

(Re)presentatie van jongeren in de kunstlessen – 21 november 2024

Esther Schaareman

In de aankondiging staat dat ik ga vertellen hoe ik in de 25 jaar dat ik kunstvakken gaf op het Kamerlingh Onnes 'de leefwereld en het referentiekader van mijn leerlingen zo goed als ik kon als uitgangspunt nam om de inhoud en de pedagogiek van mijn lessen bij ze te laten aansluiten. En hoe dit (alles) aansluit bij mijn promotieonderzoek.' Nogal een mond vol.

Dus eerst even iets over dat onderzoek. Sinds 1 september houd ik me bezig met de 'pedagogische opdracht van de kunstvakken – in fenomenologisch perspectief'. Dat laatste mompel ik er vaak achteraan. De korte toelichting is dat ik vanuit de praktijk, dus van binnenuit, wil proberen te begrijpen wat daar nou eigenlijk gebeurt, in die kunstvakken – en hoe die kunstdocent handelt in zijn lessen: spreekt, denkt, doet – en laat.

Kunstvakken in het voortgezet onderwijs, zo lezen we op de site van de SLO, dragen bij aan de 'persoonlijke en algemene vorming' van leerlingen. Dat klinkt als een pedagogische opdracht voor kunstdocenten. Die docenten begeleiden hun leerlingen bij het leren 'zelf iemand te zijn', persoonsvorming of 'subjectificatie', voor de kenners van het werk van onderwijspedagoog Gert Biesta. Het gaat verder met "Leerlingen leren 'ergens iets van te vinden' en 'zichzelf en de ander te begrijpen'. Daar wil ik even op inzoomen, want wat staat daar nou eigenlijk? 'Leerlingen leren ergens iets van te vinden.' Daar staat denk ik allereerst dat je als docent je leerlingen bevraagt op hun mening over de inhoud die jij aanbiedt. Dat veronderstelt dat je in ze geïnteresseerd bent en dat je dat laat blijken. Door vragen te stellen, met ze in gesprek te gaan. Dat klinkt voor de hand liggender dan wat er in de praktijk vaak gebeurt.

Er staat vervolgens dat je als leerling 'jezelf leert begrijpen' in de kunstvakken: begrijpen wie je bent, waar je staat in de wereld, waar je vandaan komt met je eigen onvervreemdbare geschiedenis en achtergrond, waar je je misschien tegen afzet. 'Jezelf leren begrijpen' in de kunstvakken kan alleen als je als leerling het gevoel hebt dat de kunstlessen aansluiten bij jouw interesses, jouw vragen, jouw ontwikkeling. Best lastig al.

Er staat meer – en daar wordt het niet eenvoudiger van. In de kunstvakken leer je bovendien om 'de ander, (of: het andere) te begrijpen'. Dat wat je als leerling nog niet kent. De wereld is groter dan je eigen achtergrond, dan de bekende wereld. De wereld van de kunsten, waar de docent in thuis is geraakt, is voor veel leerlingen geen vanzelfsprekende wereld. Om als docent de wereld te kunnen *ont-*sluiten, moet je weten waar je kan *aan-*sluiten bij je leerling. En dat vraagt van de docent dat je je openstelt, voor de ander die de leerling is. Dat je erkent dat die leerling zelf al iemand is. Dat raakt aan de centrale vraag van vanavond: 'voelen kinderen en jongeren zich voldoende gerepresenteerd en aangesproken in het kunstonderwijs dat ze aangeboden krijgen?'

Een ingewikkelde vraag. Want hoe zorg je er in de praktijk voor dat leerlingen zich gerepresenteerd en aangesproken voelen? Hoe kom je daarachter? Aan de hand van een aantal kantelpunten in mijn eigen geschiedenis als kunstdocent schets ik hoe ik dat probeerde. Mijn verhaal is te lezen als een 'Werdegang': ik dacht steeds dat mijn lessen bij mijn leerlingen aansloten om na verloop van tijd te moeten constateren dat ik de plank mis sloeg.

Of dat het anders moest, beter kon.

Toen ik 25 jaar geleden begon met lesgeven op het Kamerlingh Onnes vond ik dat ik in een gespreid bedje terecht was gekomen. Er was een doortimmerde concentrische doorlopende leerlijn, losjes gebaseerd op de Bauhaus-principes, met voor elk onderbouwjaar in complexiteit toenemende opdrachten die zorgden voor een solide basis in de bovenbouw. In de brugklas 'Beest in de bosjes', mengen met drie primaire kleuren potlood: het beest met warme tinten, de bosjes met koude. In de derde klas 'Stad in de mist' in grijstonen en 2-puntslijnperspectief. Degelijk beeldend werk van hoge kwaliteit, waar veel leerlingen met plezier aan werkten en waar zowel mijn leerlingen als ikzelf trots op waren. Dit soort opdrachten, dacht ik, sloten mooi aan bij de belevingswereld van de leerling: ik had goed contact met ze, we hadden plezier en ik had er goed over nagedacht.

Na een paar jaar voelde ik dat ik lessen gaf die ik niet wilde geven. Veel werkstukken zagen er hetzelfde uit en lieten weinig ruimte voor eigen invulling van de leerling. Schoolkunst dus. De opdrachten vertegenwoordigden de wereld waarin ik geschoold was, op de kunstacademie. Die gunde ik anderen ook: zelf beeldend werk maken aan de hand van beeldende aspecten, een grote variatie materialen en technieken met de westerse kunstgeschiedenis van Honour & Flemming als referentiekader. Dat sloot niet aan bij de wereld waar mijn leerlingen vandaan kwamen: Selwerd en Paddepoel, Aduard en Ezinge – en waar ze, als ik eerlijk was, zich ook niet allemaal door aangesproken voelden. Wat ik eerst als mijn opdracht zag, ging knellen.

Dat moest anders, maar hoe?

In de bovenbouw deed ik het inmiddels anders. Ik voerde het aantal 'vrijheidsgraden' op: de opdrachten werden eerst lossier, daarna geëngageerder. Er was wat te kiezen: eerst formaat, materiaal, daarna onderwerpen en thema's. 'Voor welk goed doel zou jij een poster willen ontwerpen?' 'Hoe ziet jouw ideale wereld eruit?' Mijn leerlingen moesten de wereld in, de vertrouwde omgeving met andere en vooral kritische ogen bekijken: ze ontwierpen campagnes voor een eigen politieke partij, verbeterden de buurt met door hen ontworpen objecten, maakten 'recycle-art'.

Wat lukte in de bovenbouw, opdrachten rond actuele thema's, betekenisvolle onderwerpen uit de leefwereld van leerlingen, geïnspireerd door het werk van hedendaagse kunstenaars, moest ook kunnen in de onderbouw. Maar we hadden moeite om leerlingen enthousiast te krijgen voor ons engagement. Ofwel het ging 'over de hoofden heen', ofwel de beeldende vaardigheden waren ontoereikend: waar we aanvankelijk aandacht besteedden aan kleurenleer en materiaalbeheersing, waren we nu met inhoud en betekenis bezig – het moest uit de lengte of de breedte. Soms frustreerde dat. Het leek me wel wat om les te geven op een school met leerlingen uit een zogenaamd 'rijker cultureel milieu', zoals ik dat *sans gêne* noemde, waar af en toe een lunchconcert was met viool en hobo. Ik keerde op mijn schreden terug vanaf het moment dat ik mijn werk als 'ontwikkelingswerk' ging labelen. Het hielp mij destijds om te denken dat mijn toegevoegde waarde als kunstdocent op het Kamerlingh Onnes per saldo groter zou zijn dan op een school met leerlingen die toch al 'meer cultuur van huis uit meekregen'. Dat was althans toen mijn aanname.

Ook dat standpunt kantelde. Want wie was ik eigenlijk om te zeggen dat veel van onze leerlingen uit een cultureel armoedige milieu kwamen. Ik dacht ze te kennen – ik had zelf ook op het Groninger platteland en in Vinkhuizen gewoond – maar wist weinig van de muziek die ze luisterden en de deviant-art die ze maakten. Het bleek een enorme verrijking van mijn eigen wereld toen ik, naast de bronnen die ik zelf aandroeg, leerlingen expliciet vroeg naar de bronnen waar zij hun inspiratie vandaan haalden.

Inmiddels was de schoolpopulatie aan het veranderen: er kwamen steeds meer leerlingen met een migratieachtergrond naar het Kamerlingh Onnes. Toen ik ergens in 2016 Rayan in Havo 4 bij Kunst

Beeldend kreeg, een ISK-leerling uit Syrië uit een intellectueel gezin (zijn moeder gaf literatuur aan de Universiteit van Damascus), realiseerde ik me met het schaamrood op de kaken dat ik er al die tijd er vanuit was gegaan dat leerlingen, van Beijum tot Ten Boer, wel iets wisten van Rembrandt, van Gogh en Mondriaan. Ik vroeg ze wel zelf gevonden afbeeldingen te plakken in hun dummies, ik vroeg wat ze mooi vonden, hoe hun kamer eruit zag. Maar dat was informatief materiaal op basis waarvan ik mijn lessen kon laten aansluiten. Ik verpakte mijn aannames over een ‘minimaal cultureel referentiekader’ in een vraag: wie van jullie weet van wie dit schilderij is? Rayan, die examen moest doen over de ‘Burgerlijke cultuur uit de 17^e eeuw in Nederland’, wist dat dus sowieso niet – en dat gold voor steeds meer leerlingen. Pas toen zag ik scherp hoe de westerse canon mijn eigen blik, mijn lessen en mijn lesinhouden domineerde.

Vanaf die tijd probeerde ik mijn leerlingen steeds actiever te betrekken. Ze werden co-ontwerpers van opdrachten. Aan het begin van het schooljaar brachten we op grote vellen papier in kaart wat voor thema’s hen bezig hielden, met welke materialen ze wilden werken, welke opdrachten vorig jaar aansloegen en waarom, waar ze zichzelf in wilden ontwikkelen. Op basis daarvan maakte ik een jaarprogramma, waar ik per periode thema’s en kunstenaars en andere inspiratiebronnen bij zocht. Het voorstel voor een opdracht bespraken we samen in de klas. Leerlingen verkenden de thema’s vanuit hun eigen perspectief, zochten er hun eigen bronnen bij, al dan niet geïnspireerd door mijn suggesties, en kozen materiaal dat bij hen en hun ideeën paste. Geen revolutionaire ingrepen, wel cruciaal voor het erkennen van de ‘idiocultuur’ van elke leerling: hun onvervreemdbare eigen geschiedenis, achtergrond en wensen. Terwijl ze bezig waren ontstond er in die lessen ruimte voor gesprekken: over henzelf, hun beeldend werk, thuis, de wereld.

Is dat het dan? Dat weet ik niet. Het is waar ik ben geëindigd als docent in het VO. Veel leerlingen gaven aan in gesprekken, enquêtes, reflectieverlagen, na hun diplomering, veel te hebben geleerd tijdens die kunstlessen, over zichzelf en de wereld, maar bij veel onderwijs manifesteert de impact en waarde ervan zich pas later en op onverwachte momenten. Daar heb ik geen zeggenschap over. Ik had een beetje zeggenschap over de lesinhouden: ik heb 25 jaar enorm mijn best gedaan om ‘de leefwereld en het referentiekader van mijn leerlingen zo goed als ik kon als uitgangspunt te nemen’. Dat lukte soms, en vaak ook niet. Het helpt als je als docent nieuwsgierig bent, reflecteert op je eigen handelen, je lesinhouden constant finetunet, aanpast. En écht in gesprek gaat met je leerlingen en daar consequenties aan verbindt.

En dan nog: welke leerlingen bevraag je – en hoe? Wie laat zich horen? Wat wil je horen? Wat hoor en zie je niet? En wat doe je daar vervolgens mee? De kunstpedagogische opdracht om leerlingen te helpen leren ‘ergens iets van te vinden’ en ‘zichzelf en de ander te begrijpen’ is een opgave die keer op keer geactualiseerd moet worden. Hopelijk kan mijn vers gestarte onderzoek daaraan een bijdrage leveren. En kan de nieuwe generatie kunstdocenten, op de drempel van het werkveld, haar voordeel ermee doen.

Zoals bijvoorbeeld Ariana en Chyenne.