

Een antwoord op de onderzoeksvraag:

Hoe kan het maken van een zelfportret meer inzicht in de eigenheid van kunstvakdocenten geven?

We zetten eerst een stap terug: Dat het maken van zelfportretten inzicht in eigenheid kan geven heb ik o.a. gelezen in een interview met kunstnares Rosemin Hendriks en in de boeken van beeldend kunstenaars Jasper Krabbé, Philip Akkerman en Maria Lassnig. Dat inzicht in de eigenheid een relevant onderdeel is in de professionaliteit van de leraar, bevestigt ook Geert Kelchtermans, hoofd Centrum Onderwijsvernieuwing KU Leuven.

Wat is nou precies die eigenheid?

Dat is heel persoonlijk. Na literatuuronderzoek binnen o.a. de domeinen antropologie, educatie, filosofie, kunst, psychologie en sociologie omschrijf ik eigenheid als dat wat zichtbaar is in alles wat we laten zien aan anderen. Een altijd aanwezige kern, die in dialoog met anderen in meer of mindere mate naar voren kan komen. De eigenheid zelf verdwijnt niet, echter ons bewustzijn van deze eigenheid kan naar de achtergrond geraken of juist naar voren komen door onze connectie met anderen en de wereld om ons heen.

Hoe de deelnemers hun eigenheid zagen, hebben zij aan mij verwoord in de reflectieformulieren en tijdens de reflectiegesprekken die ik na elke opdracht met hen had. Het ging mij niet specifiek om welke eigenheid (zoals een karaktereigenschap, een routine of vaste gewoonte) zij omschreven, maar wat dit inzicht voor hen kan betekenen voor de rol van de docent.

Wat is het doel van zelfreflectie?

Tot nieuwe inzichten komen, om zo ons toekomstig handelen te bepalen. Emeritus hoogleraar onderwijskunde Fred Korthagen omschrijft reflecteren als een manier om te leren van opgedane ervaringen, nieuwe inzichten te ontdekken en te komen tot effectiever gedrag. Hij spreekt van reflecteren wanneer iemand: 'probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis te structureren of te herstructureren'(Korthagen en Nuijten, 2019, p. 26).

Reflecteren op het eigen handelen is één van de zeven competenties van de leraar (SBL, 2006). Het behoeft geen verdediging dat reflecteren belangrijk is. Docenten zijn bij uitstek reflectieve professionals, zij zien in de lespraktijk het effect van het eigen handelen en geven vanuit die interactie vorm aan het eigen handelen. Echter, reflectie vindt vooral in de dagelijkse werkpraktijk plaats en minder over het grotere geheel van het eigen handelen (Haigh, 2017). Daarbij komt dat reflectiemethodieken niet altijd worden omarmd door docenten omdat zij twijfelen aan de meerwaarde van de uitkomsten (Haigh, 2017). Een effect dat door arbeidspsycholoog Luken ook wordt benoemd in zijn artikel in het Tijdschrift voor Begeleidingskunde (2018), waarin hij aangeeft dat er 'schokkend weinig goed onderzoek is dat de effectiviteit van reflectieonderwijs aantoonst'.

Het (her)structureren – het ordenen en samenbrengen van data - is in de uitleg van Korthagen een bewust, talig en volledig mentaal proces. Dat verbaast mij. Het doel van reflecteren is om tot nieuwe inzichten te komen.

Als onderzoeker rees bij mij de vraag: Kijken we in de veelgebruikte reflectiemethodieken wel verder dan onze neus lang is?

Wanneer we uitgaan van reeds beschikbare data en we koppelen hieraan eigen interpretatie en ordening van die data in een volledig mentaal proces, worden we dan echt voldoende uitgenodigd om tot nieuwe inzichten te komen? Inzichten die ook buiten onze eigen denkkaders reiken? Volgens mij niet!

In het mentale, talige reflectieproces klampen we ons vast aan vertrouwd terrein, aan wat we al weten en kennen. En juist dat beperkt de mogelijkheden die we voor onszelf kunnen zien.

André Kukla, professor psychologie en filosofie, beschrijft voor mij treffend de valkuil van het mentale proces: het denken versluiert meer, waarschijnlijk heel veel meer, dan het ontsluit' (Kukla, 2007, p. 53). Daar hoort, zo kwam naar voren in mijn literatuuronderzoek, ook een kanttekening bij. Ap Dijksterhuis, hoogleraar psychologie, legt in zijn boek *Het slimme onbewuste* (2021) uit dat we met bewust nadenken dicht bij huis blijven, bij dat wat voor ons vertrouwd voelt. Ons onbewuste denken daarentegen laat ons uitwaaiëren, dieper graven. We hebben de neiging onze bewuste processen te overschatten en de onbewuste processen te onderschatten. Dat komt, zo legt hij uit, omdat we ons alleen bewust zijn van het bewuste proces. Het bewuste denken toont lang niet alles wat we denken, maar het bewuste denken kan wel tonen wat we onbewust denken. En het bieden van ruimte aan het niet-talige proces - en specifiek nog aan creativiteit - kan hierin een rol spelen (Dijksterhuis, 2021. Luken, 2015). En ook als kunsteducator voel ik: we moeten ons begeven in het domein van de kunsten.

Kunst verruimt ons blikveld, het doorbreekt precies dat bewuste, mentale proces.

Onderwijskundige Gert Biesta beschrijft hoe kunst deze onderbreking tot stand kan brengen. Kunst als werk van het hoofd, hart en handen (2017, p. 83). Als denken afstand creëert (afstand tot het andere omdat we enkel vanuit onze eigen gedachten ergens over kunnen denken), dan is het domein van het hart de plek van waaruit we verbinding met het andere aan kunnen gaan. In het proces van het ervaren en maken van kunst brengen onze handen ons in contact met het andere, het laat ons aftasten. En al kan ons denken nog zo snel gaan, onze handen dicteren het tempo waarin we werken, ons hart laat ons voelen waarmee we ons willen verbinden. Zo bieden hart en handen ruimte aan processen en inhoud die anders niet aan bod gekomen waren. En dat is belangrijk, aldus Dijksterhuis (2021), want het zijn juist de onbewuste inhouden & processen die voor een groot deel ons denken en gedrag bepalen. En in de reflectie op ons handelen reflecteren we juist op ons gedrag in het verleden, om zo te komen tot effectiever gedrag in de toekomst (Korthagen, 2019).

We mogen méér aftasten, voelen en ervaren.

Wanneer we zelf een kunstwerk maken brengt het fysieke handelen ons in het moment, in het nu. Biesta omschrijft dit moment als: 'de dialoog met het werkelijke' (2017, p. 81). Kunst laat ons ervaren en dat heeft tijd nodig. Hierin kan ook de artistieke zoektocht de benodigde weerstand bieden, om zo in te breken op het actieve, bewuste reflectieproces. Specifiek deze vertraging en de focus op het nu helpt om te kunnen zien wat niet direct waarneembaar is.

In het artistieke experiment van De Binnenwereld komen deze elementen samen: hoofd, hart en handen.

De deelnemers gaven gedurende het onderzoek aan mij aan dat de opdrachten hen terdege bewuster maakten van hun rol als docent en hen daadwerkelijk liet nadenken over HOE zij als persoon invulling willen geven aan hun rol en toekomstig handelen als kunstvakdocent. Dus hoe werkt het reflecteren en verkrijgen van inzicht in de eigenheid dan via het maken van zelfportretten dan voor kunstvakdocenten?

Maak een artistiek werk en het brengt je vanzelf inzicht in jouw eigenheid als docent? Nee, dat is niet hoe het werkt!

Want, in het talige reflectieproces (zoals de reflectiecirkel van Korthagen) alsook in bijvoorbeeld de reflectieve methodiek van Art Based Learning geven vragen richting aan het proces van zelfreflectie. Het startpunt van Art Based Learning is het aan jezelf stellen van een relevante vraag: een vraag die er toe doet (Lutters, p. 67). Ook in mijn artistieke experiment heb ik gewerkt met startvragen per opdracht.

In Art Based Learning wordt, om een creatief proces de ruimte te geven, daarna de relevante vraag geparkeerd (Lutters, 2020, p. 74). Of zoals omschreven in het gedachtengoed van Biesta (2017); het mentale proces onderbreken door onze handen het tempo te laten dicteren en ons hart ruimte geven te voelen. Tijdens het proces van creatie geven we onszelf zo gelegenheid nieuwe perspectieven te verkennen. En juist omdat het materiaal waarmee we werken ook een stem heeft en het maakproces ons actieve, bewuste reflecteren onderbreekt, komt er ruimte voor nieuwe inzichten.

De relevante vraag is het vertrekpunt in reflectie, in het maakproces wordt deze vraag geparkeerd.

Maar eerst nog een belangrijke randvoorwaarde voor reflectie: rust en ruimte in je hoofd

QUOTE DEELNEMER: 'DE REIS NAAR DE BINNENWERELD WAS ANDERS GELOPEN ALS WE NIET IN DEZE CRISIS HADDEN GEZETEN, MAAR MISSCHIEEN KWAM HET WEL OP HET JUISTE MOMENT'.

Het experiment begon voor de deelnemers in de kerstvakantie 2020 (tijdens 2e lockdown). De stemming van de deelnemers was relaxt, ontspannen, nieuwsgierig. Bij opdracht 2 bemerkte ik bij deelnemers wat meer moeheid / stress. Bij opdracht 3 werden zorgen rondom de avondklokrellen uitgesproken, moeheid, chaos in het hoofd, inkomensonzekerheid...

Merkbaar gevolg: 1 deelnemer stopte na opdracht 2, 1 deelnemer kon definitief niet starten, 1 deelnemer vroeg uitstel. Het belang van het hebben van rust en ruimte in je hoofd om je open te kunnen stellen voor reflectie werd voor mij (méér dan ik mij van tevoren had gerealiseerd) zichtbaar.

Het experiment liet deelnemers 'het hoofd leegmaken', 'orde in chaos scheppen', 'voelen, kijken en doen'.

De impact van Corona was voelbaar gedurende het gehele onderzoek, maar kan ook gezien worden als een uitnodiging om naar binnen te keren. Want het noodgedwongen verkleinen van je leefwereld, biedt óók een voedingsbodem voor zelfreflectie.

Een artistiek werk vertelt bij uitstek iets over de maker, of zoals beeldend kunstenaar Maria Lassnig uitlegt in haar boek *Ways of Being* (2019): 'Je schildert zoals je bent. Ben je verfijnd dan schilder je verfijnd, ben je simpel dan schilder je simpel.'

Wat was voor de deelnemers de rol van het maken van een ZELFPORTRET?

- Het zelfportret gaat over de deelnemer zelf
- Het 'maken van het zelfportret doe je voor jezelf, niet voor de bühne'
- Het gaf deelnemers 'een beter en vooral bewuster beeld van zichzelf'
- Het reflecteert veelzijdigheid / emoties / karaktereigenschappen van de maker
- Het 'forceert om naar jezelf te kijken', een confrontatie
- Het gaf 'herkenning', ook 'als de portretten niet lijken'
- Het liet 'spanning uit het lijf wegvloeien', 'uit het hoofd' komen

Dus je reflecteert op jezelf via het maken van het zelfportret? Ja en nee...

Het maken van het zelfportret staat niet op zich, het bleek een element in het reflectieproces te zijn. Reflectie ontstond op verschillende momenten: vanaf het doornemen van de opdracht en het schetsen t/m het reflectiegesprek. In 3 van de 4 opdrachten heeft er meer zelfreflectie plaatsgevonden na het maken, dan tijdens het maken. Dit komt overeen met mijn onderzoekshypothese. Het maken van het portret vormde een aanzet tot reflectie. (zie ook de door mij gemaakte samenvattende infographics per opdracht).

Het moment waarop het beeldend werk gemaakt wordt binnen het reflectieproces mag variëren, zo vertelde één van mijn externe deskundigen - Esther Leenders, KunstLoc Brabant - mij tijdens het onderzoek. Het maken hoeft niet persé de start te zijn. Ik zie in het maken van het zelfportret vooral een manier om nieuwe perspectieven te ontdekken (construeren, deconstrueren, reconstrueren, zoals creatie in *Art Based Learning* wordt omschreven, p. 59). Een niet-talige manier van denken, als waardevolle aanvulling op het rationele proces van reflectie (Luken, 2015).

Hoe omschrijven deelnemers het soort inzicht dat zij verkregen?

- 'Het heeft mij bevestigd in wie ik ben'
- 'Mijn kijk op mijn rol is niet veranderd, maar ik ben mij er wel bewuster van'
- 'Het maakt mijn zicht weer scherp'
- 'Ik ben mij bewuster van mijn doel als docente'
- 'Er is nieuw licht gaan branden'
- 'Een (her)bevestiging', 'niet persé iets nieuws'

Het woord 'bewustworden' bleek cruciaal

Het artistieke experiment bracht de deelnemers een (hernieuwd) bewustzijn van zichzelf. Het totale experiment bleek daarmee, in lijn met de uitleg van Ab Dijksterhuis in zijn boek (2021), een aanzet te zijn om het onbewuste denken naar het bewuste denken over te brengen. Dit sluit ook aan bij de uitleg die ik vind over eigenheid in het boek van sociologe Christien Brinkgreve: de eigenheid zelf verdwijnt niet, echter het bewustzijn van de eigenheid kan vervagen (2009).

Onderwijskundigen Fred Korthagen, Evelein en Nuijten noemen het bewuste denken in de literatuur in één adem met het mentale, talige proces. De uitleg van Ab Dijksterhuis waarin hij omschrijft dat bewust handelen met name te maken heeft met het hebben van 'volledige aandacht' sluit voor mij meer aan in het doel van reflecteren.

Volledige aandacht in het proces van het hoofd, hart én handen

Waarmee het mentale, talige proces niet wordt uitgevlakt, want het hoort zeker een plek te hebben in het reflectieproces. Want het bewustzijn – en daarmee het bewuste denken - moet daadwerkelijk geactiveerd kunnen worden, anders komen de onbewuste ingevingen niet naar de voorgrond, zo legt Dijksterhuis (2021) ook uit. In het onderzoek De Binnenwereld vond deze activatie o.a. plaats bij het invullen van de reflectieformulieren en tijdens de reflectiegesprekken.

Het valt mij daarbij op dat er in het reflectieformulier veel wordt verteld over de verworven inzichten in eigenheid. Het bespreken van de waarde van deze inzichten lijkt juist in de reflectiegesprekken meer naar boven te komen.

Beide reflectiemomenten hebben een functie in het reflectieproces. Deelnemers gaven aan de beide momenten en de volgorde prettig te vinden, alsook het belang van tijd tussen alle elementen (inzichten laten bezinken). Elk onderdeel voegt inzichten toe en/of plaatst verkregen inzichten in een perspectief (persoon / docent).

Een kanttekening als onderzoeker: ik heb de reflectievragen op voorhand toegestuurd aan de deelnemers. Wanneer zij de vragen lezen vóórdat zij starten met het maken van het zelfportret kunnen de reflectievragen het onbewuste denken over het onderwerp al activeren. Een fenomeen dat priming wordt genoemd (Dijksterhuis, 2021). Dit kan (mede afhankelijk van de tijd tussen lezen en het artistieke maakproces) ook effect hebben op de uitkomsten, de beleving en het verdere reflectieproces. Ik heb in mijn onderzoek niet onderzocht of er daadwerkelijk een verschil in beleving (en/of verworven inzichten) is bij het al dan niet van te voren lezen van de reflectievragen.

Welke koppeling maakten de deelnemers van inzicht in eigenheid naar de rol van de docent? O.a.

- 'Ik richt me nu meer op het individuele niveau van elke student'
- 'Het gevoel om het goed te willen doen kan ook voor mijn leerlingen gelden'
- 'Ik kijk nu meer naar de inzet van de student dan het eindwerk'
- 'Beoordelen en reflecteren is nog steeds lastig, ik blijf eraan werken'
- 'Ik wil meer ruimte voor spontane creativiteit in mijn lessen brengen'
- 'Ik heb wat te vertellen voor de klas, ik sta er met een reden'

Elke opdracht bracht inzicht naar boven bij de deelnemers.

Het maken, de reflectievragen en het gesprek dragen daar aan bij en maken samen de cirkel rond. Maar.... opdracht 3 en 4 legden specifiek de focus op de rol van kunstvakdocent. Uit de onderzoek data bleek dat deelnemers zich in deze opdrachten beter konden inleven in hun rol, de portretten toonden meer wie zij waren als docent. Om persoonlijke inzichten te koppelen aan de lespraktijk van de deelnemer, is het belangrijk in de opdracht de link met de werkomgeving te maken.

Opdracht 2 had een snelle, losse manier van tekenen alsook veel kaders. Het was meer een oefening dan een opdracht. In mijn hypothese ging ik er van uit dat de losheid in de tekeningen vooral zou bijdragen aan het van een afstand kunnen beschouwen van jezelf. Dit deed het, maar in de praktijk bleek dat óók het gekaderde werkproces een rol speelde. De strikte instructies plaatsten de deelnemers gevoelsmatig aan de leerling-kant, bij enkele deelnemers riepen de kaders ook een zekere weerstand op. Hoe belangrijk is (artistieke) vrijheid? Kunnen kaders ook behulpzaam zijn? Dit gaf veel gespreksstof. In deze opdracht ligt het zwaartepunt van de reflectie dan ook – meer dan in de andere opdrachten - na het maakproces en er vond relatief veel reflectie in het gesprek plaats. Het 'hoe' is in deze opdracht dus meer gericht op het werkproces, zoals een deelnemer verwoordt 'de manier waarop ik met deze opdracht omging zegt veel over mij'.

In mijn onderzoekshypothese heb ik de rol van de deelnemer in het onderzoek niet benoemd, terwijl dit wél meespeelt in het maken van een koppeling met de lesomgeving.

Enkele quotes hierover van deelnemers:

- 'Ik voelde weer even de spanning die leerlingen ook kunnen voelen' (opdr.2)
- 'Aan de 'leerling-kant' staan laat mij beter aanvoelen welke behoeften leerlingen kunnen hebben' (opdr.2)
- 'In de opdracht voel ik sterk de verwachting die studenten van mij hebben' (opdr.4)

Opdracht 1 was een open opdracht gericht op de persoon, het liet de deelnemer via een gedicht door de ogen van een ander kijken. De opdracht bleek echter in de praktijk de noodzakelijke, directe koppeling met de lesomgeving te missen. Was dat erg? Nee. De eerste opdracht had vrijwel geen kaders en was laagdrempelig om in te stappen in het experiment. Het was een fijne opening en kennismaking die - zeker omdat gesprekken online moesten plaatsvinden – een belangrijke basis vormde in het opbouwen van een vertrouwensband. Externe deskundige Tamara Rogic (docente Masteropleiding Fontys) wees mij tijdens het opzetten van mijn onderzoek ook op het belang van deze vertrouwensband, om zo je daadwerkelijk open te (durven) stellen voor een persoonlijk gesprek.

Het onderzoek is een serie van opdrachten, deze opeenvolging droeg voor de deelnemers ook bij 'aan het bewuster worden van de rol als docent' en 'maakte het zicht weer scherp'. Wanneer ik de 'hoe' in de onderzoeksvraag ook bekijk als het aanbieden van een serie opdrachten, dan had opdracht 1 als start zeker een relevante functie.