

MASTERSCRIPTIE



verbeeld je!

KIM DUSCH

# VERBEELEDJE!

Een onderzoek naar de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school, aan de hand van onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding.

KIM DUSCH

[k.dusch@uvh.nl](mailto:k.dusch@uvh.nl)

Masterscriptie, variant Educatie

Universiteit voor Humanistiek

Begeleider: Prof. Dr. W.M.M.H. Veugelers, hoogleraar *Educatie*

Meelezer: Dr. D. Bakker, universitair docent *Educatie*, met als centraal aandachtsgebied  
*Normatieve professionaliteit*

21 augustus 2009

# INHOUDSOPGAVE

	<b>VOORWOORD</b>	<b>5</b>
	<b>INLEIDING</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>9</b>
	1.1 Vraagstelling	9
	1.2 Begripsspecificatie	9
	1.3 Doelstelling	13
	1.4 Onderzoeksmethode	15
	1.5 Methodologische kwaliteit	19
<b>2</b>	<b>LEVENSBSCHOUWING</b>	<b>23</b>
	2.1 De functionele kant van een levensbeschouwing	23
	2.2 De inhoudelijke kant van een levensbeschouwing	25
	2.3 Levensbeschouwing in deze tijd	27
	2.4 Levensbeschouwing in het onderwijs	28
	2.5 Tot slot	33
<b>3</b>	<b>VERBEELDING</b>	<b>34</b>
	3.1 Externe en interne verbeelding	34
	3.2 De functionele kant van verbeelding	35
	3.3 Het belang van verbeelding voor de menselijke ontwikkeling	38
	3.4 Verbeelding in het onderwijs	42
	3.5 Tot slot	48

<b>4</b>	<b>ONTWIKKELING EN CONTEXT VAN HET PROJECT <i>UIT DE KUNST!</i></b>	<b>49</b>
	4.1 Beginsituatie en doelstellingen	49
	4.2 Pedagogisch didactische aanpak	53
	4.3 Opzet van het project	54
	4.3 Context van het project	55
	4.4 Inhoudelijke achtergrond van de lessen	57
<b>5</b>	<b>UITVOERING VAN HET PROJECT</b>	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>RESULTATEN VAN HET PROJECT</b>	<b>69</b>
	6.1 Toetsing van de doelstellingen	73
	6.2 Leerlingen over het effect van verbeelding	85
<b>7</b>	<b>BEELDENDE RESULTATEN VAN HET PROJECT</b>	<b>87</b>
	<b>CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN</b>	<b>94</b>
	<b>SAMENVATTING</b>	<b>102</b>
	<b>REFERENTIES</b>	<b>106</b>

## VOORWOORD

Voor u ligt mijn scriptie. Ik heb er met veel plezier aan gewerkt, maar ik ben ook blij dat het af is. Het betekent het afsluiten van een mooie fase uit mijn leven: de studie Humanistiek en het ontdekken van mijn eigen weg daarin. Vanaf het laatste jaar van mijn bachelor is mij duidelijk geworden dat Humanistiek alleen niet voldoende was en dat ik ook interesse heb in kunst. Door de studie heen heb ik verschillende dingen gemaakt waarbij de kunst een rol speelde: een bachelorscriptie naar de zin van kunst, het uitvoeren van een hermeneutische analyse op een schilderij van Frida Kahlo, het bedenken van lessen waarbij kinderen aan de slag konden met creatieve opdrachten, een expositie met medestudenten.

In mijn tweede masterjaar ontwikkelde ik een lessenserie over kunst en levensbeschouwing, waarbij ik zo meegesleept werd door mijn enthousiasme voor het onderwerp dat ik besloot er ook op af te studeren. Belangrijk voor mij was om er een praktische component bij te hebben: schrijven over onderwijs impliceert mijns inziens het ‘aanwezig zijn’ bij onderwijs. Daarom wilde ik lessen ontwerpen en deze ook geven aan leerlingen. De Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke bood hier gelegenheid toe: samen met masterstudent Franka Karsten ben ik naar de Werkplaats gegaan en heb er een geweldige tijd gehad. De leerlingen hebben mooie dingen gemaakt, gezegd en gedaan. Het overgrote deel van deze mooie dingen kan helaas niet worden opgenomen in dit onderzoeksverslag (maar ik ben – met liefde – ertoe bereid om hierover te vertellen!).

Deze scriptie zou er niet geweest zijn, zonder de hulp van verschillende mensen. Deze mensen wil ik hier graag bedanken:

*Wiel Veugelers*, als begeleider van mijn afstudeeronderzoek, voor het vertrouwen, de waardevolle tips en vragen en het contact leggen met de Werkplaats.

*Dieuwertje Bakker*, als meelezers van dit onderzoek, voor de verhelderende inzichten en de vingers op de zere plekken.

*Franka Karsten*, als mijn collega op de Werkplaats, voor de prettige samenwerking, gezelligheid in en om het klaslokaal en de versterking van de ‘kunstkant’ van het project.

*Ria Friesen, Marjolein Leo en Marijn Backer*, docenten en teamleiders op de Werkplaats, voor het enthousiasme en de mogelijkheden die we kregen om het project uit te voeren (en volgend jaar weer uit te voeren).

*Alle kinderen die het project volgden*, voor hun creativiteit, openheid en gezelligheid: de dynamiek van het hele verhaal! Zonder jullie waren we nergens.

*Barbara Schelberg*, voor het luisteren, meelesen en de kilometers hardlopen tijdens de laatste loodjes.

*Raoul en Lenie Dusch*, zonder wie ik – en dus ook deze scriptie – niet had bestaan. Voor het mogelijk maken van mijn studie, de interesse, steun en liefde.

*Sanne Dusch*, mijn lieve zusje, voor de steun, het vertrouwen en de interesse.

En natuurlijk *Jorg Massen*, mijn lief, voor de wetenschappelijke inzichten, de kritische blik en de onaflatende steun, met name tijdens de dipjes.

Aan jullie allen: dank!

## INLEIDING

In 2006 begon ik aan mijn Master Educatie, aan de Universiteit voor Humanistiek. Eén ding werd mij al snel duidelijk: de jongeren van nu krijgen het zwaar voor hun kiezen. Keuzemogelijkheden te over en nauwelijks houvast. Vaststaande levensbeschouwelijke kaders zijn verdwenen in deze postmoderne tijd en de zware nadruk ligt op het zo goed en zo echt mogelijk worden van ‘jezelf’. Er wordt gewaarschuwd voor het oprukkende individualisme: het autonome en authentieke individu staat centraal. Filosoof Charles Taylor noemt dit de *ik-generatie* of de moderne *authenticiteitscultuur*. Het gaat om echtheid, eigenheid en oorspronkelijkheid.<sup>1</sup>

Als docent betekent dit dat je leerlingen begeleidt bij dit belangrijke proces. Dit vereist nogal wat competenties, zoals aansluiten bij de leefwereld van de leerling, bewustzijn van je eigen waarden, vakinhoudelijke kennis hebben, een kader bieden et cetera. Maar hoe kun je leerlingen op een zo toegankelijk mogelijke manier laten kennismaken, nadenken en reflecteren over dit proces van identiteitsontwikkeling? Hoe kun je leerlingen hun eigen levensbeschouwing laten ontdekken? Deze vraag heeft mij de afgelopen jaren flink bezig gehouden. Het vak levensbeschouwing heeft een slechte naam: het wordt als stoffig, achterhaald en saai gezien. Niet alleen door leerlingen – zo merkte ik tijdens mijn stage – maar ook door mededocenten. En dat terwijl het zo’n mooi vak is! En bovendien onmisbaar in tijden van fundamenteel individualisme.

Albert Einstein zei eens: ‘Logica brengt je van A naar B, verbeelding brengt je overal’.

Niet alleen geloof ik ‘heilig’ in levensbeschouwing als vak, ook geloof ik dat iedereen een bepaalde vorm van creativiteit in zich draagt. Mensen *verbeelden* al sinds jaar en dag. Mensen denken vaak dat ze niet creatief zijn omdat ze niet ‘mooi’ kunnen tekenen, of niet ‘goed’ kunnen zingen. Standaard afspraken over wat mooi en lelijk is blokkeren vaak de vrije verbeelding. Mijn bacheloronderzoek *Zin in kunst?* ging over de zingende functie van kunst en ik kwam erachter dat kunst produceren – je verbeelding gebruiken – eigenlijk iets is wat inherent is aan menszijn.

---

<sup>1</sup> Taylor, Ch. (1991). *De malaise van de moderniteit*, Kampen: Kok Agora/Kapellen: Pelckmans, pp. 26 – 27

Zowel levensbeschouwing, als verbeelding zijn bronnen van zingeving. Waar levensbeschouwing een kader biedt aan de mens, kan de verbeelding juist buiten deze kaders treden. Bovendien zeggen beelden vaak zoveel meer dan woorden, omdat een beeld veel meer betekenisstructuren kan omvatten dan een woord. De combinatie tussen levensbeschouwing en verbeelding leek me spannend en vruchtbaar. Uit de nieuwsgierigheid hiernaar is deze scriptie ontstaan. Een literatuurstudie leek mij interessant, maar alleen niet voldoende. Om deze reden heb ik ervoor gekozen eveneens een empirisch deel aan dit onderzoek toe te voegen, wat bestond uit een project wat ik gegeven heb op de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, te Bilthoven. Dit project had als doel de leerlingen een (beter) beeld van hun levensbeschouwing te laten ontwikkelen en er werd op verschillende manieren gebruik gemaakt van verbeelding. Uiteindelijk is gekeken of er aan het eind van het project ook daadwerkelijk levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden bij de leerlingen en of verbeelding hieraan heeft bijgedragen.

In de komende hoofdstukken zal ik dit onderzoek gaan beschrijven. Hoofdstuk 1 bevat de onderzoeksopzet, met vraag- en doelstelling, begripsspecificatie, methoden en methodologische kwaliteit. Hoofdstuk 2 en 3 bieden een theoretische achtergrond bij de begrippen levensbeschouwing en verbeelding. Hoofdstuk 4 bevat de ontwikkeling van het project, met de doelstellingen, de pedagogisch didactische aanpak, een korte schets van de context waarin deze gegeven werd, de opzet en de inhoudelijke achtergrond van de lessen. Hoofdstuk 5 gaat over de uitvoering van het project. In hoofdstuk 6 worden de resultaten van het project besproken. Hoofdstuk 7 laat zien wat de beeldende resultaten van het project zijn. Hier worden enkele kunstwerken getoond die de leerlingen hebben gemaakt. In het laatste hoofdstuk worden de conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek geformuleerd, waaruit zal blijken in hoeverre de vraagstelling beantwoord kan worden. Ik sluit het geheel af met een samenvatting en een literatuurlijst.

Lezer, ik wens u veel leesplezier.

Kim Dusch, augustus 2009

# 1 ONDERZOEKSOPZET

In dit hoofdstuk worden de vraagstelling, begripsspecificatie, onderzoeksmethode en de methodologische kwaliteit van het onderzoek uiteengezet.

## 1.1 VRAAGSTELLING

De vraagstelling van het onderzoek luidt:

*Hoe kan onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school?*

## 1.2 BEGRIPSSPECIFICATIE

### 1.2.1 Onderwijs

De term onderwijs in de vraagstelling betreft een project over levensbeschouwing en verbeelding dat ik ontworpen heb in het kader van dit afstudeeronderzoek. Het project heet *Uit de kunst!* en heeft als doel levensbeschouwing en verbeelding met elkaar te verbinden. Het bestaat uit vijf bijeenkomsten (lessen) van 80 minuten waarin de leerlingen zowel opdrachten uitvoeren met betrekking tot hun eigen levensbeschouwing als verbeeldingsopdrachten. De verbeeldingsopdrachten gaan om het uitbeelden van specifieke onderdelen van de levensbeschouwing van de kinderen. In het theoretische deel van de lessen worden uitingen van levensbeschouwing door middel van kunst besproken. Dit gaat niet om religieuze kunst, maar de manier waarop onder andere mensbeelden of levensverhalen (twee aspecten van een levensbeschouwing, zie 1.2.4) in kunst tot uitdrukking kunnen worden gebracht.

### 1.2.2 Verbeelding

Verbeelding wordt in dit onderzoek op twee manieren opgevat, die onderling ook erg met elkaar

samenhangen. De belangrijkste betekenis is de letterlijke *uitbeelding*, de verbeelding vindt *extern* plaats. Tijdens het project worden de leerlingen geacht gebruik te maken van de beeldende uitdrukkingvormen: schilderen, krijten, plakken, tekenen, een collage maken of een driedimensionaal kunstwerk maken. Er zijn geen regels voor *hoe* de leerlingen dit moeten uitvoeren. Een doelstelling van het project is dat zij een manier vinden die bij hen past, een persoonlijke verbeeldingsstijl, voor het maken van eigen kunstwerken.

Een betekenis van verbeelding die ook gehanteerd wordt, door onder andere Alma (2005, 2009), is verbeelding als *mentaal proces*. Het verbeelden gebeurt *intern* en zorgt ervoor dat we als mens een synthese kunnen maken van de vele beelden die op ons afkomen. Verbeelding laat ons eenheid ervaren en kan zingevend zijn. Het is een mentale activiteit die aandacht vereist om bijvoorbeeld nieuwe mogelijkheden te ontdekken, zonder ons hele leven overhoop te halen. Ook kan de verbeeldingskracht het vanzelfsprekende doorbreken en kunnen we dingen anders leren zien. Hier kan de verbeelding als uitbeelding een rol spelen: kunstwerken kunnen ons de werkelijkheid anders laten zien, of we kunnen onszelf op een andere manier laten zien door middel van beeldende expressie. Maar tevens kan het bekijken of maken van kunst voor een gevoel van eenheid zorgen. Verbeelding wordt in het project ook op deze manier ingezet. Door middel van opdrachten die de leerlingen krijgen hoop ik hun verbeelding ook in die zin te prikkelen dat zij zichzelf of hun kijk op het leven meer als een eenheid gaan zien, maar dat zij tevens ook nieuwe dingen zullen ontdekken over zichzelf of de wereld. Enerzijds gebeurde dit tijdens de lessen met behulp van kunst van anderen die getoond werd door middel van een PowerPoint presentatie en kunst die de leerlingen zelf maken. Anderzijds gebeurde dit met opdrachten die hun verbeelding prikkelden om na te denken over aspecten van hun levensbeschouwing.

### 1.2.3 Bijdragen

In het dagelijks leven zijn er veel situaties waarbij je – bewust of onbewust – nadenkt over je eigen manier van in het leven staan. Het is ook goed mogelijk dat er leerlingen zijn die hier uit zichzelf al veel mee bezig zijn. Bovendien is de school waar ik dit project heb uitgevoerd een plaats waar kinderen veel vrijheid krijgen om zichzelf te ontwikkelen op hun eigen manier, waardoor dit een

onderwerp is wat voor veel kinderen niet geheel onbekend is. Door middel van het project *Uit de kunst!* hoop ik een bijdrage geleverd te hebben aan het denken hierover en de reflectie hierop. De mate waarin iemands levensbeschouwing zich ontwikkelt is niet kwantitatief meetbaar. Om te kunnen 'meten' of er sprake is van bijdragen aan de ontwikkeling heb ik de leerdoelen die ik per les gesteld heb vergeleken met de leerervaringen van de leerlingen die zij aan het eind van de lessenserie rapporteerden door middel van *Learning Reports* (zie hiervoor 1.5.2). Ook heb ik door middel van gesprekken of korte interviews met de leerlingen proberen te achterhalen of zij het idee hadden dat de lessen hebben bijgedragen aan hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

#### 1.2.4 Levensbeschouwing

Een levensbeschouwing (godsdienstig of niet-godsdienstig) is een weergave van iemands levensovertuiging. Dat kan een systematische weergave zijn of losse ideeën. Bij een levensbeschouwing gaat het om een persoonlijk kader waarbinnen dingen betekenis krijgen. Het biedt doelgerichtheid in het denken en doen, rechtvaardiging van handelingen, het gevoel grip te hebben op jezelf en het leven en een gevoel van eigenwaarde. Dit houdt in dat een levensbeschouwing zingevend kan zijn. Naast deze functionele kant heeft een levensbeschouwing ook een inhoudelijke kant. Alma & Smaling (2009) benoemen vijf dimensies die kunnen worden onderscheiden als het om een levensbeschouwing gaat, namelijk het ontische aspect (wat kan wel en niet bestaan?), het epistemische aspect (op welke manier kan de wereld gekend, begrepen en uitgelegd worden?), het valuatieve aspect (wat is goed? wat is mooi?), het existentiële aspect (wat is de waarde van het leven, mijn leven of het leven van een ander? Hoe kan het bestaan zinvol zijn?) en het spiritueel-transcendente aspect (is er meer tussen hemel en aarde? wat inspireert?). Een levensbeschouwing is nooit af, het is continu in beweging en kan beïnvloed worden door alles wat je meemaakt als mens.

De vooronderstelling is dat iedereen een levensbeschouwing kan hebben. Er wordt uitgegaan van het feit dat iedereen een bepaalde kijk op het leven heeft en hier (soms) over nadenkt. Maar niet iedereen zal hier op reflecteren of erover nadenken. Doel van het project is om de 'kijk' van de leerlingen te doordenken en ze er bewust van te maken.

### 1.2.5 Ontwikkeling

Zoals hierboven aangegeven is de aanname dat iedereen een kijk op het leven heeft en een levensbeschouwing kan hebben. Je hebt als mens belangrijke principes en je handelt op een bepaalde manier. Het zou kunnen dat de leerlingen die het project volgden al eens nagedacht hebben over de manier waarop zij in het leven staan, maar dat zij dit niet op een thematische manier hebben bekeken, zoals in het project de bedoeling is. Het doel van de lessen is dat zij bewuster worden van hun eigen kijk op het leven en hier wellicht dieper over gaan nadenken. Door middel van het project *Uit de kunst!* hoop ik dat de ideeën van de leerlingen hierover zich ontwikkeld hebben en duidelijker naar voren zijn gekomen voor hen. Het is niet de bedoeling dat zij na de lessen een volledig beeld hebben van hun levensbeschouwing, het blijft een bewegend proces, wat hun hele leven kan blijven veranderen. Om te kijken of zij ook daadwerkelijk levensbeschouwelijke ontwikkeling hebben doorgemaakt zijn leerdoelen opgesteld bij dit project, die vervolgens getoetst zijn aan de hand van *Learning Reports* (zie 1.4.2).

### 1.2.6 Leerlingen

In dit onderzoek wordt met leerlingen de werkers van de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke bedoeld. Specifiek gaat het hier om drie groepen leerlingen: 29 leerlingen uit klas1 (gymnasium), 30 leerlingen uit klas2 (gymnasium) en 24 leerlingen uit klas3 (havo/vwo).

### 1.2.7 Middelbare school

Met middelbare school wordt in dit onderzoek de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke te Biltoven bedoeld. Dit is een school voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs. In 1962 werd de school opgericht door Kees Boeke. De overtuiging van Boeke was dat kinderen serieus genomen moeten worden en er samen met een moet worden gebouwd aan een rechtvaardige en verdraagzame samenleving. De leerling – op de Werkplaats *werker* genoemd – is het uitgangspunt van het onderwijs. Betrokkenheid, initiatief en nieuwsgierigheid zijn belangrijke begrippen, evenals respect voor levensbeschouwingen en kijken vanuit verschillende perspectieven.

Op de Werkplaats is er veel aandacht voor creativiteit en expressie. Er wordt gewerkt met thema's

en projecten en er is ruimte voor verdieping in onderwerpen naar eigen keuze van de werker. De Werkplaats hoopt hiermee zelfstandig denkende (jong) volwassenen af te leveren, die voldoende bagage hebben om zich maatschappelijk te kunnen ontwikkelen en betrokken kunnen zijn.<sup>2</sup>

### 1.3 DOELSTELLING

Dit onderzoek kent verschillende doelstellingen, zowel praktisch als theoretisch.

#### 1.3.1 Theoretische relevantie

In 1952 werd het eerste World Humanist Congres georganiseerd door de oprichters van de International Humanist and Ethical Union (IHEU). Hier werden de grondbeginselen van modern Humanisme opgesteld in de Amsterdam Declaration 1952. De declaratie werd vernieuwd in 2002, op de vijftigste verjaardag van het World Humanist Congres. Punt 6 van de declaratie luidt: *'Humanism values artistic creativity and imagination and recognizes the transforming power of art. Humanism affirms the importance of literature, music, and the visual and performing arts for personal development and fulfillment.'*<sup>3</sup> Het Humanistisch Vormingsonderwijs neemt de uitgangspunten van de declaratie als basis voor haar onderwijs en projecten. Dit onderzoek biedt zowel een theoretisch kader bij dit onderdeel van de declaratie, als een voorstel om dit in de praktijk te brengen en de evaluatie hiervan.

In het kader van de Humanistiek biedt dit onderzoek ook enkele belangrijke dingen. Onderzoek naar verbeelding wordt op dit moment vooral gedaan in het kader van Geestelijke Begeleiding. De informatie die hierover beschikbaar is heb ik gebruikt en in een ander kader geplaatst. Hierdoor kan dit onderzoek een idee geven over het belang van verbeelding (en kunst) voor een andere richting van de humanistiek, namelijk Educatie.

---

<sup>2</sup> De website van de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke: <http://www.wpkeesboeke.nl>, onder het kopje "visie", bekeken op maandag 2 maart 2009.

<sup>3</sup> Amsterdam Declaration 2002, bijlage van het strategisch plan 2007-2011 van de Stichting HVO: *Duurzaam Humanistisch Vormingsonderwijs*, p. 35

Dit afstudeeronderzoek is ook gedaan binnen het kader van het onderzoeksprogramma van de Universiteit voor Humanistiek (2005 – 2010); *Humanisme en Humaniteit in de 21<sup>e</sup> eeuw*. Het programma bestaat uit verschillende thema's binnen de Humanistiek. Dit onderzoek sluit aan bij het thema *Morele educatie en democratisch burgerschap*. Hierbinnen staat educatie in humanistisch perspectief centraal. Dit betekent dat ze gericht is op de ethische, levensbeschouwelijke, sociale, culturele en esthetische ontwikkeling van mensen. Enkele begrippen die genoemd worden en tevens slaan op dit onderzoek zijn: zingeving, autonomie, ethiek en identiteitsontwikkeling. Educatie wordt hier opgevat in termen van *Bildung*: vorming tot 'goed menszijn', verantwoordelijkheid en zelfontplooiing. Onderwijs is erop gericht leerlingen te begeleiden bij hun (identiteits)ontwikkeling.<sup>4</sup> Door middel van dit onderzoek hoop ik hier een bijdrage aan te hebben geleverd.

### 1.3.2 Praktische relevantie

De praktische relevantie is dat er ook daadwerkelijke lessen over levensbeschouwing en verbeelding gemaakt, gegeven en geëvalueerd zijn. Zoals uitgelegd in 1.2.2 kan verbeelding nieuwe inzichten brengen en het vanzelfsprekende doorbreken, maar tevens ook een eenheidsgevoel bieden aan de maker of kijker, waardoor het een zingevende activiteit kan zijn. Ook de zingevende functie van levensbeschouwing kwam ter sprake in 1.2.4. Beide begrippen hangen samen met het begrip zingeving. Zingeving is één van de zwaartepunten van de Humanistiek, waarbij gekeken wordt naar de manier waarop mensen hun houding ten opzichte van het leven en de samenleving bepalen en hoe zij betekenis geven.<sup>5</sup> Er is veel theorie rondom dit thema en het doel van dit onderzoek is om er een praktisch programma bij te ontwerpen, wat eventueel kan bijdragen aan het vinden van zin en wat aan meerdere mensen de mogelijkheid geeft dit te gebruiken.

---

<sup>4</sup> De website van de Universiteit voor Humanistiek, <http://www.uvh.nl>, onder het kopje "onderzoek". Bekeken op maandag 20 april 2009.

<sup>5</sup> Universiteit voor Humanistiek, Onderwijsgids 2008/2009, p. 9

## 1.4 ONDERZOEKSMETHODE

Een antwoord op de vraagstelling, hoe er door middel van onderwijs dat gebruikt maakt van verbeelding bijgedragen kan worden aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen, wordt op twee manieren gegeven. Het antwoord op de vraagstelling is enerzijds een praktisch voorstel voor een aantal lessen gericht op levensbeschouwing en verbeelding. Deze lessen zullen gemaakt worden aan de hand van *ontwikkelingsonderzoek* (zie 1.4.1).

Anderzijds is het natuurlijk de vraag of dit onderwijs ook daadwerkelijk bijdraagt aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen. Een evaluatie hiervan ga ik doen aan de hand van het toetsen van de leerdoelen, aan de hand van *Learning Reports* (zie 1.4.2). Op dit deel zal de nadruk komen te liggen in dit onderzoek.

### 1.4.1 Ontwikkelingsonderzoek

Volgens Gravemeijer gaat het er bij ontwikkelingsonderzoek om dat de onderzoeker een bepaalde onderwijsvisie of een bepaald onderwijsconcept ontwikkelt door dit in de praktijk al experimenterend te bestuderen en te verbeteren. Er wordt een zogenaamd “prototype” gemaakt – een (onderwijs)concept. Vervolgens wordt dit uitgeprobeerd, erover gereflecteerd, verbeterd en opnieuw uitgeprobeerd. Het reflecteren vindt niet alleen naderhand plaats, maar juist tijdens het ontwikkelen en uitproberen van de onderwijsactiviteiten. Dit wordt *reflection-in-action* genoemd. Het gaat niet om een eenrichtingsverkeer vanuit de onderzoeker naar de leerling, maar om een wisselwerking tussen het veld en de onderzoeker. Ook gaat het om de cyclische afwisseling tussen gedachtenexperiment en lesexperiment. Aan de ene kant moet er bij dit onderzoek een planning worden gemaakt, bij het maken van de onderwijsactiviteiten. Aan de andere kant moet er ruimte blijven voor de eigen inbreng en het eigen leerproces van de leerling.<sup>6</sup>

Dit onderzoek bestaat uit een lessenserie die ontworpen is aan de hand van theorie over zowel levensbeschouwing als verbeelding. Het is begonnen met een literatuurstudie, waaruit opdrachten

---

<sup>6</sup> Gravemeijer, K. (1999). Ontwikkelingsonderzoek: een praktijk nabije onderzoeksmethode. In: Levering, B., & P. Smeyers (red) (1999), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom, pp. 233 - 244

en lesideeën zijn voortgekomen. Al experimenterend is deze lessenserie aangepast en verbeterd. Na het ontwerpen van het eerste concept zijn de lessen gegeven aan twee klassen, op twee verschillende dagen in de week (dinsdag en vrijdag). Hierdoor is er ruimte geweest om de lessen tussentijds te evalueren en veranderen, en om verschillende dingen uit te proberen. Van elke les heb ik een verslag gemaakt. Aan de hand van een 'observatieschema' heb ik deze lessen beoordeeld. Dit schema bestaat uit de volgende vragen:

- 1) Hoe reageren de leerlingen op de theorie?
- 2) Kunnen de leerlingen aan de slag met de opdracht?
- 3) Werken de leerlingen zelfstandig hun eigen ideeën uit?
- 4) Hebben de leerlingen plezier in de les? Lopen ze ergens tegenaan? Hebben ze weerstand?

Aan de hand van deze vragen heb ik bestudeerd welke delen van de les goed of minder goed verliepen. Tevens nam ik adviezen en commentaren van de docenten van de Werkplaats mee in de reflectie op de lessen. Aan het einde van het project, tijdens de laatste les, hebben alle leerlingen een evaluatieformulier ingevuld en *Learning Reports* (zie 1.4.2) opgeschreven. Door middel van deze *Learning Reports* en observaties heb ik getoetst of de leerdoelen gehaald zijn. Vervolgens heeft hetzelfde proces zich nogmaals herhaald en heb ik de lessen nog aan één andere klas gegeven. Op dezelfde manier is informatie verzameld om te kijken of de (eventuele nieuwe) leerdoelen nu (wel) gehaald zijn. Het proces van de ontwikkeling van het project heeft plaatsgevonden, maar zal niet worden besproken in deze scriptie. Vanwege de beperkte ruimte en tijd ligt de focus op de vraag of er levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden.

#### 1.4.2 Learning Reports

De lessen die ontwikkeld zijn aan de hand van theorie en praktijk worden onder andere geëvalueerd door middel van al eerder genoemde *Learning Reports*. *Learning Reports* worden gebruikt om fundamentele (leer)ervaringen op het spoor te komen. In de jaren zeventig werd er vooral op een behavioristische manier gekeken naar leerervaringen in het onderwijs. Volgens De Groot was dit een visie die essentiële leerelementen onbelicht liet. Hij ontwikkelde een methode waarbij hij het lerende subject zag als een persoon die actief bezig is met het verwerken van informatie en in staat is om zelf

te rapporteren over het leerproces. Deze methode spoort, zoals genoemd, fundamentele leerervaringen op. Als definitie hiervan wordt gegeven: ‘zulke ervaringen die door de ‘leerling’ – de zich ontwikkelende persoon of later, de (oudere) volwassene – worden herinnerd en gerapporteerd als subjectief, voor de ontwikkeling van belangrijke inzichten, waar hij/zij ‘iets’ c.q. ‘veel’ aan heeft gehad.’<sup>7</sup>

De Groot onderscheidt hierbij ervaringen die iemand opdoet over de (buiten)wereld en verworven zelfkennis. Ook binnen deze tweedeling maakt hij een scheiding: het universeel geldende (regels) en de uitzonderingen daarop. Hieruit ontstaat het volgende schema:

<p><b>A. Regels met betrekking tot de wereld (iets is zo, of moet zo zijn).</b> ‘Zo zit dat’; in situatie S is gedrag G nodig (juist, passend, verplicht, gewenst).</p>	<p><b>B. Uitzonderingen met betrekking tot de wereld (iets is niet zoals je dacht).</b> S-G klopt niet (hoeft niet), nieuwe feiten, tegenvoorbeelden, ontdekte vooroordelen, nieuwe mogelijkheden.</p>
<p><b>C. Regels met betrekking tot mijzelf (ik kan iets het beste zo doen of moet het zo doen).</b> ‘Zo zit dat bij mij’: in S moet ik G kiezen.</p>	<p><b>D. Uitzonderingen met betrekking tot mijzelf (het is niet waar dat ik..., terwijl ik dat wel eerst dacht).</b> S-G klopt niet (hoeft niet), ik kan ook anders, er zijn ook alternatieven voor mij.</p>

Van der Kamp gebruikte het model van De Groot als een methode van onderzoek naar leereffecten van onderwijs. In 1980 paste hij deze methode toe om de leereffecten van kunstzinnige vorming op het spoor te komen. Er kunnen ‘open’ en ‘gesloten’ *Learning reports* worden afgenomen. De onderzoeker dient dan te beginnen met de open reports, zodat de antwoorden niet voorgestructureerd zijn. De reports kunnen schriftelijk, mondeling, klassikaal en individueel afgenomen worden. Bij de open reports is het de bedoeling dat de leerlingen zoveel mogelijk leereffectzinnen opschrijven in de vier categorieën van De Groot. De zinnen uit categorie A en C dienen te beginnen met: ‘Ik heb geleerd/ervaren/ontdekt...’ en de zinnen uit de categorieën B en D

<sup>7</sup> Groot, A.D. (1980). *Onderwijs van binnen en van buiten. Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, p. 127

met: 'Ik heb ontdekt dat het niet zo is dat...'. Er worden geen voorbeeldzinnen aangeboden om te vermijden dat de antwoorden van de leerlingen voorgestructureerd worden.

De vraag bij deze methode is of kinderen paraat hebben wat zij geleerd hebben. Deze methode vooronderstelt namelijk dat een leerling cognitieve processen registreert en onthoudt. Nisbett & Wilson hebben onderzoek gedaan naar de manier waarop deze mentale processen verlopen en zijn tot de conclusie gekomen dat mensen nauwelijks in staat zijn om cognitieve processen van een hogere orde te beschrijven, maar dat zij hun leerervaringen beschrijven aan de hand van causale theorieën. Alleen opvallende en invloedrijke ervaringen (stimuli) leiden tot een goede verslaggeving.<sup>8</sup> In dit onderzoek is ervoor gekozen om – buiten de observaties van de lessen en de gesprekken met kinderen en docenten – alleen de open *Learning reports* te gebruiken. De lessen draaien vooral om vaardigheden die de leerlingen op doen in verband met hun eigen verbeeldingskracht en de bijdrage daarvan aan hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Een belangrijk aspect van Humanistisch Vormingsonderwijs is dat het wil aansluiten bij de leefwereld van de kinderen. Om deze reden is gekozen voor open *Learning Reports*. Hieruit komt de eigen inbreng van kinderen naar voren en deze is tevens ingezet om via *reflection-in-action* de lessen te ontwikkelen.

Bovendien zijn er maar vijf lessen gegeven aan elke klas en wilde ik mijn doelgroep niet laten 'over-evalueren'. In eventueel vervolgonderzoek zou ik ook graag de gesloten *Learning reports* afnemen. De *Learning reports* zijn aan de hand van de thema's van de lessen gecategoriseerd. Bij elke les (en dus elk thema) zijn vooraf doelen geformuleerd. Op deze manier kunnen de doelen goed vergeleken worden met de eventuele resultaten van de lessen en zo kan er bekeken worden of er eventuele levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Deze doelen zijn subdoelstellingen van overkoepelende doelstellingen van het project, die op deze manier ook geëvalueerd kunnen worden.

---

<sup>8</sup> Nisbett, R.E. & T. Wilson (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. In: *Psychological Review*, 84, p. 231 e.v.

## 1.5 METHODOLOGISCHE KWALITEIT

### 1.5.1 Objectiviteit

Volgens Smaling & Maso is het belangrijk bij kwalitatief onderzoek om te streven naar methodologische objectiviteit. Dit houdt in dat er recht wordt gedaan aan het *object van studie*: het object van studie laten spreken en het niet vertekenen. De houding en mentale activiteiten van de individuele onderzoeker zijn hierbij van belang. Het is een illusie dat de onderzoeker *als persoon* geëlimineerd kan worden uit het onderzoek. Streven naar objectiviteit betekent ook niet dat subjectiviteit uitgesloten wordt, mits het gaat om een bereflecteerde, intelligente en positieve aanwending van de subjectiviteit.<sup>9</sup> De kwalitatieve onderzoeker zet zich in als *persoon* om inzicht te krijgen in het leven van een ander. De onderzoeker kan zich niet verschuilen achter een vragenlijst en moet beschikken over sociale vaardigheden.<sup>10</sup>

### 1.5.2 Externe betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid betekent herhaalbaarheid van het onderzoek. Bij kwalitatief onderzoek is feitelijke herhaling van een onderzoek, of onderdelen ervan, vaak niet mogelijk doordat de onderzoekssituatie verandert. Daarom wordt virtuele haalbaarheid verlangd door middel van uitgebreide rapportage van de oorspronkelijke uitvoering van het onderzoek, zodat andere onderzoekers het onderzoek feitelijk kunnen nadoen. Externe betrouwbaarheid is: 'herhaalbaarheid van het hele onderzoek, inclusief alle tussen- en eindresultaten, door andere, onafhankelijke onderzoekers in dezelfde situatie, met dezelfde onderzoeksopzet en met dezelfde methoden en technieken.'<sup>11</sup> Om de betrouwbaarheid te vergroten is het belangrijk een precieze beschrijving te geven van de status, positie en rol van de onderzoeker in de onderzoekssituatie, van de informanten, van de situaties, condities en sociale context van het onderzoeksproject en van de gekozen methoden, de motivatie van keuzen en de vervaardiging van een 'audit trail' (systematische boekhouding van alle

---

<sup>9</sup> Maso, I. & A. Smaling (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom, pp. 66 – 67

<sup>10</sup> Smaling, A. & E. Heijmans (red)(1997). *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing*. Amsterdam: Boom, p. 15

<sup>11</sup> Maso, I. & A. Smaling (2004), p. 70

documenten, et cetera).<sup>12</sup>

In dit onderzoek zou het vertroebelend kunnen werken dat ik zowel docent als onderzoeker ben. Daarom heb ik samengewerkt met Franka Karsten, tweedejaars Masterstudent Educatie en Kritische Organisatie- en Interventiestudies aan de Universiteit voor Humanistiek. Zij was bezig met het behalen van haar eerstegraads lesbevoegdheid Humanistisch Vormingsonderwijs en Levensbeschouwing en liep stage op de Werkplaats. De door mij gemaakte lessen zijn grotendeels door haar gegeven, terwijl ik achterin de klas zat te observeren en aantekeningen maakte. Hierdoor kunnen de twee rollen van docent en onderzoeker enigszins van elkaar onderscheiden worden. Dit neemt niet weg dat ik toch ook als docent optrad en af en toe iets toelichtte en bij het zelfstandig werken rondliep.

De leerlingen van de Werkplaats uit mijn onderzoek zijn op één na allemaal autochtone Nederlanders. Ik realiseer me goed dat de lessen een heel andere uitwerking zullen hebben op een school waar veel meer kinderen met verschillende culturele achtergronden zitten. De diversiteit van de levensbeschouwingen is daar waarschijnlijk veel groter. Ook was het cognitieve niveau van de leerlingen erg hoog en waren de meeste leerlingen relatief 'braaf'. Dit was in het kader van het onderzoek erg prettig omdat de focus zo voornamelijk kon liggen op het geven van de lessen en niet op het orde houden. De eerste reeks lessen werd gegeven aan twee gymnasiumklassen (ronde 1). De tweede reeks werd gegeven aan een havo/vwo-klas (ronde 2). Deze klas was beduidend onrustiger dan de eerste klassen en dit heeft ook invloed gehad op het geven van de lessen. Er was een minder rustige werksfeer en soms was er niet genoeg veiligheid om bepaalde thema's met elkaar te bespreken.

De systematische boekhouding van dit onderzoek bestaat uit het bewaren van alle lesopzetten, lesverslagen, versies van deze scriptie, de commentaren hierop en de back-ups hiervan. Op deze manier zou een andere onderzoeker de gezette stappen kunnen nagaan en het onderzoek kunnen herhalen.

---

<sup>12</sup> Maso, I. & A. Smaling (2004), pp. 70 – 71

### 1.5.3 Interne validiteit

Validiteit is de afwezigheid van systematische vertekeningen. Interne validiteit wordt door Smaling & Maso als volgt omschreven: 'de deugdelijkheid van de argumenten (verzamelde gegevens) en de redenering (de onderzoeksofzet en de analyse) die tot de onderzoeksconclusies geleid hebben.'<sup>13</sup>

Deze validiteit kan onder andere verhoogd worden door middel van het volgen van de reeds uitgewerkte onderzoeksofzet, het maken van (veld)notities en een (reflexief) dagboek, het maken van memo's, langdurige participatie en observatie ('rondhangen'), zo veel mogelijk inschakelen van informanten en het vragen van reacties op bevindingen van informanten en participanten.<sup>14</sup>

Voor dit onderzoek is de ofzet van ontwikkelingsonderzoek van Gravemeijer gevolgd (ontwerpen, reflecteren, verbeteren et cetera). Deze ofzet is deels van te voren gemaakt en deels door middel van *reflection-in-action* gemaakt.

Na elke les is een verslag geschreven van alle dingen die opgevallen zijn tijdens de les. Uitspraken van leerlingen, de manier waarop de klas reageerde op opdrachten, welke dingen er goed en minder goed gingen en welke vragen er kwamen. Deze verslagen heb ik gemaakt in de week dat de les gegeven werd, zodat vertekeningen door selectief geheugen zo min mogelijk een rol spelen. Tijdens de les werden ook af en toe uitspraken of opvallendheden op om ze niet te vergeten. Ander bruikbaar materiaal zijn de mapjes van de leerlingen. Elke les maakten zij opdrachten op werkbladen die zij in een mapje stopten. Dit leverden zij uiteindelijk in. In dit mapje staat ook veel over wat er in de les gebeurde en kan ik gebruiken in het onderzoek.

Samen met Franka was ik vaak al enige tijd voor de les op de Werkplaats. Dan vroegen we docenten om over de leerlingen en de school te vertellen om zoveel mogelijk informatie te verzamelen. Ook hielden we na elke les een gesprek met elkaar en tevens met de docenten die bij de les waren geweest of wilden weten hoe het was gegaan. Van te voren was niet duidelijk wat de beginsituatie van de leerlingen zou zijn. Hier hebben we in de lessen rekening mee gehouden, door de eerste les van elke nieuwe klas te beginnen met vragen aan de leerlingen over onderwerpen die betrekking

---

<sup>13</sup> Maso, I. & A. Smaling (2004), p. 71

<sup>14</sup> Idem, pp. 71 – 72

hadden op het project (over levensbeschouwing, waarden, kunst et cetera). Bovendien begonnen we elke les met vragen over het onderwerp van de les, om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de leerlingen (meer hierover in 4.1).

## 2 LEVENSBESCHOUWING

In dit hoofdstuk staat de betekenis van het begrip ‘levensbeschouwing’ centraal. Door middel van een uiteenzetting over wat (het hebben van) een levensbeschouwing inhoudt kan aan het eind van het onderzoek worden gekeken of er levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Tevens is het theoretisch kader dat gegeven wordt in dit hoofdstuk ook de basis voor de ontwikkelde lessenserie.

Een levensbeschouwing hangt samen met een visie hebben op het leven. Een levensbeschouwing is cognitief–reflectief van aard: een cognitieve, beschouwelijke manier van omgaan met de werkelijkheid en het vermogen tot afstand (reflectie). Elk mens heeft een levensbeschouwing, in ieder geval impliciet. Een levensbeschouwing is niet onveranderlijk, maar wordt continu beïnvloed door de omgeving: opvoeding, ervaringen, cultuur, aanleg et cetera. Door je leven heen kan er dus veel veranderen aan de manier hoe je tegen het leven aankijkt.<sup>15</sup> In dit hoofdstuk zullen zowel de functionele kant als de inhoudelijke kant van een levensbeschouwing besproken worden, evenals levensbeschouwing in het onderwijs.

### 2.1 DE FUNCTIONELE KANT VAN EEN LEVENSBESCHOUWING

Een levensbeschouwing heeft een functionele kant en een inhoudelijke kant. De functionele kant geeft zekerheid aan een mens. Het biedt een kader waarbinnen antwoorden op levensbeschouwelijke vragen gevonden kunnen worden. Een levensbeschouwing is niet vrijblijvend, maar richtinggevend. Het geeft houvast en het verschaft je een manier van kijken naar het leven.<sup>16</sup> Hoogeveen schrijft: ‘Een levensbeschouwing [is] een door de mens ontworpen allesomvattend

---

<sup>15</sup> Hoogeveen, E. (1996). Authentieke keuze en levenshouding. In: *Verbondenheid*. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, p. 80

<sup>16</sup> Alma, H. (2008). *Humanisme, religie en levensbeschouwing*. College in het kader van de mastermodule GB/L&O *Geestelijke begeleiding, levensbeschouwelijk doorlicht*, gegeven aan de Universiteit voor Humanistiek op dinsdag 12 februari 2008

zingevend kader [...], dat er toe dient om zinvolle ordening en sociale constructie te bewerkstelligen.<sup>17</sup> Een levensbeschouwing kan vorm krijgen in bijvoorbeeld een religie, maar het is niet noodzakelijk dat het godsdienstig is. Aan de ene kant zorgt levensbeschouwing voor sociale cohesie: het biedt een achtergrond aan ideeën van waaruit de samenleving ingericht kan worden. Aan de andere kant verschaft het antwoorden op levensvragen en geeft het de mens een bepaalde controle. Een levensbeschouwing kan verklaringen bieden waarom dingen gebeuren zoals ze gebeuren, waardoor toeval en chaos kunnen worden teruggedrongen of uitgesloten. Dit is iets waar mensen behoefte aan hebben.<sup>18</sup>

Een levensbeschouwing kan voor mensen een bron van zingeving zijn. Zingeving impliceert het geven van *betekenis*, het geven van *zin* aan iets. Deze betekenis komt tot stand in de relatie tot *de ander*. Betekenis ontstaat als er een *verbinding* is met de omgeving. In de interactie met de mensen en dingen om je heen kun je als mens zin ervaren.<sup>19</sup> Volgens Mooren gaat het bij een zingeving om een ordenende activiteit, om positiebepaling en om het bepalen van een richting van het handelen.<sup>20</sup> Het is belangrijk dat je als mens een eenheid, of samenhang, ervaart in de dingen die je meemaakt en hoe je jezelf daarin positioneert. Zingeving geeft betekenis aan het leven doordat het dingen met elkaar verbindt. Bij het proces van zingeving gaat het om een de vraag of je iets kunt herkennen of begrijpen (inbedding in een kader) en de evaluatie of het voor jou van belang is.<sup>21</sup> Volgens Baumeister zijn er vier ‘behoeften aan betekenis’ die mensen hebben en die voor zingeving kunnen zorgen.

- 1) *Doelgerichtheid*: Baumeister stelt dat de behoefte aan doelgerichtheid bij mensen gekoppeld is aan zingeving. Mensen zijn van nature doelgerichte wezen, wat betekent dat zij willen dat hun handelen zin heeft, dat ze er iets mee kunnen bereiken. Essentieel bij

---

<sup>17</sup> Hoogeveen, E. (1996), p. 80

<sup>18</sup> Alma, H. (2008).

<sup>19</sup> Alma, H. (2005). *De parabel van de blinden*. Amsterdam: SWP, p. 14

<sup>20</sup> Mooren, J.H.M. (red)(1999). *Bakens in de stroom, naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*. Amsterdam: SWP, p. 25

<sup>21</sup> Idem

doelgerichtheid is dat we ons handelen kunnen interpreteren in relatie tot ons eventuele toekomstige handelen. Door deze verbinding krijgt ons handelen zin.

- 2) *Rechtvaardiging*: Mensen vinden het prettig om te ervaren dat wat zij doen goed is. Hierdoor wordt zin vaak ontleend aan de evaluatie van het handelen, in termen van waarden. Aan waarden kun je niet alleen afmeten of je juist handelt, ze motiveren je ook in je handelen. De individualisering van de maatschappij heeft als gevolg dat alle vaststaande zingevingskaders (zoals religie) vervallen zijn. Mensen moeten zelf een waardenkader ontwikkelen.
- 3) *Efficacy*: 'Efficacy' is moeilijk in het Nederlands te vertalen, maar betekent zoiets als daadkracht, het gevoel hebben dat je greep hebt op je leven, 'de ervaring dat men capabel en sterk is.'<sup>22</sup> Je kunt dit gevoel hebben als je erin slaagt om dingen te realiseren of veranderen zoals jij dat wilt. Maar je omgeving is nu eenmaal niet altijd te veranderen. Ook dat kun je met een gevoel van 'controle' doorstaan. Je ondergaat de situatie dan niet passief, maar je probeert je actief te verhouden tot hetgeen 'het lot' je brengt en dat te begrijpen: 'interpretatieve controle'. Hierdoor kunnen we onze emoties reguleren en de dingen die we doen richting geven.
- 4) *Eigenwaarde*: Volgens Baumeister hebben mensen behoefte aan zelfrespect en respect van anderen. Mensen zijn continu bezig met hun gevoel voor eigenwaarde: doen ze het goed in de ogen van anderen en in vergelijking met anderen? Hoe vinden ze zelf dat ze het doen? Nadenken over zichzelf hangt nauw samen met waarden die iemand hanteert.<sup>23</sup>

## 2.2 DE INHOUDELIJKE KANT VAN EEN LEVENSBESCHOUWING

Het gaat bij een levensbeschouwing niet zomaar om een simpele *kijk* op het leven, schrijven Otten & Smaling. 'Het gaat om kennen, interpreteren, beoordelen, waarderen, en vooral om vragen stellen en overdenken, antwoorden zoeken en vinden, en niet of in mindere mate om voelen, streven of

---

<sup>22</sup> Mooren, J.H.M. (red)(1999), p. 30

<sup>23</sup> Idem, pp. 30 – 31 en p. 53

handelen.<sup>24</sup> Emoties kunnen wel de aanleiding zijn om over een levensbeschouwing na te denken. Een bestaande levensbeschouwing is het product van de geschiedenis en bestaat uit rituele vormgeving, institutionalisering et cetera. Een eigen levensbeschouwing is veel meer een product-in-ontwikkeling. Binnen de inhoudelijke kant van een levensbeschouwing onderscheiden Alma & Smaling vijf dimensies<sup>25</sup>:

- 1) *Het ontische aspect*: hierbij gaat het om vragen en (eventueel) antwoorden op de vraag wat er wel en niet kan bestaan en hoe dingen kunnen bestaan. Het gaat over het vormen van een idee over de mens, de wereld en de kosmos. Wat is de mens? Ben je als mens bijvoorbeeld vrij? In hoeverre wordt je bepaald, en door welke dingen? Wat is het verschil tussen een mens en een dier?
- 2) *Het epistemische aspect*: hierbij gaat het om de vraag op welke wijze wij de wereld kunnen kennen, begrijpen, onderzoeken en uitleggen. Kunnen we meer weten dan wat we nu observeren? En hoe doen we dat dan? Kennen we alleen via onze zintuigen of alleen via onze ratio? Of allebei? Hoe verhouden deze twee aspecten zich tot elkaar?
- 3) *Het evaluatieve aspect* (of *normatieve aspect*): als mens ben je continu bezig met oordelen over de wereld om je heen. Dit aspect verwijst naar moraal, ethiek, esthetiek en andere evaluatieve aspecten van het menselijke leven. Het gaat dus niet alleen om waardeoordelen, maar ook om esthetische oordelen: wat is mooi, wat is goed?
- 4) *Het existentiële aspect*: dit aspect omvat alle andere aspecten en is toegespitst op vragen naar wat zinvol is voor mijn bestaan. Wie ben ik? Wat is het doel van mijn leven? Waar kom ik vandaan? Wat is de waarde van mijn leven, en van levens van anderen?
- 5) *Het spiritueel-transcendente aspect*: op het moment dat er zingeving 'plaatsvindt' gebeurt er iets (zij het minimaal) transcendent, omdat er iets in verband wordt gebracht met iets anders. Het gaat hier om een innerlijk geestelijk leven dat gericht is op openheid en ontwikkeling, het overstijgen van het leven van alledag en het verlangen naar bezieling.

---

<sup>24</sup> Otten, M. & A. Smaling (2008). *Levensbeschouwing en humanisme*. Gevonden op [www.hvo.nl](http://www.hvo.nl), op 17 maart 2009

<sup>25</sup> Alma, H. & A. Smaling (2009)(red). *Waarvoor je leeft. Humanistische bronnen van zin*. Amsterdam: SWP, in druk

Vragen die hierbij horen zijn: hoe ziet de ideale mens eruit? Wat zijn levens- of morele bronnen? Bestaat God?

Idealiter bestaat er tussen deze vijf aspecten een bepaalde samenhang waardoor iemand tot een duidelijke reflectie over zijn leven kan komen.

### 2.3 LEVENSBESCHOUWING IN DEZE TIJD

Het tijdperk waarin wij nu leven wordt gekenmerkt door een sterke individualisering. Het belang van de eigen wil, zelfbeschikking, zelfontplooiing en keuzevrijheid staan centraal. Taylor noemt deze individualisering één van de *kwalen* van onze moderne tijd. ‘Wij leven in een wereld,’ schrijft hij, ‘waarin mensen het recht hebben hun eigen levenspatroon te kiezen, bewust te beslissen welke overtuigingen zij zullen aanhangen, de vorm van hun leven te bepalen op een menigte manieren die hun voorouders niet in de hand hadden.’<sup>26</sup>

De hedendaagse, postmoderne mens bevindt zich in een crisis, schrijft Taylor in zijn werk *Bronnen van het Zelf*. Dit komt omdat zij niet meer in staat is tot *zelfverstaan*. Dit onvermogen komt door een gevoel van spirituele en morele desoriëntatie. Er is nog nooit zoveel aandacht geweest voor het ‘zelf’ van de hedendaagse mens als nu, in deze tijd. Maar tegelijkertijd is er ook nog nooit zo weinig zekerheid rondom dit zelf geweest als in deze tijd.<sup>27</sup> Wegens de *Entzauberung* (onttovering) van de wereld zijn onze vaststaande betekenishorizonnen weggevaagd.<sup>28</sup> In de Nederlandse maatschappij kan bijvoorbeeld de ontzuiling en de afbrokkeling van de levensbeschouwelijke en religieuze kaders gezien worden als afbreuk van de betekenishorizon van mensen. Taylor noemt de situatie van de moreel gedesoriënteerde mens ‘de malaise van de moderniteit’. In principe is er niets mis met de moderniteit: het moderne individualisme, de liberale samenleving en de technische redenen hebben de mens bevrijd van patronen waarin zij opgesloten zat en geven haar de mogelijkheid zelf na te gaan

---

<sup>26</sup> Taylor, Ch. (1991), p. 16

<sup>27</sup> Lemmens, W. & P. Smeyers (1995). Het project Charles Taylor: “Sources of the Self”. In: *Ethische perspectieven*. 5, 1, p. 15

<sup>28</sup> Taylor, Ch. (2007). *Bronnen van het Zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Rotterdam: Lemniscaat bv., p. 647

hoe – op rationele wijze – vorm gegeven kan worden aan het eigen leven, binnen een raamwerk waarin vrijheid en verantwoordelijkheid kunnen worden uitgevoerd. Het grote nadeel van deze ontwikkelingen is dat de mens wordt geïsoleerd van datgene wat haar uiteindelijk inspireert: een verbondenheid met een groter geheel, een morele horizon. Het individualisme ontspoord. Het grote geheel zal het individu een zorg zijn. Terwijl ‘authentiek leven’ volgens Taylor alleen tot stand kan komen in relatie met zingevende levensperspectieven. Deze verbondenheid geeft een zekere zwaarte aan morele keuzen en gaat op die manier zinloosheid tegen.<sup>29</sup>

## **2.4 LEVENSBESCHOUWING IN HET ONDERWIJS**

### 2.4.1 Levensbeschouwelijk onderwijs

Er zijn weinig vaststaande levensbeschouwelijke kaders meer. Dit maakt dat ook het schoolvak levensbeschouwing in beweging is. Er wordt gediscussieerd over de inhoud van het vak, de relatie met de denominatie van de school, de aanpak, de plaats in het curriculum en de vaardigheden en competenties van de docent. De levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren wordt in wetenschap, beleid en onderwijspraktijk steeds vaker verbonden met identiteitsontwikkeling. Onder identiteitsontwikkeling wordt de visie verstaan waarmee je naar de wereld kijkt, welke verbindingen je aangaat, hoe je jezelf ziet en de relatie met je omgeving. Identiteit is een proces, je bent continu in wording. Er kunnen delen zijn van je identiteit die elkaar tegenspreken. Een identiteit kent verschillende dimensies, namelijk levensbeschouwelijk, sociaal, moreel en burgerschap. De dimensies zijn met elkaar verbonden door onderliggende waarden en komen tot uitdrukking in handelingen.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Kal, V. (2000). Charles Taylor. In: M. Doorman & H. Pot (red). *Filosofen van deze tijd*. Amsterdam: Bert Bakker, pp. 335 – 339

<sup>30</sup> Veugelers, W. (2008). Docenten levensbeschouwing en onderwijs. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 36, 9, p. 23

Onder levensbeschouwelijk onderwijs wordt onderwijs verstaan dat primair gericht is op de persoonlijke zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Onder deze definitie vallen onder andere Humanistisch Vormingsonderwijs, Catechese, Burgerschapsvorming, Ethiek of Godsdienst.<sup>31</sup>

Veugelers benoemt vier manieren waarop levensbeschouwelijk onderwijs vorm kan krijgen:

- 1) Opvoeden in een levensbeschouwing: opgroeien binnen de levensbeschouwing. De leerling leert de traditie kennen met haar belangrijkste uitgangspunten en rituelen en er is weinig ruimte voor andere levensbeschouwingen;
- 2) Leren over verschillende levensbeschouwingen: cognitief gericht op het kennen en herkennen van belangrijke aspecten van verschillende levensbeschouwelijke tradities, zonder hier een oordeel over te hebben;
- 3) Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie: ondersteuning van de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling, waarbij eigen keuzes kunnen worden gemaakt. Er kan geleerd worden over verschillende levensbeschouwelijke tradities maar de invloed van de eigen traditie is groot;
- 4) Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader: er is geen levensbeschouwelijke traditie van waaruit onderwezen wordt. De leerling krijgt zelf de verantwoordelijkheid voor de keuzes die worden gemaakt over de levensbeschouwing. Belangrijk hierbij is dialoog met anderen.<sup>32</sup>

Voor dit onderzoek is de laatstgenoemde vorm gekozen. Er is voor het project op de Werkplaats geen levensbeschouwelijke traditie van waaruit wordt onderwezen. De eigen levensbeschouwing van de leerlingen staat centraal.

In de onderzoeksopzet staat beschreven dat de doelstelling van dit onderzoek is om bij te dragen aan de humanistische variant Educatie. Hierdoor is het van belang dat het onderwijs ook humanistisch is. Hemmink, Van der Mars & Otten ontwierpen een indeling, die toegepast kan worden op een

---

<sup>31</sup> Hemmink, G., C. van der Mars & M. Otten (2008). Een humanistisch perspectief op levensbeschouwelijke lesmethoden. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 36, 9, pp. 41 – 42

<sup>32</sup> Veugelers, W. (2008), pp. 24 – 25

methode om te kijken wat het ‘humanistisch gehalte’ ervan is. Zij deden dit aan de hand van vier filosofische tradities die door Aloni gezien worden als fundamenten van humanistische educatie:

- 1) *Cultural-classical approach and the longing for human perfection*: gericht op *Bildung*. Er wordt gestreefd naar intellectuele en culturele ontwikkeling van leerlingen; het overdragen van belangrijke tradities en het ontwikkelen van hogere vormen van menselijkheid.
- 2) *Naturalistic-romantic approach and the yearning for the authenticity of self-actualization*: gericht op het authentiek zijn van de leerling. De bedoeling is de leerling te laten ontdekken wat hij echt wil en nastreeft.
- 3) *Existential approach and the yearning for authenticity and self-creation*: gericht op de eigen vormgeving van de mens. Leerlingen worden gestimuleerd om zelf keuzes te maken en deze te beargumenteren.
- 4) *Critical-radical approach and the yearning for empowerment and emancipation*: gericht op onder andere machtsstructuren in de maatschappij, die onderdrukkend kunnen zijn voor de ontplooiing van het individu. De nadruk ligt op bewustwording hiervan en empowerment.<sup>33</sup>

Idealiter is humanistisch onderwijs een combinatie van deze vier invalshoeken. Deze vier invalshoeken hoeven niet allemaal in dezelfde mate aanwezig te zijn.

#### 2.4.2 Identiteitsontwikkeling van jongeren

Identiteitsontwikkeling is een essentieel onderdeel van de menselijke ontwikkeling. Mensen construeren zelf hun identiteit: een mens is onafhankelijke actor in de eigen sociale en culturele context. Identiteitsvorming is een alledaagse bezigheid, omdat je continu bezig bent je als mens te verhouden tot de dingen die om je heen gebeuren en wat je daarvan vindt.<sup>34</sup> Erikson (1968) noemt de puberteit bij uitstek de levensfase van de identiteitsontwikkeling. In deze fase van je leven maak je definitieve keuzes en krijg je een duidelijker beeld van je centrale waarden. Jongeren van 12 tot 18 jaar zijn erg ontvankelijk voor de vele invloeden van buitenaf: ouders, media, leeftijdgenoten, leraren.

---

<sup>33</sup> Hemmink, G., C. van der Mars & M. Otten (2008). A.w., p. 42 en Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity. The philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 12 – 51

<sup>34</sup> Niemi, H. (2006). *Religion, Spirituality and Identity*. Bern: International Academic Publishers, pp. 27 – 31

Deze kunnen allemaal bijdragen aan hoe de jongere over zichzelf denkt. De tijden sinds Erikson zijn veranderd, inmiddels zijn er veel meer keuzemogelijkheden voor jongeren en ligt er weinig definitief vast (een baan ‘voor het leven’ is er eigenlijk niet meer bij). Jongeren moeten zich dus voorbereiden op flexibiliteit en mobiliteit. Ook is er een gevoel van grotere zelfsocialisatie: zelf richting en gestalte geven aan je eigen identiteit en levensloop. Persoonlijke keuzen en zingeving zijn niet meer een onderdeel van een groeps cultuur, maar van persoonlijke betekenisverlening. Dit kan grote onzekerheid met zich meebrengen voor de jongeren, omdat er geen gebaande paden meer zijn, maar zij hun eigen weg moeten vrijmaken.<sup>35</sup> Lévi-Strauss zegt dat alle kinderen creatief zijn. Zij hebben allemaal de mogelijkheden in zich om ‘zichzelf’ te kunnen ‘worden’. Wat zij echter nog niet in zich hebben is het vermogen om dit ook zelf te kunnen bewerkstelligen.<sup>36</sup> Hier ligt de taak van het onderwijs.

#### 2.4.3 De taak van de docent

Leerlingen hebben hun eigen manier van omgaan met de dingen die zij aangereikt krijgen met behulp van de lesstof. Zo gaat het ook met een levensbeschouwing: hun waarden, mensbeeld, zingeving et cetera. In onderwijs en opvoeding is het daarom belangrijk dat kinderen aangesproken worden op hun vermogen om zelf dingen te waarderen. Zij moeten aangesproken worden daar een actieve rol in aan te nemen en de gelegenheid krijgen zelf uit te vinden wat zij waar, goed of mooi vinden. ‘Het gaat niet om het klakkeloos (laten) overnemen van waarden, noch om het zelf maar (laten) uitvinden van wat goed en fout is, maar om het inspelen op en creëren van situaties waarin kinderen kunnen uitproberen wat zij waardevol dan wel waardeloos vinden, en waarin zij hun eigen fouten kunnen maken: open, reële probleemsituaties waarin ze tot eigen oplossingen kunnen komen,’<sup>37</sup> schrijft Bakker. Dit vereist een open houding van de docent en het moet duidelijk zijn dat er geen absolute

---

<sup>35</sup> Dieleman, A. & W. Veugelers (2006). *De school als leefplek*. Manuscript, pp. 8 – 9

<sup>36</sup> Savater, F. (2001). *De waarde van het opvoeden, filosofie van onderwijs en ouderschap*. Utrecht: Erven J. Bijleveld, pp. 89 – 94

<sup>37</sup> Bakker, D. (1999). Humanistische opvoeding in het onderwijs: visie in praktijk. In: Dijk, B. van & A. Hielkema (red.). *De menselijke maat: humaniteit en beschaving na 2000*, Amsterdam: Arbeiderspers, p. 77

waarheid bestaat. Door middel van dialoog kunnen nieuwe betekenissen ontstaan. Je kunt nu eenmaal geen eigen levensbeschouwing uit een boekje leren. Je leert alleen als je ook deelneemt aan het sociale leven.<sup>38</sup>

Volgens Veugelers hoeven leerlingen waarden niet van een docent over te nemen, maar kunnen ze er een eigen invulling aan kunnen geven. In interactie met andere leerlingen en docenten kan de individuele leerling een eigen levensvisie ontwikkelen. Hij noemt deze waardenontwikkeling een creatief proces van zingeving, waarbij de leerling zelf de leiding heeft. Nu de zingeving niet meer uit de *grote verhalen* gehaald kan worden is de ontwikkeling van dit eigen persoonlijke verhaal de manier om zin te ervaren. Maar hoe kan een docent het nu voor elkaar krijgen dat leerlingen bewust worden van zichzelf en van anderen? Wat moet een docent daarvoor doen? Docenten kunnen geen waarden op leerlingen overdragen, omdat leerlingen zelf bepalen wat ze ergens van vinden en wat ze belangrijk vinden.<sup>39</sup> Belangrijk is wel dat de docent niet neutraal en meningloos voor de klas staat. Als de docent uitdraagt wat hij belangrijk vindt kunnen leerlingen zich daartoe verhouden. Bovendien willen leerlingen graag weten *wie* er voor de klas staat. Het is van belang dat de docent bewust bezig bent met wat hij/zij wil uitdragen.<sup>40</sup> Bovendien moet een docent in staat zijn om op een natuurlijke wijze met bijvoorbeeld morele dilemma's om te gaan. Dit betekent dat ze morele dilemma's kunnen herkennen en gebruik kunnen maken van onvoorziene gebeurtenissen of opmerkingen en op het 'gouden moment' weten te reageren. Dit betekent dat je als docent geëngageerd moet zijn met de doelen die nagestreefd worden en dat je deze ook eigen maakt.<sup>41</sup>

Erasmus (1469 – 1536), vooraanstaand humanist, wees ons al op het grote belang van goed onderwijs voor een humanere samenleving. Hij stelde hoge eisen aan docenten, onder andere dat zij van kinderen moesten houden. Tot dan toe vindt hij docenten zelfvoldane lieden, die hun eigen

---

<sup>38</sup> Bakker, D. (1999), pp. 77 – 79

<sup>39</sup> Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. In: *Educational Review*, 51, 1, p. 40

<sup>40</sup> Veugelers, W. (2003). Een humanistisch perspectief op waardenvormend onderwijs. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 4, 15, p. 15

<sup>41</sup> Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal*. Leuven/Apeldoorn: Garant, p. 177

kennis prijzen terwijl ze de kinderen slechts onzin bij brengen. Spel en aanmoediging moeten centraal staan in het onderwijs.<sup>42</sup>

## 2.5 TOT SLOT

In dit hoofdstuk is op een abstract niveau geschetst hoe een levensbeschouwing functioneel en inhoudelijk vorm krijgt. Deze abstracte begrippen en omschrijvingen zijn voor het project vertaald naar concrete lesideeën, waarover meer te lezen is in hoofdstuk 4.

Levensbeschouwing biedt een zingevingskader aan mensen, waarbinnen zij antwoorden kunnen vinden op levensbeschouwelijke vragen. In de huidige tijd is het moeilijk om eenduidige antwoorden te geven omdat individualisme hoogtij viert. Hierdoor is iedereen op zichzelf aangewezen, door Taylor ook wel als de 'malaise van de moderniteit' bestempeld. Een nieuwe uitdaging voor het levensbeschouwelijk onderwijs ontstaat: zij kan bijdragen aan de ontwikkeling van een eigen levensbeschouwing en de identiteit van leerlingen.

De ontdekking van de eigen levensbeschouwing is de doelstelling van het project waarover dit onderzoek gaat. Om dit doel te bereiken is een project ontworpen waarbij gebruik wordt gemaakt van verbeelding. In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet wat verbeelding is, hoe verbeelding kan bijdragen aan de menselijke ontwikkeling en over verbeelding in het onderwijs.

---

<sup>42</sup> Stuij, N. (2002). *Het leven leren*. Utrecht: Stichting Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs (PSC HVO), p. 7

### 3 VERBEELDING

Mensen kunnen verbeelden. Ze hebben *verbeeldingskracht*. Dit is een heel belangrijk menselijk vermogen. Verbeelding geeft ons de mogelijkheid tot variatie aan emotionele, cognitieve en sociale ervaringen. Verbeelding kan mensen creatief maken, of zich laten voorstellen hoe ze zouden willen dat hun leven zou zijn. Het kan de vraag naar de zin van ons bestaan oproepen, omdat we ons kunnen verbeelden dat we ook *niet* zouden kunnen bestaan en dat ons leven eindig is.<sup>43</sup> Verbeelding kan op twee manieren worden uitgelegd. In dit hoofdstuk worden deze manieren van verbeelding besproken, evenals het belang van verbeelding voor de menselijke ontwikkeling (in het kader van de levensbeschouwelijke ontwikkeling, waar het project op gericht is) en over verbeelding in het onderwijs.

#### 3.1 EXTERNE EN INTERNE VERBEELDING

Allereerst betekent verbeelding *uitbeelden*: je geeft uitwendig vorm aan iets wat van binnenuit komt. Het kan hierbij gaan om een gemoedstoestand of om ideeën. In deze betekenis van uitbeelden denken we vaak aan kunst. De kunstwereld is bij uitstek de wereld van de uitbeelding; van de (creatieve) verbeelding. Volgens Elders gaat het bij creatieve verbeelding om een combinatie van de act om de realiteit op verschillende niveaus waar te nemen en de act van het scheppen. Producten van creatieve verbeelding zijn schilderijen, beeldhouwwerken en naast de beeldende kunst ook poëzie, muziek of literatuur. Niet alleen door de kunst komen wij in aanraking met verbeelding. Ook de wereld van de reclame, architecten, industrieel vormgevers en webdesigners maken hier gebruik van.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Alma, H. (2009). *De virtuele wereld als uitdaging voor de verbeelding*. Voorjaarssymposium Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs. Uitgesproken op vrijdag 21 maart 2008, p. 1

<sup>44</sup> Berk, T. van den (2007). Voorwoord. In: Brouwer, I., e.a. (red)(2007), *De stille kracht van transcendentie. Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen*. Amsterdam: SWP, p. 7

Verbeelding hoeft niet alleen te verwijzen naar uitbeelden, maar kan ook ‘voor de geest halen’ betekenen. Dit is de tweede betekenis van verbeelding. Het gaat hierbij dan om een (innerlijk) mentaal proces waarbij iemand zich willekeurige zaken voor de geest kan halen. De Engelse romantische dichter Wordsworth duidt verbeelding aan als *the inward eye* (het innerlijke oog).<sup>45</sup> Hij bedoelt hiermee de menselijke vaardigheid om beelden te creëren zonder visuele stimuli. Volgens Hume is deze vaardigheid essentieel in ons denken. Hij stelt dat het feit dat wij telkens weer een kat als kat herkennen te danken is aan onze verbeelding. Verbeelding is geen volledig vrije activiteit; het wordt bepaald door principes van gelijkenis, nabijheid in ruimte en tijd en causale verbanden. Dankzij de verbeelding zijn wij in staat om ons leven te ervaren als een continu gebeuren. Kant neemt een soortgelijk standpunt in en beweert net als Hume dat verbeelding een essentieel onderdeel is van de menselijke waarneming. Door middel van verbeelding kunnen wij een synthese maken van de vele beelden die op ons af komen (*Einbildungskraft*).

Verbeelding komt volgens Dewey voort uit *aandachtige waarneming*. Tegen de achtergrond van een vast cultureel en sociaal geconstrueerd kader kan onze waarneming en ervaring betekenis krijgen. Tradities spelen hierin volgens Dewey een belangrijke rol. Het achtergrondmateriaal wat je hebt als mens wordt continu opnieuw gecombineerd met nieuwe ervaringen en kan steeds in een ander licht komen te staan. Beelden en betekenissen kunnen steeds opnieuw gecombineerd en gereorganiseerd worden. Dewey noemt dit proces van herschikken: *ideëel experimenteren*. In dit verbeeldingsproces ontstaat er iets nieuws: ‘dat wat in het hier-en-nu gegeven is wordt uitgebreid met betekenissen en waarden ontleend aan wat feitelijk afwezig is maar in de verbeelding present is.’<sup>46</sup>

### 3.2 DE FUNCTIONELE KANT VAN VERBEELDING

Verbeelding kan ons voorbereiden op een ontmoeting met het onbekende. Door het combineren van verschillende beelden en betekenissen kan iets ineens symbolische uitdrukingskracht krijgen. Alma

---

<sup>45</sup> Wordsworth, W. (1994/2006). Poems of the Imagination 12. In: *The collected poems of William Wordsworth*, Wordsworth Editions Limited, p. 219

<sup>46</sup> Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books, p. 272 (Vertaling: Hans Alma)

noemt het voorbeeld van het aandachtig lezen (waarnemen) van een boek. Dankzij de verbeelding kun je je inleven in de personages en je een voorstelling maken van de omgeving. Het interpreteren van de tekst doe je vanuit je eigen betekenis horizon, tegen de achtergrond van je herinneringen en andere *mentale bagage*. Vanuit de informatie uit de bagage kan een boek in een nieuw licht komen te staan. Of je herinnering komt in een nieuw licht dankzij een boek. Er vindt een synthese plaats en er ontstaat iets nieuws.<sup>47</sup>

Schachtel zegt dat verbeelding een manier is om het menselijk leven te verruimen. Maar het is niet zonder gevaren, verbeelding kan soms pijnlijk zijn, maar het is ook een avontuur. Via verbeelding kunnen we een brug slaan tussen het bekende en het onbekende. Door middel van verbeelding kunnen we ons op existentiële thema's oriënteren zonder dat ons dagelijks leven hiervoor overhoop hoeft worden gehaald. Verbeelding grijpt vooruit op nog niet gerealiseerde mogelijkheden. Het is een exploratie om mogelijkheden te verkennen.<sup>48</sup> Kunstenaars zijn hier met name erg goed in. Ze maken van vanzelfsprekende dingen nieuwe ervaringen, los van de vaststaande associaties.<sup>49</sup> Dit kan enerzijds mooi zijn – men kan door een kunstwerk in vervoering raken – maar anderzijds kan het ook schokkend zijn en kunnen kunstwerken ons confronteren met moeilijke of pijnlijke dingen.

Schachtel benoemt verbeelding als het doorbreken van vaste patronen en het stimuleren van openheid naar de wereld. Verbeeldingskracht kan ons verrassende en nieuwe dingen laten zien, bijvoorbeeld door middel van kunst, humor, dromen of spel. Verbeelding laat ons alles doen, zonder dat we ons leven daarvoor hoeven om te gooien en het reikt ons alles aan wat ons leven, onze cultuur ons te bieden heeft.<sup>50</sup> Ook volgens Greene kan onze verbeelding *het vanzelfsprekende* doorbreken. Het geeft ons de mogelijkheid om ons in te leven in perspectieven die niet de onze zijn en van daaruit de wereld verkennen. Je kunt je inleven zonder een waardeoordeel te hechten aan het perspectief. Zo kun je verschillende menselijke mogelijkheden ontdekken en leren naar dingen te

---

<sup>47</sup> Alma, H. (2009), p. 2

<sup>48</sup> Alma, H. (2007). Verbeeldingskracht en transcendentie. De spirituele kracht van kunst. In: Brouwer, I., e.a. (red)(2007), *De stille kracht van transcendentie. Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen*. Amsterdam: SWP, pp. 45 – 50

<sup>49</sup> Alma, H. (2005), p. 36

<sup>50</sup> Alma, H. (2009), p. 2

kijken alsof ze ook anders zouden kunnen zijn dan dat ze zijn. We moeten er oog voor hebben. Volgens Jung gaat het er niet om dat we *andere* dingen leren zien, maar dat we *anders* leren zien.<sup>51</sup>

Alma maakt een duidelijk onderscheid tussen verbeelding en fantasie. Ze haalt Murdoch aan die fantasie ziet als het opsluiten van jezelf in je eigen kleine wereldje, aangestuurd door onze neiging tot ontkenning van de werkelijkheid, obsessie, jaloezie en wraakgevoelens. Volgens Murdoch moeten we onze fantasie vernietigen om recht te kunnen doen aan de werkelijkheid. Alma nuanceert deze visie: 'Ontkenning lijkt een antropologische noodzaak te zijn om te voorkomen dat we overspoeld worden door angst, en de fantasie speelt daarin een belangrijke en constructieve rol. Van belang is echter dat iemand die fantaseert zich afsluit voor een relatie met de omgeving. Tegenover de fantasie stelt Murdoch de verbeelding die ons juist verbindt met de buitenwereld en ons een waardevol ideaal verschaft waarnaar wij kunnen handelen.'<sup>52</sup> Bij verbeelding gaat het niet om te weinig realistisch begrip van de wereld. Op jonge leeftijd oefenen kinderen al met 'doen alsof'. Hier is een duidelijke scheiding zichtbaar tussen wat 'echt' is en wat niet. De mogelijkheid wordt geboden om te experimenteren met wat er is en te 'doen alsof'.

Verbeelding kan ons zin en eenheid laten ervaren in wat we doen. Zijlstra schrijft in zijn boek *Het kunstwerk en de zin van het bestaan* over de manier waarop verschillende filosofen kunst beschouwen. Zij zien kunstwerken als een bron van zingeving omdat zij *een geheel* zijn. De moderne tijd is een tijd van twijfel en onzekerheid. Vanaf de Middeleeuwen is er een gebrek aan eenheid ontstaan. De moderne filosofie – met Descartes als grondlegger – zorgde voor een breuk. Er was geen sprake meer van één waarheid. Volgens Kant hebben alle kunstwerken organisatie en doelmatigheid in zich. Een kunstwerk creëert orde en geeft uiting aan de vrijheid van de kunstenaar. Het kan ons op het spoor zetten om *zin* te ontdekken. Schopenhauer ziet kunst als verlossing van de werkelijkheid. Hij heeft een pessimistische kijk op de mens en haar omgeving: de mens is gedoemd tot lijden. Kunst verbeeldt het diepste wezen van de werkelijkheid en daardoor kan de zinloosheid

---

<sup>51</sup> Berk, T. van den (2007), p. 8

<sup>52</sup> Alma, H. (2005), p. 34

van ons bestaan worden opgeheven. Nietzsche vindt dat de enige manier om de chaos die ontstaan is, door het nihilisme en het verdwijnen van oude waarden, te overleven kunst is. Het bestaan moet aanvaard worden als een 'esthetisch fenomeen'. Kunst is geen uitdrukking van het leven, maar het leven zelf. Er straalt zin en eenheid af van een kunstwerk. Bij Wittgenstein vallen ethiek en esthetiek samen. Ethiek is volgens hem niets anders dan je leven zien als afgerond geheel dat doel is in zichzelf. Ethiek betekent je leven zien als kunstwerk.<sup>53</sup>

### 3.3 HET BELANG VAN VERBEELDING VOOR DE MENSELIJKE ONTWIKKELING

In 1879 ontdekte men in een grot in Altamira afbeeldingen van bizonen van 12.000 jaar oud. In 1994 werden kleurige afbeeldingen van allerlei dieren ontdekt in een grot in Chauvet die ergens tussen de 31.000 en 32.000 jaar geleden gemaakt zijn. Het *verbeelden* van dingen is iets waarvan het startpunt duizenden jaren terug gaat en wat sindsdien nooit is verdwenen. Volgens de bioloog Wilson is het maken van kunst ontstaan vanwege de groeiende intelligentie van de mens. Vanwege de groeiende mogelijkheden van de menselijke geest zou de mens in staat worden eigen voorstellingen te creëren. De archeoloog Mithen beweert dat de hersenen van de mens 40.000 jaar geleden een rigoureuze verandering hebben ondergaan. De mens begon met een ruimere blik naar zijn omgeving te kijken. Vanwege deze versoepeling van geest kon er kunst en creatie ontstaan in het menselijke brein.<sup>54</sup> We zouden dus kunnen zeggen dat het maken van kunst en het inzetten van verbeeldingskracht een essentieel onderdeel is van menszijn. Maar wat de reden van dit alles? Waarom maken mensen kunst? Waarom gebruiken mensen hun verbeeldingskracht?

Door het maken van 'tekens' ontstond de mogelijkheid voor de mens te communiceren met een mens op afstand. De mogelijkheid ontstond om contact te maken met een ander mens die er op dat moment niet was maar wellicht op een later moment het teken zou herkennen. Dit betekent dat het menselijke brein in staat was te *herinneren*. Herinneren is een complexe gebeurtenis en het duurt een tijdje voordat kinderen dat kunnen. In de loop van het derde levensjaar kunnen kinderen een

---

<sup>53</sup> Zijlstra, O. (1998). *Het kunstwerk en de zin van het bestaan*. Kampen: Kok, pp. 24 – 28, 34 – 41, 46 – 51, 75 – 94

<sup>54</sup> Laan, M., van der (2002). *Hersengeheimen*. Trouw Dossier, 20, Amsterdam: Maarten Muntinga bv., pp. 62 – 67

beeld of persoon herinneren. Een kind gaat pas tekenen als het zich enigszins intellectueel gaat ontwikkelen en (symbolisch) woord kan geven aan betekenis van mensen, dingen en gedachten. Een tekening is een symbool van communicatie en daar is enige vorm van zelfbewustzijn voor nodig. Kinderen met een contactstoornis kunnen vaak wel dingen natekenen, maar zelf geen fantasievolle tekeningen maken.<sup>55</sup>

Verbeelding heeft een existentieel belang, omdat ze een diepgaand inzicht kan verschaffen in het menselijk bestaan.<sup>56</sup> 'We menen dat het kijken naar kunst, en daarover met elkaar in gesprek gaan, ons helpt om over grenzen heen te kijken en om geconfronteerd te worden met 'het andere',<sup>57</sup> schrijft Moor. Kunst heeft het vermogen om nieuwe bestaansdimensies te ontsluiten, een verlangen naar transcendentie in ons op te roepen, ons gevoelig te maken voor existentiële vragen. Om kunst tot ons te kunnen laten spreken moeten we een *allocentristische houding* aannemen. Dit betekent dat we *ontvankelijk* zijn voor wat vreemd en anders is en ons niet verschuilen achter wat veilig en vertrouwd is. Door op een allocentristische manier met dingen om te gaan kun je eenheid en zin ervaren in wat je doet. Alma noemt dit een kernervaring, een gevoel van heelheid. Schachtel en Dewey vertellen ons dat het voor kinderen makkelijker is om zo'n ervaring te hebben dan voor volwassenen. Volwassenen zijn al vaker ingekaderd door vaststaande regels en veiligheden die zij in hun leven hebben. Er wordt niet meer echt aandachtig naar dingen gekeken. Alma geeft het voorbeeld van een theekopje: we gebruiken het elke dag, maar kijken er niet meer bewust naar.<sup>58</sup> Zo gaat het met veel dingen in het leven. Door de jaren heen lopen we het risico om onze vaardigheden op het gebied van aandachtig te leven en onze verbeelding creatief te gebruiken kwijt te raken. Schachtel legt uit dat er in mensenlevens een spanning bestaat tussen verlangen naar geborgenheid en veiligheid aan de ene kant, en aan de andere kant verlangen naar het onbekende

---

<sup>55</sup> Foks-Appelman, Th. (2009). *Kinderen geven tekens. De betekenis van kindertekeningen en kinderspel vanuit het perspectief van de analytische psychologie*. Delft: Eburon, pp. 2 – 3

<sup>56</sup> Alma, H. (2005), p. 37

<sup>57</sup> Moor, M. (2008). Verhulde onthulling. De ontstellende werking van kunst in organisaties. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 35, 9, p. 45

<sup>58</sup> Alma, H. (2007), p. 41 – 49

en vreemde aan de andere kant. Om met dit onbekende in contact te komen is het van belang dat je je vaststaande referentiekaders doorbreekt en de angst overwint voor het vreemde. Er zijn verschillende dingen in het leven die ons met een vernieuwde, frisse blik naar dingen kunnen laten kijken – buiten kunst en religie – zegt Schachtel, zoals humor, spel, lichamelijke sensaties en dromen. Bij deze dingen kan het gebeuren dat perspectieven ineens op een onverwachte manier worden gecombineerd en er een nieuw licht op zaken geworpen kan worden. Verbeelding is in deze zin belangrijk voor de menselijke ontwikkeling omdat het ons prikkelt aandachtig in het leven te blijven staan en zin en eenheid te kunnen ervaren in wat we doen.<sup>59</sup> Ook bij ‘doen alsof’ leren kinderen belangrijke dingen over de wereld om hen heen. Kinderen die veel oefenen met bijvoorbeeld rollenspellen, blijken grotere sociale vermogens te bezitten dan kinderen die dat niet doen. Kinderen kunnen leren zich van jongs af aan in te leven in het perspectief van anderen. Bovendien leren ze door ‘doen alsof’ met emoties omgaan, wat hen in het ‘echte leven’ beter in staat stelt emoties te reguleren. Kinderen kunnen hun reactie op de omgeving testen, zonder dat dit daadwerkelijke consequenties heeft.<sup>60</sup>

Niet alleen het bekijken van een kunstwerk is belangrijk. Taylor benadrukt dat het voor mensen belangrijk is om zichzelf uit te drukken. Ten tijde van de Romantiek kwam er een wending in het denken over kunst. Er kwam aandacht voor de *innerlijke stem in ons*. Voorheen was kunst slechts *mimesis* (nabootsing), maar nu werd kunst gezien als iets manifest maken en het tegelijkertijd vervolledigen. Dit werd creatieve verbeeldingskracht genoemd.<sup>61</sup> Taylor citeert in deze context Coleridge: ‘De oorspronkelijke VERBEELDINGSKRACHT houd ik voor de levende Kracht en het belangrijkste instrument van alle menselijke waarneming, en voor een herhaling in de eindige geest van de eeuwige scheppingsdaad in het oneindige I K B E N.’<sup>62</sup> Gedichten en kunst kunnen de mens bewust maken van zaken die nog niet verwoord zijn. Het is een methode om onze innerlijke stem te

---

<sup>59</sup> Alma, H. (2007), pp. 41 – 44

<sup>60</sup> Alma, H. (2008), p. 4

<sup>61</sup> Taylor, Ch. (2007), pp. 296 – 502

<sup>62</sup> Idem, p. 502

laten spreken. Het vermogen om deze innerlijke stem te laten spreken geeft je als mens de mogelijkheid om enorme diepte te bereiken in jezelf en een verbinding aan te gaan met jezelf. Het vermogen tot expressieve zelfuitdrukking leidt tot een betere internalisering van morele bronnen, schrijft Taylor.<sup>63</sup>

In zijn boek *Donkere nachten van de ziel* schrijft Moore over de zingevingscrisis waar je je als mens in kunt bevinden. Hij beschrijft de momenten waarop je geen ‘vaste grond meer onder je voeten voelt’, je geen betekenis meer kunt verlenen aan de dingen om je heen en waarop je contact kwijtraakt met de wereld om je heen. Zoals hierboven aangehaald, benoemt Alma al de mogelijkheid die verbeelding biedt tot *verbinding*. In een onthechte situatie als deze – van de donkere nacht van de ziel – kan verbeelding de mens helpen zich te hervatten. Moore raadt aan om een beeldentaal te ontwikkelen. Door op zoek te gaan naar je eigen beelden, die je precies kunnen vertellen wat er gaande is, kun je houvast verkrijgen in tijden waarop je geen zin ervaart. Verbeelding geeft je bovendien de mogelijkheid om deel te nemen, maar ook op een afstand waar te nemen.<sup>64</sup> Dan schrijft hij: ‘Verbeelding is alles, want we weten of ervaren niets buiten onze verbeelding om. De verbeelding kan echter oud, vermoeid of irrelevant zijn. Ze moet steeds opnieuw tot leven gewekt worden. Je moet jezelf van tijd tot tijd hernieuwen, anders sterft je ziel en leef en handel je alsof je niet echt leeft. Hoeveel mensen voelen zich tegenwoordig niet zo?’<sup>65</sup>

Niet alleen kan verbeelding helpen de zin van het leven (terug) te vinden. Volgens Tarkovski, Russisch filmregisseur, acteur en schrijver, heeft kunst als doel de zin van het leven te verklaren. Kunst kan het *waarom* duidelijk maken van het leven op deze planeet. En als ze dat niet kan verklaren, zal ze mensen in ieder geval confronteren met deze vragen. De algemene functie van kunst is om een schok tot stand te brengen waarin zich inzichten voordoen aan de mens.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Taylor, Ch. (2007), pp. 514 – 516

<sup>64</sup> Moore, T. (2004). *De donkere nachten van de ziel*. Rainbow Dimensie, pp. 27, 36 en 72

<sup>65</sup> Idem, p. 176

<sup>66</sup> Tarkovski, A. (1991). *De verzegelde tijd*. Historische uitgeverij, p. 35

### 3.4 VERBEELDING IN HET ONDERWIJS

Op middelbare scholen wordt, sinds de invoering van de tweede fase (dus aan de bovenbouw), het vak CKV gegeven: Culturele Kunstzinnige Vorming. Er zijn drie mogelijkheden, namelijk CKV1 (oriëntatie en kennismaking met de kunst en cultuur, voor alle leerlingen verplicht<sup>67</sup>), CKV2 (een grondige introductie in actuele en historische kunsten cultuurverschijnselen vanuit maatschappelijke of interdisciplinaire of multidisciplinaire perspectieven, kan gekozen worden in de 'vrije ruimte' van de leerling) en CKV3 (scholen kunnen kiezen uit de vakken die behorende tot de beeldende vormgeving, dans, drama of muziek. Beeldende vormgeving en muziek worden traditioneel het meest gekozen. Dit kan ook gekozen worden in de 'vrije ruimte'). Daarnaast hebben veel scholen ook – zowel in onderbouw als bovenbouw – 'tekenen', 'drama' of 'handvaardigheid' als vak. Op veel scholen kun je ook in (sommige) van deze vakken eindexamen doen.<sup>68</sup>

#### 3.4.1 Puberteit en kunstzinnigheid

Jonge kinderen tekenen graag. Zonder tekenles te krijgen ontwikkelen kinderen vaak een eigen manier om dagelijkse gebeurtenissen, voorwerpen of fantasieën te tekenen. Naarmate kinderen ouder worden willen ze gedetailleerder gaan tekenen en als dat niet lukt houden ze ermee op. Rond hun achtste levensjaar beginnen kinderen deze eisen van *visueel realisme* te stellen. Ze willen diepte in hun tekening brengen, ook wat betreft verhoudingen tussen voorwerpen. Vanaf elf jaar kun je zien of een kind echt talent heeft voor tekenen. Het plezier van tekenen verdwijnt voor velen aan het eind van de kindertijd. In de puberteit is een groot deel van de kinderen het talent kwijt geraakt, evenals het plezier en stelt het enkel hoge eisen aan zichzelf.<sup>69</sup> Toch is het goed voor een puber om juist in

---

<sup>67</sup> Dit geldt niet voor leerlingen die op het gymnasium zitten. Voor hen is het vak KCV verplicht: Klassieke Culturele Vorming. Dit vak houdt geen creatieve opdrachten ed. in, maar is meer gericht op cultuur uit de Klassieke Oudheid. De leerlingen die het project volgden zaten in gym2. KCV is onderdeel van de tweede fase en dus hebben zij dit vak nog niet. Hetzelfde geldt voor de leerlingen uit de havo/vwo klas. Zij hebben het vak CKV nog niet.

<sup>68</sup> Hagens, P. & J. Lieftink (red)(2004). *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, p. 27

<sup>69</sup> Berghs, H. (1999). *Kunst, opvoeding en ontwikkeling. Basisboek kunstzinnige vorming*. Baarn: H. Nelissen B.V., pp. 79 – 87

deze levensfase een manier te vinden om zichzelf uit te drukken. Als er tekenopdrachten gegeven worden die vallen binnen de psychische belevingswereld van de puber kan deze opdracht toch met plezier vervuld worden.<sup>70</sup>

‘Het creatieve brein. Flexibele hersenen, extra veel mogelijkheden!’<sup>71</sup> luidt de titel van het laatste hoofdstuk van *Het puberende brein* van Crone. Pubers verschillen van volwassenen in de manier waarop zij (al dan niet) plannen, leren, met hun emoties omgaan en zich handhaven in een veranderende sociale omgeving. Het gangbare beeld is dat we het beste kunnen wachten totdat de puberhersens uitgegroeid zijn en eindelijk volwassen worden. Crone schrijft dat we dit juist niet moeten doen. Puberhersens bieden ongekennde mogelijkheden: inventiviteit, creativiteit en vindingrijkheid. Beter dan volwassenen kunnen pubers oplossingen vinden voor technische problemen, zich aanpassen aan de situatie of zich dingen eigen maken. De nog niet volledig ontwikkelde frontale cortex kan in samenwerking met andere goed functionerende hersendelen een unieke voorwaarde vormen voor creativiteit.<sup>72</sup>

Parsons (1987) heeft onderzoek gedaan naar de waardering van kunst door mensen van allerlei leeftijden. Pubers zitten in twee fasen (er zijn er in het totaal vijf, van kleuter tot volwassene):

- 1) Fase 2 in het model: *Schoonheid en realisme*, zes tot zestien jaar. Het kunstwerk wordt beter gevonden naarmate het onderwerp meer aanspreekt, vooral als de weergave realistisch is.
- 2) Fase 3 in het model: *Expressiviteit*, vanaf zestien jaar tot ‘volwassenheid’. In deze fase worden originaliteit en creativiteit zeer gewaardeerd.

Gardner (1981) deed ook onderzoek naar kunstperceptie en onderscheidde ook vijf ontwikkelingsfasen, deze zijn alleen gericht op kinderen van nul tot ‘vanaf dertien’ jaar. Pubers zitten wederom in twee fasen:

---

<sup>70</sup> Foks-Appelman, Th. (2009), p. 113

<sup>71</sup> Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker, p. 149

<sup>72</sup> Idem, pp. 149 – 155

- 1) Fase 4 in het model: *Esthetische gevoeligheid*: negen tot dertien jaar. Een uitstekende tijd voor een pedagogische interventie. Het kind is nieuwsgierig naar hoe iets gemaakt is, hoe ruimtewerking is bereikt en hoe gewerkt is met licht, schaduw en perspectief. Bovendien is hij geïnteresseerd in expressieve kwaliteiten van het kunstwerk.
- 2) Fase 5 in het model: *Crisis in de esthetische toewijding*, vanaf dertien jaar. Samen met de esthetische gevoeligheid neemt vanaf dertien jaar ook het kritisch vermogen toe. Dit kan leiden tot een afkeer van kunst, maar er kan ook een verdiepte interesse ontstaan in kunst, bijvoorbeeld voor een bepaalde stijl, expressiviteit, compositie of creativiteit.<sup>73</sup>

### 3.4.2 Kunst en leren

Het betrekken van kunst in het onderwijs is meer dan een vakles geven in bijvoorbeeld tekenen of dansen, schrijft Van der Hilst. 'Eigenlijk hebben we het over *kunst in leren* en dat gaat over de schoonheid en het belang van de kunsten in het algemeen, en *ook* over kunst als vervoersmiddel in het leren *en* over het gebruiken van de kunstvakken in dienst van de lesstof *en* over de innerlijke dimensie van leren en de spirituele dimensie van kunst; kunst als bindmiddel in de samenleving!<sup>74</sup> De schoonheid en zeggingskracht van kunst kan mensen in verrukking of vervoering brengen. Door met kunst aan de slag te gaan leer je wat je binnen- en wat je buitenwereld is. Het leert je dingen met elkaar verbinden, in jezelf en buiten jezelf. Je gaat voorbij de voor de hand liggende kaders en verbreedt daardoor je onderwijs. Scheppende kunst gaat voorbij logisch denken en de vanzelfsprekendheid. Tijdens het creatieproces ontstaan er allerlei ideeën en al doende ontdek je welke dingen er te realiseren zijn. Ondertussen oefen je allerlei vaardigheden: associëren, vanuit diverse invalshoeken kijken en vergelijken, interpreteren, analyseren, ordenen, verbanden leggen, structureren, verschillende mogelijkheden uitproberen, doorzetten, kiezen, problemen bedenken en oplossen, redeneren en argumenteren, grenzen verleggen. Bij elke vorm van kunst maken (beeldend,

---

<sup>73</sup> Berghs, H. (1999), pp. 90 – 91

<sup>74</sup> Hilst, A., van der (2008). Voorbij de Kaders, verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leer-kracht. In: *Er waren vijf kleuren. Over creativiteit en kinderen*. Janusz Korczak Stichting, jaarboek 2008. Gorichem: Narratio, p. 93

dans, theater et cetera) komen deze vaardigheden naar voren. Om deze reden zijn creatieprocessen en onderwijsontwerpen interessant om met elkaar te verbinden.<sup>75</sup>

Greene maakt een onderscheid tussen 'art education' en 'aesthetic education'. Bij de eerste gaat het om vaardigheden aanleren op een gebied van kunst en bij de tweede gaat het zowel om het maken van kunst als om het kennismaken en verbinden met kunstwerken van anderen. Als docent heb je de taak om leerlingen kennis te laten maken met verschillende vormen van kunst en om de ruimte te bieden waar ze die kunst kunnen maken.<sup>76</sup>

### 3.4.3 Het stimuleren van de verbeelding

Verbeelding is belangrijk voor zowel de docent als de leerling. Elise Freinet, onderwijzeres en beeldend kunstenaar (en echtgenote van onderwijzer en pedagoog Célestin Freinet, bedenker van het Freinetonderwijs<sup>77</sup>), gaf binnen de Freinetpedagogiek veel ruimte voor vrije expressie en creativiteit. Ze legde de nadruk op de *waardering* voor artistieke kwaliteiten van kinderen en richtte het tijdschrift *Art Enfantin* (1959) op. Voor de kindkunstenaars eiste zij dezelfde vrijheid als voor volwassen kunstenaars. Haar voorstel was om het maken van kunst op school niet in te roosteren, maar ook ruimte te bieden aan de plotselinge inspiratie. Dat betekende vrijheid van onderwerp, vrijheid van handelen en vrijheid van vormgeving. Bovendien moet niet 'schoonheid' in klassieke zin, of 'gelijkenis' met de objectieve werkelijkheid het kunstwerk bepalen, maar het gaat erom dat het kind een eigen stijl ontwikkelt en op eigen wijze uiting geeft aan zijn subjectieve beleving van de wereld. Maar hoe komt een kind zover? Volgens Freinet kan een docent op twee manieren voorwaarden scheppen voor dit creatieve proces, namelijk door te zorgen dat er ruimte en materiaal aanwezig is en door warme menselijkheid en een goede organisatie. Een kind is hoofdrolspeler in het eigen leren en kan uiting geven aan zijn verstandelijke en emotionele invallen.

---

<sup>75</sup> Hilst, A., van der (2008), pp. 94 – 100

<sup>76</sup> Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 138 en p. 146

<sup>77</sup> Freinetonderwijs wordt opgebouwd uit datgene wat kinderen *willen weten* (aansluiten bij de leefwereld) en wat zinvol is om te leren. Het leren gebeurt tastenderwijs en er wordt opgevoed tot democratie. In Vlaanderen zijn er 61 Freinetscholen, in Nederland zijn er 16 (Wikipedia, 2009, gevonden op 7 juni 2009).

Voor kinderen die hier goed in zijn hoeft dit geen probleem te zijn, zij kunnen zo aan de slag. Risico bij deze groep is dat zij lui kunnen worden, zichzelf gaan herhalen en vervallen in clichés. Als docent kun je deze kinderen stimuleren door middel van kritiek, of beter nog: zelfkritiek. Kinderen die minder begaafd zijn op dit gebied kun je stimuleren door te kijken naar wat ze al eerder hebben gemaakt en wat daar goed aan was. Of als ze niet tegen een leeg wit vel kunnen: een (eventueel kleiner) gekleurd vel geven. Belangrijk is dat kinderen zich niet vasthouden aan wat ‘mooi’ en ‘goed’ is. Er zijn geen regels voor. Je hoeft als docent niet te kunnen tekenen om dit onderwijs te kunnen geven. Je hebt een brede algemene ontwikkeling nodig, aldus Freinet. De leraar is cultuurdrager en cultuuroverdrager.<sup>78</sup>

#### 3.4.4 Leereffecten van kunsteducatie

Aan verbeelding worden nogal wat positieve belangen toegeschreven als het gaat om de menselijke ontwikkeling. Zo worden aan onderwijs dat gebruik maakt van kunst en verbeelding ook vaak effecten toegeschreven als: je leert er creatiever problemen door oplossen, je wordt er kritischer en weerbaarder van, het versterkt je zelfvertrouwen, het verbetert presentaties bij andere vakken en het maakt je sociaal vaardiger. Dit zijn *instrumentele* doelen, waarbij kunst wordt ingezet om deze doelen te bereiken.

Er zijn daarnaast ook *intrinsieke* doelen met leereffecten die betrekking hebben op de (taal van de) kunsten zelf. Het is erg moeilijk om van de beeldende vakken aan te tonen in hoeverre de gewenste doelen ook behaald zijn. Haanstra heeft onderzoek gedaan op het gebied van kunsteducatie naar de belangrijkste doelstelling hiervan: *leren zien*. Hij behandelt allerlei soorten onderzoek dat door de jaren heen gedaan is naar dit ‘leren zien’ en of dit gemeten of bereikt kan worden. Met *leren zien* bedoelt hij aan de ene kant meer inzicht en kennis verkrijgen op het gebied van kunst en anderzijds op een andere manier omgaan met informatie. Hij vraagt zich af in hoeverre de effecten van beeldende vorming empirisch aangetoond zijn en bespreekt in het kader hiervan enkele onderzoeken. In 5% van de onderzoeken die hij heeft bestudeerd wordt afgezien van kwantificerende methoden en

---

<sup>78</sup> Broersma, R. & J. Nikolai (2008). Für Élise, de muze van Freinet. Alzijdige ontwikkeling door vrije expressie. In: *Er waren vijf kleuren. Over creativiteit en kinderen*. Janusz Korczak Stichting, jaarboek 2008. Gorichem: Narratio, pp. 47 – 51

wordt er dus kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Het ging bij deze onderzoeken om de korte termijneffecten en de effectmeting vond hierbij direct na afloop van het onderwijs- of vormingsprogramma plaats. Een instrumenteel effect dat hij benoemt is: 'Effecten op: persoonlijkheid, gedragwijze, houding (persoonlijkheidskenmerken als zelfbeeld en sociaal welbevinden; sociale vaardigheden en interesses, attitudes en waardenpatronen voor zover deze niet op kunst betrekking hebben, want dan rekenen we ze tot de intrinsieke effecten).'<sup>79</sup> Als gevolg van enkele onderwijsprojecten voor beeldende vorming en drama bleken zelfvertrouwen en zelfrespect van deelnemers te zijn toegenomen, maar bij sommige projecten werd niets gevonden.

Als intrinsieke effecten benoemt hij:

- 1) Kennis en inzicht (zoals kunstbeschouwing);
- 2) Esthetische waarneming (op basis van waarneming een uitspraak doen over esthetische eigenschappen als vorm en expressie)
- 3) Attitudes en interesses (de houding ten aanzien van kunst, kunstenaars en kunstzinnige vorming)
- 4) Productieve vaardigheden (vormdifferentiatie, expressiviteit, toepassen van verschillende materialen).

Intrinsieke effecten zijn vaker en overtuigender aangetoond dan instrumentele effecten.<sup>80</sup>

Haanstra behandelt de vraag of het kijken naar kunst onze kijk op de werkelijkheid beïnvloedt. Volgens Eisner zorgt kunsteducatie ervoor dat de kijkgewoonten van de leerlingen worden uitgebreid zodat ze meer zien. Ook Gombrich en Goodman onderschrijven dat kunst naar meer kan verwijzen dan kijken en zien, namelijk een verhoogd kwalitatief begrip van de wereld en van zichzelf door beeldende kunst.<sup>81</sup> Niet iedereen is het hiermee eens. Lanier schrijft: "Kunstervaringen leren ons niet

---

<sup>79</sup> Haanstra, F. (1995). *Katernen kunsteducatie. Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, p. 14

<sup>80</sup> Idem, pp. 9 – 15

<sup>81</sup> Idem, pp. 17 – 23

hoe te zien, ze leren ons hoe kunst te zien.”<sup>82</sup> Elias noemt de postmoderne wending in de kunsteducatie. Dit betekent dat er niet meer één bepaalde zienswijze is met betrekking tot de doelen van kunsteducatie, maar dat er nadruk komt te liggen op de verschillende interpretatiemogelijkheden van verschillende individuen. De Braekelaar schrijft dat doelen van kunsteducatie gecumuleerd moeten worden, dus niet ‘of-of’ maar ‘en-en’. Volgens hem kunnen zowel kunstzinnige doelen, als persoonsontwikkeling en maatschappelijke vernieuwing en integratie toegeschreven worden aan kunsteducatie. Per context verschilt wat voor wie van belang is.<sup>83</sup>

### 3.5 TOT SLOT

Verbeelding kan op verschillende manieren worden opgevat, namelijk als uitbeelding en (beeldende) kunst maken en tevens als ‘mentaal proces’ waarbij geëxperimenteerd kan worden met allerlei aspecten rondom iemands identiteit door middel van verbeeldingskracht. Het belang van verbeelding voor de menselijke ontwikkeling is dat het iemands blik ruimer kan maken, de innerlijke stem kan laten spreken, eenheid en zin creëert en dat het de mogelijkheid heeft vanzelfsprekende dingen te doorbreken, waardoor iemand dingen anders kan gaan zien. Hierdoor kan het bij uitstek iets zijn wat ingezet kan worden in onderwijs. De effecten van het gebruik van verbeelding in het onderwijs zijn echter niet goed meetbaar. Desalniettemin geeft verbeelding mogelijkheid tot *verwondering* en kan het onderwijs (letterlijk) *kleur* geven. Anderzijds kan kunst ook een schok teweeg brengen op een minder positieve manier. Kunst kan ook pijnlijk zijn en hierdoor iets heel duidelijk naar voren laten komen.

---

<sup>82</sup> Lanier, V. (1975). Conception and priority in art education and research. In: *Studies in Art Education*, 16, 1, p. 27

<sup>83</sup> Anckaert, L. & A. Morbee (2007). *Kunsteducatieve vormingsprocessen*. Apeldoorn: Garant, p. 18

## 4 ONTWIKKELING EN CONTEXT VAN HET PROJECT *UIT DE KUNST!*

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de begrippen levensbeschouwing en verbeelding behandeld. Deze hoofdstukken geven een abstract beeld van wat er verstaan kan worden onder deze begrippen en hoe ze zich verhouden tot onderwijs. Dit vormt de theoretische basis van het project *Uit de kunst!*. In dit hoofdstuk zal worden besproken hoe het project tot stand is gekomen, welke doelen het dient en binnen welke context het zich heeft afgespeeld.

### 4.1 BEGINSITUATIE EN DOELSTELLINGEN

Binnen het project *Uit de kunst!* staat de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling centraal en is er geen levensbeschouwelijke traditie als leidraad. In termen van Aloni (2002) is er sprake van humanistisch onderwijs omdat de nadruk ligt op het authentiek zijn van de leerling (*Naturalistic-romantic approach*) en op de eigen vormgeving van het leven (*Existential approach*). Verbeelding is de manier waarop in het project gewerkt is met de leerlingen om hun eigen levensbeschouwing te ontdekken en te ontwikkelen.

Verbeelding is hier enerzijds opgevat als ‘uitbeelding’: de leerlingen zijn zelf aan de slag gegaan met het maken van kunst. Bovendien is ook kunst van andere kunstenaars ingezet om de leerlingen dingen uit te leggen en duidelijk te maken. Het inzetten van kunst in het onderwijs maakt dat het project ook valt onder de *cultural-classical approach*. Er is gestreefd naar intellectuele en culturele ontwikkeling van leerlingen.

Verbeelding wordt anderzijds opgevat als ‘mentaal proces’: door middel van verschillende opdrachten die de leerlingen krijgen zullen ze zich dingen voor moeten stellen en daar over moeten reflecteren en nadenken. Eveneens sluit het project – vanwege het actief kunst maken en het onderwijs over kunst – aan bij CKV2 en CKV3.

Het doel van het project is dat leerlingen een beter beeld krijgen van hun eigen levensbeschouwing en de vooronderstelling is dat het project – dat gebruik maakt van verbeelding – hieraan kan

bijdragen. Dit is een *instrumenteel* doel van de lessen en, zoals Haanstra al liet zien, is dit moeilijk meetbaar. Het is niet vast te stellen of de levensbeschouwelijke ontwikkeling is voortgekomen uit de lessen die gegeven zijn, of uit allerlei andere dingen die de leerlingen in hun leven meemaakten tijdens het project.

Wat wel gemeten kan worden zijn de *intrinsieke* doelstellingen van het project. Ook hierbij moet opgemerkt worden dat deze doelstellingen ook niet waterdicht gemeten kunnen worden. De meting van de intrinsieke doelstellingen zal worden gedaan door de concreet geformuleerde doelstellingen te vergelijken met *Learning Reports* van de leerlingen, observaties en gesprekken met docenten en leerlingen. Ook is onderzocht of de doelstellingen gehaald zijn door het werk van de leerlingen te analyseren. De leerlingen hebben allemaal een mapje gekregen met daarin werkbladen met opdrachten.<sup>84</sup> Aan de hand van de antwoorden die zij daar gegeven hebben zijn bepaalde leerdoelen eveneens getoetst.

Er zijn overkoepelende doelstellingen geformuleerd voor het project die betrekking hebben op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Voor elke les zijn ‘subdoelstellingen’ geformuleerd, die vallen onder de overkoepelende doelstellingen. Door deze subdoelstellingen te analyseren en beantwoorden kan er informatie gegeven worden over de overkoepelende doelstellingen (deze doelstellingen worden weergegeven in een tabel in hoofdstuk 5).

Om goede leerdoelen te kunnen formuleren en de effecten van het project te kunnen onderzoeken is het noodzakelijk op de hoogte te zijn van de beginsituatie van de leerlingen. Zoals genoemd is het voor Humanistisch Vormingsonderwijs belangrijk om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerling. Lagerwerf & Korthagen benadrukken dat de stof die er op scholen onderwezen wordt, moet aansluiten bij de ervaringen uit het dagelijks leven van de leerlingen. Als deze verbinding er namelijk niet is of pas achteraf wordt gelegd kunnen de dingen die geleerd zijn niet goed worden toegepast.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> De werkbladen die de leerlingen hebben gebruikt tijdens de lessen zijn te vinden in de bijlagen. In 4.5 wordt per les verwezen naar deze bijlagen.

<sup>85</sup> Lagerwerf, B. & F. Korthagen (2006). *Een leraar van klasse, een goede docent worden en blijven*. Barneveld: Nelissen, p. 37

Ook Kallenberg spreekt van aansluiten bij de leerling. Nieuwe informatie, die door leraren gegeven wordt, moet inhoudelijk aansluiten bij de dingen die leerlingen al weten. Als kennis geen referentiepunt heeft bij de leerling zal het niet makkelijk onthouden worden. Allereerst is het onderwijsniveau van belang (zoals vmbo, havo of vwo), alsmede de grootte en mate van diversiteit binnen de groep. Volgens Kallenberg worden leerresultaten voor de helft bepaald door de cognitieve beginsituatie van studenten (voorkennis en studievaardigheden) en voor de andere helft door de affectieve beginsituatie (zelfvertrouwen en motivatie), kwaliteit van het onderwijs, moment van de dag en de faciliteiten.<sup>86</sup> Pas als je op de hoogte bent van de beginsituatie kun je beginnen met doelen opstellen, omdat je dan pas weet waarop je je doelen moet afstemmen.

De leerlingen die het project hebben gevolgd zitten op havo/vwo of gymnasium; ze hebben een hoog cognitief niveau. De lesstof moet hierom toegankelijk zijn, maar ook uitdagend. Daarom was zelfstandig werken een belangrijk onderdeel van het project, zodat leerlingen hun eigen tempo konden bepalen. Omdat van te voren niet bekend was wat de beginsituatie van de leerlingen was, begon elke les van het project met 'aansluiten bij het *subjectief concept*'.<sup>87</sup> Hierdoor ontstond een beeld van wat de kinderen al wisten, hoe zij op vragen reageerden en wat zij over een bepaald onderwerp konden vertellen. De Werkplaats is een school die veel aandacht heeft voor de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen. Hierdoor was de veronderstelling dat de kinderen niet vreemd zijn met opdrachten die hen laten nadenken over henzelf. In de voorgesprekken met de school- en teamleiding kwam naar voren dat dit inderdaad perfect paste in het project wat de leerlingen al aan het doen waren, namelijk het 'gezonde-school-project'.<sup>88</sup>

De (intrinsieke) doelstellingen voor de lessen zijn geformuleerd aan de hand van een model van Rijkers. Bij het opstellen van leerdoelen is het wat Rijkers betreft belangrijk dat men zich afvraagt wat men wil bereiken als docent en wat de leerling dus moet *weten, kunnen* en *zijn* na een les. Het

---

<sup>86</sup> Kallenberg, A.J., e.a. (2006). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Utrecht: LEMMA bv., p. 75

<sup>87</sup> Groot, T., de (2007). *Onderwijs ontwerpen*. College in het kader van de mastermodule ED4 *Door de praktijk gestuurd*, gegeven op vrijdag 29 september 2007 aan de Universiteit voor Humanistiek

<sup>88</sup> De website van het project *Gezond maak slim*, <http://gezondschool.wordpress.com/>, bekeken op zondag 28 juni 2009

leerdoel moet leerling-gericht geformuleerd zijn, want het gaat er niet om wat de docent moet kunnen na de lessen. Bovendien moet concreet geformuleerd worden wat de leerling moet *kunnen* in een waarneembaar werkwoord (dus niet: *inzicht hebben in*, maar *kan benoemen dat*). Er moeten exacte aantallen genoemd worden in leerdoelen, zodat de leerling precies weet wat er van hem verwacht wordt ('een aantal' kan namelijk twee zijn, maar ook achttien). En tenslotte mag een leerdoel maar voor één uitleg vatbaar zijn.<sup>89</sup>

Er zijn doelstellingen per les en er zijn overkoepelende doelstellingen. De doelstellingen per les zijn een 'operationalisering' van de overkoepelende doelstellingen. De belangrijkste leidraad van de lessen zijn de vijf aspecten van een levensbeschouwing, die door Alma & Smaling zijn geformuleerd (zie 2.2). In 4.3 wordt hierop in gegaan. Eveneens wordt de ontwikkeling van de verbeelding geformuleerd in de doelstellingen.

De overkoepelende doelstellingen van het project zijn:

- 1) De leerling kan de vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren waarover hij/zij verschillende opdrachten heeft gemaakt;
- 2) De leerling kan binnen deze vijf aspecten van een levensbeschouwing verantwoorden wat voor hem/haar van belang is;
- 3) De leerling kan levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken die tijdens de les gebruikt zijn (met behulp van een PowerPoint presentatie);
- 4) De leerling kan tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past;
- 5) De leerling kan theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding die tijdens de les behandeld is herinneren;
- 6) De leerling kan de opdrachten op de werkbladen en de theorie van de les gebruiken om een eigen kunstwerk mee te maken;
- 7) De leerling kan de eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten.

---

<sup>89</sup> Rijkers, T. (1999). *Effectief lesgeven voor vakdocenten, leergericht doceren en stimuleren*. Soest: Nelissen bv., p. 71

Deze doelstellingen zijn breed geformuleerd en omvatten grote processen. Vanwege de meetbaarheid zijn ze uitgesplitst in doelstellingen per les.

#### 4.2 PEDAGOGISCH DIDACTISCHE AANPAK

De pedagogisch didactische aanpak voor het project *Uit de kunst!* is gebaseerd op enkele didactische principes van het HVO en het concept ‘authentiek leren’ zoals Haanstra dat beschrijft in zijn oratie *De Hollandse schoolkunst*. Belangrijk bij het project is dat leerlingen *zelf* op zoek gaan naar hun eigen levensbeschouwing. Het eerste kenmerk van authentiek leren wat Haanstra benoemt is dat het onderwijs zich niet beperkt tot het overdragen van informatie door de docent. Zelfstandig werken staat centraal en er moet veel ruimte zijn voor eigen invulling en exploratie van de leerling.<sup>90</sup> Als leerlingen vragen hebben over hoe ze iets moeten doen is het belangrijk eerst te vragen hoe zij dit *zelf* zouden aanpakken. Leren gaat het beste als de leerling zelf actief bezig is met de lesstof en deze op een eigen manier kan verwerken.<sup>91</sup> Leerlingen krijgen alle ruimte om iets op hun eigen manier in te vullen. Dit sluit aan bij één van de didactische principes van HVO: *leren door doen*.<sup>92</sup> De docent van dit project is een begeleider, die vragen stelt (en wellicht ideeën oppert, als de leerling het zelf echt niet weet), maar die zo weinig mogelijk invult. Door vragen kunnen leerlingen zelf op ideeën komen en deze tot uitvoering brengen.

Ten tweede is het belangrijk dat het onderwijs aansluit bij de leefwereld van de leerling en ruimte laat voor eigen stellingname en invulling. Door de les te beginnen met het aansluiten bij het ‘subjectief concept’ van de leerling en tijdens de les veel vragen te stellen kan dit onder andere worden ingevuld.

---

<sup>90</sup> Haanstra, F. (2001), *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het vakgebied van de Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, vanwege Cultuurnetwerk Nederland, in de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht op maandag 5 november 2001, p. 11

<sup>91</sup> Kallenberg, A.J., e.a. (2000), p. 27

<sup>92</sup> Tekst *Didactische principes HVO*, uitgereikt door Tryntsje de Groot (2008) tijdens de module *Praktische didactische vaardigheden* (ED3a) aan de Universiteit voor Humanistiek.

Ten derde moet volgens Haanstra gestreefd worden naar het belang van de leertaken buiten de school. In het geval van dit project is het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijk kader iets wat de leerlingen ook in hun alledaagse leven mee kunnen nemen en wat bij andere vakken ook van belang kan zijn, vanwege de nadruk op het eigen waardenkader of mensbeeld van de leerling. Als laatste noemt Haanstra dat authentieke leersituaties gekenmerkt worden door interactie en samenwerking tussen de leerlingen.<sup>93</sup> Door samen met andere kinderen te praten over hun opdrachten of kunstwerken kan er nieuwe kennis ontstaan.<sup>94</sup> Bovendien is het makkelijker je eigen positie te bepalen als je je kunt positioneren ten opzichte van anderen.<sup>95</sup> Dit vormt dan ook een belangrijk onderdeel van de lessen.

Een ander belangrijk didactisch principe van HVO is *van concreet naar abstract*. In het project worden ingewikkelde levensbeschouwelijke thema's vertaald naar eenvoudige en concrete opdrachten, zodat de leerlingen uiteindelijk het abstracte thema kunnen omvatten.

### 4.3 OPZET VAN HET PROJECT

#### 4.3.1 Thema's van de lessen

Zoals aangegeven in 4.2.2 zijn de vijf aspecten van de inhoudelijke kant van een levensbeschouwing de basis voor het project. Het project heeft vijf bijeenkomsten, waarbij telkens één thema per les wordt behandeld. De laatste les is bedoeld om na te praten met de leerlingen en de lessen te evalueren. Vandaar dat in één les twee thema's behandeld zijn:

- 1) Les 1: *valuatief aspect*. Het ontwikkelen van een waardenkader voor de leerling staat centraal, evenals de kennismaking met kunst en de eigen verbeelding.
- 2) Les 2: *ontisch aspect*. Leerlingen gaan hun ideeën over de mens uitwerken, door middel van het maken van hun (letterlijke en figuurlijke) mensbeeld.

---

<sup>93</sup> Haanstra, F. (2001), pp. 11 – 12

<sup>94</sup> Lagerwerf, B. & F. Korthagen (2006), p. 31

<sup>95</sup> Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen, de begeleiding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, pp. 24 - 26

- 3) Les 3: *existentieel aspect*. Het levensverhaal van de leerlingen wordt uitgewerkt aan de hand van verleden, heden en toekomst.
- 4) Les 4: *epistemisch aspect* en *spiritueel-transcendente aspect*. Tijdens het eerste deel van de les worden kennis over de leerling en zelfkennis aan elkaar verbonden. Tijdens het tweede deel van de les kijken de leerlingen of ze in God geloven, of er meer tussen hemel en aarde is, of juist helemaal niet.
- 5) Les 5: evaluatie van het project en de mogelijkheid voor de leerlingen om alle opdrachten af te maken.

#### 4.3.2 Opbouw van een les

De vijf lessen die op de Werkplaats gegeven zijn bestonden uit 80 minuten per les. Alle lessen hadden drie hoofdonderdelen: een stuk theorie over kunst of levensbeschouwing, aangevuld en ondersteund door beeldend materiaal, levensbeschouwelijke opdrachten op werkbladen waarmee de leerlingen zelfstandig of in groepjes aan werkten, en een verbeeldingsopdracht. Deze verbeeldingsopdracht vond altijd aan het eind van de les plaats (+-laatste 45 minuten) en betrof het 'vertalen' van de levensbeschouwelijke opdrachten naar een beeldend kunstwerk. Elke les werd geopend met het terughalen van de les ervoor. Dan lieten een paar leerlingen hun kunstwerken zien en konden er vragen over worden gesteld.

### **4.4 CONTEXT VAN HET PROJECT**

#### 4.4.1 De Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke

Het project is gegeven op de Werkplaats. In 1.2.7 is al globaal uitgelegd waar de Werkplaats als school voor staat. Er zijn drie werkwoorden die het klimaat van de Werkplaats typeren, namelijk:

- 1) *Samenwerken*: het hart van de organisatie. Hieronder wordt het vermogen om de dialoog aan te gaan verstaan en om vanuit die dialoog samen iets te maken. Het kan ontstaan als iedereen zich verantwoordelijk voelt voor het geheel, waar men nieuwsgierig is naar anderen en bereid is rekening te houden met anderen.

- 2) *Leren*: kennismaken met jezelf en met anderen en ook met cognitieve, intellectuele, creatieve en fysieke begrippen en vaardigheden. De school biedt een aantal vaste dingen waar kinderen kennis mee moeten maken en biedt ook ruimte voor de eigen interesse van kinderen.
- 3) *Creëren*: de eigen gereedschapskist van de leerlingen wordt gevuld, waardoor er gebouwd kan worden aan nieuwe mogelijkheden. Het begin hiervan is verbeelding, de kracht van een idee of fantasie. Hiervoor is geen uitgeschreven plan, de werker krijgt alle vrijheid om zich hierin te ontwikkelen zoals hij/zij wil.<sup>96</sup>

#### 4.4.2 Een schets van de drie groepen

Het project is gegeven aan drie verschillende klassen. Voor het verloop van het project was het erg bepalend welke klas het volgde. Om deze reden volgt een korte schets van de drie groepen die het project hebben gevolgd. Klas1 is de klas die tijdens de eerste ronde op dinsdag de les volgde. Deze klas was elke keer de eerste die een les volgde, zonder eerdere praktijkervaringen en –evaluatie. Dit was een erg prettige klas om de les voor de eerste keer op ‘uit te proberen’: de leerlingen waren open, enthousiast, welwillend, energiek, overal voor in, en eveneens ook druk en rommelig. Er hing een goede sfeer, de klas was veilig en er was niemand die werd buiten gesloten.

Klas2 had les op vrijdag en volgde de eerste bewerkte versie van de conceptles. Deze klas was iets minder energiek en welwillend. Deze leerlingen keken liever eerst de kat uit de boom: eerst zien, dan geloven. Naarmate het project vorderde kwam deze klas meer los. Eén leerling was een bedreiging voor de veiligheid in de klas, omdat deze leerling veel negativiteit uitstraalde.

Tijdens ronde 2 werd het wat lastiger. Toen heeft klas3 het traject gevolgd: een hele drukke, onveilige klas waarin veel kinderen het werk afraffelden. Er was weinig ruimte om een eigen mening te geven. De jongens hadden in deze klas de overhand, niet qua aantal maar qua ‘macht’. Hier zaten een aantal zeer ongemotiveerde kinderen in en was ook recent een ernstige (internet)pestactie geweest. Ook is tijdens het project een leerling geschorst omdat hij een teamgenoot een gebroken

---

<sup>96</sup> De website van de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke: <http://www.wpkeesboeke.nl>, onder het kopje “visie”, bekeken op maandag 2 maart 2009.

neus had geslagen. Deze incidenten maakten dat er meer aandacht nodig was voor het groepsproces en handhaven van de orde dan tijdens ronde 1. Sommige opdrachten zijn hierdoor helaas wat ondergesneeuwd geraakt. Uiteindelijk bleek ook in deze klas tóch welwillendheid te zitten om mee te werken.

De klassenschets is ook belangrijk mee te nemen in de evaluatie van het project, omdat het de bedoeling is een project te presenteren dat gebruikt kan worden voor verschillende soorten klassen. Eveneens is het belangrijk om de waarde van de resultaten in te schatten. De evaluatie van ronde 2 is minder uitgebreid en serieus ingevuld dan tijdens ronde 1.

#### **4.5 INHOUDELIJKE ACHTERGROND VAN DE LESSEN**

De lessen zijn ontworpen aan de hand van de verschillende inhoudelijke aspecten van een levensbeschouwing. Per aspect is gekeken op welke manier dit het beste zou aansluit bij de leefwereld van de kinderen. De Munnick en Vreugdenhil schrijven over verschillende stappen bij het ontwerpen van onderwijs. Het belangrijkste is om datgene, wat de kinderen al in hun hoofd hebben zitten, te *openen*.<sup>97</sup> Om deze reden begon – zoals eerder genoemd – elke les met aansluiten bij het subjectief concept. Daarnaast is van elk aspect een toegankelijk en concreet thema gekozen voor de leerlingen. Een toegankelijk thema staat dichtbij de leerling en heeft met name betrekking op hem/haar zelf. Op de werkbladen die de kinderen elke les kregen uitgereikt stonden korte opdrachten die een groot thema behapbaar moesten maken. In deze paragraaf volgt een korte theoretische achtergrond van elke les, als aanvulling op het theoretisch kader over levensbeschouwing en verbeelding. De lessen zelf bevatten ook nog theorie. Deze is te vinden in de bijlagen. De bijlagen bevatten per les een lesopzet, inhoud, werkbladen en eventuele aanvullingen op de werkbladen. Deze aanvullingen zijn door middel van *reflection-in-action* tot stand gekomen. De overwegingen die hierbij gemaakt zijn zullen niet aan bod komen in dit onderzoeksverslag.

---

<sup>97</sup> Munnick, C. de & K. Vreugdenhil (2001). Het schema: 'onderwijs ontwerpen'. In: *Onderwijs ontwerpen. Het didactisch routeboek als werkboek voor de PABO*. Groningen: Wolters-Noordhoff

### Les 1. Wat vind jij? (valuatief aspect)

Baumeister geeft aan dat het voor mensen erg belangrijk is om hun eigen waardenkader te ontwikkelen. Volgens Taylor leven mensen met verschillende waarden die zij belangrijk vinden en plaatsen deze ook in een rangorde. Uit deze rangorde kan er één waarde naar voren komen die voor iemand van het allergrootste belang is. Taylor noemt dit je *hypergood*, ofwel hyperwaarde. Deze waarde geldt als oriëntatiepunt voor onze levensrichting.<sup>98</sup> Deze waarde(n) bepaalt hoe je in situaties handelt of afweegt. Je *hypergood* bepaalt je identiteit. Je 'kiest' je eigen hypergood, maar uiteindelijk ben jij niet degene die de waarden verzint. Wat dat betreft zijn ze niet subjectief, maar door cultuur en geschiedenis bepaald.<sup>99</sup>

Ook wat je mooi vindt is niet geheel subjectief. Elk mens heeft een eigen smaak maar er zijn bepaalde universele regels die deels bepalen wat wij ergens van vinden. Zo zijn er 'tegengestelde kleuren'. Als deze kleuren naast elkaar zijn worden onze hersenen op een extra manier geprikkeld.<sup>100</sup> Dus aan de ene kant heb je als mens ruimte om je eigen dingen te kiezen, aan de andere kant wordt je ook bepaald door je omgeving. Deze theorie is het uitgangspunt van de eerste les. De bijlagen die bij deze les horen zijn 1 t/m 4, pagina 4 t/m 13.

### Les 2. Mensbeelden (ontisch aspect)

Een mensbeeld is een doordachte visie op wat een mens is en welke plaats hij inneemt in het kosmische geheel. Een centrale vraag van de humanistiek is die naar 'wie is de mens?' Het humanisme heeft groot vertrouwen in de goedheid van de mens en in de menselijke mogelijkheden tot vooruitgang. In het humanistisch mensbeeld staat de menselijke waardigheid centraal en ook het geloof dat de mens een relatief autonoom en vrij wezen is. Direct gerelateerd aan dit optimistische mensbeeld is het grote belang dat het humanisme hecht aan onderwijs en opvoeding. Het humanisme gelooft dat er een fundamenteel verschil is tussen mens en dier; dat de mens een

---

<sup>98</sup> Taylor, Ch. (2007), p. 114

<sup>99</sup> Dohmen, J. (2009), *Identiteit en het goede*. College in het kader van de module GD5 *Ethiek*, gegeven aan de Universiteit voor Humanistiek op woensdag 25 februari 2009

<sup>100</sup> Pek, A. (2008). Wat vinden we mooi? In: *Psychologie Magazine*, 27, pp. 79 – 85

onvoltooid en open wezen is, in staat is tot ontwikkeling en ontplooiing en op een bepaalde manier auteur is van zijn eigen leven en dus niet volledig gedetermineerd is. En bovendien dat ieder mens een gemeenschappelijke menselijkheid deelt.<sup>101</sup>

Mensbeelden zijn dynamisch en bovendien tijdgebonden. Heden ten dage wordt de mens bijvoorbeeld gezien als *individu*, maar dit beeld kan weer veranderen in de loop der tijd. Veel denkers in de loop der eeuwen hebben hun mensbeeld geformuleerd. Plato bijvoorbeeld maakte een scheiding tussen de mens en de wereld door aan de mens een onsterfelijke ziel toe te kennen die gevangen zat in het lichaam. De zintuiglijke wereld is slechts een bedrieglijk projectiescherm en waar het werkelijk om draait is de transcendenten Ideeënwereld.<sup>102</sup> Sartre is er van overtuigd dat de mens een vrij wezen is. Daarin verschilt de mens fundamenteel van al het andere op de wereld. Vrijheid is het meest wezenlijke kenmerk van de mens. Dieren laten zich slechts leiden door hun instincten, mensen maken keuzes.<sup>103</sup> Een levensbeschouwing bevat vaak een mensbeeld. Ook worden mensbeelden continu ingezet door bijvoorbeeld adverteerders of politieke partijen. Het uitkristalliseren van een eigen mensbeeld op een beeldende manier staat centraal in deze les. De bijlagen die bij deze les horen zijn 5 t/m 10, pagina 14 t/m 24.

### Les 3. Levensverhaal (existentieel aspect)

Deze les draait om de eigen 'existentie' van de leerlingen: het betreft de vraag naar 'wie zij zijn'. Volgens Taylor is er op de vraag 'wie ben ik?' geen oppervlakkig antwoord mogelijk als je hem 'echt' wilt beantwoorden.<sup>104</sup> Het gaat om het streven naar het integreren van waarden in het eigen levensverhaal en er een eigen klank – *personal resonance* – aan geven.<sup>105</sup> Volgens McAdams is in deze moderne wereld onze identiteit een verhaal. 'A life story is a personal myth that an individual begins working on in late adolescence and young adulthood in order to provide his or her life with

---

<sup>101</sup> Venheste, J. (2007). *Humanisme en het Avondland, de Europese Humanistische traditie*. Budel: DAMON bv., pp. 82 – 87

<sup>102</sup> Wielemans, W. (1993). *Voorbij het individu: mensbeelden in wetenschappen*. Leuven/Apeldoorn: Garant, pp. 11 – 15

<sup>103</sup> Laar, J. van der, e.a. (1999). *Zin Leren voor HAVO, docentenboek, Levensbeschouwing en ethiek voor de tweede fase HAVO*. Best: DAMON bv., pp. 36 – 37

<sup>104</sup> Taylor, Ch. (2007), pp. 69 – 71

<sup>105</sup> Lemmens, W. & P. Smeyers (1995), p. 16

unity or purpose and in order to articulate a meaningful niche in the psychological world.’<sup>106</sup> Mensen zijn verhalenvertellers. Zowel in communicatie met elkaar vertellen we verhalen, als in ons eigen hoofd, bij reconstructies van gebeurtenissen of het voorbereiden op een gebeurtenis in de toekomst. Bovendien brengt een verhaal structuur in de tijd aan door ontwikkelingen op een coherente manier met elkaar te verbinden waardoor er *eenheid* ontstaat. Volgens Van Wolde weerspiegelen verhalen niet alleen de werkelijkheid, maar scheppen ze ook een verbeeldingswereld.<sup>107</sup>

Taylor legt de nadruk op het feit dat je als mens *geworden bent* maar ook nog *aan het worden bent*. Het is belangrijk om jezelf te bezien in dit grote geheel: je bent nu niet iemand anders dan dat je vroeger was en later zul je ook dezelfde zijn. Jouw leven wordt geleefd door één iemand: jij. Er zijn mensen die over zichzelf praten toen ze jong waren alsof het over iemand anders gaat.<sup>108</sup> Het is natuurlijk onmogelijk om bij de reconstructie van een levensverhaal *alle* elementen te noemen. Het gaat hierbij om het zinvolle en het waardevolle in het leven. Wat deze dingen zijn hangt nooit samen met objectiviteit, maar vooral van de wijze waarop de mens zijn leven ziet.<sup>109</sup> Deze les draait om het verleden, het heden en de toekomst van de leerlingen. De bijlagen die bij deze les horen zijn 11 t/m 13, pagina 25 t/m 31.

#### Les 4. Kijk op het leven (epistemisch & spiritueel-transcendent aspect)

Deze les bevat twee aspecten van een levensbeschouwing. In het eerste deel gaat het om de vraag of jij jezelf beter kent of anderen je beter kennen. In het tweede deel gaat het om de vraag of er meer bestaat tussen hemel en aarde et cetera.

Deel 1: Een zelfbeeld van een kind kan bestaan uit positieve ideeën, maar ook uit negatieve gedachten. Wanneer een kind een bepaald idee heeft van zichzelf zal het zich ook zo gedragen: een kind dat denkt dat het aardig is, zal ook aardig doen. Maar een kind dat denkt dat het vervelend is,

---

<sup>106</sup> McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press., p. 5

<sup>107</sup> Wolde, E. van (1995). *Verhalen over het begin*. Baarn: Ten Have, p. 182

<sup>108</sup> Taylor, Ch. (2007), p. 94

<sup>109</sup> Waard – van Maanen, E. de (2007). *De veldheer en de danseres. Omgaan met je levensverhaal: over loopbaanadvies en coaching*. Apeldoorn: Garant, pp. 33 – 40 en p. 75

zal ook vervelend doen. Het zelfbeeld van een kind wordt grotendeels bepaald door de manier waarop ouders en bijvoorbeeld klasgenoten met hem omgaan.<sup>110</sup> Je bewust worden van jezelf gaat min of meer automatisch in interactie met de buitenwereld. Kinderen op de middelbare school zitten middenin een proces waarbij 'ik' en 'wij' belangrijke rollen spelen.<sup>111</sup> In hoeverre bepaalt 'wij' hoe 'ik' ben? Of andersom? Wat is het verschil tussen zelfkennis en kennis die anderen van jou hebben? Het is ook erg lastig in deze tijd om te bepalen wat er nou 'waar' is: wie heeft er gelijk als het kennis over jou betreft? Jij of de ander?

Deel 2: De associatie die veel leerlingen hebben bij het vak 'levensbeschouwing' is dat het gaat om godsdienst. Tijdens deze les komt dit enigszins aan de orde, maar niet vanuit een bepaald levensbeschouwelijk perspectief. Vaak hebben leerlingen 'religieuze (of 'levensbeschouwelijke')' gevoelens, maar vinden ze het lastig om dit onder een bepaalde noemer te scharen. Dit sluit aan bij Schrevers die stelt: 'Religieus is geloven, maar niet noodzakelijk in een God, wel bijvoorbeeld in de liefde, in de mens en in zijn menselijk handelen.'<sup>112</sup> Otto noemt religieuze gevoelens irrationeel en bovendien altijd verbonden met bepaalde ideeën en voorstellingen.<sup>113</sup>

Over religieuze gevoelens praten kan soms lastig zijn, vooral omdat het zo ongrijpbaar is. Om deze reden is besloten om de verbeeldingsopdracht voor deze laatste les op het *spiritueel-transcendente* aspect van de levensbeschouwing te betrekken. De bijlagen die bij deze les horen zijn 14 t/m 20, pagina 32 t/m 44.<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> Bakker, I. & M. Husmann (2004). *Positief omgaan met kinderen: praktijkboek voor ouders en andere opvoeders*. Assen: Van Gorcum, pp. 2 – 5

<sup>111</sup> Huijgevoort, H. van, D. Admiraal & K. Vloet (red)(2006). *Zelfkennis in loopbaanontwikkeling. Verder bouwen op vruchtbare grond*. Leuven/Apeldoorn: Garant, pp. 95 – 96

<sup>112</sup> Schrevers, P. (2007). *Een kreet van geluk in de woestijn. Over religieuze gevoelens van een kerkelijk ongelovige*. VUBPress, p. 103

<sup>113</sup> Mok, D. (2001). *Een wijze uit het westen: beschouwingen over Rudolf Otto en het heilige*. Amsterdam: De Appelbloesempers, p. 109

<sup>114</sup> In de bijlage is de werkvorm 'de blik van de ander' te lezen, die gebruikt is tijdens deze les voor het deel over het epistemische aspect van een levensbeschouwing. Tijdens de module *Door de praktijk gestuurd* (ED4), gegeven door Tryntsje de Groot (2008), zijn er verschillende werkvormen ingebracht door studenten. De werkvorm 'de blik van de ander' is ingebracht door Gwen Groenveld. De werkvorm is niet door haar bedacht.

## 5 UITVOERING VAN HET PROJECT

In het vorige hoofdstuk is uiteengezet wat de doelstellingen, pedagogisch didactische aanpak, opzet, context en inhoudelijke achtergrond van het project *Uit de kunst!* zijn. In de bijlagen is te zien op welke manier dit concreet in de lessen is behandeld, welke werkbladen er zijn gebruikt en welke dingen er zijn veranderd. In dit hoofdstuk zal per les kort uiteengezet worden welke observaties er gedaan zijn met betrekking tot de lessen en de eventuele verbeteringen ervan. Er is een splitsing gemaakt tussen ronde 1 en ronde 2. Bij ronde 1 werden de lessen gevolgd door twee gymnasiumklassen en bij ronde 2 werden de lessen gevolgd door één havo/vwo klas. De observaties met betrekking tot de uitvoering van het project zijn gemaakt aan de hand van een observatieschema (zie 1.4.1). De notities die hiervan zijn gemaakt na elke les worden in de hoofdstuk samengevat om een indruk te geven hoe de lessen verlopen zijn en welke beslissingen er zijn gemaakt met betrekking tot het ontwikkelingsonderzoek. De uitspraken van de leerlingen zijn zo letterlijk mogelijk opgenomen in het verhaal.

### Les 1. Wat vind jij? (valuatief aspect)

*Ronde 1:* Tijdens de les stond het zoeken naar vijf centrale waarden van de leerlingen centraal. Na het kiezen van de vijf belangrijkste waarden maakten de leerlingen een verbeeldingsopdracht; een waardenlogo. De leerlingen van zowel klas1 als klas2 reageren positief op deze les. Er heerst een prettige sfeer in de klas. Het kiezen van de waarden ging in klas1 snel, maar soms vonden de leerlingen het lastig om concreet gedrag te bedenken bij hun waarde. In klas2 is geprobeerd dit probleem te ondervangen door erbij te vertellen dat de formulering van dit concrete gedrag moest beginnen met “ik...”. Op die manier kwamen de leerlingen automatisch met een uitspraak ‘uit zichzelf’. Toch bleven leerlingen hierbij nog erg abstract, bijvoorbeeld: “ik vind vriendschap belangrijk”, in plaats van “ik bel een vriendin op als ik weet dat ze verdrietig is”. Het maken van het kunstwerk verliep in allebei de klassen erg goed. Bij klas1 werd de opdracht gegeven, zonder een voorbeeld te laten zien. Hierdoor waren de leerlingen in het begin erg in de war. “Wát moeten we nou doen?” Bij klas2 is een voorbeeld gegeven, met het risico leerlingen te

beperken in hun ideeën: een voorbeeld stuurt ideeën een bepaalde hoek in. Gelukkig bleek dit nauwelijks het geval. Sommige kinderen namen enkele kleurassociaties uit het voorbeeld (bijlage 2, pagina 9) over (verantwoordelijkheid = donkerblauw), maar het grootste deel van de leerlingen ging helemaal op een eigen manier aan het werk.

De eerste les bleek een goede kennismaking met de leerlingen: door te spreken over de verschillende waarden die de kinderen belangrijk vonden konden ze veel van zichzelf laten zien. Het gaf een goed beeld van hoe de klas in elkaar zat, bijvoorbeeld wie 'de buitenbeentjes' waren, of 'sfeerbepalend'. Bovendien bleek het een toegankelijke manier voor kinderen om hun waarden te verbeelden. Een logo ontwerpen is een gekaderde opdracht, ze worden niet in het diepe gegooid.

*Ronde 2:* De klas tijdens de tweede ronde is stugger dan de klassen die tijdens de eerste ronde het project volgden. Opvallend is dat deze klas sneller werkt dan de andere twee klassen. Terwijl in klas1 en klas2 de leerlingen vaak nog hard aan het werk waren als de bel ging, kwamen de eerste kinderen in klas3 al twintig minuten vóór het einde van de les vragen wat er mocht gebeuren als je klaar was. De leerlingen in deze klas zijn minder open en enthousiast, maar werken toch aan de opdrachten en maken allemaal een kunstwerk.

## Les 2. Mensbeelden (ontisch aspect)

*Ronde 1:* De leerlingen uit klas1 vallen van hun stoel als ze horen dat de Venus van Willendorf een ideaalbeeld uit andere tijden representeert: zo'n dikke vrouw! Het gesprek over mensbeelden blijft erg bij de uiterlijke zaken van een mensbeeld. Dit komt ook door de werkbladen, die alleen uitgaan van het uiterlijk en geen opdracht bevatten over achterliggende waarden. Sommige meisjes beschrijven hun ideale man ("Hij mag geen baard hebben!"), in plaats van hun mensbeeld. Waarden die bij een mensbeeld komen kijken bleken erg abstract te zijn. Bij het zien van een afbeelding (bijvoorbeeld de 'dove reclame', bijlage 10, pagina 24. Deze afbeelding hebben is in klas1 en klas2 getoond op de PowerPoint en bij klas3 op het werkblad.) vonden de kinderen het moeilijk om specifieke waarden of ideeën te benoemen. Uiteindelijk konden toch veel kinderen uit de voeten met de opdracht om hun eigen mensbeeld te ontwerpen. Hier ging wel vaak een persoonlijk gesprek aan vooraf waarbij de docent specifieke vragen stelde aan de leerlingen over zijn/haar mensbeeld.

*Ronde 2:* Om minder op de uiterlijke zaken van een mensbeeld te blijven steken zijn in klas3 stellingen gepresenteerd (bijlage 10, pagina 23) die betrekking hebben op het mensbeeld van de leerlingen. Kinderen die tijdens les 1 niet goed mee deden voerden tijdens de discussie het hoogste woord. Deze klas vindt het kennelijk interessant om te discussiëren. De discussie verliep goed: leerlingen luisterden naar elkaar en reageerden op elkaar, in plaats van dingen door elkaar te roepen. De nadruk kwam ook meer op de waarden achter de mensbeelden te liggen. Dit had enerzijds het effect dat leerlingen beter aan de slag konden, omdat ze sneller doorhandden wat er van hen verwacht werd, maar anderzijds vonden sommige leerlingen het ook weer lijken op de opdracht van les 1, omdat die ook over waarden ging.

### Les 3. Levensverhaal (existentieel aspect)

*Ronde 1:* De leerlingen uit beide klassen vinden het heel erg leuk om te ‘brainstormen’ over wat de betekenissen (zouden kunnen) zijn achter de schilderijen van Kahlo en Picasso. Veel meiden hebben de film ‘Kahlo’ gezien en weten er ook veel van (“Haar man ging vreemd! En zij ging toen ook met die vrouw!”). Bij Picasso ‘lezen’ kinderen goed uit de schilderijen dat het schilderij uit de Blauwe Periode somber is in tegenstelling tot de Roze Periode. Alle leerlingen weten wat een levensverhaal is, maar ze vinden het toch ‘gek’ dat zij zelf ook een levensverhaal hebben (“Ja maar, ik heb nog niks meegemaakt!”). Op het moment dat de leerlingen doorkrijgen dat ze alle vrijheid hebben om herinneringen over zichzelf op te halen en dat zij bepalen wat belangrijke gebeurtenissen uit hun leven zijn gaan ze er helemaal in op. Iedereen wil er graag over vertellen. Het is druk in de klassen, maar alle kinderen zijn aan de slag met de opdrachten. In klas2 is één leerlinge die vindt dat niemand iets te maken heeft met haar herinneringen en ze weigert iets op te schrijven. Dit is ook belangrijk voor het project: iedere leerling moet eigen grenzen kunnen aangeven met betrekking tot wat ze wel en niet willen laten zien van zichzelf.

De belangrijkste gebeurtenissen in het leven vinden veel kinderen in eerste instantie moeilijk: het is toch niet *belangrijk* wat ze allemaal hebben meegemaakt. Ze hebben moeite om hun eigen leven te zien als een verhaal. Bij doorvragen komen er ineens toch allemaal dingen naar boven: van “mijn neef is vorig jaar overleden”, tot “het moment dat ik leerde fietsen”. Een opdracht van deze les is dat

de leerlingen elkaar interviewen over wat zij nog willen doen in hun leven. Er komen uiteenlopende dingen uit: veel meiden willen een *walk-in-closet* (inloopkast), terwijl de jongens een *walk-in-fridge* (inloopkoelkast<sup>115</sup>) willen, maar er worden ook serieuze dingen opgeschreven, zoals “weten hoe het voelt om zelfmoord te plegen”<sup>116</sup> of “gelukkig blijven”. Sommige meiden schrijven “seks” op. Bij de opdracht over de toekomst komt het duidelijkst de verbeelding als mentaal proces naar voren.

Kinderen ‘doen alsof’, ze stellen zich voor hoe ze zullen zijn laten en wat ze willen.

Vervolgens kozen de leerlingen uit de opdrachten een rode draad of een bepaalde gebeurtenis (of wat ze maar wilden) om een kunstwerk mee te maken. De leerlingen uit beide groepen maken hele intuïtieve kunstwerken (zie hoofdstuk 7) over hun leven, met veel kleuren om gevoelens aan te geven.

*Ronde 2:* Elke les die tijdens ronde 2 gegeven is, bleek moeilijker te verlopen bij klas3. Opvallend is dat deze les soepeler verloopt dan de andere lessen. Ondanks de drukte en weerstand in de klas wordt er toch gewerkt en doet vrijwel iedereen mee. Omdat de stellingen aan het begin van les 2 een succes waren ontstaat het idee dat deze klas wellicht ‘taliger’ is dan de andere twee klassen. Op de dag van de les aan klas3 las ik ’s ochtends in de krant een methode over gedichten maken met leerlingen. ‘Juist kinderen die lastig worden gevonden, [...] maken de beste gedichten,’ staat er. Er worden in het artikel enkele regels genoemd die horen bij deze ‘methode’ om kinderen aan het dichten te krijgen: er mag niet gerijmd worden (omdat men dan al snel vervalt in een sinterklaasgedicht) en er is een rijtje verboden woorden, namelijk *leuk, prachtig, bijzonder, ik zie, ik hoor, ik voel, ik herinner* (om ‘standaard’ taalgebruik te voorkomen).<sup>117</sup> Het besluit om dit eens te proberen in klas3 pakt erg goed uit. Uit onverwachte hoek komt ineens een prachtig gedicht (zie hoofdstuk 7). De maakster – een timide en normaal gesproken tamelijk inspiratieloze leerling –

---

<sup>115</sup> Verwijzing naar de reclame van Heineken, een parodie/vrije fantasie/aanvulling op de *walk-in-closet* voor vrouwen.

<sup>116</sup> Een redelijk schokkende uitspraak voor een 13-jarige. We hebben de mentor geattendeerd op deze uitspraak en na een gesprek met de leerling bleek dat zij veel sterfgevallen had meegemaakt in haar leven. Vanwege het verdriet dat deze teweeg hebben gebracht kon zij niet begrijpen dat mensen zelf een einde zouden willen maken aan hun leven. Zij zou graag willen weten wat deze mensen bezielde.

<sup>117</sup> Truijens, A. (2009). Raps zonder rijm. Reportage: poëzieles op het vmbo. In: *Volkskrant, katern 2*, dinsdag 21 april 2009, pp. 14 – 15

schrijft iets heel moois, evenals enkele andere leerlingen. Ook de andere kunstwerken die deze les worden gemaakt zijn van een goed niveau; ze zijn persoonlijker, origineler en met meer aandacht gemaakt. Bijna niemand is vroeg klaar en alle kinderen willen er graag wat over vertellen.

#### Les 4. Kijk op het leven (epistemisch & spiritueel-transcendent aspect)

*Ronde 1:* De logistiek van de opdracht *De blik van de ander* (epistemisch aspect) was in klas1 een enorme uitdaging. De kinderen waren enthousiast en konden moeilijk stil zijn (iets wat een vereiste is voor het goede verloop van de opdracht). Het was hard werken voor de docent. Bij de vergelijking kwamen er bijzondere en aardige dingen uit. Leerlingen hadden hun best gedaan om leuke dingen voor elkaar op te schrijven. Er werd een heel bijzonder klassengesprek gevoerd waarin iedereen heel open was. Veel vragen waren ook goed beantwoord; men bleek elkaar goed te kennen. Bovendien had iedereen serieus meegedaan.

Bij klas2 ging het logistiek een stuk beter. De kinderen luisterden rustig en gaven de blaadjes goed door. Het klassengesprek verliep wat stroever, omdat de sfeer in de klas ook wat meer timide is dan in de andere klas. Toch werden er bijzondere dingen gezegd en leek iedereen enthousiast over de opdracht (op één leerling na, zij vond dat niemand iets met haar antwoorden te maken had. Bij haar bleek ook vrijwel geen enkele vraag goed beantwoord te zijn).

Het gezichtsbedrog is alleen behandeld in klas1. Hoewel het erg leuk was – iedereen deed enthousiast mee – is het voor de daarop volgende keren uit het programma geschrapt. Dit maakte de les minder dynamisch in klas2, maar wel rustiger met meer ruimte voor gesprekken.

Het tweede deel van de les betrof het spiritueel-transcendente aspect. Bij zowel klas1 als klas2 verliep dit deel van de les goed. De plaatjes op de PowerPoint vormde aanleiding voor de kinderen om zelf te vertellen over hun eigen levensbeschouwelijke achtergrond. Een meisje vertelde bijvoorbeeld voor het eerst in de klas dat haar familie (deels) Jehova getuige is; iets wat bijna niemand in de klas wist. De sfeer was wederom open. De verbeeldingsopdracht betrof het verbeelden van een onderwerp met betrekking tot het 'spiritueel-transcendente': de ziel, God, de hemel of hel et cetera. Vooral de opdracht over de ziel sprak veel kinderen aan. God afbeelden vonden velen toch maar raar: je kunt toch niet weten hoe hij eruit ziet? De uitkomsten van de

verbeeldingsopdracht zijn heel verschillend. Een meisje maakt 'God is a DJ' naar aanleiding van het liedje van een bekende zangers, terwijl een jongen een veel 'eigener' kunstwerk maakt namelijk de hemel als een gekleurde piramide. Ook dachten sommige kinderen dat deze les bedoeld was om hen in God te laten geloven (ze waren opgelucht toen dit niet het geval bleek te zijn).

*Ronde 2:* In klas3 verliep de opdracht *De blik van de ander* op verschillende fronten niet goed: de blaadjes werden niet goed doorgegeven waardoor veel kinderen elke keer hun eigen blaadje terugkregen, kinderen riepen antwoorden naar elkaar en soms werden er onaardige dingen opgeschreven. Eén leerling is zo kwaad om een antwoord van een klasgenoot dat hij ontploft en de rest van de les niet meer bijtrekt. Het klassengesprek komt niet van de grond: kinderen willen niet vertellen over hun antwoorden. De sfeer is onveilig.

De bespreking van het spiritueel-transcendente aspect brengt weer wat rust. Doordat de kinderen naar de afbeeldingen op de PowerPoint moeten kijken en tegelijkertijd vragen in moeten vullen worden ze stiller en gaan ze aan het werk. Op de leerling die ontplofte na gaat iedereen aan het werk. Na de les blijven sommige kinderen hangen om nog wat te kletsen.

### Les 5. De evaluatieles

*Ronde 1:* De laatste les van het project. Tijdens deze les krijgt iedereen de tijd om opdrachten af te ronden, de evaluatie in te vullen met de *Learning Reports* en het mapje in orde te maken. De tweede helft van de les werd er een klassengesprek gehouden, waarbij iedereen iets vertelde over een gemaakt kunstwerk. Er was limonade en paaseitjes. De klassen zaten in een kring. Hoewel het erg gezellig was bleek het moeilijk om een gesprek te voeren met zoveel enthousiaste kinderen. Vrijwel alle leerlingen vonden het project leerzaam en ook leuk. Een leerling uit klas1 zegt:

“Levensbeschouwing is eigenlijk een soort televisie. Iedereen heeft een andere zender, soms dezelfde, en het is wel dezelfde televisie waarop je het kunt zien.” Weer een leerling geeft aan geen verband te zien tussen kunst en levensbeschouwing. Andere leerlingen reageren hierop door te zeggen dat ze dat wel zien: “Door een beeld te maken begrijp je het beter. Dat is handig bij belangrijke dingen zoals hoe je over iets denkt en wat je waarden zijn!” Een klasgenoot zegt dat je ook makkelijker aan anderen kunt uitleggen wat je van iets vindt als je er een beeld bij hebt.

In klas2 is het ook lastig praten met een grote groep in een kring. Sommige leerlingen vonden dat het te creatief was. Ze hadden er niks mee. Andere kinderen vonden het creatieve juist een prettige aanvulling op de lessen die ze nu al hadden. “Ik wist veel van de dingen al voor de lessen,” geeft een leerling toe, “maar ik dacht er toen niet zo vaak zo bewust over na. Dat heb ik tijdens de lessen geleerd.” Uiteindelijk vinden veel leerlingen dat ze iets hebben opgestoken over zichzelf. In beide klassen eindigt het gesprek in een goede sfeer en worden over en weer dankjes uitgewisseld.

*Ronde 2:* Bijna alle leerlingen uit deze klas hadden hun opdrachten allemaal af. Vandaar dat er bij het evaluatieformulier voor klas3 nog wat extra vragen werden toegevoegd. Onder andere met de vraag of zij dachten dat de verbeelding had bijgedragen aan hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Het klassengesprek verliep in het begin relatief rustig. Sommige kinderen gaven aan dat ze veel geleerd hadden en dat ze vonden dat het maken van kunstwerken hen had geholpen een beter beeld van iets te krijgen. Andere kinderen vonden dit niet. Ook gaf een leerling aan wat meer verschillende lessen te hebben gewild, niet alleen met het maken van beeldende kunst. Er ontstond veel onrust in de kring en er werd niet goed naar elkaar geluisterd. Uiteindelijk is het gesprek niet goed ten einde gekomen, omdat het niet haalbaar was iedereen erbij te houden. De gelegenheid om de leerlingen te bedanken kwam niet. Iedereen vertrok meteen, op één leerling na die nog even persoonlijk afscheid kwam nemen.

## 6 RESULTATEN VAN HET PROJECT

In het vorige hoofdstuk is de uitvoering van het project besproken. Alle leerlingen hebben aan het eind van het project een evaluatie ingevuld met betrekking tot de lessen die zij gevolgd hadden. Het ging in totaal om 83 leerlingen: 29 leerlingen uit klas1 (gymnasium), 30 leerlingen uit klas2 (gymnasium) en 24 leerlingen uit klas3 (havo/vwo).

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het project worden besproken, aan de hand van de overkoepelende doelstellingen. Om te analyseren in hoeverre de overkoepelende doelstellingen zijn gehaald is gekeken naar de subdoelstellingen (zie tabel 1, op de volgende pagina's), de *Learning Reports* die de leerlingen hebben ingevuld en het werk dat de leerlingen hebben ingeleverd. Het evaluatieformulier dat de kinderen hebben ingevuld over de lessen bevatte ook de vraag naar het opschrijven van de leereffectzinnen. Dit formulier is te vinden in bijlage 22 en 23, pagina 46 t/m 50. Het doel van dit project was om bij te dragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen. Om dit te meten zijn er zeven overkoepelende doelstellingen geformuleerd (zie 4.1). Ook zijn er per les doelstellingen geformuleerd die de overkoepelende doelstellingen ondersteunen – de subdoelstellingen.

Van elke overkoepelende doelstelling worden in dit hoofdstuk de subdoelstellingen besproken, aan de hand van *Learning Reports*. Omdat niet elke subdoelstelling beantwoord kan worden door middel van de *Learning Reports* zullen de antwoorden worden aangevuld met observaties (gemaakt naar aanleiding van het observatieschema, zie 1.4.1 en besproken in hoofdstuk 5) en antwoorden die de leerlingen gegeven hebben op de werkbladen. De mapjes die de leerlingen hebben ingeleverd zijn allemaal gelezen en de antwoorden die zij gegeven hebben worden soms ook gebruikt voor de analyse van de doelstellingen.

Sommige subdoelstellingen ondersteunen meerdere overkoepelende doelen. In onderstaande tabel staat aangegeven welke subdoelstellingen (links in de tabel, genummerd van 1 t/m 27) behoren tot de overkoepelende doelstellingen (rechtsboven in de tabel, genummerd 1 t/m 7).

Tabel 1. Overkoepelende doelstellingen en subdoelstellingen van het project

De leerling kan...		1. De vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren	2. Binnen deze vijf aspecten verantwoordten wat voor hem/haar van belang is	3. Levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken	4. Tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past	5. Theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding herinneren	6. De opdrachten en theorie gebruiken om een kunstwerk te maken	7. De eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten
1	de vijf waarden die voor hem/haar het belangrijkste zijn benoemen	x	x					
2	de keuze voor deze vijf verantwoordten d.m.v. het geven van minimaal één voorbeeld per waarde van concreet gedrag dat bij deze waarde hoort		x					
3	beoordelen of hij/zij een kunstwerk mooi vindt en hier één reden voor opnoemen			x				
4	de tien universele kunstwetten herkennen					x		
5	benoemen wat het verband is tussen de gemoedstoestand die je hebt en iets mooi vinden					x		
6	minimaal één associatie per figuur formuleren die hij heeft bij de abstracte figuren die getoond worden op de PowerPoint				x			
7	aan een medeleerling uitleggen welke waarden hij/zij heeft gekozen en waarom							x
8	een kleur geven aan elke waarde die hij/zij heeft uitgezocht				x			

Vervolg tabel 1.

De leerling kan...		1. De vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren	2. Binnen deze vijf aspecten verantwoord wat voor hem/haar van belang is	3. Levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken	4. Tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past	5. Theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding herinneren	6. De opdrachten en theorie gebruiken om een kunstwerk te maken	7. De eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten
9	een kunstwerk maken van de waarden en kleuren die hij/zij heeft uitgezocht				x		x	
10	herkennen dat er verschillende waarden achter de mensbeelden (Venus van Willendorf, Egyptenaren, Grieken) zitten			x		x		
11	twee oorzaken noemen waarom het menselijk lichaam niet realistisch weergegeven wordt in kunst					x		
12	bepalen welke waarden er spreken uit het meegebrachte plaatje			x				
13	selecteren wat hij/zij het belangrijkste vindt aan de mens	x	x					
14	een kunstwerk maken van de lichaamsdelen van de mens die hij/zij het belangrijkste vindt				x		x	
15	uitleggen wat een levensverhaal is	x						
16	herkennen dat hij/zij een levensverhaal heeft		x					
17	analyseren welke kenmerken van het levensverhaal van Frida Kahlo en Pablo Picasso terugkomen in de schilderijen			x		x		

Vervolg tabel 1.

De leerling kan...		1. De vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren	2. Binnen deze vijf aspecten verantwoordt wat voor hem/haar van belang is	3. Levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken	4. Tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past	5. Theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding herinneren	6. De opdrachten en theorie gebruiken om een kunstwerk te maken	7. De eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten
18	opdrachten maken m.b.t. zijn/haar levensverhaal		x					
19	een aspect/lijn kiezen uit zijn/haar levensverhaal en hier een kunstwerk bij maken				x		x	
20	een antwoord formuleren op de vragen over zijn/haar klasgenoot							x
21	een antwoord formuleren op dezelfde vragen over zichzelf		x					
22	vergelijken welke antwoorden hetzelfde beantwoord zijn door zijn/haar klasgenoten en welke anders							x
23	identificeren wat de reden is van de verschillende antwoorden die gegeven worden door zijn/haar klasgenoten en hem/haar zelf							x
24	benoemen dat niet alles wat je ziet waar is	x				x		
25	een antwoord kiezen op de zeven levensbeschouwelijke vragen op het werkblad		x					

Vervolg tabel 1.

De leerling kan...		1. De vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren	2. Binnen deze vijf aspecten verantwoordelijk wat voor hem/haar van belang is	3. Levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken	4. Tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past	5. Theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding herinneren	6. De opdrachten en theorie gebruiken om een kunstwerk te maken	7. De eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten
26	de gegeven kunstwerken herkennen als voorbeelden van de 6 categorieën op de werkbladen	x		x		x		
27	een kunstwerk maken over één van de zeven levensbeschouwelijke vragen op het werkblad				x		x	

## 6.1 TOETSING VAN DE DOELSTELLINGEN

Overkoepelende doelstelling 1: De leerling kan de vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren waarover hij/zij verschillende opdrachten heeft gemaakt.

- 1) *De leerling kan de vijf waarden die voor hem het belangrijkste zijn benoemen:* Leerlingen uit klas1 en klas2 schrijven massaal in hun *Learning Reports* over de waarden die zij belangrijk vinden die ze hebben ontdekt: “ik heb geleerd dat bepaalde waarden voor mij erg belangrijk zijn” en “ik heb geleerd dat ik waarden heb in mijn leven”. Veel leerlingen hebben ‘plezier’ en ‘liefde’ als belangrijkste waarden. Vrijwel altijd gaat het om positieve waarden (andere veel genoemde waarden zijn ‘verantwoordelijkheid’, ‘gelijkheid’, ‘respect’ en ‘vriendschap’). Eén leerling vult het formulier aan met ‘passie’. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om te

kiezen, maar de meeste kunnen dit goed en zijn overtuigd van de keuze. In klas3 schrijft een leerling: “ik heb geleerd wat voor dingen belangrijk voor me zijn (waarden).” De keuze van de waarden zijn ook in deze klas vooral positief, hoewel in deze klas ook een enkeling ‘macht’ invult. “Ik wil gewoon de baas zijn over iedereen,” luidt het commentaar.

- 13) *De leerling kan selecteren wat hij/zij het belangrijkste vindt aan de mens:* Weinig leerlingen uit klas1 en klas2 schrijven hier een *Learning Report* over. “Ik heb geleerd wat ik het belangrijkste vind in het leven en aan de mens,” schrijft een leerling. Een ander: “Ik heb geleerd wat mijn mensbeeld is, wat ik de belangrijkste dingen vind aan een mens”. Tijdens de les bleek al dat dit een abstract thema was voor de kinderen. Leerlingen uit klas3 lijken makkelijker aan te kunnen geven wat zij belangrijk vinden aan een mens dan de klassen van ronde 1. Wellicht komt dit door de veranderingen die zijn aangebracht in de les.
- 15) *De leerling kan uitleggen wat een levensverhaal is:* De leerlingen uit klas1 en klas2 konden uitleggen dat een levensverhaal het verhaal is van je eigen leven en de dingen die je meegemaakt hebt. Het wordt ook vaak genoemd in de *Learning Reports*, bijvoorbeeld: “Ik heb geleerd dat een levensverhaal best interessant kan zijn.” In klas3 weten de leerlingen niet zo goed wat een levensverhaal is: iets uit de Tweede Wereldoorlog? Of iets van oude mensen? Het is een tamelijke verrassing als blijkt dat een levensverhaal eigenlijk iets heel alledaags is. Er is in klas3 geen *Learning Report* geschreven over wat een levensverhaal is.
- 24) *De leerling kan benoemen dat niet alles wat je ziet waar is:* Dit leerdoel had betrekking op het onderdeel ‘gezichtsbedrog’ tijdens de les. Hierover hebben de leerlingen geen *Learning Reports* opgeschreven. Wat wel opvallend vaak werd genoemd in de *Learning Reports* bij zowel klas1 en klas2, als klas3 is dat de leerlingen geleerd hebben dat iedereen op een verschillende manier naar dingen kijkt. Enkele voorbeelden: “Ik heb geleerd dat iedereen verschillende interpretaties heeft,” of “Ik heb geleerd dat iedereen andere ideeën over het leven heeft,” of “Ik heb geleerd dat mensen heel anders naar dingen kunnen kijken, ze kunnen anders naar een persoon kijken of zelfs naar de hele mensheid in het algemeen”.
- 26) *De leerling kan de gegeven kunstwerken herkennen als voorbeelden van de 6 categorieën op de werkbladen:* Het herkennen van de kunstwerken betekent dat zij verschillende aspecten

van het spiritueel-transcendente aspect van een levensbeschouwing kunnen herkennen. De afbeeldingen op de PowerPoint roepen veel reacties op bij de leerlingen (vooral de 'ziel'), maar er worden niets over geschreven in de *Learning Reports*. De leerlingen hebben de afbeeldingen wel herkend als voorbeelden van de 6 categorieën tijdens de les.

Doel 1 en 24 zijn het meeste genoemd in de *Learning Reports*. Elke leerling kan tijdens de les een antwoord geven op de vraag naar het bepaalde aspect van de levensbeschouwing, maar het blijkt dat ze het moeilijk vinden achteraf systematisch en spontaan de vijf verschillende onderdelen te onderscheiden. Het doel is theoretisch hanteerbaar, als houvast voor de docent en ook voor de onderzoeker, maar het komt niet zo duidelijk praktisch naar voren in de ogen van de leerlingen. Dat ze toch bezig zijn met levensbeschouwelijke ontwikkeling blijkt uit het feit dat er gerefereerd wordt aan de verschillende aspecten in de *Learning Reports*.

Overkoepelende doelstelling 2. De leerling kan binnen deze vijf aspecten van een levensbeschouwing verantwoorden wat voor hem/haar van belang is:

- 1) *De leerling kan de vijf waarden die voor hem het belangrijkste zijn benoemen:* zie overkoepelende doelstelling 1.
- 2) *De leerling kan de keuze voor deze vijf verantwoorden d.m.v. het geven van minimaal één voorbeeld per waarde van concreet gedrag dat bij deze waarde hoort:* De leerlingen schrijven niets over het concrete gedrag dat ze hebben moeten formuleren in de *Learning Reports*. Enigszins concreet komt deze doelstelling bijvoorbeeld terug in het volgende citaat: "ik heb geleerd dat vriendschap belangrijker voor me is dan ik dacht". Wel hebben de leerlingen goed ingevuld welk gedrag zij uiten, dus ze hebben wel aan de opdracht voldaan. Tijdens ronde 2 is het werkblad duidelijker en begrijpen de leerlingen de opdracht beter, waardoor het makkelijker gaat dan tijdens ronde 1.
- 13) *De leerling kan selecteren wat hij/zij het belangrijkste vindt aan de mens:* zie overkoepelende doelstelling 1.

- 16) *De leerling kan herkennen dat hij/zij een levensverhaal heeft:* Aan de ene kant vinden de kinderen het vrij logisch dat zij een levensverhaal hebben, aan de andere kant ook weer gek. Een leerling zei tijdens de les dat hij er nog nooit bij stil had gestaan dat hij op zulke jonge leeftijd al echt een verhaal had. In de *Learning Reports* staat: “Ik heb geleerd over mijn levensverhaal, belangrijke momenten en dingen die ik nog wil doen.”
- 18) *De leerling kan opdrachten maken m.b.t. zijn/haar eigen levensverhaal:* De uitgebreid ingevulde opdrachten die de leerlingen maken over hun eigen levensverhaal geven aan dat dit doel wat dat betreft gehaald is. Héél veel leerlingen refereren aan deze opdrachten in de *Learning Reports*: “Ik heb geleerd dat ik al veel gedaan heb, maar ook nog heel veel wil doen in mijn leven,” of “Ik heb geleerd wat de lijn van mijn leven is en wat me pijn heeft gedaan” of “Ik heb geleerd dat ik het leuk vind om me ergens in in te leven, misschien wil ik wel iets met toneel doen”. In klas3 schrijft een leerling: “Ik heb geleerd wat volgens mij mijn levensverhaal is”.
- 21) *De leerling kan een antwoord formuleren op dezelfde vragen (opdracht ‘De blik van de ander’ over zichzelf:* Alle leerlingen uit de drie klassen hebben het rijtje vragen over zichzelf ingevuld, maar er zijn geen *Learning Reports* over geschreven.
- 25) *De leerling kan een antwoord kiezen op de zeven levensbeschouwelijke vragen op het werkblad:* Het geven van de antwoorden op de levensbeschouwelijke vragen gaat wisselend goed of minder goed. Vraag 1 t/m 6 hebben alle leerlingen ingevuld, maar ongeveer de helft van de leerlingen heeft vraag 7 overgeslagen. “Ik heb geleerd,” schrijft een leerling “dat er meer kan zijn tussen hemel en aarde.” Of een ander: “Ik heb geleerd dat bijna iedereen uit de klas, net als ik, niet gelovig is.” klas3 heeft weinig *Learning Reports* geschreven over dit onderdeel. Eén leerling schrijft: “Ik heb geleerd of God bestaat of niet.”

Doel 16 is het meest benoemd in de *Learning Reports*. Vrijwel alle kinderen hebben hieraan gerefereerd. Het eigen leven centraal stellen was voor veel kinderen in eerste instantie lastig, maar later erg leuk. Verder blijken alle leerlingen goed in vragen over zichzelf beantwoorden en ook in het kiezen van dingen die voor hem/haar van belang zijn. De kinderen kunnen moeilijke keuzen (over wat

zij belangrijk vinden bijvoorbeeld) soms heel snel maken. Wat er qua dit overkoepelende leerdoel aan levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden is mijns inziens ‘bewustwording’ van de dingen die de kinderen al wisten. Een leerling schrijft onderaan de evaluatie: “ik heb geleerd dat ik veel bewuster wordt van alles om me heen”. Soms staat er in een *Learning Report*: “ik heb geleerd dat...” en vervolgens tussen haakjes “maar dat wist ik eigenlijk al”. Veel dingen zijn niet nieuw voor de leerlingen, maar ze staan er bewust bij stil en overdenken het. Dat dit proces benoemd wordt door de leerlingen betekent dat hier sprake is van levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Overkoepelende doelstelling 3. De leerling kan levensbeschouwelijke thema’s herkennen in de kunstwerken die tijdens de les gebruikt zijn:

- 3) *De leerling kan beoordelen of hij/zij een kunstwerk mooi vindt en hier één reden voor opnoemen:* Sommige leerlingen schrijven in hun *Learning Reports*: “ik heb geleerd hoe ik over kunst denk” of “ik heb geleerd dat ik abstracte kunst mooier vind dan andere kunst”. In klas3 schrijft een leerling: “Kunst geeft ook een hele leuke, maar ook raadselachtige kijk op een onderwerp. Iedereen kan het anders waarnemen, wat heel leuk is om over te praten en je te interesseren.” Andere *Learning Reports* uit deze klas zijn: “Ik heb geleerd dat ik niet zo van kunst hou,” en “Ik heb [over kunst] geleerd dat het mooi is.” Leerlingen lijken verbaasd te zijn over de diepere betekenis achter kunst: “Ik dacht dat kunst zomaar wat klodders verf waren, maar er zit betekenis achter.” In de klas konden de leerlingen benoemen of ze iets mooi of niet mooi vonden.
- 10) *De leerling kan herkennen dat er verschillende waarden achter de mensbeelden (Venus van Willendorf, Egyptenaren, Grieken) zitten:* De waarden die achter de mensbeelden zaten hebben de leerlingen waarschijnlijk niet als zodanig herkend, omdat deze ook niet duidelijk in de les naar voren kwamen. Het verhaal over mensbeelden leken ze enigszins te begrijpen, maar de verbinding met waarden was waarschijnlijk een stap te ver. Wel schrijven ze: “Ik heb geleerd dat je de mens op verschillende manieren kunt zien.” Voor ronde 2 voegen we expliciet de waarden die achter een mensbeeld zitten toe, bij de afbeeldingen op de

PowerPoint presentatie. Door de veranderingen begreep klas3 beter de waarden achter de mensbeelden, maar vonden ze de les weer erg veel op les 1 over waarden lijken.

- 12) *De leerling kan bepalen welke waarden er spreken uit het meegebrachte plaatje:* De leerlingen moesten zelf een plaatje meenemen in de les en kijken welk mensbeeld de maker/fotograaf had. Vanuit dat mensbeeld moesten ze de waarden die uit het plaatje spraken uitzoeken. Deze opdracht leek te hoog gegrepen, want het leverde veel problemen op in de klas. “Je kunt de mens op verschillende manieren zien,” staat in de *Learning Reports*.
- 17) *De leerling kan analyseren welke kenmerken van het levensverhaal van Frida Kahlo en Pablo Picasso terugkomen in de schilderijen:* Er zijn weinig *Learning Reports* over de klassikale opdracht waarbij de leerlingen keken wat ze zagen in de schilderijen en vervolgens het (deel van het) levensverhaal van de kunstenaar hoorden. De kinderen konden in de klas heel goed analyseren wat er allemaal achter een schilderij zou kunnen zitten. Leerlingen schrijven: “Ik weet nu meer over kunst, met welk idee mensen het maken. Ik zie er nu vaak meer in dan alleen wat klodders verf die er somber uitzien. Er zit meer gevoel in een donker schilderij dan vroeger,” en “Kunst is veel dieper dan ik dacht en het is niet zomaar wat mooie streken,” en “Ik snapte kunst meestal niet. Ik vond het saai en vond het niet leuk om naar te kijken, maar als je gaat nadenken over waarom de schilder het heeft gemaakt, is kunst eigenlijk heel leuk.”
- 26) *De leerling kan de gegeven kunstwerken herkennen als voorbeelden van de 6 categorieën op de werkbladen:* zie overkoepelende doelstelling 1.

De leerlingen herkennen de levensbeschouwelijke thema’s in de kunstwerken. Deze ontdekking lijkt hen vaak te verbazen: kunst is niet zomaar wat ‘klodders verf’ op een doek, maar mensen beelden betekenissen uit met kunstwerken; er zit een verhaal achter. Voor veel leerlingen lijkt het een *eye opener* te zijn dat kunst een diepere betekenis heeft. Uit de evaluatie blijkt dat kinderen meer lijken te *zien* dan voorheen. Diepere betekenis herkennen in kunstwerken impliceert levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Overkoepelende doelstelling 4. De leerling kan tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past:

- 6) *De leerling kan minimaal één associatie per figuur formuleren die hij heeft bij de abstracte figuren die getoond worden op de PowerPoint:* Leerlingen hebben niets over de associatieopdracht geschreven bij de evaluatie. Eén leerling schrijft dat ze les 1 het leukst vond “omdat we toen plaatjes gingen bekijken en invullen wat je er in zag”. Elke leerling heeft de opdracht uitgevoerd, maar bij het nakijken stond bij sommige kinderen “weet ik niet”. Sommige leerlingen hebben opgeschreven: “vogelpoep” of “iets vies”. Hierbij is het de vraag of zij het serieus hebben ingevuld. In klas3 hebben veel leerlingen de associaties niet ingevuld.
- 8) *De leerling kan een kleur geven aan elke waarde die hij heeft uitgezocht:* Deze vertaalopdracht van waarde naar kleur hebben vrijwel alle leerlingen goed uitgevoerd. Tijdens het rondlopen in de klas konden alle leerlingen ook met gemak vertellen waarom ze een bepaalde kleur hadden gekozen bij een waarde. Ze schrijven hierover: “ik heb geleerd dat ik zelf beelden bij een emotie heb” en “ik heb geleerd dat blauw, geel en paars belangrijke kleuren voor me zijn en dat ik meer naar lichtere kleuren neig”.
- 9) *De leerling kan een kunstwerk maken van de waarden en kleuren die hij heeft uitgezocht:* Bij het maken van de kunstopdracht hebben sommige kinderen moeite met het echt abstract maken van hun waarden en kleuren. Sommige kinderen blijven toch bij het figuratieve: een ‘smiley’ (☺) voor plezier en een hartje voor liefde. Andere kinderen kunnen juist heel erg goed uit de voeten met deze abstractie. “Ik heb geleerd [welke] waarden [...] ik zelf belangrijk vind en hoe je die kunt verbeelden in een kunstwerk. Ik had eigenlijk nog nooit zo bewust over die waarden nagedacht.” In klas3 zijn de logo’s wat anders dan in de eerste twee klassen. In de eerste twee klassen werd erg veel in dezelfde lijn als het voorbeeld dat gegeven werd gewerkt, maar klas3 is eigenzinniger hierin en de leerlingen maken heel verschillende en eigen dingen. “Logo van mezelf,” heeft een leerling opgeschreven in de *Learning Reports*.
- 14) *De leerling kan een kunstwerk maken van de lichaamsdelen van de mens die hij/zij het belangrijkste vindt:* Het mensbeeld bleek een te abstract thema te zijn voor de leerlingen van

uit klas1 en klas2. Het duurde daarom erg lang voordat de kinderen met de opdracht aan de slag konden. Dit heeft niets te maken met hun vaardigheden om wel of niet een kunstwerk te kunnen maken, maar met de les en opdracht. In klas3 was de les aangepast en meer gefocust op ‘waarden’ achter een mensbeeld. Hiermee leek de les weer erg op les 1, waardoor sommige leerlingen niet goed wisten wat ze nu voor *ander* kunstwerk moesten maken dan de les ervoor. Uiteindelijk is het de meeste kinderen uit alle klassen toch gelukt om een kunstwerk te maken.

- 19) *De leerling kan één aspect/lijn kiezen uit zijn/haar levensverhaal en hier een kunstwerk bij maken:* De kunstwerken die de leerlingen hebben gemaakt voor deze les zijn bijzonder geworden. De leerlingen konden goed een aspect of rode draad kiezen en hiermee aan de slag gaan. Een leerling schrijft in de *Learning Reports*: “Ik heb geleerd dat ik het niet leuk vond om aan mijn verleden te denken (vooral de kleuters/peuters), maar ik vond het op zich wel fijn om er een kunstwerk bij te maken.” Bij klas3 is tijdens deze les geprobeerd hoe het zou zijn om de kinderen (als ze dit wilden) een gedicht te laten schrijven. Het besluit om dit eens te proberen in klas3 pakt erg goed uit. Uit onverwachte hoek komt ineens een prachtig gedicht. De maakster – een timide en normaal gesproken tamelijk inspiratieloze leerling – schrijft iets heel moois, evenals enkele andere leerlingen. Ook de andere kunstwerken die deze les worden gemaakt zijn van een goed niveau.
- 27) *De leerling kan een kunstwerk maken over één van de zeven levensbeschouwelijke vragen op het werkblad:* Het maken van een kunstwerk gaat een stuk beter dan de woordelijke vragen hierover invullen. Wellicht omdat het makkelijker is het ‘onbenoembare’ te verbeelden. Elk kind gaat op een hele andere wijze aan de slag: sommige kinderen beginnen heel intuïtief met schilderen, anderen tekenen een heel secuur beeld van hoe zij denken dat het hiernamaals eruit ziet. Veel kinderen in klas3 hebben een origineel idee. Een leerling tekent God met een *sixpack* als een soort *bodybuilder* boven de wolken. Een ander tekent een baby die geesten kan zien, terwijl zijn ouders dit niet kunnen. Een leerling wil marihuana legaliseren en tekent een hele grote ‘rastaman’ met een joint in zijn mondhoek.

Vrijwel alle verbeeldingsopdrachten in de drie klassen zijn goed uitgevoerd. Met name de mensbeeld opdracht leverde problemen op, maar – zoals uitgelegd in hoofdstuk 5 – lag dit grotendeels aan het abstracte thema en niet aan de vaardigheid van de kinderen. Hoe verder de lessen vorderde, hoe sneller en beter de leerlingen aan de slag konden met een opdracht. Niet alleen leerden de kinderen dat kunst een diepere betekenis heeft (overkoepelende doelstelling 3), ze leerden ook om *zelf* (diepere) betekenis te geven aan een kunstwerk. Ook het toekennen van (diepere) betekenis aan een kunstwerk laat zien dat er levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden bij de leerlingen.

Overkoepelende doelstelling 5. De leerling kan theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding die tijdens de les behandeld is herinneren:

- 4) *De leerling kan de tien universele kunstwetten herkennen:* De tien universele kunstwetten vonden de leerlingen wel interessant. Ze stelden er ook veel vragen over, zoals: “Hoe kan het dat ons brein aan de ene kant houdt van kloppende plaatjes, maar aan de andere kant van puzzelen?” Beide groepen waren er kritisch mee bezig. Een *Learning Report* hierover luidt: “ik heb geleerd dat ons brein verbanden zoekt” en “ik heb geleerd dat er tien universele kunstwetten zijn die te maken hebben met je hersenen”. In klas3 worden er weinig vragen gesteld en ook geen *Learning Reports* aan gewijd.
- 5) *De leerling kan benoemen wat het verband is tussen de gemoedstoestand die je hebt en iets mooi vinden:* Over dit verband schrijft een leerling: “ik heb geleerd dat vrolijke mensen anders kijken naar abstracte kunst dan mensen die gestrest zijn”. Ook vonden de leerlingen het grappig om het verschil te zien tussen kijken naar het schilderij *Workshop* van Wyndham Lewis vóórdát ze de naam wisten en nádat ze de naam wisten. Ineens zag iedereen er wel iets in, terwijl dit voorheen niet het geval was. Nadat ze zagen wat het zou kunnen zijn vonden sommigen het ineens mooier geworden. Uit klas3 schrijft een leerling: “ik heb geleerd dat je op verschillende manieren naar kunst kunt kijken, afhankelijk van je ervaringen.”
- 10) *De leerling kan herkennen dat er verschillende waarden achter de mensbeelden (Venus van Willendorf, Egyptenaren, Grieken) zitten:* zie overkoepelende doelstelling 3.

- 11) *De leerling kan twee oorzaken noemen waarom het menselijk lichaam niet realistisch weergegeven wordt in kunst:* De twee oorzaken zijn 'oerinstinct' en 'cultuur'. De leerlingen lijken het tijdens de les te begrijpen. In de *Learning Reports* staat: "Ik heb geleerd dat in sommige tekeningen de tekenaar iets extra's wil laten zien door iets te overdrijven of vergroten." Een ander *Learning Report* luidt: "Ik heb geleerd dat bepaalde culturen bepaalde stijlen gebruiken." In de werkbladen wordt de leerlingen helemaal niet meer gevraagd om iets met deze twee oorzaken te doen.
- 17) *De leerling kan analyseren welke kenmerken van het levensverhaal van Frida Kahlo en Pablo Picasso terugkomen in de schilderijen:* zie overkoepelende doelstelling 3.
- 24) *De leerling kan benoemen dat niet alles wat je ziet waar is:* zie overkoepelende doelstelling 1.
- 26) *De leerling kan de gegeven kunstwerken herkennen als voorbeelden van de 6 categorieën op de werkbladen:* zie overkoepelende doelstelling 1.

De meeste theorie over levensbeschouwing en verbeelding die tijdens de les gegeven is hebben de kinderen kunnen reproduceren. Dit blijkt uit observaties tijdens de les, en soms ook uit de *Learning Reports*. Hoewel lang niet alle kinderen iets hadden opgeschreven over de theorie leek het er in de klas op dat de kinderen het begrepen. Aan het begin van het project zagen kinderen levensbeschouwing als iets wat perse religieus is (Een *Learning Report* hierover: "Ik dacht dat het allemaal een heel zweverig gedoe was. Dat jullie in geesten geloofden en dat jullie aan yoga doen en dat jullie gingen mediteren onder de les.") en dat het eigenlijk niets met henzelf te maken had. Onder andere dankzij de verschillende theorieën zien kinderen levensbeschouwing breder en ook met betrekking op zichzelf. Op deze manier heeft levensbeschouwelijke ontwikkeling plaatsgevonden.

Overkoepelende doelstelling 6. De leerling kan de opdrachten op de werkbladen en de theorie van de les gebruiken om een eigen kunstwerk mee te maken:

- 9) *De leerling kan een kunstwerk maken van de waarden en kleuren die hij heeft uitgezocht:* zie overkoepelende doelstelling 4.

- 14) *De leerling kan een kunstwerk maken van de lichaamsdelen van de mens die hij/zij het belangrijkste vindt: zie overkoepelende doelstelling 4.*
- 19) *De leerling kan één aspect/lijn kiezen uit zijn/haar levensverhaal en hier een kunstwerk bij maken: zie overkoepelende doelstelling 4.*
- 27) *De leerling kan een kunstwerk maken over één van de zeven levensbeschouwelijke vragen op het werkblad: zie overkoepelende doelstelling 4.*

Deze doelstelling komt in de beantwoording vrijwel overeen met overkoepelende doelstelling 4. Het verschil is dat het bij 4 gaat om het laten zien van een eigen verbeeldingsvorm en bij doelstelling 6 over de vertaalslag, die gemaakt wordt door de kinderen. Deze doelstelling laat zien dat de kinderen boven de opdrachten uit kunnen stijgen en er een stap verder mee kunnen gaan. Ze maken een kunstwerk waarin samenhang zit, omdat het één geheel is, waarin de verschillende aspecten van de opdrachten terug kunnen komen. Bovendien is de vertaalslag iets wat geheel ‘van henzelf’ is, omdat zij zelf kiezen welk thema er gebruikt wordt en hoe zij dit verbeelden.

Overkoepelende doelstelling 7. De leerling kan de eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten:

- 7) *De leerling kan aan een medeleerling uitleggen welke waarden hij/zij heeft gekozen en waarom: Het verantwoorden van de waarden verliep goed. De leerlingen konden – vooral nadat ze het concrete gedrag dat bij hun waarde hoorde hadden opgeschreven – verantwoorden welke waarden ze hadden gekozen en dit uitleggen aan hun klasgenoot. In klas3 werd er soms niet open gereageerd op verhalen van anderen: “Wat heb je nou aan persoonlijke ontwikkeling?”*
- 20) *De leerling kan een antwoord formuleren op de vragen over zijn/haar klasgenoot: De leerlingen hebben allemaal een antwoord kunnen formuleren op de vragen over hun klasgenoten. Dit ging niet helemaal zonder slag of stoot (“ja hallo?! Hoe moet ik dat weten?!”) maar uiteindelijk (mede dankzij het verbod op het antwoord ‘weet ik niet’) hebben ze toch bij alles iets ingevuld. Struikelblokken waren de vragen: ‘geloof de ander in reïncarnatie?’*

(“wat is reïncar...wat?”) en ‘is de ander doorgaans vrolijk?’ (“wat is doorgaans?”). De vragen werden wel allemaal serieus ingevuld. In klas3 was het wat lastiger, omdat leerlingen tijdens de opdracht de vragen aan elkaar stelden in plaats van het antwoord zelf te verzinnen.

22) *De leerling kan vergelijken welke antwoorden hetzelfde beantwoord zijn door zijn/haar klasgenoten en welke anders:* Het vergelijken van de antwoorden was voor sommigen lastig: soms is iets voor de helft hetzelfde, hoeveel punten tel je dan? Uiteindelijk hielpen de halve punten goed voor het begrip van de leerlingen. Veel kinderen zaten rond acht antwoorden die hetzelfde waren, en vier niet hetzelfde. Er waren sommige uitschieters naar boven en beneden. In klas3 leverde de vergelijking problemen op, omdat bepaalde leerlingen kwetsende dingen hadden opgeschreven over anderen.

23) *De leerling kan identificeren wat de reden is van de verschillende antwoorden die gegeven worden door zijn/haar klasgenoten en hem/haar zelf:* Het bedenken van de reden waarom antwoorden goed of fout zijn vinden de kinderen soms lastig. Een leerling schrijft: “Van geloof weet je het van een ander niet zo, van wie je het meest houdt ook niet. ” Een ander schrijft: “Omdat ik dat niet allemaal vertel. Ik zie er ook niet uit als een gelovige ofzo. ” Veel leerlingen noemen deze les en de vergelijking tussen wat zij zelf denken en wat andere denken in hun *Learning Reports*: “Ik heb geleerd dat mensen heel uiteenlopend over me denken”, “Ik vond het wel heel erg leuk om te lezen wat andere dachten en erachter te komen dat ik eigenlijk heel erg veel klasgenoten niet zo goed ken en zij mij” of “Ik heb geleerd dat mensen heel anders over me denken dan ik dacht. ” Bijna elke leerling heeft wel een *Learning Report* geschreven over deze opdracht.

Leerlingen kunnen veel van elkaar leren door met elkaar in gesprek te gaan en ervaringen uit te wisselen. Dit leerdoel verwijst naar het leren van anderen door in dialoog te gaan. Door de leerlingen af en toe hun werk te laten vergelijken leren ze meer over zichzelf en ook meer over anderen. Bijvoorbeeld over het beeld wat anderen van hen hebben en hun zelfbeeld hebben de kinderen vrijwel allemaal wat geleerd, het staat in bijna elk *Learning Report*. Ook benoemen leerlingen vaak

dat ze geleerd hebben dat verschillende mensen op een verschillende manier naar dingen kijken (zie hiervoor ook overkoepelende doelstelling 2).

Het leren van anderen vereist wel een veilig klimaat in de klas, waarin je je als leerling ook *mag* positioneren ten opzichte van anderen. In klas1 en klas2 was dit wel het geval en heeft er mijns inziens op dit gebied ook levensbeschouwelijke ontwikkeling plaatsgevonden bij de leerlingen. Er was voldoende ruimte voor een eigen mening en een gesprek hierover. In klas3 heeft er op dit gebied minder ontwikkeling plaatsgevonden, omdat op de weinige momenten dat iemand zich blootgaf dit niet open werd ontvangen in de groep. Een eigen mening durven uiten en hierover in gesprek gaan kan niet in elke klas zomaar.

Na de analyse van de *Learning Reports* blijkt dat de leerlingen veel hebben geleerd. Maar er zijn ook subdoelstellingen waar de leerlingen niets over hebben opgeschreven. De resultaten van de analyse van de doelstellingen zou er waarschijnlijk anders uit hebben gezien als er gesloten *Learning Reports* zouden zijn afgenomen, in plaats van open *Learning Reports*. Het is makkelijker bevestigend te antwoorden op de stelling 'ik heb geleerd wat een levensverhaal is' dan in herinnering te halen wat je de afgelopen weken geleerd hebt tijdens de lessen (die plaatsvonden in het drukke leven van een puber, met nog een heleboel andere belangrijke dingen).

## **6.2 LEERLINGEN OVER HET EFFECT VAN VERBEELDING**

De hoofdvraag van dit onderzoek is of 'onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding' bijdraagt aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen. Zoals Haanstra al liet zien is dit lastig om te meten, aangezien er zoveel verschillende dingen met kinderen gebeuren dat in feite alles wel effect op ze kan hebben. In dit deel van hoofdstuk 6 wordt uiteengezet of de leerlingen ervaren hebben of de verbeelding bij heeft gedragen aan hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Tijdens het groepsgesprek met klas1 en klas2 kwam dit thema al ter sprake, omdat een leerling had opgeschreven in de *Learning Reports*: "Ik heb geleerd dat levensbeschouwing blijkbaar iets met kunst te maken heeft?????" Tijdens het gesprek bleek dat veel leerlingen vonden dat het maken van een

kunstwerk over je levensbeschouwing goed was omdat je dan een beter beeld van iets kreeg en dit ook aan anderen kon laten zien. Anderen vonden weer van niet.

Bij het evaluatieformulier voor klas3 is er een vraag opgenomen, om dit aan de kinderen te vragen.

De vraag luidde: *Heb je dankzij het maken van de kunstwerken een beter beeld van je eigen levensbeschouwing gekregen? Leg uit hoe dat komt.* Van de 24 leerlingen hebben 18 leerlingen deze vraag ingevuld. 7 kinderen vullen in dat de verbeelding niet heeft bijgedragen aan het beeld van hun levensbeschouwing. Ze formuleerden de volgende antwoorden: “Nee” (1x), “Nee, ik wist het al” (4x), “Niet echt. Ik heb een soort andere manier in de kunst gezien, maar meer niet echt” (1x) en “Nee, ik kon al tekenen” (1x). Eén leerling vult in: “Heb het op een andere manier gezien in de soort kunst, maar de woorden (hoe ik ben) wist ik wel”. 8 leerlingen zeggen dat verbeelding wel heeft bijgedragen: “Ja, als je iets maakt, onthoud je het beter” (3x), “Ja, wel een beetje” (1x), “Ja, ik weet meer over mijn levensverhaal door mijn leven op een rijtje te zetten. Ik weet ook beter hoe ik over de natuur denk en wat ik belangrijk vind, door het uit te beelden” (1x), “Ja. Omdat je gaat nadenken waarom enzo” (2x) en “Ja. Ik denk meer na over wat ik doe” (1x).

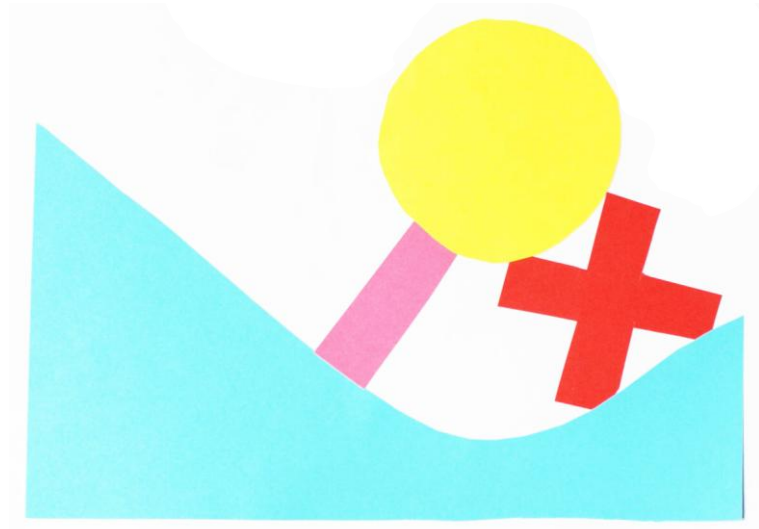
De meningen zijn hierover verdeeld. Kinderen zeggen vaak in de *Learning Reports*: “ik wist het al”, wat natuurlijk het risico is als er lessen worden gegeven die qua onderwerp zo dicht bij hen liggen en gaan over wat zij vinden. Ook hangen de resultaten af van de manier waarop het creatieve bij kinderen past. Van klas1 en klas2 kreeg het project een gemiddeld cijfer van een 7,9. Van klas3 een 6,9. De kinderen uit klas3 waren minderen enthousiast over het project en vonden de creatieve opdrachten niet altijd even leuk.

Of de verbeelding heeft bijgedragen aan levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen blijft hierbij in het midden. Voor sommigen wel, voor anderen niet.

## 7 BEELDENE RESULTATEN VAN HET PROJECT

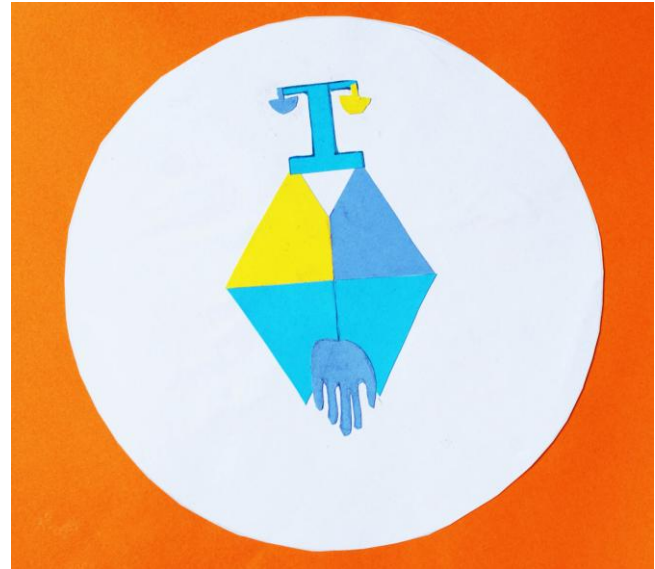
In de voorafgaande hoofdstukken zijn allerlei aspecten met betrekking tot het project besproken. Het laatste hoofdstuk van deze scriptie bevat weinig woorden. In dit hoofdstuk spreken de kunstwerken van de leerlingen. Er zijn vier verbeeldingsopdrachten gegeven en van elke opdracht zullen drie voorbeelden gegeven worden.

### Waardenlogo



*Rust* is de basis van alles (blauw), daar staat alles op. *Liefde* (roze) en *gezondheid* (rood kruis) ondersteunen *plezier* (geel). Je kunt alleen maar plezier hebben als aan die andere dingen is voldaan.

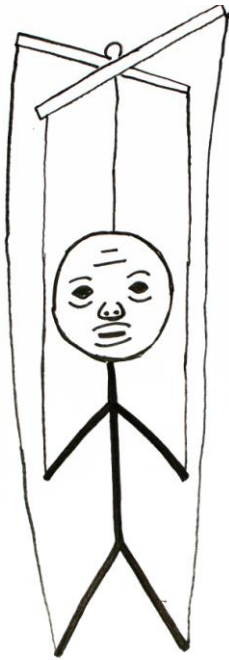
*Wijheid* is de weegschaal die overal boven staat (omdat het mij al vaak door moeilijke problemen heeft geholpen), *zorgzaamheid* en *vertrouwen* (geel en donkerblauw vakje) komen daaruit voort. *Gelijkwaardigheid* (twee gelijke vakjes) wijzen in een soort pijl naar de hand: *vriendschap*. Omdat gelijkwaardigheid mij aan veel vriendinnen heeft geholpen.



*Humor* is de allerbelangrijkste waarde van deze leerling (rood, het omvat alles), daarna *plezier* (oranje, de vorm van een lachende mond op zijn kant), *gelijkwaardigheid* (groene cirkel, "evenveel aan elke kant"), *eerlijkheid* (blauw, kan niet uitleggen waarom, deze vorm voelde goed) en *avontuur* (geel, zon, zo kom je nog eens ergens).

## Mensbeeld

De belangrijkste dingen aan een mens: *Ziel* en *emotie* (de paarse & blauwe vlakken achter de vrouw), de *vorm*, schoonheidsideaal waaraan iedereen wil voldoen. En *liefde* en *vriendschap* (het hart).



De mens is een marionet. We worden heel erg beïnvloed door alles en doen dat zomaar: naar school gaan, je aan de regels houden.

Elk mens heeft een buitenkant die iedereen ziet (het paarse mannetje onderaan de afbeelding). Maar iedereen heeft ook een *goddelijke kant*. Een kant die kleur geeft, vorm, die expressief is, die enerzijds nog menselijk lijkt, maar anderzijds ook verder daar vanaf staat.

### Levensverhaal



Een leerlinge heeft haar levensverhaal in kleur weergegeven. Geel staat voor het goede. Er loopt continu geel door haar levensverhaal, omdat er altijd dingen goed en fijn zijn. De donkerblauwe periode was toen haar vader in coma lag, maar gelukkig krabbelde hij weer op. De blauwe stippen voor en na de blauwe periode zijn andere, kleinere minder leuke dingen. Nu is haar leven groen, ze zit nog maar net op de middelbare school en eigenlijk is het toch niet zo heel erg leuk.

Ja daar ben ik dan ineens  
Helemaal alleen op deze wereld  
Kan iemand mij vertellen  
Waar ik heen zou moeten gaan?

geen enkele plek is veilig  
maar er komt steeds meer hoop  
je leert mensen kennen  
die je nooit meer wilt laten gaan  
dan is het leven mooi  
en je hoopt dat dat moment nooit over zal gaan

maar dan zit je daar ineens weer  
in zo'n diep, zwart gat  
Dan verlies je mensen  
die je nooit had willen laten gaan  
je zal toch echt verder moeten  
anders overleef je het niet  
dan moet je weer gaan kiezen  
en dan sta je daar weer  
Alleen.  
Helemaal alleen.

Rode draad in mijn leven: van buiten ben ik stil, rustig en zie je niks aan mij. Maar van binnen lach ik veel harder en heb ik allerlei kanten die ik niet van mijzelf laat zien.



Iets tussen hemel en aarde?

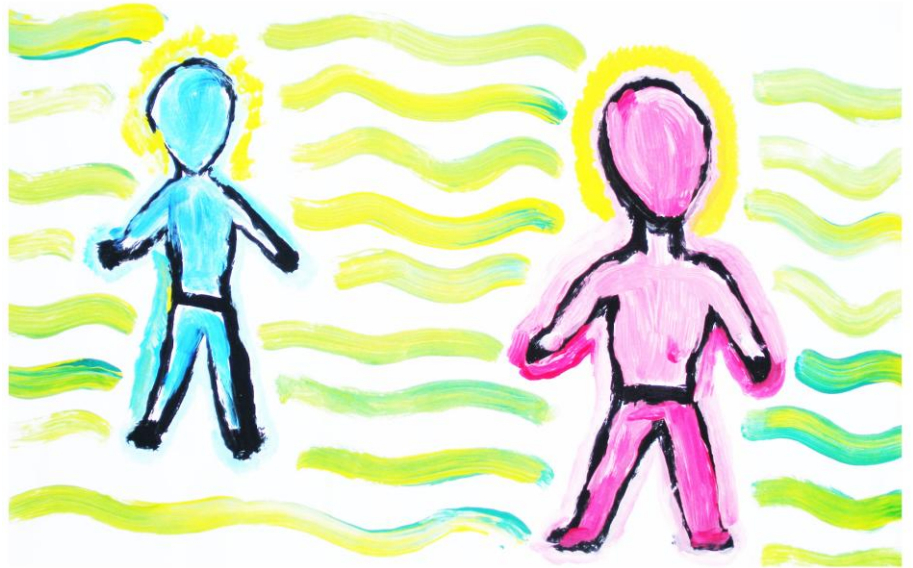


De ziel van een mens.



De hemel is een stad in de wolken.

Wat er 'tussen hemel en aarde' is, is eigenlijk 'tussen mensen'. Het zijn dingen die je niet kunt zien, maar die ervoor zorgt dat we elkaar aanvoelen, of leuk vinden, of juist niet .



## CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

De vraagstelling van dit onderzoek luidt: *Hoe kan onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school?*

Door middel van dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op deze vraag. Op de vraag 'hoe' is in dit onderzoek op twee manieren antwoord gegeven. Dit is gedaan door het ontwikkelen van een project voor de middelbare school, met als doel om bij te dragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Vervolgens is aan de hand van de toetsing van de doelstellingen van het project geanalyseerd of er ook daadwerkelijk levensbeschouwelijke ontwikkeling had plaatsgevonden nadat de kinderen het project gevolgd hebben. Dit is gebeurd aan de hand van het bestuderen van de leereffectzinnen – de *Learning Reports* – die de kinderen zelf hebben opgeschreven aan het eind van het project. Door de doelstellingen te vergelijken met de leereffectzinnen van de kinderen is gekeken of en in welke mate de doelstellingen gehaald zijn. De analyse van de doelstellingen is aangevuld met observaties en opdrachten die de leerlingen tijdens de les maakten. Heeft er levensbeschouwelijke ontwikkeling plaatsgevonden bij de leerlingen van de Werkplaats, na het volgen van het project *Uit de kunst!* ?

De zeven overkoepelende doelstellingen (besproken in hoofdstuk 6) van het project gaan over zowel de levensbeschouwelijke ontwikkeling als de ontwikkeling van de verbeelding van de leerlingen. Aan de hand van de toetsing van de doelstellingen kan de vraagstelling, zover mogelijk, worden beantwoord.

### De vijf aspecten

Doelstelling 1 en 2 zijn gericht op het herinneren van de vijf aspecten van een levensbeschouwing en het kiezen van wat voor de leerling van belang is binnen deze vijf aspecten. Uit de toetsing van deze doelstellingen blijkt dat na het volgen van het project levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden bij de leerlingen omdat zij verschillende aspecten van een levensbeschouwing konden benoemen en ook op welke manier dit voor hen belangrijk was. De mate van abstractie van

het thema bleek hierbij van belang te zijn: waarden en levensverhaal worden vaak genoemd (concreet), in tegenstelling tot mensbeeld (abstract).

Het project had een duidelijke indeling, maar deze indeling is door de leerlingen niet overgenomen. Niemand benoemde de vijf aspecten allemaal en tijdens de lessen bleek al dat een verwijzing hiernaar te statisch en abstract was. Ook zijn niet alle vijf aspecten even goed uit de verf gekomen. Met name de les over het mensbeeld behoeft verdere ontwikkeling of moet wellicht verdwijnen uit het programma en plaatsmaken voor een onderwerp dat dichterbij de kinderen staat. De leerlingen bleken het namelijk wel interessant te vinden te discussiëren over concrete vragen rondom een mensbeeld (verhouding van de mens ten opzichte van natuur/dier bijvoorbeeld).

Ondanks dat de indeling in de vijf aspecten voor de leerlingen statisch is, geeft het houvast voor de docent en bovendien theoretische samenhang in het project. Door de indeling wordt er op verschillende manieren gekeken naar de levensbeschouwing van de kinderen, in plaats van een beperktere invulling. Wellicht kan voor de leerlingen samenhang in de verschillende onderdelen worden aangebracht door uiteindelijk een overkoepelende opdracht te geven om de verschillende aspecten samen te voegen. Ook zou het kunnen helpen langer stil te staan bij één aspect. Er was nu weinig tijd voor de verschillende aspecten; er was zelfs één les waarin er twee werden behandeld. Ook opvallend bij het benoemen van de verschillende aspecten in de *Learning Reports* was dat veel leerlingen opschreven (soms tussen haakjes erachter): "...maar dat wist ik eigenlijk al." Een levensbeschouwing is een cognitief–reflexief proces. Dit betekent bewust reflecteren op de dingen die je al weet. Een levensbeschouwing brengt niet perse nieuwe dingen, maar laat je dingen bewust overdenken. Dat leerlingen opschrijven dat ze enerzijds iets hebben geleerd, maar dit anderzijds eigenlijk al wisten betekent dat ze van een 'normale' kijk op het leven naar een 'doordachtere' levensbeschouwing zijn gegaan. Hun product-in-ontwikkeling (levensbeschouwing) is verder in ontwikkeling gezet.

Veel leerlingen refereren aan hun levensverhaal in de *Learning Reports* en schrijven met name op dat zij geleerd hebben wat zij nog willen doen in hun leven en wat zij hebben gedaan. Een levensbeschouwing heeft een zingevend karakter omdat het *doelgerichtheid* stimuleert (één van de 'behoefte aan betekenis' van Baumeister, zie 2.1). Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen dit erg

belangrijk vinden. Door de opdrachten over hun levensverhaal zijn ze zichzelf meer in een tijd gaan plaatsen: hun vroegere ik en toekomstige ik.

### Diepere betekenis van kunst

Doelstelling 3 toetst of de leerlingen levensbeschouwelijke thema's kunnen herkennen in de kunstwerken die tijdens de les getoond zijn. De leerlingen bleken de thema's te kunnen herkennen en er eveneens plezier aan te beleven om verhalen te 'raden' uit de kunstwerken. Uit de *Learning Reports* blijkt hoe verbaasd zij zijn over het feit dat kunst geen 'onbeduidende klodders verf' zijn, maar vaak achterliggende betekenissen heeft en een functie voor de maker. Het bekijken van kunst laat de leerlingen betekenis zien. Zingeving impliceert het geven van *betekenis*, het geven van *zin* aan iets. Deze betekenis komt tot stand in de relatie tot *de ander*, in dit geval het kunstwerk. Betekenis kan ontstaan als er een verbinding is met iets. Eén van de functionele betekenissen van verbeelding en kunst is dat *het vanzelfsprekende* doorbroken kan worden. In het geval van deze leerlingen is dat gebeurd: hun vanzelfsprekende blik op kunst is veranderd. Maar ook hun blik op kunstenaars en op henzelf als kunstenaar: zij kunnen ook betekenis geven aan een kunstwerk, het hoeft niet 'zomaar' een tekening te zijn. Bovendien zijn zij zich bewust geworden van diepere betekenissen die dingen kunnen hebben, wat betekent dat zij op een bepaalde manier hebben *leren zien*. Ook impliceert dit dat er levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden.

### Verbeeldingsvorm

De doelstellingen 4 en 6 gingen over de eigen verbeeldingsvorm van leerlingen en de manier waarop zij zelf een vertaalslag maakten van de opdrachten naar een kunstwerk. De ontwikkeling van een eigen verbeeldingsvorm kan mijns inziens ook vallen onder levensbeschouwelijke ontwikkeling omdat het te maken heeft met de ontwikkeling van het evaluatieve aspect (wat vind ik mooi?). De verbeeldingsopdrachten zijn allemaal gedaan, door alle leerlingen. Alle leerlingen hebben zich geuit in kunstwerken, hoewel de één dit beter af ging dan de ander. Het vinden van een eigen manier van verbeelden bleek voor veel leerlingen geen groot probleem. Interessant hierbij is dat de jongens vaak met de verrassendste kunstwerken kwamen, omdat meisjes veel meer bezig zijn met 'hoe het mooi

hoort te zijn'. Dit geldt natuurlijk niet voor alle jongens en alle meisjes. Het verbeelden bleek een manier te zijn om een 'andere stem' van kinderen te kunnen horen. Stille kinderen bleken soms grote kunstenaars. Doordat kinderen beter leren hun 'innerlijke stem' te laten horen ontstaat de mogelijkheid om meer diepte te vinden in zichzelf en daar ook een verbinding mee aan te gaan. Het gedicht uit hoofdstuk 7 is daar een mooi voorbeeld van. Bovendien kan het ontwikkelen van een beeldentaal (dit kan zowel door poëtisch taalgebruik als beeldende kunst, zoals blijkt uit het project) de mogelijk geven meer houvast te krijgen op bepaalde dingen. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling het niet leuk vond over een bepaalde tijd uit haar leven na te denken, maar dat zij het wèl prettig vond hier een kunstwerk over te maken. Het krijgen van meer houvast en verbinding stimuleert het gevoel van 'efficacy'; het gevoel dat je meer grip op je leven hebt.

Het project biedt een mooie manier – voor de docent, maar ook voor de klasgenoten – om een klas te leren kennen. De opdrachten geven leerlingen ruimte om zelf te kiezen wat zij willen laten zien, wat redelijk veilig is (hoewel de onderwerpen vaak ongeschikt zijn voor onveilige klassen, zo bleek ook uit het project). Het viel op hoe snel Franka en ik integreerden in een klas en een idee hadden hoe het er aan toe ging en hoe de verhoudingen in de klas waren.

Bovendien ging het bij het project niet alleen om letterlijke verbeelding, maar ook om verbeelding als mentaal proces. Gedurende het project gaat het de leerlingen steeds makkelijker af om 'mentale experimenten' te doen. Met name de opdracht over de toekomst geeft de kinderen de ruimte om hun verbeelding de vrije loop te laten. In het begin worden er veel vragen gesteld over 'hoe iets moet' of 'of iets mag'. Langzaamaan worden de kinderen vrijer, als ze doorkrijgen dat het om hun eigen invulling gaat.

De lessen werden echter vaak in eenzelfde stramen gegeven, wat de variëteit niet ten goede kwam. Dit kan sommige leerlingen hebben belemmerd een eigen verbeeldingsvorm te vinden. Voor een vervolg van het project is meer variatie – in werkvormen en kunstuitingen – van belang. Kinderen die bijvoorbeeld niet veel hebben met beeldend werken moeten ook de mogelijkheid krijgen zich op een andere manier uit te drukken. In dit onderzoek stonden beeldende kunstuitingen centraal, maar het gebruik van poëtische taal is ook een vorm van verbeelding. Deze verbeeldingsvorm is al toegepast in

klas3 en heeft een positief effect gehad, omdat bepaalde kinderen die de voorafgaande lessen moeizaam aan de slag konden zich als 'dichters' wel goed konden uitdrukken.

Over de vraag of de verbeelding heeft bijgedragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling zijn de meningen van de leerlingen verdeeld: de helft zegt van wel, de andere helft zegt van niet.

### Een alledaags verschijnsel

Doelstelling 5 toetst of de leerlingen de theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding kunnen herinneren. De leerlingen refereren af en toe aan de theorie in hun *Learning Reports* maar één van de belangrijkste dingen die de kinderen geleerd hebben, van (onder andere) de theorie, is dat levensbeschouwing eigenlijk heel alledaags is en ook bij henzelf hoort. Door de theorie kwamen ze erachter dat levensbeschouwing ook helemaal niet religieus hoeft te zijn. Het herkennen van levensbeschouwelijke thema's in kunstwerken was een verrassing en *eye opener*. Vóór het project hadden veel kinderen niet verwacht dat zij een levensbeschouwing zouden hebben, maar erna wel. Dit laat duidelijk zien dat er geen vaststaande zingevingskaders meer zijn en dat het individu centraal staat: de leerlingen weten niet wat een levensbeschouwing is, ze vinden het zelfs een negatieve smaak hebben. Er werd gedacht dat 'ze in God moesten geloven' na het project, of dat er allerlei 'zweverige dingen' zouden gebeuren. Het feit dat de leerlingen dachten dat er een kader gepresenteerd zou worden waar zij zich in zouden moeten voegen maakte hen wantrouwend ten opzichte van het verschijnsel *levensbeschouwing*. Het is een belangrijke bevinding dat leerlingen na afloop van het project hebben ontdekt dat zij zelf een levensbeschouwing hebben en dit is levensbeschouwelijke ontwikkeling te noemen.

### De ander

Doelstelling 7 is gericht op de vergelijking die de kinderen kunnen maken tussen hun eigen werk en dat van anderen. De leerlingen blijken hier geleerd te hebben dat iedereen op een andere manier naar dingen kijkt en dat mensen dingen op verschillende manieren kunnen zien. Dit was voor hen een belangrijk punt, het is vaak genoemd in de *Learning Reports*. Het interessantste onderdeel van alle lessen (zowel in positieve als in negatieve zin) bleek toch de opdracht *De blik van de ander*,

waarbij kinderen konden zien hoe anderen over hen dachten. Uit de *Learning Reports* blijkt duidelijk hoe belangrijk de rol van de ander is met betrekking tot de persoonlijke betekenisverlening van deze kinderen. Betekenis ontstaat in relatie tot de ander. Een levensbeschouwing ontwikkel je niet in een sociaal vacuüm. Het 'openen van de ogen' voor wat anderen vinden is een belangrijk resultaat van het project.

In verband met het leren van anderen is het belangrijk om op te merken dat het klimaat waarin de lessen plaatsvonden een rol speelt. Een duidelijk verschil is al te zien tussen de eerste twee klassen (klas2 en klas1) en de derde klas (klas3). In de laatstgenoemde klas heerste meestal een onveilig klimaat en sommige werkvormen bleken hierin niet goed uit te voeren (met name *De blik van de ander*), omdat ze niet goed uit de verf kwamen of mensen in een vervelende positie brachten. In de eerste twee klassen was de sfeer heel open en tolerant, waardoor zulke opdrachten goed tot hun recht konden komen. Het is belangrijk om het klassenklimaat te bestuderen alvorens bijvoorbeeld *De blik van de ander* te geven, omdat het in sommige klassen niet goed is om te doen.

#### Invloed van de context

De Werkplaats is een creatieve school, waar veel aandacht is voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen. De kinderen zijn gewend creatief bezig te zijn. Tijdens het project bleek dat veel kinderen vaker over bijvoorbeeld hun waarden hadden nagedacht. Dit heeft het behalen van de doelstellingen waarschijnlijk beïnvloed: enerzijds wisten kinderen al veel en hebben zij dus 'niets'/'minder' geleerd, anderzijds stonden zij ervoor open en hebben zij 'wel iets'/'meer' geleerd. Het is lastig te bepalen welke invloed het klimaat van de school precies gehad heeft op het behalen van de doelstellingen. Om een beter antwoord te kunnen formuleren op de vraagstelling zou het project ook gegeven moeten worden op een school waar deze voorwaarden niet of anders zijn. Ook heeft de vorm van het afnemen van de *Learning Reports* invloed gehad op de resultaten. Als er was getoetst met gesloten *Learning Reports* zouden er waarschijnlijk meer bevestigende antwoorden gegeven kunnen worden op doelstellingen. De grote verzameling open *Learning Reports* die de leerlingen hebben opgeschreven geven wel een helder beeld van wat de leerlingen echt hebben onthouden of wat het meeste indruk maakte.

Verder is het – zoals reeds aangegeven – voor sommige onderwerpen goed om er meer tijd aan te besteden. Tijdens dit project was er slechts ruimte in het rooster voor vijf lessen per klas. Een volgende keer zou er dan een selectie gemaakt kunnen worden uit de onderwerpen, zodat op sommige dingen langer kan worden ingegaan, of er zouden meer lessen kunnen worden ingepland. In het kader van dit onderzoek is het behandelen van alle onderwerpen informatief geweest, omdat het een goed verkennend beeld heeft geschetst van de mogelijkheden, successen en mislukkingen, ondanks de weinige tijd die er soms voor was.

### Aanbevelingen

De aanbevelingen voor dit project zijn:

- 1) De strakke indeling van vijf aspecten voor de leerlingen loslaten, maar voor de docent handhaven om structuur en theoretische achtergrond te bieden;
- 2) Het uitvoeren van bepaalde werkvormen afstemmen op de sfeer en mate van veiligheid in een klas (of het verbeteren van de sfeer en veiligheid als bewust doel inzetten);
- 3) Meer gebruik van verschillende uitdrukkingsvormen, zoals poëzie, taal, muziek, film et cetera;
- 4) Verdieping aanbrenge bij onderwerpen die een klas aanspreken;
- 5) De les over mensbeelden weglaten of – liever – concreter maken;
- 6) Een overkoepelende opdracht geven om samenhang te creëren in de verschillende opdrachten.

### Tot slot

Het onderzoek heeft een project opgeleverd dat op een praktische manier vorm geeft aan de Humanistische thema's *levensbeschouwing*, *zingeving* en *verbeelding*. Het heeft het belang van deze begrippen – en de koppeling ervan – voor de variant Educatie laten zien. Aan het eind van dit onderzoek kan gezegd worden dat het project *Uit de kunst!* heeft bijgedragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen. Maar: *hoe kan onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school?* Dit kan door concrete thema's rondom een levensbeschouwing te gebruiken, die

aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Hierdoor kunnen zij zich bewust worden van dingen die belangrijk voor hen zijn. Door het laten zien van kunst en in gesprek gaan hierover kunnen leerlingen levensbeschouwelijke thema's *leren zien* van anderen. Dit kan ook door met elkaar in gesprek te gaan en elkaars kunstwerken te bekijken. Door opdrachten te geven met betrekking tot de eigen verbeelding van de leerlingen leren zij zichzelf uitdrukken, door middel van een verbeeldingsvorm die bij hen past. Er moet voldoende vrijheid zijn voor de leerling om een eigen vorm te vinden, maar anderzijds voldoende kadering vanuit de opdracht om houvast te hebben.

Aan het eind van het project kan gezegd worden dat de leerlingen bewuster zijn geworden van zichzelf en van de verschillen met/van andere mensen om zich heen, dat ze geleerd hebben dat kunst een diepere betekenis heeft, dat ze een eigen manier van verbeelden hebben ontwikkeld en – verbeeld je! – dat zij zelf een levensbeschouwing hebben. De lessen hebben op vele manieren boeiende dingen gebracht: de openheid van de leerlingen, de verrassingen op het gebied van kunstwerken, de verwondering van de leerlingen over bepaalde dingen die zij leerden, maar vooral de rijkheid aan materiaal dat dit onderzoek heeft opgeleverd:

*. . . VERBEELDING BRACHT ONS OVERAL .*

## SAMENVATTING

De vraagstelling van dit onderzoek luidde: *Hoe kan onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school?* Om een antwoord te kunnen geven op deze vraagstelling is enerzijds door middel van ontwikkelingsonderzoek een project ontworpen voor leerlingen op een middelbare school dat gebruik maakt van verbeelding en anderzijds door middel van *Learning Reports* gekeken of er daadwerkelijk levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden na het volgen van het project.

Onder levensbeschouwing wordt een (al dan niet godsdienstige) doordachte visie op het leven verstaan. De vooronderstelling van dit onderzoek is dat iedereen een (impliciete) levensbeschouwing kan hebben. Het is een persoonlijk kader wat doelgerichtheid in het denken en doen biedt, rechtvaardiging van handelingen, het gevoel grip te hebben op jezelf en het leven en een gevoel van eigenwaarde. Kortom, een levensbeschouwing kan zingevend zijn.

Naast deze functionele kant heeft een levensbeschouwing ook een inhoudelijke kant. Alma & Smaling benoemen vijf dimensies die kunnen worden onderscheiden als het om een levensbeschouwing gaat, namelijk het ontische aspect (wat kan wel en niet bestaan?), het epistemische aspect (op welke manier kan de wereld gekend, begrepen en uitgelegd worden?), het valutatieve aspect (wat is goed? wat is mooi?), het existentiële aspect (wat is de waarde van het leven, mijn leven of het leven van een ander? Hoe kan het bestaan zinvol zijn?) en het spiritueel-transcendente aspect (is er meer tussen hemel en aarde? wat inspireert?). Een levensbeschouwing is nooit af, het is continu in beweging en kan beïnvloed worden door alles wat je meemaakt als mens. In de huidige samenleving staat het individu centraal en dit betekent dat er veel druk op jongeren komt te liggen wat betreft hun identiteitsvorming. Er zijn veel verschillende factoren die invloed op hen kunnen hebben, zoals ouders, leeftijdgenoten of docenten. Het leergebied 'levensbeschouwing' kan bijdragen aan de identiteitsbepaling van jongeren. Dit betekent dat de docent niet bepaalt wat leerlingen vinden, maar dat hij een omgeving schept waarin de jongere zijn eigen plaats bepaalt.

In het onderzoek wordt een verbinding gemaakt tussen verbeelding en levensbeschouwing. Verbeelding wordt in dit onderzoek op twee manieren opgevat, die onderling ook erg met elkaar samen hangen. De belangrijkste betekenis is de letterlijke *uitbeelding*, de verbeelding vindt *extern* plaats. Een betekenis van verbeelding die ook gehanteerd wordt, door onder andere Alma, is verbeelding als *mentaal proces*. Het verbeelden gebeurt *intern* en zorgt ervoor dat we als mens een synthese kunnen maken van de vele beelden die op ons afkomen. Verbeelding laat ons eenheid ervaren en kan zingevend zijn. Het is een mentale activiteit die aandacht vereist, om bijvoorbeeld nieuwe mogelijkheden te ontdekken, zonder ons hele leven overhoop te halen. Maar de verbeeldingskracht kan ook het vanzelfsprekende doorbreken en kunnen we dingen anders leren zien.

Op middelbare scholen komt verbeelding terug in vakken als CKV, tekenen, handvaardigheid, maar ook literatuur, poëzie, drama en muziek. Vrijwel alle jonge kinderen tekenen – evenals onze voorvaders; men verbeeldt sinds mensenheugenis. Er worden allerlei effecten toegeschreven aan kunsteducatie, zoals associëren, vanuit diverse invalshoeken kijken en vergelijken, interpreteren, verbanden leggen, structureren, verschillende mogelijkheden uitproberen, doorzetten, problemen bedenken en oplossen, grenzen verleggen. Of deze effecten ook daadwerkelijk kunnen worden toegeschreven aan het gebruik van kunst is niet waterdicht aan te tonen. De verbeelding van kinderen in het onderwijs kan gestimuleerd worden door geen nadruk te leggen op ‘mooi’ of ‘goed’ maar de inspiratie de vrije loop te laten.

Voor het onderzoek is een project ontworpen waarbij gebruik wordt gemaakt van zowel interne als externe verbeelding en waarbij getracht is levensbeschouwelijke ontwikkeling bij leerlingen te bewerkstelligen. De lessen van het project is opgebouwd aan de hand van de vijf aspecten van een levensbeschouwing van Alma & Smaling.

De doelstellingen zijn:

- 1) De leerling kan de vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren waarover hij/zij verschillende opdrachten heeft gemaakt;

- 2) De leerling kan binnen deze vijf aspecten van een levensbeschouwing verantwoorden wat voor hem/haar van belang is;
- 3) De leerling kan levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken die tijdens de les gebruikt zijn (met behulp van een PowerPoint presentatie);
- 4) De leerling kan tonen welke verbeeldingsvorm bij hem/haar past;
- 5) De leerling kan theorie over levensbeschouwing en/of verbeelding die tijdens de les behandeld is herinneren;
- 6) De leerling kan de opdrachten op de werkbladen en de theorie van de les gebruiken om een eigen kunstwerk mee te maken;
- 7) De leerling kan de eigen opdrachten vergelijken met die van klasgenoten.

Deze doelstellingen zijn met subdoelstellingen uitgesplitst.

Het project is uitgevoerd op de Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, te Bilthoven aan drie verschillende klassen. Alle leerlingen hebben na afloop van het project *Learning Reports* opgeschreven: leereffectzinnen waarbij zijn aanvulden 'ik heb geleerd/ontdekt dat...' met zoveel mogelijk dingen die zij geleerd hadden. De *Learning Reports* zijn vergeleken met de subdoelstellingen om zo te analyseren of de overkoepelende doelstellingen van het project behaald zijn. Dit is aangevuld met observaties en materiaal dat de leerlingen inleverden.

De analyse van de doelstellingen laat het volgende zien:

- 1) Leerlingen kunnen de vijf aspecten van een levensbeschouwing herinneren. De systematische indeling in vijf aspecten maakt het geheel echter statisch voor de leerlingen. Voor de docent biedt het een structuur en theoretisch kader.
- 2) Leerlingen kunnen benoemen wat binnen de vijf aspecten voor hen van belang is. Veel dingen wisten zij al, maar schrijven zij toch op als leerresultaat. Ze zijn zich meer bewust geworden van deze dingen.
- 3) Leerlingen kunnen levensbeschouwelijke thema's herkennen in de kunstwerken. Ze zijn verrast dat kunst een diepere betekenis heeft, iets wat zij niet hadden verwacht.
- 4) Leerlingen kunnen tonen welke verbeeldingsvorm bij hen past.

- 5) Leerlingen kunnen de theorie herinneren. De theorie heeft hen laten zien dat levensbeschouwing niet perse iets religieus of zweverigs is. Bovendien zien zij dat zij zelf ook een levensbeschouwing hebben.
- 6) Leerlingen kunnen een eigen kunstwerk maken en een vertaalslag maken tussen wat zij leren in de les over hun levensbeschouwing en verbeelding en een eigen kunstwerk.
- 7) Leerlingen kunnen de eigen opdrachten vergelijken met die van anderen. Een belangrijk punt hierbij is dat het klimaat in de klas veilig moet zijn om dit doel tot zijn recht te laten komen. Veel leerlingen zijn verrast dat andere mensen op een andere manier naar dingen kijken dan zij.

Uit de resultaten van de analyse blijkt dat het project – dat gebruik maakt van verbeelding – heeft bijgedragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen, omdat de leerlingen meer bewustzijn hebben dan voorheen. Ze zijn bezig met dingen die zij ‘eigenlijk al wisten’ reflectief te overdenken, kunnen diepere betekenis herkennen, kunnen inzien dat zij zelf een levensbeschouwing hebben (en dat het dus een heel alledaags verschijnsel is) en ook kunnen zij inzien dat andere mensen dingen anders zien.

*Maar: hoe kan onderwijs dat gebruik maakt van verbeelding bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een middelbare school?* Dit kan door concrete thema’s rondom een levensbeschouwing te gebruiken, die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Hierdoor kunnen zij zich bewust worden van dingen die belangrijk voor hen zijn. Door het laten zien van kunst en in gesprek gaan hierover kunnen leerlingen levensbeschouwelijke thema’s *leren zien* van anderen. Dit kan ook door met elkaar in gesprek te gaan en elkaars kunstwerken te bekijken. Door opdrachten te geven met betrekking tot de eigen verbeelding van de leerlingen leren zij zichzelf uitdrukken, door middel van een verbeeldingsvorm die bij hen past. Er moet voldoende vrijheid zijn voor de leerling om een eigen vorm te vinden, maar anderzijds voldoende kadering vanuit de opdracht om houvast te hebben.

## REFERENTIES

Alma, H. (2005). *De parabel van de blinden*. Amsterdam: SWP

Alma, H. (2007). Verbeeldingskracht en transcendentie. De spirituele kracht van kunst. In: Brouwer, I., e.a. (red)(2007), *De stille kracht van transcendentie. Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen*. Amsterdam: SWP

Alma, H. (2008). *Humanisme, religie en levensbeschouwing*. College in het kader van de mastermodule GB/L&O *Geestelijke begeleiding, Levensbeschouwelijke doorlicht*, gegeven aan de Universiteit voor Humanistiek op dinsdag 12 februari 2008

Alma, H. (2009). *De virtuele wereld als uitdaging voor de verbeelding*. Voorjaarssymposium Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs. Uitgesproken op vrijdag 21 maart 2008

Alma, H. & A. Smaling (2009)(red). *Waarvoor je leeft. Humanistische bronnen van zin*. Amsterdam: SWP, in druk

Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity. The philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Amsterdam Declaration 2002, bijlage van het strategisch plan 2007-2011 van de Stichting HVO: Duurzaam Humanistisch Vormingsonderwijs

Anckaert, L. & A. Morbee (2007). *Kunsteducatieve vormingsprocessen*. Apeldoorn: Garant

Ankersmit, F.R., e.a. (1995). *Hermeneutiek en cultuur; interpretatie in de kunst- en cultuurwetenschappen*. Amsterdam: Boom

Bakker, D. (1999). Humanistische opvoeding in het onderwijs: visie in praktijk. In: Dijk. B. van & A. Hielkema (red.). *De menselijke maat: humaniteit en beschaving na 2000*, Amsterdam: Arbeiderspers

Bakker, I. & M. Husmann (2004). *Positief omgaan met kinderen: praktijkboek voor ouders en andere opvoeders*. Assen: Van Gorcum

BBC-documentaire (2006). *How art made the world, a thrilling journey to the heart of creativity*. © BBC logo, BBC 2005 & Just Entertainment 2006, disc 1

Bell, C. (2001). *Moderne kunst compact*. Alphen aan den Rijn: Atrium

Berghs, H. (1999). *Kunst, opvoeding en ontwikkeling. Basisboek kunstzinnige vorming*. Baarn: H. Nelissen B.V.

Berk, T. van den (2007). Voorwoord. In: Brouwer, I., e.a. (red)(2007), *De stille kracht van transcendentie. Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen*. Amsterdam: SWP

Broersma, R. & J. Nikolai (2008). Für Élise, de muze van Freinet. Alzijdige ontwikkeling door vrije expressie. In: *Er waren vijf kleuren. Over creativiteit en kinderen*. Janusz Korczak Stichting, jaarboek 2008. Gorichem: Narratio

Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker

Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books

Dieleman, A. & W. Veugelers (2006). *De school als leefplek*. Manuscript

Dohmen, J. (2009), *Identiteit en het goede*. College in het kader van de mastermodule GD5 *Ethiek*, gegeven aan de Universiteit voor Humanistiek op woensdag 25 februari 2009

Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science*. Blackwell Publishing Ltd

Foks-Appelman, Th. (2009). *Kinderen geven tekens. De betekenis van kindertekeningen en kinderspel vanuit het perspectief van de analytische psychologie*. Delft: Eburon

'Gezond maakt Slim', de gezonde school, website: <http://gezondeschool.wordpress.com/>

Gieles, J. (2007). Je waarden als kompas. In: *Psychologie Magazine*, 26

Gravemeijer, K. (1999). Ontwikkelingsonderzoek: een praktijknabije onderzoeksmethode. In: B. Levering & P. Smeyers (red) (1999), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass

Groot, A.D. (1980). *Onderwijs van binnen en van buiten. Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie*. Deventer: Van Loghum Slaterus

Groot, T., de (2007). *Onderwijs ontwerpen*. College in het kader van de mastermodule ED4 *Door de praktijk gestuurd*, gegeven op vrijdag 29 september 2007 aan de Universiteit voor Humanistiek

Haanstra, F. (1995). *Katernen kunsteducatie. Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie

Haanstra, F. (2001), *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het vakgebied van de Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, vanwege Cultuurnetwerk Nederland, in de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht op maandag 5 november 2001

Hagenaars, P. & J. Liefstink (red)(2004). *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hemmink, G., C. van der Mars & M. Otten (2008). Een humanistisch perspectief op levensbeschouwelijke lesmethoden. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 36, 9

Hilst, A., van der (2008). Voorbij de Kaders, verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leer-kracht. In: *Er waren vijf kleuren. Over creativiteit en kinderen*. Janusz Korczak Stichting, jaarboek 2008. Gorichem: Narratio

Hoogeveen, E. (1996). Authentieke keuze en levenshouding. In: *Verbondenheid*, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht

Huijgevoort, H. van, D. Admiraal & K. Vloet (red)(2006). *Zelfkennis in loopbaanontwikkeling. Verder bouwen op vruchtbare grond*. Leuven/Apeldoorn: Garant

Jaffé, H.L.C. (1970). *20.000 jaar schilderkunst*. Haarlem: Spaarnestad

Kal, V. (2000). Charles Taylor. In: M. Doorman en H. Pot (red). *Filosofen van deze tijd*. Amsterdam: Bert Bakker

Kallenberg, A.J., e.a. (2006). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Utrecht: LEMMA bv.

Kettenman, A. (1999). *Kahlo*. Keulen: Taschen

Klaassen, C (1996). *Socialisatie en moraal*. Leuven/Apeldoorn: Garant

Laan, M., van der (2002). *Hersengeheimen*. Trouw Dossier, no. 20, Amsterdam: Maarten Muntinga bv.

Laar, J. van der, e.a. (1999). *Zin Leren voor HAVO, docentenboek, Levensbeschouwing en ethiek voor de tweede fase HAVO*. Best: DAMON bv.

Lagerwerf, B. & F. Korthagen (2006). *Een leraar van klasse, een goede docent worden en blijven*. Barneveld: Nelissen

Lanier, V. (1975). Conception and priority in art education and research. In: *Studies in Art Education*, 16, 1

- Lemmens, W. & P. Smeyers (1995). Het project Charles Taylor: Sources of the Self. In: *Ethische perspectieven*. 5 (1)
- Maso, I. & A. Smaling (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- Meurs, R.H., van (2008). *De Odyssee van Klassieke Culturele Vorming. De implementatie van KCV nader beschouwd*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen
- Mok, D. (2001). *Een wijze uit het westen: beschouwingen over Rudolf Otto en het heilige*. Amsterdam: De Appelbloesempers
- Moor, M. (2008). Verhulde onthulling. De ontstellende werking van kunst in organisaties. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 35, 9
- Moore, T. (2004). *De donkere nachten van de ziel*. Rainbow Dimensie
- Mooren, J.H.M. (red.) (1999). *Bakens in de stroom, naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*. Amsterdam: SWP
- Munnick, C. de & K. Vreugdenhil (2001). Het schema: 'onderwijs ontwerpen'. In: *Onderwijs ontwerpen. Het didactisch routeboek als werkboek voor de PABO*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Niemi, H. (2006). *Religion, Spirituality and Identity*. Bern: International Academic Publishers
- Nisbett, R.E. & T. Wilson (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. In: *Psychological Review*, 84
- Otten, M. & A. Smaling (2008). *Levensbeschouwing en humanisme*. Gevonden op [www.hvo.nl](http://www.hvo.nl), op 17 maart 2009

Pek, A. (2008). Wat vinden we mooi? In: *Psychologie Magazine*, 27

Rijkers, T. (1999). *Effectief lesgeven voor vakdocenten, leergericht doceren en stimuleren*. Soest: Nelissen bv.

Savater, F. (2001). *De waarde van het opvoeden, filosofie van onderwijs en ouderschap*. Utrecht: Erven J. Bijleveld

Schrevers, P. (2007). *Een kreet van geluk in de woestijn. Over religieuze gevoelens van een kerkelijk ongelovige*. VUBPress

Smaling, A., & E. Heijmans (red.)(1997). *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing*. Amsterdam: Boom

Stuij, N. (2002). *Het leven leren*. Utrecht: Stichting Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs (PSC HVO)

Tarkovski, A. (1991). *De verzegelde tijd*. Historische uitgeverij

Taylor, Ch. (1991). *De malaise van de moderniteit*, Kampen: Kok Agora/Kapellen: Pelckmans

Taylor, Ch. (2007). *Bronnen van het Zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Rotterdam: Lemniscaat bv.

Truijens, A. (2009). Raps zonder rijm. Reportage: poëzieles op het vmbo. In: *Volkskrant, katern 2*, dinsdag 21 april 2009

Universiteit voor Humanistiek, Onderwijsgids 2008/2009

Universiteit voor Humanistiek, website: <http://www.uvh.nl>

Venheste, J. (2007). *Humanisme en het Avondland, de Europese Humanistische traditie*. Budel: DAMON bv.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. In: *Educational Review*, 51, 1

Veugelers, W. (2003). Een humanistisch perspectief op waardenvormend onderwijs. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 4, 15

Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen, de begeleiding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

Veugelers, W. (2008). Docenten levensbeschouwing en onderwijs. In: *Tijdschrift voor Humanistiek*, 36, 9

Waard – van Maanen, E. de (2007). *De veldheer en de danseres. Omgaan met je levensverhaal: over loopbaanadvies en coaching*. Apeldoorn: Garant

Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, website: <http://www.wpkeesboeke.nl>

Wielemans, W. (1993). *Vorbij het individu: mensbeelden in wetenschappen*. Leuven/Apeldoorn: Garant

Wolde, E. van (1995). *Verhalen over het begin*. Baarn: Ten Have

Wordsworth, W. (1994/2006). Poems of the Imagination 12. In: *The collected poems of William Wordsworth*, Wordsworth Editions Limited

Zijlstra, O. (1998). *Het kunstwerk en de zin van het bestaan*. Kampen: Kok