en werkvormen de leerlingen tot succeservaringen weten te brengen en dat deze opdrachten en werkvormen niet zondermeer in alle andere vergelijkbare situaties zijn toe te passen. Er kan wel meer geprofiteerd worden van elkaar; wederzijdse inspiratie, wellicht ook interdisciplinair, kan tot effectievere en efficiëntere werkwijzen leiden, wat met name van belang is vanwege de korte verblijfsduur van de leerlingen. De fase van acceptatie, wanneer de jongere onbevange het proces aan kan gaan, uitdagingen accepteert, ideeën aandraagt en taken kan volbrengen, kan dan

²⁵ De methode maakt gebruik van spelen met statusverschillen (Johnstone, 1997).

²⁶ Zodanig te werk gaan dat je je laat sturen door de oplossing in plaats van door het probleem (Cauffman & van Dijk, 2009).

beter beklijven dan nu het geval is. De uitwisseling van ervaringen en bundeling van opgedane inzichten mag echter niet ten koste gaan van de eigenheid die specifiek is voor kunsteducatie en het kunstenaarschap en die voor het prikkelen van de nieuwsgierigheid van de leerlingen zo belangrijk is.

Daarom is nader onderzoek nodig naar de werkwijzen binnen andere kunstdisciplines in de Rebounds, zoals bijvoorbeeld muziek en dans, en naar de effecten die het expliciete gebruik van de engagement matrix voor de werkwijzen in de kunsteducatie in de Rebounds kan hebben.

Omdat de opeenvolgende fases van de matrix goed te herkennen zijn kan deze wellicht ook in de preventieve sfeer een instrument zijn voor kunstenaars en kunstvakdocenten die in het reguliere voortgezet onderwijs te maken hebben met leerlingen die vanwege hun gedrag dreigen te ontsporen. Kunsteducatie kan talenten aanboren die anders verborgen blijven. Zeker ten aanzien van gedragsmoeilijke jongeren is dat van groot maatschappelijk belang.

LITERATUUR

Aalsvoort, G. van der, Leeden, van der R. (2008). Bevorderen van samen spelen in relatie tot latere schoolvorderingen bij jonge risicoleerlingen: een interventiestudie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Ontwikkelingspsychologie en Kinderpsychiatrie*, 33.

Adams, B. (2007). *The Art of Engagement, A Handbook for using the Arts in Pupil Referral Units*. DARTS, Doncaster, UK.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten.

Berendse, M. (2008). Wat gebeurt er als je probleemleerlingen een camera in handen geeft. *Bulletin Cultuur & School*. (54), 6-8.

Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom

Boendermaker, L. (2008). *Wat werkt tegen gedragsproblemen*. Nji Kenniscentrum.

Cauffman, L., Dijk, D. J. van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom.

Goldspink, C., Winter, P., Foster, M. (2008). *Student Engagement and Quality Pedagogy*, Inceptlabs, Sydney, Australia.

Haanstra, F. (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F., Schönau D. (2007). Evaluation Research In Visual Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 427-442. Springer.

Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam.

Hirst, E., Robertshaw, D. (2003). *Breaking the cycle of failure, the arts & inclusion*. Doncaster.

Horstink, H. (2009). *Kunst en Probleemgedrag. Een literatuurstudie naar actieve kunsteducatie als instrument bij het hanteren van probleemgedrag bij jongeren*. Masteropleiding Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Jaaniste, J. (2008). Dramatherapy with adolescents and parents. *Dramatherapy*, 29 (3) 19-20.

Johnstone, K. (1992). *Impro, improvisatie en theater*. Amsterdam.

Mercer, C.D., Pullen, P.C. (2005). *Students with Learning Disabilities*. Sixth Edition. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Overveld, C.W. van (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (49), 119-129.

Steenhoven, P. van der, Veen, D. van (2009). *NJi-monitor Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs 2008*. Nederlands Jeugdinstituut. Utrecht.

Vane, S. (1996). *Werken met drama. Drama-activiteiten voor agogische beroepen*. Baarn.

Vries, A.M. de (2009). *Schoolloopbanen na de Rebound; belemmerende en bevorderende factoren*. Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen

Veen, D. van, Steenhoven, P. van der, Kuijvenhoven, T. (2007). *Reboundvoorzieningen Voortgezet Onderwijs, Onderzoeksbevindingen en analyse van programma's*. Utrecht.

Bijlage: 'The engagement matrix'

Uit: Breaking the cycle of failure, the arts and inclusion door Elaine Hirst & Duncun Robertshaw.



Topiclijst

Feitelijke achtergrondgegevens:

Opleidingen, wel/niet afgerond

Leeftijd

Ervaring, Onderwijservaring, Doelgroepervaring

Aanstelling binnen Rebound:

Intern/Extern ingehuurd, andere taken binnen Rebound, welke?

Andere werkzaamheden buiten de Rebound?

Bent u zelf actief als kunstenaar, op welke wijze, hoeveel, mate van professionaliteit?

Gegevens Rebound:

Groepsgrootte,

Groepssamenstelling, Culturele achtergrond (etniciteit)

Niveau (VMBO, havo etc.)

Hoeveelheid lessen

Onderwijsconcept

Lespraktijk:

Kunt u in het kort een les beschrijven die u recentelijk heeft gegeven die u zelf goed en geslaagd noemt.

Inhoud, werkvorm, methode, betekenis voor de leerling?

Waarom is dat volgens u een geslaagde les?

Competenties:

Wat moet je als docent kennen en kunnen om goed les in een kunstvak te kunnen geven in een Reboundvoorziening?

Wat vindt u belangrijk bij het lesgeven aan deze leerlingen?

Hoe verhouden zich de pedagogische, didactische en vakinhoudelijke kwaliteiten tot elkaar?

Hoe reageert u op probleemgedrag? Zijn er wel eens problemen ontstaan in uw lessen? Hoe gaat u daar mee om?

Lessen/activiteiten:

Volgt u een vast programma met uw lessen en kunt u iets vertellen over de opbouw ervan?

Werkt u vooral met individuele of met juist met groepsopdrachten? Waarom en hoe ziet dat er dan uit?

Waar moet een goede lesopdracht aan voldoen?

Hoe zou u uw manier van lesgeven willen omschrijven?

Randvoorwaarden:

Kunt u iets vertellen over de randvoorwaarden waaronder u werkt?

de hoeveelheid tijd, de beschikbare ruimte, de groepssamenstelling, de beschikbare materialen, het budget, scholing etc.

Welke werken belemmerend/stimulerend?

Beste allemaal,

Bij onze helpdesk ontvangen we met enige regelmaat verzoeken van stagiaires, scriptieschrijvers en andere studenten. Gewoonlijk val ik jullie daarmee niet lastig, maar deze keer is een vraag binnengekomen waar ik graag jullie aandacht voor vraag. Het volgende:

Hans Horstink is docent drama en studieloopbaanbegeleider creatieve therapie aan de Hogeschool Utrecht. Hij is bezig met een Master kunsteducatie in Amsterdam en wil graag onderzoek doen naar de methodes en werkwijzen van kunstvakdocenten in de rebound. Daarom de volgende vragen aan jullie:

- Wie heeft er een docent die in de rebound kunstlessen of projecten aanbiedt? Dat kan een aan de rebound verbonden docent zijn, maar ook een samenwerking met een kunstenaarscollectief, of een ingehuurde kracht. Het gaat om docenten in alle kunstuitingen: dus inclusief drama, dans, toneel, schilderen, beeldende vorming.
- Als jullie interesse hebben voor deelname aan dit onderzoek, willen jullie dan rechtstreeks contact met Hans opnemen? Dat lijkt me het meest efficiënt.

Hieronder kopieer ik wat meer informatie uit de mail die Hans mij over zijn onderzoek heeft gestuurd. Wat mij er vooral aan interesseert, is dat zo een overzicht kan ontstaan van 'kunst in de rebound'. Wie doet wat, waarom en wat haalt het uit?

Contactgegevens Hans Horstink:

Hogeschool Utrecht
Hooglandseweg noord 140/kamer 124
Postbus 1128
3800 BC Amersfoort
Tel: 033 – 4212300
06 – 53743789
hans.horstink@hu.nl

Toelichting door Hans:

In het kader van mijn Masteropleiding Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten wil ik in dit schooljaar een onderzoek gaan doen naar de wijze waarop kunstvakken worden ingezet als middel bij het hanteren van probleemgedrag bij leerlingen in de Rebound. De belangstelling voor dit onderwerp is met name ontstaan door mijn werk als docent drama en coördinator praktijkleren op de opleiding Creatieve Therapie van de Hogeschool Utrecht.

In het eerste jaar van de masteropleiding heb ik een literatuuronderzoek verricht naar Kunst en Probleemgedrag ('actieve kunsteducatie als instrument bij het hanteren van

probleemgedrag bij jongeren'), waarbij ik onder andere stuitte op *the Engagement Matrix*, een instrument waarmee gedrag tijdens kunsteducatieve activiteiten kan worden geobserveerd bij jongeren die (ernstig) probleemgedrag vertonen. Deze matrix werd ontworpen in Engeland door het *Doncaster Community of Arts*.

In het onderzoek dat ik voor ogen heb wil ik methodes en werkwijzen van kunstvakdocenten binnen de Rebound in kaart brengen en de resultaten daarvan vergelijken met de *Engagement Matrix*, om uiteindelijk een antwoord te kunnen vinden op de vraag of deze matrix ook toepasbaar is op de methodes en werkwijzen van kunstvakdocenten in de Rebound-instellingen in Nederland.

Het verzamelen van data voor mijn onderzoek zal vooral bestaan uit het afnemen van interviews met kunstvakdocenten die werkzaam zijn met jongeren binnen de Rebound-instellingen. Het gaat hierbij om alle toegepaste kunstdisciplines of creatieve vakken en werkvormen.

Via de informatie op uw website heb ik vernomen dat er tijdens het onlangs gehouden congres over methodisch werken in de Rebound ook aandacht was voor de creatieve vakken. Wellicht dat mijn onderzoek in de toekomst een bijdrage kan leveren aan een verdere discussie hierover.

Hopelijk kunnen we er gezamenlijk een succes van maken!

Met vriendelijke groet,

Corian Messing

Afdeling Onderwijs en Jeugdzorg

Nederlands Jeugdinstituut / NJI
Catharijnesingel 47
Postbus 19221
3501 DE Utrecht
t (030) 230 6505
www.nji.nl en www.nji.nl/rebound

Werkdagen: ma di do vr

Disclaimer

Deze e-mail, inclusief eventuele bijlage(n), is uitsluitend bestemd voor gebruik door de geadresseerde(n). Indien u dit bericht abusievelijk heeft ontvangen, mag de informatie daarvan niet worden gebruikt of openbaar gemaakt, noch aan derden worden verstrekt.

SAMENVATTING

De docenten die drama en beeldend doceren in de onderzochte Reboundvoorzieningen werken in relatief kleine groepen van gemiddeld acht. Het grote verloop, het korte verblijf en de korte spanningsboog van de leerlingen zijn beperkende factoren bij het samenstellen van een coherent lesprogramma. De doelen die ze stellen hebben betrekking op het uiten en hanteren van gevoelens, op egoversterking en op het trainen van sociale vaardigheden. De docenten anticiperen op probleemgedrag of gebruiken dit als lesmateriaal en proberen de leerling tot zelfreflectie aan te zetten. Het lukt niet altijd om de afweer te doorbreken. Een goede, veilige en informele sfeer en een respectvolle omgang worden als noodzakelijk gezien, er worden duidelijke regels en afspraken gemaakt met de leerlingen.

De lesopdrachten worden afgestemd op de doelen, ook houdt men rekening met het negatieve zelfbeeld dat de Reboundleerlingen kenmerkt. Daarom worden werkvormen zodanig ingezet dat ze nauwelijks mis kunnen gaan, zodat op korte termijn een succeservaring plaatsvindt. Succeservaringen vergroten zelfwaardering en intrinsieke motivatie van de Reboundleerling. Daarbij is het nodig de vooringenomenheid die de leerlingen ten aanzien van drama en beeldend hebben weg te nemen door het vak aantrekkelijk en toegankelijk te maken. Actuele en herkenbare thema's uit de eigen belevingswereld van de leerlingen appelleren aan de nieuwsgierigheid. De kunstvakdocenten kiezen ook vaak voor humor als manier om leerlingen aan het werk te krijgen. De activiteit moet aansluiten bij het niveau van de leerling en aangeboden worden in een taal of gebruik maken van een beeldspraak die de leerling kent.

De kunstvakdocenten bouwen een vertrouwensband op met de leerlingen, als er geen vertrouwen is kan er geen kritische zelfreflectie plaatsvinden. De docenten hebben een voorbeeldfunctie of fungeren als rolmodel. Ze tonen begrip voor de Reboundleerling, vaak heeft de kunstvakdocent zelf een problematische jeugd gehad. In de lessen drama en beeldend moet de leerling centraal staan, er worden hoge eisen gesteld aan de capaciteiten van de docent. De motivatie van de kunstvakdocenten voor het werk is groot.

Pedagogische en didactische kwaliteiten komen op de eerste plaats, maar vakinhoudelijke kennis en kunde zijn noodzakelijk omdat er naar een product toegewerkt wordt. Het product is een voorwaarde om de leerlingen betrokken te laten zijn, het moet als mooi kunnen worden ervaren, het moet nuttig of zinnig zijn en niet kinderachtig.

In de wijze van werken zijn er accentverschillen tussen enerzijds docenten die een aanstelling hebben waarbinnen ze ook andere taken verrichten en anderzijds de kunstenaars die worden ingehuurd en zich beperken tot het geven van het kunstvak. De laatste categorie wil het vak bij voorkeur boven de schoolkunst uittillen. Een goede communicatie met de organisatie van de Rebound is van belang, zodat uitwisseling van doelen en inbedding van effecten gewaarborgd zijn. De kunstvakdocenten spreken de behoefte uit tot een onderlinge uitwisseling van kennis en ervaringen.

In dit onderzoek zijn de uitkomsten van de data-analyse naast *the engagement matrix* van Hirst & Robertshaw gelegd. Geconcludeerd kan worden dat de vijf opeenvolgende fases van betrokkenheid van de gedragsmoeilijke leerling (afweer, nieuwsgierigheid, participatie, acceptatie, succes) terug te vinden zijn in de lessen drama en beeldend in de onderzochte Rebounds, dat de docenten daar, al dan niet bewust, met hun werkwijze op aansluiten maar dat die werkwijze nog niet geëxpliciteerd is. De engagement matrix kan de kunstenaars en de docenten die kunsteducatie in de Reboundvoorzieningen doceren een handvat bieden voor het nader expliciteren van hun werkwijzen zodat de kunsteducatie effectiever ingezet kan worden als instrument bij jongeren met probleemgedrag. Omdat de opeenvolgende fases van de matrix goed te herkennen zijn, ook in de afzonderlijke lessen, kan deze in de preventieve sfeer een instrument zijn voor kunstenaars en kunstvakdocenten die te maken hebben met leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs die vanwege hun gedrag dreigen te ontsporen. Nader onderzoek is gewenst naar andere kunstdisciplines in de Rebound en naar de gevolgen die het expliciete gebruik van de engagement matrix voor de werkwijzen binnen de kunsteducatie in de Reboundvoorzieningen in Nederland kan hebben.