

Over Talentenkracht en idiocultuur in de kunsteducatie

Door: Evert Bisschop Boele

Een theoretisch artikel om visie te vormen

Kernwoorden: Kunsteducatie Idiocultuur Creativiteit Talentvol gedrag

Onderwijssector: Alle sectoren

Vak of domein: Kunsteducatie

 CC BY-NC-SA 4.0

DOI 10.48544/7e78373d-a023-44c9-aca9-cc11be8b009c

Talent ontwikkelt zich in interactie en wordt zichtbaar in nieuwsgierig, creatief en oplossend gedrag. Iedereen heeft talent. Als (educatieve) professional kun je dit talent stimuleren door zelf nieuwsgierig en onderzoekend te zijn.

Curious Minds onderzoekt hoe innovatieve educatieve praktijken bijdragen aan het stimuleren van nieuwsgierigheid en talent. Centraal staat de vraag: hoe vertaal je dit naar pedagogisch-didactisch handelen waarin de lerende centraal staat?

In het Curious Minds netwerk richten we ons op educatieve professionals die werkzaam zijn in allerlei vormen van onderwijs, van kinderopvang tot hbo, maar ook in vrijetijdsvoorzieningen, zoals sport en beweging, kunst en cultuur.

**share your talent.
move the world.**

Samenvatting

In kunsteducatie is visievorming van belang. Een visie geeft antwoord op fundamentele vragen over kunsteducatie. Levert de Talentenkrachtaanpak een mogelijke bijdrage aan visievorming in de kunsteducatie? In het diverse Nederlandse veld van de kunsteducatie zijn verschillende visies geformuleerd. De visie die het dichtst bij de Talentenkrachtaanpak ligt is die van de idioculturele kunsteducatie. De Talentenkrachtaanpak sluit bij die visie aan op drie belangrijke punten: het denken in complexe dynamische systemen, een dynamische visie op leren, en een dynamische en democratische visie op talent. Er zijn echter ook elementen in de Talentenkrachtaanpak die minder goed overeenkomen met de visie van idioculturele kunsteducatie. De herkomst van de Talentenkrachtaanpak uit het domein van de Wetenschap & Techniek verbindt die aanpak met kwalificatie-doelstellingen, terwijl idioculturele kunsteducatie in essentie subjectiveringsgericht is. Daarnaast zijn in het veld van de kunst en de kunsteducatie de connotaties van het woord 'talent' zo sterk en zo in tegenspraak met de Talentenkrachtaanpak, dat het niet gemakkelijk is idioculturele kunsteducatie op een lijn te stellen met talentkrachtige kunsteducatie. Staan blijft dat veel van de inhoudelijke uitgangspunten van de Talentenkrachtaanpak inspirerend zijn voor visievorming in de kunsteducatie.

Inleiding: Visievorming in de kunsteducatie als probleem

Onderwijzen in, door en over kunst is altijd gebaseerd op fundamentele ideeën: wat is leren? wat is onderwijzen? wat is kunst? Vaak blijven de antwoorden op dit soort vragen impliciet en baseren we ons op maatschappelijk dominante aannames, op hoe wij denken dat het 'nu eenmaal' gesteld is met leren, onderwijzen of kunst. Maar soms worden fundamentele ideeën wel op een

samenhangende manier expliciet gemaakt. Dan kunnen we spreken van een visie op kunsteducatie. Bekende visies zijn bijvoorbeeld authentieke kunsteducatie (1) of Cultuur in de Spiegel (2).

In dit hoofdstuk verken ik wat de Talentenkrachtaanpak kan bijdragen aan visievorming over kunsteducatie. Eerst geef ik een korte schets van het veld van de Nederlandse kunsteducatie. Daarna licht ik mijn eigen positie daarin toe: idioculturele kunsteducatie. Vervolgens bespreek ik de waarde van de Talentenkrachtaanpak voor idioculturele kunsteducatie. Eerst bespreek ik kort drie kernideeën uit de Talentenkrachtaanpak die voor mij bruikbaar zijn. Vervolgens beschrijf ik ook waarom de Talentenkrachtaanpak niet een op een overzetbaar is naar een visie op kunsteducatie zoals ik die voor me zie. Ten slotte geef ik kort aan welk onderzoek we de afgelopen jaren hebben gedaan rond Talentenkracht en kunsteducatie, en wat het perspectief voor verder onderzoek is.

Dit artikel bevat geen praktische tips voor leerkrachten. Het bevat ook geen beschrijving van empirisch onderzoek. Het is een conceptuele verkenning: een poging woorden te vinden om te beschrijven hoe we ook naar kunsteducatie zouden kunnen kijken, en hoe de Talentenkrachtaanpak ons daarin kan inspireren.

De Nederlandse kunsteducatie

Het veld van de kunsteducatie in Nederland is divers. Om te beginnen vindt kunsteducatie plaats in veel verschillende contexten. Alleen al in het formele onderwijs is er veel variëteit: basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs. Kunsteducatie krijgt in die verschillende contexten heel verschillend vorm. Daarnaast vindt er ook kunsteducatie plaats in non-formele contexten als Centra voor de Kunsten, muziekscholen, collectieven en privépraktijken. En tenslotte vindt kunst leren natuurlijk ook plaats in informele contexten: de privé-situatie, het gezin, de buurt,

het bandje... Dit artikel gaat vooral over kunsteducatie in het basisonderwijs.

Daarnaast gaat kunsteducatie over veel verschillende kunstdisciplines. Een vast rijtje is: beeldende kunst, muziek, dans en drama, tegenwoordig meer en meer aangevuld met film. Maar ook literatuur en poëzie zijn soms onderwerp in kunsteducatie. En binnen al die disciplines zijn er natuurlijk enorme verschillen. Beeldende kunst omvat Rembrandt, manga, industrieel design en de performances van Marina Abramovic. Muziek is Beethoven, Boef, de blues en de bandoneon. Bovendien zijn verschillende disciplines soms heel verschillend gericht. In de professionele beeldende kunst bijvoorbeeld dient traditie dikwijls vooral als uitgangspunt voor het zoeken naar vernieuwing, terwijl in de klassieke muziek meer een reproductieve verhouding tot de traditie bestaat.

De manier waarop kunsteducatie in het basisonderwijs wordt vormgegeven is verbonden aan de manier waarop in Nederland het hele onderwijs wordt vormgegeven. Gert Biesta onderscheidt drie doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Als het goed is, stelt Biesta, besteedt onderwijs in een goede balans aandacht aan alle drie die doeldomeinen (3). Tegelijkertijd is Biesta kritisch. Hij ziet dat formeel onderwijs in de westerse wereld, waaronder Nederland, zich sterk richt op kwalificatie: het overdragen en verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen. Dat leidt, volgens Biesta, tot een grote nadruk op het indelen van leerlingen naar niveaus, en naar een wil om de ontwikkeling van dat niveau te beheersen door te meten en dus veel te toetsen, zodat er bewezen opbrengstgericht kan worden gewerkt in het onderwijs. Daarnaast is socialisatie (het vertrouwd maken met tradities en met de verwachtingen die de samenleving heeft van ons denken en handelen) een belangrijk – maar vaak impliciet blijvend – onderdeel van onderwijs. Subjectivering – ook wel persoonsvorming genoemd (al waarschuwt Biesta dat veel persoonsvorming zich eerder richt op socialisatie dan op subjectivering; 4) – komt daarentegen beperkt aan bod in ons onderwijs, ook

omdat echte subjectivering zich moeilijk laat combineren met opbrengstgericht werken en een meetcultuur.

Kijken we naar het veld van de kunsteducatie dan heerst daar ook een grote meerstemmigheid. Soms ligt de nadruk sterk op kwalificatie: het aanleren van kennis en vaardigheden om te leren kunst te maken of kunst te beschouwen. Het aanleren van ambachtelijke vaardigheden speelt dan bijvoorbeeld een grote rol, en lesmateriaal wordt bij voorkeur geordend in doorlopende leerlijnen. Soms wordt de nadruk op kwalificatie meer verpakt in algemene termen. Kunsteducatie draagt dan bijvoorbeeld bij aan een aantal 21^e-eeuwse vaardigheden. Soms ook wordt benadrukt dat kunsteducatie bijdraagt aan socialisatie: door kunsteducatie leer je samenwerken met anderen, of je leert je te verhouden tot relevante maatschappelijke debatten. En soms wordt het belang van kunsteducatie voor subjectivering benadrukt: voor de rol die kunst speelt voor het ‘volwassen-in-de-wereld-zijn’ (5).

Op de achtergrond van al die discussies spelen (vaak impliciet blijvende) ideeën een rol over wat kunst ‘eigenlijk’ is. Die impliciete ideeën noem ik het maatschappelijk dominante discours over kunst. Ik zie daarin vijf elementen. Kunst wordt doorgaans gezien als een *specialisme*, dat wordt uitgeoefend door een specialist: de professionele kunstenaar, die dient als rolmodel voor onze omgang met kunst en als ijkpunt voor kunsteducatie. Die professionele kunstenaar onderscheidt zich in zijn werk door een hoge mate van *artistiekheid*, die op verschillende manieren vorm kan krijgen: als schoonheid, creativiteit, verbeeldingskracht, uitdaging of zelfs disruptie. Daarin speelt het idee van *ambachtelijkheid* een belangrijke rol; kunst is maken, en leren maken gebeurt dan vaak in meester-gezel-achtige relaties. Kunstbeoefening leidt uiteindelijk tot een resultaat, een *kunstwerk*: een schilderij of beeldhouwwerk, een installatie of performance, een (script voor een) theaterstuk, een (choreografie voor een) dansvoorstelling, een (partituur voor een) concert, een film. En ten slotte heerst er sterk het idee dat kunstenaars

voorzien zijn van een *talent* dat hen onderscheidt van anderen.

Al deze ideeën (specialisme, artistieke, ambachtelijkheid, kunstwerk, talent) komen regelmatig terug in ideeën over de vormgeving van kunsteducatie. Dat kunst het *specialisme* is van de professionele kunstenaar vinden we terug in het idee dat kunsteducatie het beste door of in samenwerking met professionele kunstenaars wordt verzorgd. Ideeën over de specifieke *artistieke* kwaliteit van kunst zien we terug in bijvoorbeeld het idee dat kunsteducatie goed is voor de verbeeldingskracht van leerlingen, of in de kritiek op 30 identieke knutselwerkjes als resultaat van kunstlessen op de basisschool. Ideeën over kunst als *ambacht* vinden we terug in bijvoorbeeld het beschrijven van inhoudelijk-ambachtelijke doorgaande leerlijnen in de kunsteducatie. Het idee dat het in kunst om het resultaat gaat – het *werk* – zien we terug in de nadruk die muzikale uitvoeringen en beeldende tentoonstellingen van leerlingenwerk in de kunsteducatie soms krijgen. En het idee dat kunst het resultaat is van *talent* komt terug in bijvoorbeeld het opvoeren van uitzonderlijk begaafde kunstenaars als voorbeeld, en het benadrukken van het belang van kunsteducatie voor de ontwikkeling van getalenteerde leerlingen.

Maar tegelijkertijd staat dat dominante discours ook onder druk: er ontstaan nieuwe opvattingen over wat kunst is, en dat leidt tot discussie en, opnieuw, tot nog meer variatie in de kunsteducatie.

Idioculturele kunsteducatie

Mijn eigen positie in dit veld heb ik de afgelopen jaren ontwikkeld onder de noemer idioculturele kunsteducatie. Die heeft vooral vorm gekregen voor de discipline muziek: idiocultureel muziekonderwijs. Ik verbreed dat soms naar het bredere domein van de kunsten, maar altijd met wat voorbehoud. Want ik vermoed wel dat de principes van idiocultureel muziekonderwijs breder van waarde zijn, en word in dat vermoeden ook wel bevestigd als ik in gesprek ben met kunsteducatoren uit niet-muziek-

disciplines. Maar ik ben voorlopig toch een beetje voorzichtig.

In idioculturele kunsteducatie staan zes uitgangspunten centraal:

1. Een *brede opvatting van kunst*
2. Kunst is *waardevol*
3. Iedere persoon is een *idiocultuur*
4. Kunsteducatie *subjectiveert*
5. Leren is *biografisch*
6. Kunsteducatie is een *ecosysteem*

Ik verduidelijk die uitgangspunten hieronder een voor een.

Om te beginnen ga ik uit van een *brede opvatting van kunst*. Kunst is, zo hebben we al gezien, een paraplueterm waaronder verschillende disciplines vallen. Kijken we bijvoorbeeld naar muziek als een van die disciplines, dan vat ik muziek graag op als alles wat door wie dan ook als muziek wordt ervaren. Daarmee laat ik het maatschappelijk dominante discours zoals ik dat hierboven kort beschreef zoveel mogelijk links liggen. Muziek zie ik vooral als muzikaal gedrag. Daaronder vallen zulke uiteenlopende bezigheden als zingen, een instrument bespelen, geconcentreerd luisteren, ongeconcentreerd luisteren (naar achtergrondmuziek in de supermarkt bijvoorbeeld), luchtgitaar spelen, je ouders pesten door heel hard muziek te draaien, en illegaal muziek downloaden. En het maakt niet uit om welk genre het gaat (klassieke muziek is potentieel even waardevol als Jan Smit), en ook niet wat de 'kwaliteit' is van muziek. Muziek is muziek. En op dezelfde manier kunnen we naar de andere disciplines kijken: dans is ballet, breakdance, ballroom, rave; beeldende kunst Vermeer, Damien Hirst, strips en het huilende zigeunermeisje.

Die brede opvatting is belangrijk omdat kunsteducatie gericht is op de *waardevolle rol* die kunst in het dagelijks leven speelt. Mensen 'doen aan' kunst omdat het voor hen van waarde is. Of het nu gaat om luisteren naar shantykoor Op Volle Kracht of spelen in het Concertgebouworkest, om het bewonderen van de

beelden in de beeldentuin van Gees of om de cursus pottenbakken in buurthuis De Aanlegsteiger, kunst is van waarde voor degenen die het doen. Die waarde ontstaat op grond van de betekenis die mensen aan hun activiteiten hechten. Betekenis komt tot stand in een spel van betekenisgeving waarbij ieder persoon, op grond van zijn of haar eigen achtergrond, betekenis verleent aan de wereld om zich heen (6). Vanuit die processen van betekenisgeving ontstaat waarde omdat kunst drie dingen doet voor mensen: het geeft mensen een gevoel van 'zelf' (een identiteit); het verbindt mensen op allerlei manieren met de wereld om hen heen (met anderen, met het schone, met God, met hun diepste innerlijke zelf, met een plek, met een tijd, met dingen, en ook met zichzelf), en het biedt hen in staat om kunst te gebruiken om zichzelf en anderen te beïnvloeden (7). De waarde van kunst voor mensen zit in die processen van bevestigen, verbinden en reguleren.

Iedere persoon doet dat op zijn of haar eigen manier. Daardoor is iedere persoon een *idiocultuur* (8). Dat woord is een samentrekking van idiosyncrasie en cultuur. De idiosyncrasie staat voor de uniciteit van het individu. Het culturele staat voor datgene wat ons, als unieke individuen, bindt: gedeelde (en soms ook betwiste) manieren van doen en van spreken. Iedere persoon is daarmee een sociaal individu, of beter: een altijd al gesocialiseerd individu. In de individualiteit spreekt altijd het sociale, en het sociale krijgt altijd vorm in het individuele.

Omdat kunst (breed opgevat) waardevol is voor idioculturele personen kan kunsteducatie bij uitstek een bijdrage leveren aan het doeldomein van de *subjectivering*. In de processen van bevestigen, verbinden en reguleren plaatst het individu zich als unieke persoon in de wereld en handelt daarin. In kunst vindt subjectivering plaats en daarom is kunsteducatie een prachtig veld om subjectiveringsprocessen in het onderwijs vorm te geven. Ik kies dus bewust niet voor een nadruk op kwalificatie en socialisatie. Natuurlijk moeten die door het onderwijs

als geheel gedekt worden, maar de unieke bijdrage van de kunsteducatie ligt juist in het subjectiveringsdomein. Kwalificatie en socialisatie kunnen zeker ook in kunsteducatie vorm krijgen, maar wat mij betreft vooral als ze in dienst staan van subjectiveringsdoelstellingen.

Hoe geven we dat dan vorm in het onderwijs? Het uitgangspunt is dat in onderwijs lerenden in staat worden gesteld zich kunstzinnig te subjectiveren: “Dit is wie ik wil zijn in deze wereld”. Dan is een brede opvatting van leren op zijn plaats, bijvoorbeeld zoals die van Peter Jarvis:

de combinatie van die processen in het leven waardoor de hele persoon (...) sociale situaties ervaart, waarvan de waargenomen inhoud dan wordt getransformeerd (...) en geïntegreerd in de biografie van de individuele persoon met als resultaat een continu veranderende (of meer ervaren) persoon (9 p134; vertaling EBB).¹

De crux zit hem hierbij voor mij in woorden als ‘de hele persoon’, ‘de waargenomen inhoud’ en ‘geïntegreerd in de biografie van de individuele persoon’. Al deze woorden verwijzen naar het idee dat iedere lerende uniek is (een idiocultuur), en dat leren fundamenteel *biografisch* is: een verwerking van het nieuwe op basis van het al aanwezige. Mensen leren op basis van hun persoonlijke ervaring op grond waarvan ze hun werkelijkheid interpreteren (10).

Ten slotte ga ik er van uit dat we het beste kunnen uitgaan van een *ecosysteembenadering* van het leren (11). Leren, zo zei ik hierboven al, vindt niet alleen plaats in school, maar in allerlei contexten. Naarmate die contexten beter op elkaar worden betrokken krijgen lerenden meer kans om hun ontwikkelingspotentieel te verwezenlijken. Dat betekent ook dat er niet ‘iemand’ is die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de lerende. De lerende

ontwikkelt zich met behulp van vele anderen om zich heen, en naarmate die anderen beter doorhebben wat hun rol in het ecosysteem is kunnen ze hun bijdrage beter afstemmen op anderen om de lerende heen en op de lerende zelf. Denken in ecoystemen maakt het ook makkelijker de idioculturaliteit van de docent te erkennen. De docent is deel van een systeem en dus niet alleen verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de lerende. Hij of zij hoeft niet alles te kunnen en alles te weten, en hoeft ook geen rolmodel te zijn voor zijn of haar leerlingen. De docent brengt zijn of haar kunstzinnige idiocultuur in als een bijdrage aan het ecosysteem van de lerende.

Talentkrachtig onderwijs: drie bruikbare kernideeën

Sinds een aantal jaren zoeken we in het lectoraat Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen naar de waarde van de Talentenkrachtaanpak voor onze visie op kunsteducatie. De Talentenkrachtaanpak is niet een op een overzetbaar naar kunsteducatie zoals wij die voor ons zien. In deze paragraaf beschrijf ik een drietal kernideeën in de Talentenkrachtaanpak die voor ons van waarde zijn: denken in complexe dynamische systemen; een dynamische visie op leren; en een democratische visie op talent.

Denken in complexe dynamische systemen

In de Talentenkrachtaanpak wordt gekozen voor een benadering vanuit de complexe dynamische systeemtheorie. Wie naar de wereld kijkt vanuit de complexe dynamische systeemtheorie kijkt naar de wereld als een verzameling van elementen (een systeem) die allemaal met elkaar in verbinding staan (complex) en elkaar voortdurend beïnvloeden (dynamisch; 12). Complexe dynamische systemen kun je definiëren op allerlei schalen (zie 13): het samenspel tussen de leerkracht, een leerling en een taak is een

complex dynamisch systeem (dat staat centraal in de Talentenkrachtaanpak), maar ook een regionaal onderwijssysteem, de economie van een land, of het mondiale klimaat is zo’n systeem.

Systemen zijn ‘more complex than we can think’ (11 p17), ze zijn principieel onvoorspelbaar. We moeten af van de suggestie dat we de werkelijkheid – en dus ook de werkelijkheid van ons onderwijs – kunnen begrijpen door lineair te denken in strikte oorzaak-gevolg-relaties en ‘bewezen effectieve interventies’. Denken in complexe dynamische systemen plaatst ons in een wereld waar we natuurlijk patronen in kunnen herkennen en waar we die ook kunnen beïnvloeden. Maar we moeten dan denken in termen van waarschijnlijkheid, waarin we alert moeten zijn op de effecten van ons handelen die soms onvoorzien zijn, en waarin we voortdurend aan het bijsturen en improviseren zijn.

Zoals gezegd wordt in de Talentenkrachtaanpak de complexe dynamische systeemtheorie vooral ingezet om de concrete leersituatie waarin een kind leert te bestuderen. In die leersituatie worden drie elementen onderscheiden: leerling, leerkracht, en leertaak (de talentendriehoek). In Talentenkrachtonderzoek krijgt de interactie tussen leerkracht en leerling veel aandacht, en staat de vraag centraal hoe we die zo vormgeven dat leren bevorderd wordt. Maar de complexe dynamische systeemtheorie hoeft zich natuurlijk niet te beperken tot de onderwijsleersituatie (en doet dat in de Talentenkrachtaanpak ook niet, al ligt de focus wel op de concrete leersituatie). Ze kan bijvoorbeeld ook het uitgangspunt zijn voor het denken in leerecosystemen.

¹ “[t]he combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person (...) experiences social situations, the perceived content of which is then transformed (...) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person.”

Een dynamische visie op leren

Een onderwijsleersituatie is gezien vanuit de complexe dynamische systeemtheorie een systeem bestaande uit (in ieder geval) de lerende, de onderwijzende, en de leertaak. De onderwijzende probeert dat systeem, op basis van zijn/haar expertise maar tegelijkertijd voortdurend improvisatorisch, te beïnvloeden zodat de lerende zich kan ontwikkelen. Leren wordt in de Talentenkrachtaanpak beschreven als een dynamisch proces. Leren verloopt over het algemeen niet in een rechte lijn maar is *iteratief* (de volgende stap is gebaseerd op de vorige stap). Daardoor is leren *niet-lineair*: er is geen sprake van een vaste, doorgaande opgaande lijn die lerenden altijd volgen, leren is grillig. Leren is ook *instabiel* en *variabel*: leerlingen hebben regelmatig te maken met terugvallen, ze kunnen dingen niet meer die ze eerder wel konden. En leren is *contextueel*: leren vindt niet in het luchtledige of abstracte plaats, maar altijd in en aan de hand van concrete sociale situaties, waarin de leerling maar een van de onderdelen is van een complex dynamisch systeem. (14)

Een dynamische en democratische visie op talent

In de Talentenkrachtaanpak wordt talent op een specifieke, voor de kunstwereld ongewone manier bekeken. In de Talentenkrachtaanpak wordt niet uitgegaan van een begaafdheidsvisie op talent, waarbij talent iets is wat je hebt of niet, en wat zo efficiënt mogelijk moet worden ontwikkeld. In plaats daarvan kiest de Talentenkrachtaanpak voor een dynamische visie op talent: talent wordt 'democratisch' gedefinieerd als ontwikkelingspotentieel dat tot ontwikkeling kan komen als er een match ontstaat tussen lerenden en hun context. In die zin is talent uiteindelijk dan ook niet zozeer een eigenschap van een persoon maar eerder van een systeem – van de persoon in de context waarin die persoon zich ontwikkelt (14).

Een visie op talent als ontwikkelingspotentieel betekent dat je niet langer op een retrospectieve manier naar talent kijkt. Je probeert niet vanuit het eindresultaat (een

'toptalent') terug te redeneren en op te sporen hoe dit talent zich heeft ontwikkeld. Je kijkt eerder *prospectief*: op elk moment probeer je te bedenken wat een volgende ontwikkelingsstap zou kunnen zijn, en hoe de onderwijsleersituatie het beste vormgegeven kan worden om die stap mogelijk te maken. Talentontwikkeling wordt daarmee feitelijk gewoon ontwikkeling. Deze manier van kijken komt bij uitstek naar voren in de vijf principes van talentontwikkeling zoals die in de Talentenkrachtaanpak zijn verwoord, en vooral in de eerste daarvan: "Iedereen is talentvol en de ontwikkeling van een persoon kan alleen tot stand komen door deze als talentvol te benaderen." (14 p76)

Idioculturele kunsteducatie en de Talentenkrachtaanpak

De waarde van de Talentenkrachtaanpak voor de doorontwikkeling van onze gedachten over idioculturele kunsteducatie zit hem in de drie bovenstaande punten. Uit de Talentenkrachtaanpak leren we hoe we de onderwijsleersituatie kunnen zien als een complex dynamisch systeem. Daarmee dwingt de Talentenkrachtaanpak ons om ons te richten op het individuele idioculturele kind zelf, en op de relatie tussen kind en context. Ook de dynamische visie op leren ondersteunt die wending naar het kind en naar individueel ontwikkelingspotentieel. En de democratische visie op talent helpt ons om ons te verwijderen van de definitie van talent uit het dominante discours in de kunsten, en ons te realiseren dat iedereen talentvol is, mits talentvol benaderd. Maar er zitten ook elementen in de Talentenkrachtaanpak die een directe vertaling richting idioculturele kunsteducatie bemoeilijken. Ik noem twee van die elementen: een focus op wetenschappelijk redeneren, en een smalle definitie van leren.

De Talentenkrachtaanpak is ontwikkeld voor het domein wetenschap en techniek. Daarin staat de ontwikkeling van het vermogen tot wetenschappelijk redeneren centraal. Hoewel dat vermogen tot redeneren tot uiting komt in gedrag (in praten en handelen), gaat het uiteindelijk om

het ontwikkelen van cognitie, begrepen als denken. Het ontwikkelen van wetenschappelijk redeneren wordt geconcretiseerd in onder meer het leren hanteren van de empirische cyclus. Dat wordt vervolgens voor het onderwijs vertaald in het toepassen van pedagogisch-didactische werkwijzen als onderzoekend, ontwerpend en ondernemend leren, die een op een verbonden worden aan onderwijsbeleid gericht op de ontwikkeling van Europa als een kenniseconomie (zie 14 p174-175). Daarmee lijkt de Talentenkrachtaanpak zich uiteindelijk toch vooral te richten op het doeldomein van de kwalificatie, en dat is moeilijk te verenigen met onze poging om idioculturele kunsteducatie vorm te geven als een vooral subjectiveringsgerichte activiteit.

Een daarmee samenhangend punt is de manier waarop leren wordt opgevat in de Talentenkrachtaanpak. Leren wordt in de Talentenkrachtaanpak omschreven als

"het proces van het verwerven van kennis en vaardigheden, meestal in een situatie waarin begeleiding of hulp wordt gegeven door een meer competente persoon (meestal een ouder of een leerkracht). Deze persoon maakt het leren mogelijk door het geven van sturing en door het overdragen van kennis. Op deze manier wordt het kennis- en handelingsrepertoire van de leerling uitgebreid." (Van Geert, 2008, geciteerd in 14 p47).

Deze definitie van leren is veel smaller dan de hierboven genoemde brede definitie van Peter Jarvis. Ook hierdoor lijkt de Talentenkrachtaanpak te neigen naar een focus op de kwalificerende doelen van onderwijs: op het overdragen en verwerven van kennis en vaardigheden. Deze definitie voldoet wellicht voor het domein Wetenschap & Techniek, maar schiet te kort voor het domein van de kunsteducatie als we dat opvatten als een domein waarin bij uitstek subjectiveringsdoelstellingen aan de orde zijn.

Onderzoek naar de relatie tussen Talentenkracht en idioculturele kunsteducatie

De afgelopen jaren hebben we aan de Hanzehogeschool Groningen onderzoek gedaan naar de manier waarop we ons in de kunsteducatie kunnen laten inspireren door de Talentenkrachtaanpak (voor een tussentijds overzicht zie 15,16). Om te beginnen gaat het dan om onderzoek waarin we de Talentenkracht-focus op gesitueerde leerling-leerkracht-interactie toepassen op de kunsteducatie. We doen dat zowel in het beeldende als het muzikale domein (zie 17-19). Daarbij focussen we niet alleen op vakspecialisten uit de kunsten, maar ook uitdrukkelijk op de ontwikkelingsmogelijkheden van de groepsleerkracht als kunsteducator (20), en werken we ook het belang van specifieke vormen van coaching van professionals uit voor het kunsteducatieve domein (21). Bovendien focussen we in de toepassing van Talentenkracht-principes in de kunsteducatie ook op de 'taak'-kant van de driehoek leerling-leerkracht-taak. We zijn namelijk nieuwsgierig naar de vraag wat de invloed is van bijvoorbeeld het formuleren van de kunsteducatieve taak in termen van 'maken' of van 'creatief handelen' op de inrichting van de leersituatie (22-24). Speciale aandacht besteden we daarbij aan het feit dat veel kunstzinnige praktijken belichaamd zijn. We oriënteren ons daarom ook op 4E-opvattingen over cognitie (Embodied, Embedded, Enacted, Extended) en op het herformuleren van Curious Minds (de Engelstalige aanduiding van de Talentenkrachtaanpak) naar Curious Hands (25). We laten ons onderzoek zo nauw mogelijk aansluiten bij de praktijk van de docenten, al ons onderzoek vindt daarom plaats in de natuurlijke setting van de klas.

Een tweede poot van onderzoek is het meer theoretische onderzoek waarvan ook dit artikel een voorbeeld is. In dat onderzoek werken we de ideeën over idioculturele, subjectiveringsgerichte kunsteducatie uit (26-28). Inspiratie vanuit de Talentenkrachtaanpak speelt daarin een voortdurende, soms impliciete maar soms ook expliciete rol. Het gaat dan om verwerking van de drie hierboven genoemde punten uit de Talentenkrachtaanpak:

denken in complexe dynamische systemen; een dynamische visie op leren; en een democratische visie op talent. Dat wordt dan vervolgens ingezet in concrete onderzoeksprojecten waarin we naar specifieke kunsteducatiepraktijken kijken en proberen een bijdrage te leveren aan de doorontwikkeling daarvan (zie voor een voorbeeld 29).

De komende jaren zullen we dit onderzoek voortzetten. En we hopen het uit te breiden naar zowel andere kunstdisciplines dan muziek en beeldend als naar andere contexten dan basis- en voortgezet onderwijs.

Conclusie: de relatie tussen Talentenkracht en idioculturele kunsteducatie

In dit artikel ben ik begonnen met een korte schets van de visievorming in het veld van de Nederlandse kunsteducatie. Ik heb laten zien dat dit een divers veld is, dat dikwijls gekleurd wordt door de invloed van dominant discours over wat kunst is. Ik heb daar tegenover onze zich ontwikkelende visie op idioculturele, subjectiveringsgerichte kunsteducatie gesteld en de zes belangrijkste punten daaruit uiteengezet. Vervolgens heb ik aangegeven hoe ideeën uit de Talentenkrachtaanpak deze visie op kunsteducatie kunnen versterken, maar ook waar belangrijke verschillen liggen.

We hebben ons de afgelopen jaren vaak de vraag gesteld of we onze misschien toch wat moeizame en weinig aansprekende termen 'idioculturele kunsteducatie' en 'subjectiveringsgerichte kunsteducatie' kunnen vervangen door het veel aansprekender 'Talentkrachtige kunsteducatie'. Hoe langer we bezig zijn met het verkennen van de waarde van de Talentenkrachtaanpak voor ons zich ontwikkelende beeld van idioculturele kunsteducatie, hoe groter de verleiding wordt. Talentenkracht is een aansprekende term, makkelijk te onthouden, positief van toon, herkenbaar en onderscheidend.

Toch heb ik twee belangrijke bezwaren tegen het omdopen van onze zich ontwikkelende visie naar Talentkrachtige kunsteducatie. Het ene bezwaar is dat voor mensen die de Talentenkrachtaanpak goed kennen deze aanpak verbonden is aan het domein van Wetenschap & Techniek en, belangrijker, uiteindelijk toch aan het domein van kwalificatie, het verwerven van kennis en vaardigheden, en aan de docent in een sturende en overdragende rol. Dat staat voor mijn gevoel te ver af van onze visie, die eerder geïnspireerd wordt door Gert Biesta's ideeën over subjectivering, met een meer dialogische relatie tussen leerkracht en lerende.

Het andere bezwaar is dat mensen die géén kennis van de Talentenkrachtaanpak hebben op het verkeerde been gezet kunnen worden door het woord talent. In het domein van de kunsten – en dus ook van de kunsteducatie – is talent een veelgebruikt en zwaarbeladen woord. Onze ervaring is nu al dat we bij introductie van het begrip Talentenkracht in kunsteducatiekringen veel en herhaald moeten uitleggen dat het daar gaat om een democratische visie op talent. Aan de ene kant is dat natuurlijk goed, omdat daarmee impliciete ideeën over het belang van talent-als-begaafdheid in de kunsten bespreekbaar gemaakt worden. Aan de andere kant is voor veel mensen die in de kunsteducatie werken het gebruik van het woord talent in een kunsteducatieve visie een signaal dat we aansluiten bij het dominante discours. En het kan teleurstellend zijn als dat (juist) niet het geval blijkt te zijn.

Voorlopig houden we het bij idioculturele kunsteducatie als etiket voor onze inhoud. Los van het etiket blijft het inzetten van de Talentenkrachtaanpak een belangrijke bron van inspiratie bij het ontwikkelen van onze ideeën over idioculturele, subjectiveringsgerichte kunsteducatie.

Bibliografie

1. Heijnen E. Remix je curriculum! Een ontwerpmodel voor kunsteducatie. Amsterdam (NL): Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten; 2016.
2. Van Heusden B, Rass A, Tans J. Cultuur²: basis voor cultuuronderwijs. Assen (NL): Koninklijke Van Gorcum; 2016.
3. Biesta G. Het prachtige risico van onderwijs. Culemborg (NL): Phronese; 2015.
4. Biesta G. Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering [Internet]. Wij-leren.nl; 2015 [geraadpleegd 26-09-2023]. Beschikbaar via % <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>.
5. Biesta G. Door kunst onderwezen willen worden: kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. Arnhem (NL): ArtEZ Press; 2017.
6. Clayton M. Introduction: towards a theory of musical meaning (in India and elsewhere). British Journal of Ethnomusicology. 2001;10(1): 1-17.
7. Bisschop Boele E. Musicking in Groningen: towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern western society. Delft (NL): Eburon; 2013
8. Cavicchi D. My music, their music, and the irrelevance of music education. In: Regelski TA, Gates JT, redactie. Music education for changing times: guiding visions for practice. Dordrecht (NL): Springer; 2009. p. 97-107.
9. Jarvis P. Towards a comprehensive theory of human learning. Londen (UK): Routledge; 2006.
10. Alheit P. (2008). 'Biographizität' als Schlüsselkompetenz der Moderne. In: Kirchhof S, Schulz W, redactie. Biographisch Lernen und Lehren. Flensburg (D): Flensburg University Press; 2008. p. 15-28.
11. Hecht M, Crowley K. Unpacking the learning ecosystems framework: lessons from the adaptive management of biological systems. Journal of the Learning Sciences. 2019;29(2): 264-284.
12. Meadows D. Thinking in systems: a primer. London (UK): Chelsea Green Publishing; 2008.
13. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist. 1977;32: 513-531.
14. Veenker H, Steenbeek H, Van Dijk M, Van Geert P. Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: een dynamische visie op leren en onderwijzen. Bussum (NL): Coutinho; 2017.
15. Bisschop Boele E, Haakma I, redactie. Cultuur+Educatie: Curious Minds – kunsteducatie. [themanummer]. 2020;54.
16. Haakma I, Veenker H, Bisschop Boele E, Steenbeek H, Van Geert, P. Op weg naar talentkrachtige kunsteducatie. Cultuur+Educatie. 2020;54: 6-23.
17. Haakma I, Hendriks L, Steenbeek H. Scaffolding in kunstlessen. Cultuur+Educatie. 2020;54: 64-77.
18. Veenker H. Ruimte bieden in de instrumentale muziekles. Cultuur+Educatie. 2020;54: 24-45.
19. Hendriks L, Steenbeek H, Bisschop Boele E, Van Geert P. Promoting creative autonomy support in school music education: an intervention study targeting interaction. Frontiers in Education [Internet]. 2023 [geraadpleegd 26-09-2023];7. Beschikbaar via % <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1102011/full> doi: 10.3389/educ.2022.1102011
20. Hendriks L, Steenbeek H, Bisschop Boele E, Van Geert P. Exploring the relation between teacher autonomy support and children's musical creativity: a complexity approach to studying interaction in primary school music lessons. Bulletin of Empirical Music Education Research. 2023;14: 1-40.
21. De Vugt E. Een coachingsprogramma voor leerlingen bij het project Muziek = Taal + Rekenen. Cultuur+Educatie. 2020;54: 94-110.
22. Hendriks L. Stimuleren van talentvol creatief gedrag in digitale compositie: over de horizon: zicht op het ontwikkelingspotentieel van basisschoolleerlingen in workshops. Amsterdam (NL): Meer Muziek in de Klas; 2018 [geraadpleegd 26-09-2023]. Beschikbaar via % <https://www.meermuziekindeklas.nl/nl/nieuws/onderzoek-digitaal-componeren/2308/>
23. Kupers E, Haakma I. Creativiteit in de les: welke rol spelen taak en materiaal? Cultuur+Educatie. 2020;54: 78-93.
24. Haakma I, Pauwels H, Steenbeek H, Bisschop Boele E. Een (school)brede benadering voor het bevorderen van creatief denken. Onderzoeksrapport. Den Haag/ Groningen (NL): NRO/Hanzehogeschool Groningen; 2022.
25. Van 't Hoogt V, Buurke I. Curious Hands: maken en leren maken. Cultuur+Educatie. 2020;19: 46-63.
26. Bisschop Boele E. Music is what people (already) do: some thoughts on idiocultural music education. In: Buchborn T, De Baets T, Brunner G, Schmid S, redactie. Music is what people do. European perspectives on music education 11. Rum/Innsbruck (A): Helbling; 2022. p. 17-28.
27. Bisschop Boele E. Towards idiocultural music education: an alternative vision for Dutch music education in the 21st century. In: Eger N, Klinge A, redactie. Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen: Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung. Bochum/Freiburg (D): Projektverlag; 2015. p. 85-94.
28. Bisschop Boele E. (2013b). From institutionalized musicality to idiosyncratic musickership: calling a paradigm into question. In: De Vugt A, Malmberg I, redactie. Artistry: European perspectives on music education 2. Rum/Innsbruck (A): Helbling; 2013. p. 47-61.
29. Bisschop Boele E, Van der Meer K. Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudy. Cultuur+Educatie. 2019;52: 54-69.

Begrippenlijst Curious Minds publicaties

Klik [hier](#) voor de lijst met uitleg over de gebruikte begrippen in dit artikel, maar ook uit andere artikelen op de Curious Minds-community.