



RISICO ALS KANS

VICTOR ELBERSE
0012549

MASTER EDUCATION IN ARTS
PIET ZWART INSTITUTE
ROTTERDAM
2016

RISICO ALS KANS

Naam

Victor Elberse

Studentennummer

0012549

Instelling

Piet Zwart Instituut

Begeleidende docenten

Sjoerd Westbroek (1e lezer)

Marika Hoekstra (2e lezer)

Margit Schuster (external critic)

Opleiding en cohort

Master Education in Arts

Dankwoord

Dank aan mijn begeleiders Sjoerd Westbroek, Marike Hoekstra, Ingrid Commandeur

Veel dank aan Grafisch ontwerp bureau Eindeloos, Loes Schepens, Sonja Moenen, Arne Westerhof, Margit Schuster, Bart Bekooy, Marije Smits, Ronald Bakker, Johan Bil, Peter Delwel, Martijn van Dijk, mijn ouders Gerry en Willy Elberse en de familie Elberse

Mijn speciale dank gaat uit naar Janneke Elberse

Dank ook aan al degenen die hebben meegewerkt aan de interviews, en vooral veel dank aan al de studenten van de Willem de Kooning Academie, die hebben meegewerkt aan het Pilotproject Gadeslaan en het Kunsteducatieproject Beeldscouting

Fotografie: Victor Elberse

Juni 2016

Deel 1 Kaderstelling

Voorwoord	6
Hoofdstuk 1 Huidige stand van zaken in het verbeeld-ontwerponderwijs	7
Twee anekdotes	8
De gemankeerde tekening	8
De mislukte les	9
Risico nemen	10
Hoofdstuk 2 Probleemstelling en Vraagstelling	11
Probleemstelling	11
Doelstelling	11
Hoofdvraag	11
Deelvraag 1 - 3	11
Hoofdstuk 3 Methode	12
Iteratief Actieonderzoek	12
<i>Fase 1: Exploratie</i>	12
a) Literatuuronderzoek	12
b) Interviews	13
c) Pilotproject: Gadeslaan	13
Analyse	14
<i>Fase 2: Experiment</i>	14
Tijdens Beeldscouting wordt het volgende onderzocht	14

Deel 2 Exploratie

Hoofdstuk 4 Literatuur onderzoek	16
Onderwijzen met risico	16
Daadkracht: student en docent in een assessmentcultuur	16
Fouten maken en toeval toelaten	16
Unconscious scanning	17
Onderwijzen in wat we niet weten	18
Docent en student hiërarchie	19
Ensceneren van didactiek: verstoringen en controle	19
Case study: Black Mountain College	20
Hoofdstuk 5 Interviews	22
Schetsend ontwerpen	22
Handgetekend versus digitaal werken	22
Mentaliteit	22
Fouten maken	23
Kijken en scannen	23
Hoofdstuk 6 Pilot project Gadeslaan	24
Hoofdstuk 7 Conceptueel framework	26

Deel 3 Beeldscouting

Hoofdstuk 8 Kunsteducatieproject Beeldscouting	28
Doel van Beeldscouting	28
Vorm Beeldscouting	28
Beeldscouting is gebaseerd op een aantal uitgangspunten	28
Opzet van de lessen: structuur en flexibiliteit	29
Rol docent in Beeldscouting	29
Vereisten in voorbereiding	29

Hoofdstuk 9 Vier lesverslagen van het kunsteducatieproject Beeldscouting	30
Beeldscouting les 1: Risico als kans	30
Beeldscouting les 2: Risico als kans	34
Beeldscouting les 3: Stapel tekenen	37
Beeldscouting les 5: Onmogelijk tekenmateriaal	43

Hoofdstuk 10 Evaluatie Beeldscouting door de studenten	48
Samenwerking	48
Geen opdracht en geen einddoel	49
Vrijheid en veilig podium	52
Onbekend tekenmateriaal	53
Positief, vies en plezier	55
Suggesties van studenten	58

Deel 4 Conclusie

Hoofdstuk 11 Conclusie	60
Podium	60
De rol van de docent	62
De mentaliteit van de student	64
Het risico op mislukking	65

Hoofdstuk 12 Discussie	66
Gids en begeleider	66
Zichtbaarheid en kwetsbaarheid	67
Onderzoek versus docentschap	68
Onvoorspelbaar verbeeldtraject	68
Een andere mentaliteit	68

Bronnen	70
----------------	-----------

Deel 5 Bijlagen

Bijlage 1 Geïnterviewden	73
---------------------------------	-----------

Bijlage 2 Enquête studenten Beeldscouting	73
--	-----------

Bijlage 3 Benodigdheden voor Beeldscouting	74
Benodigdheden	74
Deelnemers en inschrijvingen	74

Bijlage 4 Negen lesverslagen Beeldscouting	75
---	-----------

An abstract artwork featuring a complex interplay of textures and colors. The background is a mix of light blue, white, and grey, with large, irregular splatters of blue and black paint. In the foreground, there are dark, tangled, branch-like structures that resemble roots or veins. The overall composition is dynamic and layered, with a sense of depth and movement. The text 'DEEL 1' and 'KADERSTELLING' is overlaid in the center in a clean, white, sans-serif font.

DEEL 1
KADERSTELLING

Question

*Do we need more uncertainty in teaching, and do we need to teach that and to learn that as teacher and as student?
Is there still space/room for uncertainty in life in general?*

Deze vraag vond ik onlangs terug tussen mijn bestanden. Naar aanleiding van Dennis Atkinson's boek 'Pedagogies against the State' was de opdracht enkele vragen uit te schrijven met betrekking tot de stof. Wonderlijk blijkt deze zin de kern te bevatten van mijn thesis Risico als Kans namelijk het aspect van onzekerheid als docent mogen en durven toelaten tijdens het lesgeven. Na diverse omzwervingen in het zoeken naar een hedendaags actueel onderwerp blijkt het thema al die tijd al veel dichterbij te hebben gelegen, zonder het in die vorm als belangwekkend te hebben herkend. De kwestie van de eigenzinnige kwaliteit herkennen van beeldmateriaal, het zogenaamde beeld-scannen, vormt de rode draad in dit onderzoek. Ook blijken de onderstaande woorden van Atkinson van een inspirerende betekenis te zijn.

Atkinson stelt:

'The notion of risk taking has often been put forward by art educators in order to promote creative and individual approaches. The idea of learners being encouraged to take risks in their specific learning context suggests a pedagogy that is not totally controlled by specific learning outcomes. It suggests a flexible teaching-learning space that attempts to accommodate unpredictable or unexpected directions of learning. Encouraging learners to take risks in their art practise, by implication, suggests that teachers themselves are also taking risks in that they have to be able to let things happen'; they have to be able to facilitate these learning pathways without a clear sense of outcome. But how can we understand the idea of risk taking?' (Atkinson, 2011, p. 6).

Victor Elberse, mei 2016

Hoofdstuk 1

Huidige stand van zaken In het verbeeld-ontwerponderwijs

Tekenen voor Risico in het verbeelden in het hedendaags verbeeld-ontwerponderwijs als bij de afdeling ruimtelijk ontwerpen op de Willem de Kooning Academie is geen eenvoudige opgave. Maar het steeds meer ontbreken van het begrip experimenteren als vanzelfsprekend ontwerponderdeel, en dan vooral in de schetsende en onderzoekende beginfase, dat is zorgwekkend. Vaak wordt de jonge startende eerstejaars student ruimtelijk ontwerpen verweten minder gelaagd te onderzoeken en te weinig te experimenteren binnen zijn of haar studietraject, met vaak daarmee samenhangend een te gerichte blik op het eindresultaat. Gemakzucht overheerst en risico nemen ontbreekt. Maar in hoeverre is dat verwijt, enkel gericht op de net fris ontluikende HBO student eigenlijk terecht? In hoeverre zijn naast de docent, en het team en het curriculum medeplichtig of zelfs verantwoordelijk voor het steeds verder uithollen van het experimenteel beeldend ontwerp-onderwijs?

De tijden op het gebied van de architectuur en het onderwijs zijn afgelopen jaren sterk veranderd, denk daarbij bijvoorbeeld alleen al aan invloed op beide door de razendsnelle ontwikkelingen op technologisch vlak. Ook wordt er in curricula veel meer ingezet op het doorlopen van een studietraject binnen vier jaar, zonder veel ruimte voor afwijken of uitlopen. Binnen de toegepaste afdeling van ruimtelijk ontwerpen, en op andere toegepaste afdelingen als illustratie, product design en animatie, zijn deze veranderingen sterk zichtbaar. Er lijken geen momenten meer te zijn om meerdere manieren van schetsontwerp-mogelijkheid aangeboden te krijgen, momenten in ontwerpen waarin fouten maken, experimenteren, ideeën herzien en uitproberen centraal staan. Dit betekent vaak: nooit ervaren, niet gekend.

Na jaren van werkzaam zijn in het toegepast verbeeldend ontwerponderwijs wordt het mij steeds meer duidelijk dat er een sterke connectie bestaat tussen de kwetsbaar en grillig zoekende schets-verbeeldingsfase, en het risico nemen en het experiment van het architectonisch ruimtelijk ontwerp. Het experiment en de schets als onderzoeksmethode, dat kan leiden tot nieuwe inzichten en ontdekkingen en mogelijk risico, zijn onmisbaar in het verbeeld ontwerp traject van de startende ruimtelijk ontwerper. Schetsen is een middel voor communicatie en zelfreflectie. Echter, dit lijkt weinig aan de orde in het huidige ontwerp-klimaat. Wat betreft het schetsenonderzoek en het schetsend waarnemen dat ten grondslag ligt aan het ontwerp-vakgebied architectuur lijkt een schetsangst te heersen die zo groot is geworden dat het vanuit de eigen gedachte kleine ideeën op papier te zetten soms onmogelijk zijn geworden. Waarom is het schetsen met de daarbij horende tekenhand zo schuchter op de achtergrond komen te staan. Is schetsen overbodig en ouderwets geworden in het hedendaags architectuur schetsontwerp?

Het risico nemen bij het ontwerp-vak architectuur waarbij het ontdekken van architectonische vormgeving en ruimtelijkheid niet alleen ontstaat door puur techniek en bouwkunde, maar ook door een menselijk aspect als schetsend onderzoek, experimenteren met vorm en materiaal, en openstaan voor het onverwachte is essentieel. Ontwerpen is namelijk probleem- en vraagstellingen behandelen, en dat betekent oplossingen zoeken. Die oplossingen zijn niet op voorhand te geven en moeten worden ontdekt.

Deze zoektocht is niet rechtstreeks op het einddoel gericht en ontwerpen is dan ook werken met tegenslagen, en dus werken met fouten maken en dat betekent werken met risico. Vooral het durven fouten maken is iets dat in het hedendaags ontwerp onderwijs op opvallende wijze ontbreekt.

Twee anekdotes

De oorzaak van het ontbreken en misschien vermijden van het risico nemen kan makkelijk toegeschreven worden aan de gemakzuchtige student, maar dat is toch te eenvoudig gesteld. Ook het onderwijs lijkt zich schuldig te maken aan het ontbreken van een podium waar risico nemen centraal mag staan en waar het experiment gebeuren kan. Twee anekdotes, 'De gemankeerde tekening' en de 'De mislukte les' tonen aan hoe risico toelaten tijdens het vervaardigen van een beeld of het geven van een les enorm gelaagd en complex is en als traject volledig onvoorspelbaar.

De gemankeerde tekening

Vorig studiejaar jaar hield een niet direct in het oog springende beeltenis mijn aandacht onverwacht wat langer vast. De tekening schreeuwde in zijn uitstraling totaal niet om enige belangstelling, integendeel. Het betrof de modeltekening 'Kopstudie' van kunst-academie-student audio visueel Bram van Dijk. De beeltenis had ik, tijdens mijn rondgang als tekendocent langs de ezels in het tekenlokaal, maar even terloopsesignaleerd, en de tekening was zelfs inmiddels door de maker al bestempeld als mislukt en op de grond gesmeten. Maar de beeltenis deed me om een of andere onduidelijke reden terugkeren en terugblikken en eiste op deze wijze zijn tweede kans van aandacht op.



Dit moment van een onverwacht toevallig even licht geraakt worden door een beeltenis is de blik van de verwondering. Het werk van Van Dijk scherpste op een of andere wijze het kijken, waardoor het mij als toeschouwer voor een moment onaangekondigd wist te ontregelen. Niet direct kon ik de vinger leggen op wat nu het geheim was van dat fascinerende moment van observatie en juist dat maakt de nieuwsgierigheid ernaar alleen maar groter. De tekening beklifde als een krachtige, onaangekondigde en onbedoelde, oorspronkelijke beeltenis. Ik werd mij bewust van het feit door Van Dijk's 'mislukte'

zevenminuten-modeltekening, dat ik, als tekendocent, inmiddels zelf misschien al een te doelgerichte blik heb verworven om binnen de tekentwijffellijnen van de student-werken nog de schoonheid van het mankement te distilleren en als waardevol te bestempelen.

De mislukte les

Het 'Open Lesaanbod' op de Willem de Kooning Academie behoort sinds september 2014 tot een extra nieuw in te brengen bijdrage van docenten aan het curriculum. Mijn open lesaanbod betrof lessen in perspectieffekenen waarvoor iedereen zich kon aanmelden. De groep bestond uit vijftientig studenten uit allerlei disciplines en afdelingen; bekende en onbekende studenten, collega's en collega's in wording en student leerjaar 1 (jong) tot deeltijdstudent deeltijd 4 (gerijpt). Een fantastische kans, want ten eerste is de perspectiefkunde mijn stokpaardje en ten tweede blijkt dit een gemotiveerde keuze van de ingeschreven studenten die bewust deze extra lessen willen volgen. De lesstof was vertrouwd en ik kon met de meegebrachte boeken, tekenmaterialen, ruimtelijke basisvormen, kikvors- en vogelvlucht afbeeldingen, en meer complexe voorwerpen makkelijk direct aan de slag in het nieuwe Drawing Station, de speciaal voor het HBO onderwijs ingerichte tekenwerkplaats.

Echter iets hield mij bezig en maakte me onzeker: ik was na lange tijd weer nerveus. De les voelde al snel een allereerste les uit mijn vijftienjarige loopbaan als docent tekenen zou vrij snel blijken. Ik kon er niet de vinger op leggen waarom. Voordat de studenten arriveerden overviel me dit gevoel van angst en twijfel en begon ik alles zenuwachtig te ordenen, te controleren, rond te dralen, en her en der te zweten. De hele situatie overviel me volledig.

En toen bleek de reden van mijn nervositeit: de een wilde de zo heerlijk beschreven knallende en spetterende eindpresentatietechniek die ik had beschreven in de korte tekst, zich zo snel mogelijk eigen maken, terwijl de ander liet blijken niets van perspectief te begrijpen, en de basis ervan kwam ophalen. De eerstgenoemde was een oudere en ervaren architect in deeltijdstudie, en de tweede een jonge student die net een ruimtelijk kubusje kon tekenen. Hoe in godsnaam geef je aan zo'n divers samengestelde groep studenten een tekenles die iedereen beklijft, en die iedereen beeldend verrijkt? Na vijftien ervaring in lesgeven voelde ik me opeens weer die enorme beginner. De zo chaotisch gevoelsmatige les, waarin ik alles kris kras uitlegde, aanstipte, uittekende, verbeeldde, aanwees, besprak bleek na afloop volgens enkele studenten juist een heerlijke les. Een complete verwondering was op dat moment af te lezen op mijn gezicht. Hoe kon dit gebeuren, vroeg ik me af? Hoe kon die wanordelijke les omarmd worden door een groep studenten die ik nooit eerder had ontmoet of een enkele maal had lesgegeven? Ik besepte dat hier iets gebeurd was, iets waarin blijkbaar niet alleen de docent of de student afzonderlijk, maar dat beide partijen duidelijk meer gelijkwaardige rollen hadden gespeeld, waardoor deze les een verrassend nieuwe, andere ervaring bleek te zijn geworden voor zowel de studenten als de docent.

Zou zo'n ongeplande en chaotische gebeurtenis eigenlijk als moment opnieuw gecreëerd kunnen worden, en als een bewust ontwikkelde leer methode geënceneerd kunnen worden in het klaslokaal? En kan dit misschien waardevol zijn voor het toekomstig te ontwikkelen lesaanbod voor het verbeeld-ontwerponderwijs bij de afdeling ruimtelijk ontwerpen op de Willem de Kooning Academie? De 'mislukking' van de les en de twijfel over het eindresultaat herbergen een waardevol element dat het onderwijs voor

zowel student als docent waardevoller kan maken: onzekerheid. *'Rather than encouraging 'risky thinking' students are often advised, especially when assessment is an issue, that is best to play safe, stick to established routines and not to take too many chance'* (Steers, 2015, p. 6).

Risico nemen

Risico nemen is het vooropgestelde denken en doen bewust uitschakelen en het durven wijzigen van te bewandelen bekende trajecten. Risico nemen is ook kwetsbaar durven zijn en onzekerheid toelaten en zo de kans lopen te falen. Risico nemen vereist moed. Het risico nemen heeft dan ook consequenties voor zowel de student als de docent.

Maar waarom moet de student eigenlijk risico nemen en waarom moet hij de strijd aan gaan met het onbekende? Wat kan hem motiveren om risico te nemen?

Dat wordt mijn inziens mogelijk door de onvoorspelbaarheid tijdens het ontwerpen te leren zien als uitdaging en deze uitdaging uiteindelijk eigen te leren maken. Ook wordt dit mogelijk door bijvoorbeeld te leren buiten de verwachte en vereiste kaders te denken en te handelen; door de toepassing hiervan vanaf de eerste ontmoeting met het vak verbeeldend ontwerpen. Durven de kaders te verschuiven en te bekritisieren. Durven vragen te stellen. Mislukking en twijfel over het gewenste eindresultaat kunnen en mogen toelaten, en niet worden vermeden in de verbeeld-ontwerplessen, maar als zodanig te worden opgelicht, uitgelicht en doorgelicht op ontstaansredenen en bijbehorende verwachtingspatronen.

Hoofdstuk 2

Probleemstelling en vraagstelling

Probleemstelling

Het risico nemen in het verbeeld ontwerp-onderwijs is sterk afgenomen en opleidingen zijn op het creatieve vlak zelfs risico vermijdend zijn geworden. Docenten, ook zelfs kunstdocenten zijn risico-vermijdend geworden. Risico nemen verdwijnt uit de mentaliteit van studenten van architectuur. Dit is problematisch omdat mogelijkheden en inzichten niet worden benut aangezien deze afwezig zijn of niet worden ervaren. Het ontwerponderwijs wordt daardoor saai en fantasieloos en is een gemiste kans voor studenten om kennis en kunde op te doen. Risico nemen betekent onzekerheid en twijfel binnenlaten in een vaak gesloten soms volledig uitgestippeld (en vaak te dichtgetimmerd) lesprogramma. Risico nemen, voor zowel de student als de docent, en daardoor geconfronteerd te worden door het onverwachte, verdient veel meer aandacht binnen het huidig verbeeld ontwerp-onderwijs.

Doelstelling

De kern van het onderzoek 'Risico als Kans' is het analyseren van moeilijk zichtbare of verborgen leerprocessen, en deze als zodanig te herkennen en onderzoeken, met als doel om het bewust nemen van risico's een plaats te geven in het verbeeld ontwerp-onderwijs. Maar hoe gaan we om met de onvoorziene omstandigheden, de onvoorspelbaarheid, het niet geplande? Hoe kunnen we deze toch deze moeilijke contradictie van de negatieve en positieve leerprocessen van het risico nemen toch toelaten als methode binnen het toegepaste verbeeld ontwerp-onderwijs? Het doel van dit onderzoek is het risico- en experiment-aspect te (her-)ontdekken in het architectuur ontwerp-verbeeldonderwijs in het eerste leerjaar van de afdeling van de Willem de Kooning Academie, genaamd ruimtelijk ontwerpen, voor zowel de student als de docent, en te onderzoeken waar en hoe het lopen van risico binnen een veilige en betrouwbare didactische leermethode plaats kan vinden en zo een uitdaging kan vormen om tot een dieper- en breder gelaagd ontwerponderwijs te komen. Een leeromgeving als de kunstacademie zou bij uitstek de ideale plaats moeten zijn om, door een planmatig vooropgezette stimulans voor risico, de student dit veilig te laten ontdekken.

Hoofdvraag

Hoe kan een notie van risico bewust worden ingezet als een positieve didactische leermethode voor zowel de student als de docent, en dienen als een alternatieve 'verstoring' binnen het hedendaagse toegepast verbeeld- en ontwerptraject?

Deelvraag 1

Hoe kan een didactische en pedagogische methode worden vormgegeven om het risico en het experiment binnen het onderwijs toe te laten en te bevorderen?

Deelvraag 2

Hoe ziet een didactiek en/of een pedagogiek van het risico er uit en welke aspecten stimuleren risico voor de docent en de student?

Deelvraag 3

Hoe zijn risico, imperfectie en het onvoorziene positief te herwaarderen ter ondersteuning van het experiment in het ontwerpproces?

Hoofdstuk 3

Methode

Iteratief actieonderzoek

In dit onderzoek is gekozen voor een iteratief proces waarbij verschillende methodes zijn toegepast. Een iteratief proces is een proces van voortdurend pendelen tussen handelen, waarnemen, verzamelen en reflecteren. Vervolgstappen worden aangepast aan eerdere bevindingen en er is vooraf geen vastomlijnd plan. Dit voortdurend bijstellen van de richting van het onderzoek is noodzakelijk omdat er continu nieuwe en mogelijk verrassende en verrijkende informatie beschikbaar komt. De kern van het onderzoek, het begrip Risico als Kans, wordt via omwegen steeds opnieuw en verder verstevigd door de diverse verworven bronnen.

Het onderzoek is verdeeld in twee fases:

1. Exploratie: het verdiepen en ontdekken (inspiratie) van het begrip Risico en onderzoeken welke voorwaarden van belang zijn om in het ontwerponderwijs risico nemen te stimuleren en te integreren.
2. Experiment Beeldscouting: waarbij de verworven inzichten worden getoetst in een daadwerkelijke onderwijssetting in het ontwerponderwijs.

In de exploratiefase wordt de persoonlijke constatering van een afnemende wil en durf, of zelfs angst voor het risico nemen en van het schetsonderzoek getoetst en verder uitgezocht. Daarbij wordt onderzocht welke elementen in het lesgeven risico nemen kunnen stimuleren en welke rol de docent hierin speelt. Doel is inzicht verkrijgen en exploreren wat nodig is om risico terug te brengen in het toegepast ontwerpvakgebied van de architectuur. Belangrijk in deze fase is het vinden van inspiratie om risico nemen terug te brengen in het ontwerponderwijs en positief te herwaarderen.

In de exploratiefase wordt gebruik gemaakt van drie methoden:

- a) Literatuuronderzoek
- b) Interviews
- c) Pilotproject Gadeslaan

De bevindingen van deze methodes worden geanalyseerd om tot een conceptueel framework te komen dat gebruikt wordt in de tweede fase van het onderzoek. Op basis van de bevindingen uit fase 1: Exploratie is een plan van aanpak betreffende een lesaanbod ontwikkeld, dat getoetst en geëvalueerd wordt in fase 2.

Fase 1: Exploratie

a. Literatuuronderzoek

Het doel van het literatuuronderzoek is het verdiepen en inzicht krijgen in de notie 'risico nemen' in ontwerp onderwijs. Hierbij wordt er in de volle breedte gekeken naar inzicht en inspiratie uit verschillende werkvelden o.a. didactiek, filosofie en de kunsten. Het doel van de literatuurstudie is tweeledig. Enerzijds de door mij gedane constatering dat risico verdwijnt uit het ontwerponderwijs te toetsen aan de literatuur, om vast te stellen of deze constatering breder gedragen wordt. Anderzijds om inzicht te krijgen in belangrijke elementen voor het stimuleren van risico in het ontwerponderwijs en de rol hierin van docentschap, didactiek en pedagogiek, inclusief de mentaliteit bij de studenten, met als doel om mogelijkheden te gaan zien voor alternatieve vormen in het verbeeld-ontwerpproces.

Voor het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van 'convenience sampling'. Er is geen gerichte zoekstrategie gehanteerd, maar hetgeen dat passeert wordt meegenomen. Literatuur, waaronder boeken, artikelen en specifiek beschreven casussen die verwijzen naar risico nemen, is meegenomen in dit onderzoek. Vaak leidt deze literatuur weer tot verwijzing naar andere literatuur (snow ball method) die wanneer nodig, wordt meegenomen in dit onderzoek.

b. Interviews

Het doel van interviews is om vast te stellen wat het belang van het risico nemen is binnen de studie en het huidige werkveld. Wat is er meegenomen als onmisbaar aspect op het gebied van risico, experiment, schetsgedrag- en kunde en risico nemen vanuit de toenmalige studie en de werkelijke situatie van de architectuur?

In totaal hebben er negen interviews plaatsgevonden met (ex-)studenten (werkzaam in de architectuur) van de Willem de Kooning Academie te Rotterdam (afstudeerperiodes tussen 1989-2016) (Zie bijlage 1). De gesprekken vonden plaats op de desbetreffende ontwerpbureaus in Rotterdam en Amsterdam, als ook in mijn atelier en tijdens workshops op de Academie voor Bouwkunst Rotterdam. De gesprekken duurden ongeveer een uur en zijn digitaal vastgelegd. De interviews hadden een open karakter met enkele onderwerpen. De vragen hadden betrekking tot:

- veranderingen in de loop der tijd binnen de studie en het werkveld,
- relatie tot hetgeen dat geleerd wordt en wat nodig is in de beroepspraktijk,
- nut van schetsen,
- de waarde van veiligheid en ruimte voor fouten,
- belang van (het moment van) risico nemen in beroepspraktijk.

c. Pilotproject Gadeslaan

Een te streng dichtgesmeerd onderwijs is een vorm die leidt tot risicomijdend gedrag. Om te experimenteren met het loslaten van een vastomlijnd curriculum is een pilot project genaamd Gadeslaan opgezet binnen dit onderzoek. Het doel is te onderzoeken hoe een lesaanbod waarin een vastomlijnd curriculum ontbreekt kan worden vormgegeven. Gadeslaan bestaat uit negen ontmoetingsmomenten op de maandagochtenden in de Drawing Station op de vierde etage van de Willem de Kooning Academie.

De ontmoetingsmomenten (waarvan twee ontmoetingsmomenten door de studiedrukke van de studenten niet bezocht werden en zodoende moesten worden afgezegd) vonden plaats van begin september tot eind oktober 2015, en vonden plaats van 8.30 uur tot 12.00 uur.

In deze ontmoetingsmomenten stonden openheid, een treffen met studenten, en mogelijkheid tot een gesprek, vraag en discussie centraal. Studenten konden hun vragen omtrent de verbeeldopdrachten uit datzelfde curriculum, van welke discipline of afdeling dan ook aan de tekendocent voorleggen. Doelbewust is de ontmoetingsplek een niet van tevoren bedacht concept met daaraan gekoppelde opdrachten of didactische richtlijnen. Het moment ontvouwt zich ter plekke vanzelf, of niet. Er komen geïnteresseerden langs of niet, er ontstaat een chemie onder de bezoekers, bekend van elkaar of niet, er ontstaat een thema, een richting van bespreken, of een te behandelen wens, of er gebeurt niets bijzonders. Centraal staat inzicht krijgen in wat er zoal gemist wordt in het lopende studietraject binnen het vastomlijnde curriculum en wat een tussenpodium als het Open-lesaanbod hierbinnen zou kunnen betekenen.

Analyse

De inzichten uit fase 1, uit zowel de literatuur, de interviews en de pilot Gadeslaan, worden geanalyseerd om te komen tot een conceptueel framework om risico nemen in het ontwerponderwijs te stimuleren en positief te herwaarderen. Het conceptueel kader beschrijft de elementen die een rol spelen in het in het stimuleren van risico nemen, de rol van de docent hierin en de verwachte uitkomst.

Fase 2 Experiment

Het doel van fase 2, experiment, is het toetsen of hetgeen dat voortkomt uit fase 1 (conceptueel framework) daadwerkelijk ervoor zorgt dat het risico teruggebracht wordt in het ontwerponderwijs. De wens is de uitdaging terugbrengen van het risico nemen en het experiment toelaten en bevorderen in de lessen, en om bij docenten en studenten de ervaring teweeg te brengen van de onverwachte verbeelding.

Er wordt een lessenserie van negen lessen ontwikkeld op basis van het conceptueel framework welke wordt uitgevoerd met als doel om risiconemen in ontwerponderwijs te stimuleren en positief te herwaarderen. Deze lessenserie draagt de naam Beeldscouting. De elementen zoals benoemd in het conceptueel framework worden gerealiseerd in deze lessen. Voor de lessenserie zijn een aantal uitgangspunten geformuleerd alsmede de rol van de docent in de lessenserie.

Tijdens Beeldscouting wordt het volgende onderzocht:

- Moeilijk zichtbare of verborgen leerprocessen en hoe deze als zodanig te herkennen om zo risico nemen en experimenteren bewuster in te zetten in het onderwijs.
- Waar het risico lopen binnen een veilige en betrouwbare didactische leermethode plaats kan vinden.
- Wat de begrenzing en de overschrijding van rollenverdeling tussen de docent en de student kan betekenen voor het onderwijs betreffende risico nemen.
- Het insceneren van didactiek. Verstoringen en ontregelingen ontdekken als lesvormonderdeel. Het onderzoeken van de grenzen van de controle: hoe en wanneer is de controle te overheersend of te veel afwezig.

De Beeldscouting lessen vinden plaats in kwartaal 2 van leerjaar 2015-2016. Van elke les zijn beeldverslagen gemaakt van hetgeen dat ontwikkeld werd, van zowel het proces als het resultaat.

De lessenserie wordt geëvalueerd om vast te stellen of en in hoeverre ze bijdragen aan risico nemen. Dit gebeurt door middel van een enquête, interviews en schriftelijke reacties met de studenten die de les(-sen) gevolgd hebben, alsmede door middel van reflectie en zelfreflectie door de docent.

De evaluatie richt zich op de vraag of Beeldscouting ruimte bood voor risico en of de lessen aspecten herbergen die potentieel kunnen zijn voor het didactisch en pedagogisch her-ontwikkelen van nieuwe onderdelen in het curriculum.

In totaal zijn 50 studenten gevraagd een korte enquête in te vullen, waarvan 30 studenten dit daadwerkelijk hebben gedaan. Daarnaast hebben 5 formele en 15 informele vraaggesprekken plaatsgevonden met studenten die de les (-sen) hebben gevolgd om meer in detail vast te stellen welke elementen en in welke mate risico nemen gestimuleerd hebben. Studenten van de afdeling ruimtelijk ontwerpen zijn specifiek bevraagd over de meerwaarde van Beeldscouting in hun ontwerpproces en werk, om zo vast te stellen of Beeldscouting in hun denken en doen verandering teweeg brengt. Daarnaast is besproken hoe het nemen van risico in het ontwerponderwijs verder geïntegreerd kan worden in het lesaanbod.

The background of the entire page is an abstract artwork. It features a light, off-white or cream-colored surface with a visible, fibrous texture, similar to handmade paper. Overlaid on this are numerous dark, almost black, branching and organic shapes. These shapes vary in size and complexity, some resembling tangled roots, seaweed, or perhaps stylized, dark ink splatters. They are scattered across the page, with a higher concentration in the upper and lower portions, leaving the central area more open for the text.

DEEL 2 EXPLORATIE

Hoofdstuk 4

Literatuur onderzoek

Onderwijzen met risico

'Onderwijs is een ontmoeting tussen mensen en niet een interactie tussen robots', zegt hoogleraar en pedagoog Gert Biesta in zijn boek *'Het prachtige risico van onderwijs'*. De docent is immers geen machine, geen robot die lesjes als een automaat afdraait, maar een mens dat gevoelig is voor allerlei factoren van buitenaf. Onderwijs-pedagogische processen en praktijken werken niet op een machine achtige manier schijft Biesta. Als je het onderwijs wil omvormen tot een perfect lopende machine heb je de grote kans dat uiteindelijk het onderwijs tegen zichzelf keert, en zichzelf elimineert (Biesta, 2015, p. 15). Biesta maakt duidelijk dat al het handelen in het onderwijs - zowel van degenen die onderwijzen als van degenen die onderwezen worden - altijd risico inhoudt. *'Er staat veel op het spel, omdat, in de woorden van dichter W.B. Yeats, onderwijs geven niet het vullen is van een emmer maar het ontsteken van het vuur'* (Biesta, 2015, p. 15). Biesta gaat in zijn boek in tegen het vermijden van risico's waarop veel onderwijspraktijken gericht zijn in de huidige tijd. Volgens hem moet het nemen van risico weer een centrale plek krijgen in ons onderwijs: *'Onderwijs geven is werken met risico's'* (Biesta, 2015, p. 15). Want risico nemen in het onderwijs, zo ook in het kunstonderwijs, is sterk afgenomen of zoals pedagoog John Steers zegt dat scholen op het creatieve vlak zelfs risico-vermijdend zijn geworden. Steers benoemt het aspect van het fouten mogen maken en dat dit niet beloond wordt in het hedendaags hoge inzet overheersende educatie systeem. Steers: *'Creative students will need creative teachers with the courage and confidence to take creative risks'* (Steers, 2015, p. 4). Want vind maar eens een weg langs al die intimiderende inspectie teams, en een strak en dicht gepland curriculum vol gestandaardiseerde assessment- en examen einddoelen. Die leveren nou bepaald geen condities op voor individuele docenten om risico te nemen, maar ontnemen juist het zicht op dit waardevolle aspect van het leren.

Daadkracht: student en docent in een assessmentcultuur

Creativiteit bij studenten aanwakkeren kan alleen als er daadkrachtige creatieve docenten zijn die het risico durven aangaan, en zich durven te verzetten en eigenzinnigheid kunnen aanbieden, en zo eigengereid de aanval durven te maken op het streng omlijnde en afgewogen studietraject, vol van te voren omschreven competenties die nageleefd dienen te worden. Want docenten die creativiteit 'voeden' aan de studenten zijn de degenen die 'flexibiliteit' beklemtonen en die alternatieve suggesties accepteren. Steers: *'It can be useful to think of creativity as a raft of multi-faceted abilities and predispositions - qualities that need to be fostered throughout the curriculum. Creative individuals may display a range of characteristics that extend beyond some assumed general capacity for divergent thinking'* (Hardy, 2012, p. 161-162). Thomas Hardy betoogt de herwaardering van de kunst- en designdocent als een connaisseur, een criticus een animator, in plaats van een verantwoordelijke en op beoordeling gerichte en daardoor risico mijdende docent. Hij vindt dat het tijd is dat we structureel risico nemen voor het dereguleren van de kunst en design educatie en het herstel van de kunst docent als een autonome *'agent of change'* (Hardy, 2012, p. 153).

Fouten maken en toeval toelaten

'Art College is a place to experiment, a place of unique freedom, a place to get it wrong and to make mistakes' zegt kunstenaar Grayson Perry (Adams, 2014, p. 3). Perry vraagt aandacht voor het probleem van het creatieve experimenteren, of, anders gezegd, de tijd vinden om fouten te maken, want hij vindt dat dit van groot belang is voor de opvatting van pedagogiek in de kunsten. Fouten

maken is vanzelfsprekend voor de hedendaagse kunstenaarspraktijk en dat wat eens zo fundamenteel was aan de doelstellingen van educatie, voorafgaand aan de economische en marktgerichte dogma's. Maar een feit is dat weinig scholen hun studenten aanmoedigen om fouten te maken. Anderen bevestigen ook het belang van ondersteuning van spelen en experimenteren en de onvermijdelijkheid van het verschijnen van mislukkingen als gevolg van creatieve investeringen en praktijk gebaseerd onderzoek, zoals ook Katryn Schulz beschrijft in haar boek *Being Wrong: 'If at first you don't succeed, the changes are that you're making progress. It is counterproductive to eliminate mistakes in research and development, where it is sometimes the errors that yield the greatest advances. The failure of an experiment, this friction between expectation and outcome is what sets fire to our curiosity. And curiosity is the force that propels us on to the path of discovery'* (Schultz, 2010, p. 2).

De enige manier om de kwaliteiten van de student naar boven te brengen is een omgeving te creëren waarin de student zich veilig voelt en de docent vertrouwt en waarin de docent de individuele potenties en behoeften beoordeelt. Het recht om te mislukken is belangrijk, maar zo ook het (zelf-) vertrouwen. Om een veilige omgeving voor creatief risico nemen te creëren is het belangrijk dat de docent zijn eigen autonomie terugkrijgt (Hardy, 2012, p. 156). Het is van belang om zonder schaamte te kunnen en durven falen, en dit binnen een omgeving die het mogelijk maakt, waar de fouten worden tentoongesteld, en die kans geeft aan iedereen om zo het durven risico nemen ook uit te proberen.

Unconscious scanning

Het worstelen en het moeizame gevecht was ook een belangrijk en onontkoombaar gegeven voor Anton Ehrenzweig zijn lessen en zijn specifieke onderwijsfilosofie. Voor hem betekent het moeizame gevecht van de kunstenaar met zijn eigen creativiteit dat hij dat in ogenschouw moet nemen. Dit gevecht wordt, volgens zijn overtuiging, blootgelegd door middel van het 'accident', het ongeluk waardoor de spontane en ongeplande momenten belangrijk werden in Ehrenzweigs benadering. In 'Conscious planning and unconscious scanning' is Ehrenzweig in eerste instantie geïnteresseerd in het innerlijke creatieve voorstellingsvermogen van de kunstenaar. Zodra de student binnen een model werkt van planning en controle is hij zijn nieuwe vrijheid van voorstellingsvermogen compleet kwijt, concludeert hij. Bekende alsmaar repeterende leerformules belemmeren het creatieve individuele van de student. De creatieve denker moet stappen ondernemen en tussentijdse besluiten maken zonder dat hij duidelijk visualiseren kan wat de precieze relatie is met het eindproduct. Het probleem is namelijk dat in creatief denken zich op elk moment meer en meer mogelijkheden aandienen. De kunstenaar heeft dan ontelbare opties, die simpelweg niet een voor een behandeld kunnen worden. Hij moet vertrouwen op een onbewuste intuïtie voor het scannen van deze vele mogelijkheden. De bijstand van de onbewuste gedachte is niet alleen nodig voor een hoger voorstellingsvermogen, maar is ook beslist noodzakelijk voor efficiënt werk, verschuldigd aan de superioriteit van onbewust scannen over bewust visualiseren (Ehrenzweig, 1967, p. 32-46).

Bill Brooks: *'Mistakes demonstrate a form of thinking different from that which would have produced the right answer, and so mistakes can give rise to getting something else right'* This focussed on the requirement not to view and conceive action in relation to problems and solutions only through a particular, established lens which leads to a specific outcome, but to try to appreciate a variety of ways of interpreting and responding' (Atkinson, 2011, p. 2-3).

Onderwijzen in wat we niet weten

Anton Ehrenzweig had geen vooropgezet programma maar reageerde op wat hij om zich heen zag gebeuren. Hij trainde in de jaren 50 en 60 van de vorige eeuw op het Goldsmiths College te Londen kunstdocenten, en zijn methode was het creatieve proces beantwoorden als het plaatsvond in de studio. Zijn theorieonderzoek lag ergens tussen het intellectuele gebied van de kunstgeschiedenis en het klinische. Ehrenzweig: *'The art teacher's task is similar to that of a psychotherapist. Both must unlock the hidden fantasies of the unconscious: both must handle the resistances opposed to revelation of the unconscious'* (Williamson, 2008, p. 4).

Nancy Luxon onderzocht in 'Teaching what we don't know' het gevaarlijke gebied van alternatieve lesmethoden voor zowel student en docent door het toelaten van een meer open en flexibel lesaanbod open, door dapper de gelijkwaardige rolverdeling van beide partijen toe te laten. Op deze wijze het risico nemen in het onderwijs een plaats te bieden betekent voor de begeleidende docent kwetsbaarheid toelaten in het klaslokaal en voor de lesmomenten zelf. Maar wat betekent het als je je als docent richt op onderwijzen wat je niet weet en onderwijs geeft met en tegen onze training en de bijbehorende veronderstellingen? Wat betekent dat voor de studenten en voor docent zelf? Docentschap eist echter vereist een overzichtelijkheid, een geplande structuur en een heldere werkwijze volgens afspraak. Het wordt ingewikkeld als deze van tevoren afgesproken vormen van wederzijdse afspraken tussen de docent en zijn klas verstoord wordt en onderbroken, waardoor er in de plotseling gewijzigde en onduidelijke situatie een voor allen verwarrende leersituatie ontstaat. De angst om controle te verliezen tijdens het lesgeven is dan ook voor elke docent een nachtmerrie en deze wil het liefst de les volledig van het begin tot het eind beheersen om zo de potentiële controle-haperingen te vermijden. Er ligt een uitdaging volgens Luxon in deze andere manier van lesgeven omdat zij de student een manier toont van een onderzoekend proces. Deze methode leert de student niet weg van maar juist *naar* het onzekere, het onbekende en het nog niet geprobeerde en dan pas zien wat deze schurende mogelijkheden misschien tevoorschijn doet toveren door middel van een bewust opgezette desoriëntatie. Luxon: *'Teaching what we don't know throws faculty as much as students off their game. Bereft of the 'usual' twice-told tales we rely on we are forced to experiment, invent, and confront our own ignorance'* (Luxon, 2015, p. 45). Het liefst ziet ze dat het lesgeven in van wat we niet weten ons bevrijden zou om onderwijs te geven dat voorbij de veiligheid van onze expertise ligt. Luxon benoemt ook het omkeren van de vanzelfsprekende klaslokaal-hiërarchie, speciaal die tussen de docent en de student: *'Teaching what we don't know would mean that the dynamics and hierarchies that organize students and teachers in classrooms would alter'* (Luxon, 2015, p. 45). Nieuwe wegen ontdekken van leren moet een uitdaging zijn, maar veelal zijn de studenten onzeker over hun intellectuele kwaliteiten, waardoor ze dit aspect niet uitbuiten.

Onverwacht leren, en al dat niet direct en bewust te benoemen is, maakt Ehrenzweig's theorie dan ook zo aantrekkelijk. Ook al betreft het in zijn lessen studenten die opgeleid worden tot kunsteducatie-docenten, zijn methodes kunnen uitkomst bieden voor de toegepaste vakgebieden, waarin het verbeeldend ontwerpen juist die onverwachte gelaagdheid in denken en doen zo hard nodig heeft. *'What they did by teaching visual arts was to create all kind of strange artificial situations to force students to see differently. Loosen up open up making more flexible'* (Foreman, 2007). Maar wat betekent het in het klaslokaal als je les krijgt van iemand die het ook

niet met absolute zekerheid weet? Onkunde en onzekerheid binnenlaten in het klaslokaal betekent dat het enkele geslaagde, maar ook niet geslaagde momenten van leren, verbeelden en ontdekkend ontwerpen kan bevatten.

Docent en student hiërarchie

Gelijkwaardigheid in de klas, tussen de docent en de student is, dat mogelijk? Gelijkwaardigheid kan misschien een atmosfeer opleveren die voor al de partijen als leermoment en als ontmoeting tussen ideeën onverwacht een waardevolle betekenis kan herbergen. De docent zou ook meer zijn focus kunnen verschuiven, om zo de blik waardig en open te stellen en te richten op het onaangekondigde en onverwachte, en nog niet in waarde te traceren ondernomen risico's van de student. Een niet altijd eenvoudige opgave. Atkinson benoemt ook het aspect risico voor de docent, *'Teachers themselves are also taking risks in that they have to be able to 'let things happen'* (Atkinson, 2011, p. 6). Maar in hoeverre heeft de docent zelf zijn inmiddels opgebouwde vanzelfsprekende vooringenomen verwachtingspatronen in het waarnemen en beoordelen van het studentenwerk, waarin hij bijvoorbeeld de potentie van mislukking over het hoofd ziet? Hoe kun je autoriteit loslaten en lesgeven met wel de waardevolle respectvolle rolverdelingen, waarbinnen de student de kans krijgt om te weten en dit mogen laten delen, naast de docent, die niet altijd alwetend is of hoeft te zijn.

Ensceneren van didactiek: verstoringen en controle

Judith Butler benoemt treffend de waarde van het aspect van de confrontaties door half onzichtbare of verborgen leerprocessen en daardoor het leren van de waarde van het verschil. Butler: *'It's in those disturbances of practice, when we are confronted with the unexpected, when we encounter something which diverges from normalising structures (such as a strange drawing or other activity set by the teacher) that may be precipitated into questioning how the learner as a object emerges (and how the teacher emerges). Through such pedagogical encounters we can learn the value of difference'* (Atkinson, 2011, p. 4).

Leermomenten die zich onaangekondigd in de les binnendringen of verschijnen op een onbewaakt moment kunnen zich echter niet direct laten duiden als positief of negatief. Eerder de laatste benaming zal deze leermomenten maar al te vaak kenmerken. Niet benoembare en aan te wijzen leermomenten in het verbeeld-ontwerponderwijs van de architectonische vormgeving ontbreken als belangrijke drager van de zelf gecreëerde verbeeldontdekking binnen het huidige HBO architectuuronderwijs. Om de 'verstoringen' die Butler als sterke metafoor van onverwacht leren benoemt, door de student te laten ontdekken is het van belang dat het instituut, en de docent dit podium van onverwachte leermomenten ruimte biedt om als moment te kunnen plaatsvinden.

De docent die de controle durft en kan loslaten. Ongelukken zijn inzetbaar als zij controle vervangen van bewust naar onbewuste lagen van het verstand (Ehrenzweig, 1967, p. 60). Een sterk herkenbaar aspect van het lesgeven is het bewust worden van de confrontaties die de student tegenkomt tijdens het ontwerpproces.

Wat in eerste instantie onbekend is zal daarna herkenbaar zijn als methode, maar eenmaal bekend geworden met het effect verliest het zijn eerdere storende effect en wordt het al snel een onderdeel in zijn ontwerp-werkmethode/planning. De docent moet wel dan telkens weer nieuwe vervreemdende situaties bedenken waarvoor de studenten nog geen kant en klare oplossing heeft, want de student kiest maar al te vaak tijdens het ontwerpproces voor vroeg inzetbare esthetische ontdekkingen. Ehrenzweig:

'It is accepted as a general principle of art education that the student must learn to resist the aesthetic attraction of some happy detail achieved too early; he must be able to destroy it in order to safeguard the integrity of the whole' (Ehrenzweig, 1967, p. 49). Een uitdaging dit leerproces met daarinbinnen elementen van het langer uitstellen en vermijden van veilige ontwerproutes door het toedienen van verbeeld- en ontwerp-verstoringen in het vroege stadium van het architectuur ontwerpproces als didactisch en pedagogisch project. Onze cultuur en ons daarin bestaande verbeeldend- ontwerponderwijs richt zich vaak op zekerheid, esthetiek, doeltreffendheid en perfectie. Maar dat is een einddoel en als leermethode op zichzelf niet eenvoudig en niet wenselijk of zoals Brodsky het treffend weet te weerleggen dat *'beauty or simplicity cannot be preconceived, conscious targets in artistic work: one arrives at these qualities by struggling for other ends'* (Pallasmaa, 2009, p. 81). Zwoegen en zijwaartse ontdekkings-ontwerpbewegingen boordevol potentiële fouten zijn onontkoombaar bij het verbeeld-ontwerptraject van de afdeling van de ruimtelijke vormgeving, want creatief denken is werk en werk is meestal *'a sweaty and messy business'* (Pallasmaa, 2009, p. 107-112). Het is essentieel om binnen een afgesproken kader momenten en mogelijkheden voor een verstoring te creëren die zich niet direct laten meten en bestempelen als geslaagd of mislukt. Het gaat om het creëren van een flexibel en open tussengebied binnen een vaste schoolstructuur dat ruimte biedt voor onverwachte leer- en verbeeldmomenten.

Case study: Black Mountain College

Een sterk voorbeeld waarin experimenteren, mislukken en het nemen van risico hoog aangeschreven stond binnen het curriculum was Black Mountain College. Het was een school waarin de beeldende kunst in het centrum van het lesprogramma stond en waar het dagelijks leven, nauw verbonden met het onderzoeksproces, en niet enkel het eindresultaat zelf. Opgericht in 1933 in North Carolina was Black Mountain College een interdisciplinaire opleiding waar onder leiding van Josef Albers de mogelijkheden van de verkeerd ingeslagen weg omarmd werden. Albers' experimenten vallen niet in de categorieën van goed of fout, geslaagd of mislukt. Experimenteren als een esthetische activiteit was bij Black Mountain College een integraal onderdeel van creatieve processen waar ver voorbij de grenzen werd gegaan van traditionele strategieën van wetten en motivatie (Jael Lehman, 2015, p. 102).

De school distantieerde zich van traditionele academische scholing, zij wilde de studenten motiveren om zelf te denken en te handelen. Er waren geen goede of foute resultaten, alleen goede of foute manieren in de benadering van een vraagstuk. John Andrew Rice, de grondlegger van Black Mountain College, benoemt de kern in het volgende statement: *'here our central and consistent now is to teach method, not content; to emphasize process, not results. For this reason it is useful to investigate and compare not only particular 'products' of the schools, but also the 'working processes that were instilled'* (Eggelhofer, 2015, p. 111). Hij wilde een progressieve plek van leren opzetten waar de individuele creativiteit voorrang nam en in overeenkomst met John Dewy's concepten, ontwikkelde hij een curriculum georiënteerd op de methode van 'leren door doen', welke was gebaseerd op observatie en experiment. Ook volgens Josef Albers betekende experimenteren leren door het te ondervinden. Hij benadrukte het belang van de ervaring, veel meer dan de definitieve uitkomsten, van een laboratoriumachtig educatieve omgeving, en propageerde functionerende vormen van experimenteren en leren die dynamisch de routinematige manieren van kijken veranderde (Diaz, 2015, p. 18).

Albers: *'Experimentation served not only as the dominant method of learning and teaching, but also as a means of developing artistic skills, which were explicitly held to be learnable by everyone.'* (Lehmann, 2015, p. 102)

Alberts wilde de studenten uitdagen om hun steriele gewoontes van observatie, en bewustzijn te ontwikkelen: *'of what we do out of habit as opposed to choice'* (Diaz, 2015, p. 18).

Hoofdstuk 5

Interviews

Geïnterviewden gaven aan dat tijd binnen het studeertraject een zeer kostbaar goed is gebleken. Vijf a zes jaar studeren was in hun studietijd geen uitzondering en zodoende was er meer tijd om concepten te ontwikkelen en te herzien. Er was ruimte om te experimenteren en om rustig door het curriculum te gaan. Er was tijd om fouten te maken, verschillende richtingen te exploreren en te 'verdwalen'. Dit leidde volgens de geïnterviewden tot meer gelaagd werk.

Schetsend ontwerpen

De werkwijze van het schetsend zoeken in het ontwerpproces is sterk veranderd in de loop der tijd. De generatie ruimtelijk ontwerpstudenten die het nog wel hebben beoefend helpen de huidige jongere groep hiermee op het werk. Ex-student en architect J: *'Tegenwoordig merk ik bij de nieuwste collega's die niet gewend zijn om te schetsen is dat alles in hun hoofd blijft en er dus ook sommige problemen niet worden opgelost omdat die nooit naar boven komen. Het schetsbeeld geeft vrijheid. Het is een interpretatie. Op papier hebben wat niet werkt, gezien en gevoeld moeten hebben voordat je kan beslissen om verder te gaan met een ander/beter concept/ontwerp. Schetsen moet niet verdwijnen: Het leert je een vrijheid van denken aan.'*

Handgetekend versus digitaal werken

Het schetsende conceptuele onderzoekende karakter van de studie ruimtelijk ontwerpen is verschoven van een gedeeltelijk analoge- naar een meer volledige digitale ontwerpmethodiek. Daarbinnen is de verbeelding in de visual eveneens mee verschoven van een suggestieve werkelijkheid naar een meer realistische afbeelding. De kracht van de analoge afbeelding ligt in het feit dat dit het dynamische en dramatische karakter van het analoge beeld mogelijkheden biedt en ruimte geeft voor interpretatie, dit in tegenstelling van de digitale afbeelding die een concreet beeld geeft van het concept. De zogenaamde kantelstudent, die tijdens zijn opleiding beide leertrajecten gelijkwaardig heeft leren beheersen, is daardoor in het bezit van 'the best of both worlds'-verbeeldmethode. De werkwijze die de generatie jonge studenten nu volledig ontbeert.

Mentaliteit

Studeren vereist ook een bepaalde mentaliteit die is meegegeven in de opleiding. Het vormt de basis vormt van het ontdekken. De student ontbeert in het hedendaags studieklimaat een vrijere mentaliteit om deze ervaringen eigen te maken en zo op verschillende momenten vrij te kunnen zijn in denken en doen. Schetsen is een middel om iets uit te leggen en door schetsen leer je kijken, een interactie met het bedenken van ideeën, maar functioneert vooral als communicatiemiddel, maar vooral is schetsen volgens een ex-student en architect J: *'een mentaliteit: om te ontwerpen met schetsen, te bedenken hoe iets eruit komt te zien en te voelen. Zelf tekenen zodat je het gevoel krijgt van ruimte/objecten in plaats van alles in de computer. Ook zonder potlood en papier en in je hoofd gelaagd kunnen denken in diverse oplossingsmogelijkheden. Je voorstellingen kunnen maken. Ook zonder potlood en papier en in je hoofd gelaagd kunnen denken in diverse oplossingsmogelijkheden. Je voorstellingen kunnen maken. Deze mentaliteit, die meegegeven is in de opleiding, daar ligt de basis van het ontdekken van het belang van de mentaliteit als waardevolle gedachte.'*

Fouten maken

Voorheen werd er veel meer geëxperimenteerd dan in het huidige studietraject van ruimtelijk ontwerpen. Studeren toen betekende vooral een langere tijd kunnen studeren, met meer tijd om concepten te ontwikkelen, of mogelijkheden om deze meerdere malen te herzien. Er konden simpelweg nog fouten worden gemaakt.

Kijken en scannen

Kijken vereist oefening want kijken is een vak dat je kunt leren op de kunstacademie, die in dit activeren van kijken een zeer belangrijke rol speelt.

Architect L: *'Dat kijken kun je leren, en dat zaadje is gelegd op de academie: dat je al waarnemend buiten loopt.'* Op verschillende momenten vrij kunnen zijn in denken en doen om zo tot een verbeeldend ontwerp te komen. Leren hoe je tot beelden komt, en hoe je beelden leest. Een functie die minder aandacht krijgt in het huidige studeertraject.

Niet alleen het gericht kijken maar ook het ongericht leren 'scannen' naar nog niet ontdekt maar eventueel potentieel materiaal voor het verbeeld-ontwerpproces mist aandacht.

Hoofdstuk 6

Pilotproject Gadeslaan

Het pilotproject Gadeslaan vormde een tijdelijk ontmoetingspodium van de docent voor studenten en is ontstaan vanuit de vraag wat een moment van leegte aanbieden betekenen kan binnen het onderwijssysteem voor zowel de student en docent. Bij Gadeslaan ontbrak bewust de inschrijving en was iedereen die langskwam, toevallig en zonder afspraak, welkom.

Dit had betrekking op het aspect dat er bewust geen les werd gegeven, er geen lesinhoud aanwezig was, er geen opdrachten gegeven werden, en dus ook geen cijfers werden toegekend. Gadeslaan bood enkel de mogelijkheid van momenten van reflectie en van een luisterend oor, van tijdsleegte en een open ruimte voor studenten. Binnen het haastige studietraject van het hedendaags onderwijs is deze ruimte en tijd voor reflectie en toehoren beknelde geraakt. De grote tijdsdruk biedt te weinig mogelijkheden om even stil te staan bij wat er zoal speelt bij de studenten zelf en hun werk.

Het pilotproject Gadeslaan is als geheel concept niet helemaal geslaagd. Het was te onzichtbaar, studenten wisten niet van het bestaan af. Daarnaast was de opzet te vrijblijvend zonder voldoende sturing, waardoor studenten niet wisten wat ze konden komen halen. Het project kende wel belangrijke momenten die opvielen als bijzonder, en als zodanig om een extra aandacht vroegen om het aspect risico nemen veel meer op te zoeken en als methode uit te buiten.

Tijdens het project werd het aspect van de rollenverdeling tussen docent en student als een belangrijk didactisch onderdeel ontdekt.

Om te kunnen gadeslaan en te kunnen luisteren naar wat er speelt bij studenten bleek het zeer waardevol om gelijkwaardigheid toe te laten in de ontmoetingen en de studenten kansen te geven om zelf onderwerpen aan te boren die in hun belevingswereld een rol spelen, waar de docent soms geen weet van heeft. Het betekent je rol als docent meer openstellen en zo dus ook meer kwetsbaarheid toelaten, wat niet altijd een eenvoudige opgave is omdat de docent die zelf ervaart tekort te schieten, dit voelt als falen.

Dit aspect van docentschap, dat zijn 'superieure' rol ook juist soms uitgezet mag en misschien moet worden, want gebleken is dat door deze grenzen van leidinggevende, 'alwetende' tot kwetsbare 'falende' docent af te tasten, er andersoortige onderwijsmomenten plaats kunnen vinden, andersoortige onverwachte ontmoetingen tussen de student en de docent.

De aanpak voor het podium van leegte aanbieden was nog te open, waardoor het onzichtbaar bleef daardoor vrijblijvend werd. Het ontdekken van risico nemen als methode om deze in te zetten vereist meer dan enkel het aanbieden van ruimte en leegte. Er blijkt toch regelgeving nodig te zijn, en een meer afgekaderde omgeving noodzakelijk te zijn voor de jonge student van nu omdat deze toch meer afwachterende en minder zelfstandig ondernemende student, die voornamelijk is opgevoed met duidelijke richtlijnen. De gekozen openbare en dus zichtbare plaats binnen de Drawing Station was een goede insteek. Het zichtbaar werken aan gezamenlijke projecten is een inspirerende bron om het risico nemen. Het stimuleert zowel studenten als de docent meer of bijzonderder werk te maken omdat iedereen het kan zien. Een uitdaging om door middel van saamhorigheid een bijzonder werk te laten zien. Je geeft door de openheid studenten letterlijk een podium die 'exposure' geeft.

Waardevol tijdens de ontmoetingen is de ontdekking van de samenkomst van de diverse disciplines en jaargangen als illustratie, ruimtelijk ontwerpen

en autonoom. Deze gevarieerde groepssamenstelling, met elk hun eigen werkwijzen, benaderingen, visies, beeldtechnieken- en oplossingen, en opvattingen brachten andersoortige ontmoetingen tot stand.

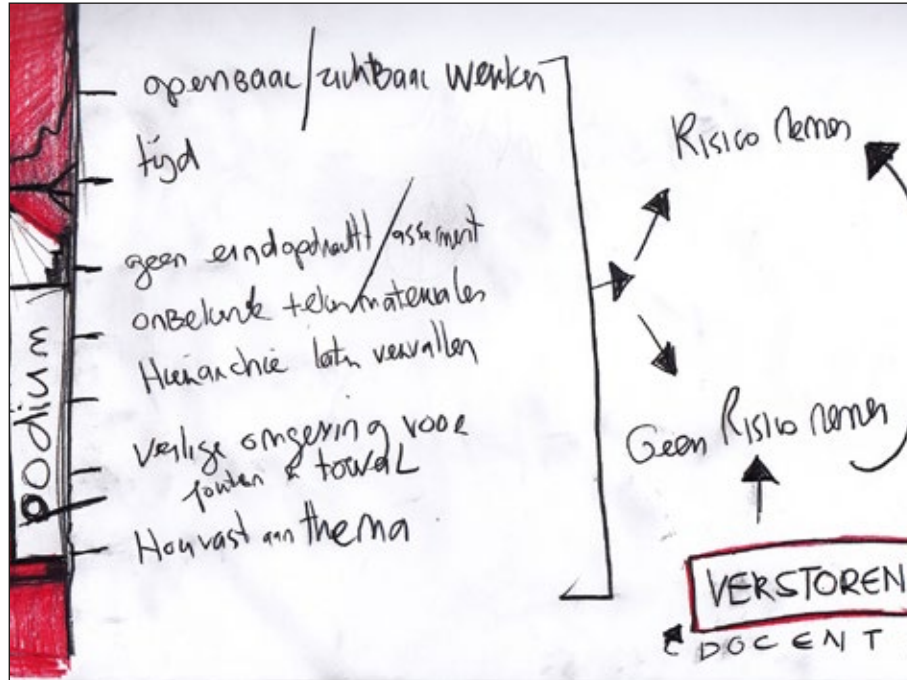
Aankondiging van het podium en het concept ervan meer tentoonspreiden waren dan nodig. Gebleken is namelijk, dat het gevaar van het bieden van een podium aan studenten zonder verplichting, richtlijn of afspraak, dit ook als plaats van ontmoeting niet zichtbaar en aanwezig is voor studenten.

Uit Gadeslaan blijkt dat beeldlessen, die zowel gestructureerd zijn maar ook flexibel, die thema's aanbieden als een tijdelijke houvast, maar ze ook net zo eenvoudig kunnen weerleggen, essentieel zijn om risico nemen te stimuleren. Lessen waarin geen cijfers uitgedeeld worden en waar niet het eindresultaat, maar het proces zelf waardevol is en zo uitnodigen om het experiment, waarin mislukken mag, centraal heeft staan.

Hoofdstuk 7

Conceptual framework

Op basis van de literatuur, de interviews en Gadeslaan kan er een conceptueel kader vastgesteld worden. Hierin worden de belangrijkste randvoorwaarden voor een podium te creëren beschreven, alsmede de rol van de docent in de lessen.



Figuur 1 conceptueel framework

A close-up photograph of a hand holding a small doll. The hand is positioned at the top of the frame, with fingers gripping the doll. The doll has a light-colored body and is covered in black paint splatters and smudges. The background is a white surface, also covered with black paint splatters. The text 'DEEL 3' and 'BEELDSCOUTING' is overlaid on the image in white, bold, sans-serif font.

DEEL 3
BEELDSCOUTING

Hoofdstuk 8

Kunsteducatie-project Beeldscouting

*(Scouting: The action of gathering information about enemy forces or an area.
'He learned the elements of scouting and intelligence gathering.')*

Doel van Beeldscouting

Beeldscouting is ingezet als een lessenserie om risico nemen in het verbeeld-ontwerp-onderwijs, voor zowel student als docent, te verkennen. Het doel is om de student zijn vertrouwde verbeeldroute aan te tasten en te ontregelen, ontwerpplessen die de student uitdaagt om anders dan de gangbare manier te werken, te denken en te doen op het verbeeldvlak. Een lesmethode die het vrijer te werken mogelijk maakt en stimuleert, en waarbinnen het ontdekkingsproces centraal staat en zich niet richt op het eindresultaat. De Beeldscout-lessen hebben als centraal gegeven dat ze tijd en ruimte vrij maken voor het risico nemen, voor het fouten mogen maken en toevalligheden toelaten die waardevol kunnen zijn bewuster leren herkennen en inzetten in het ontwerpproces. Beeldscouting is dan ook een experiment om naast het bestaande curriculum te onderzoeken wat risico nemen en experimenteren in het schetsmatig- verbeeldend ontwerpen van de architectuur zoal kan betekenen. Als een podium, met de mogelijkheid om via een meer experimenteel ontwerp- en verbeeld-traject te ensceneren is, worden er kansen gerealiseerd die door middel van het onvoorziene en het experimentele het verbeeldend ontwerpproces van de student kunnen verrijken. Hier ligt dan ook een te onderzoeken taak voor de docent. Beeldscouting is dan ook niet alleen een onderzoek over risico nemen voor en door studenten, maar ook een onderzoek naar de docent zelf en zijn plaats in het risico nemen.

Vorm Beeldscouting

Beeldscouting is een lessenserie van negen ontmoetingsmomenten met studenten van diverse afdelingen en jaargangen van de Willem de Kooning Academie te Rotterdam. De uren van de Open Lesaanbod op de maandagochtenden van november 2015 tot eind januari 2016 worden hiervoor benut. De lessen duren elk 3,5 uur.

Beeldscouting is gebaseerd op een aantal uitgangspunten:

- Niet werken op een assessment; er worden geen cijfers toegekend.
- Geen concrete opdracht (einddoel). Opdrachten worden enkel ingezet als introductie of halverwege om te onderbreken en te sturen.
- Bewust afwijkend, verwarrend, ongecontroleerd en open ingezet richting studenten.
- Voorbereid en bewust georganiseerd als ontmoetingen die meer openheid toelaten voor beide partijen.
- Loslaten van de neiging tot perfectie en einddoelgerichtheid.
- Samenwerking en solistisch werken krijgen aandacht.
- Stimulans door middel van een open thema. Het thema biedt een kapstok en vormt enkel en alleen de aanleiding, om de studenten enigszins een idee te geven van de insteek van de workshop.
- Falen en mislukken is toegestaan.

De Beeldscout-lessen zijn per twee aan elkaar gekoppeld qua thema, waardoor de ingeschreven studenten de eerste keer elkaar en de setting leren kennen. In de tweede les is verdieping en voortzetting mogelijk van wat er in de eerste les is ontstaan en achtergelaten. Beeldscouting bevat vijf thema's:

1. Risico als kans,
2. Stapeltekenen,
3. Onbekend tekenmateriaal,
4. Herbestemming beeltenis en
5. Vertekening toegestaan/Onbedoeld en onvoorzien.

Opzet van de lessen: structuur en flexibiliteit

- De lessen kennen elementen van een regelmatige opbouw en structuur (introductie, begeleiding, reflectie momenten en afsluiting)
- De lessen zijn flexibel in opzet ontwikkeld en momenten van wijzigingen kunnen door zowel de docent als de student worden aangericht of gestimuleerd. De lessenstructuur kent zo, naast de vaste structuur juist bewust ook het vermijden en ontwijken van structuur, waarin de regels en wetten die dienen als houvast volledig wegvallen kan.
- Nabesprekingen zowel klassikaal als individueel van werk, methode en resultaten.

Rol docent in Beeldscouting

In deze lessenserie heeft de docent op hetzelfde moment meerdere taken en rollen (begeleider, observator en onderzoeker). Het is van groot belang deze zaken van elkaar te kunnen scheiden. De docent blijft in the lead betreffende grenzen stellen, kaders aangeven, veranderen of afwezig te laten. Tegelijkertijd probeert de docent de student ruimte en tijd aan te bieden en los te laten van verplichtingen om studenten te stimuleren. De rol van de docent is degene die structuur, flexibiliteit, rust en onrust veroorzaakt. Hij ensceneert de mogelijkheden om het risico nemen te ontmoeten, en het risico verplicht aan te pakken om het in te zetten en uit te buiten. Daarvoor pleegt de docent diverse onverwachte pedagogische ingrepen (verstoringen) bij de studenten. Deze zijn direct, 'hardhandig', confronterend, en onverwacht. Of ze zijn mild, met zachte hand, attent in overleg en bevragend. De docent moet openstaan voor het niet geplande in de les, en onverwachtheden kunnen traceren en inschatten op waarde, waardevol of niet. De docent moet zich soms afzijdig opstellen op te observeren wat er gebeurt, hoe het ontwerpproces verloopt.

Vereisten in voorbereiding

Voor de locatie waar de Beeldscouting gegeven wordt is het van belang dat het een grote lege ruimte is, met voldoende licht waar ruimte is om te werken op oppervlaktes en er afstand genomen moet kunnen worden van werk. De ruimte moet vies mogen worden. Qua materialen moet er voldoende bekend en onbekend materiaal beschikbaar zijn, plus spullen om werk op te hangen of te bekijken. Daarnaast is het van groot belang dat studenten op de hoogte zijn van de lessen en gelokt worden om mee te doen door middel van inspirerende uitnodigen en mailings. In Bijlage 3 is een volledige lijst met benodigdheden.

Hoofdstuk 9

Vier lesverslagen van het kunsteducatie project Beeldscouting

In totaal waren er 100 deelnames aan de Beeldscouting lessen van 51 individuen. In dit hoofdstuk zijn 4 lesverslagen waarin belangrijke vindingen betreffende het ensceneren van risico nemen gerealiseerd werd. In Bijlage 4 zijn de lesverslagen van de negen lessen opgenomen.

Beeldscouting les 1 Risico als kans

16 november 2015

Deelname 10 studenten

Lesinhoud

De onderbelichte, onverwachte en vaak vergeten onbekende kant van de verbeelding word bewust van buitenaf geforceerd en verplicht ingezet als potentieel verbeeldingsmiddel. Een belangrijke rol in dit ensceneren is weggelegd voor de begeleidende docent die de studenten door verbeeld-ontregelingen en -verstoringen verrast en daardoor hun blik op ook mogelijkerwijze verbeeldingskracht scherpstelt.

Groepsgewijs werd er zonder plan maar met een bewust gekozen non-figuratieve werkwijze gewerkt aan een meterslang beeldtekening op de vloer van het schilderlokaal. De mogelijkheid de twee aangrenzende open gestelde lege lokalen hiervoor te benutten werd direct aangegrepen, waardoor de les een eerste onverwachte wending nam: het toe-eigenen van toevallig verkregen extra ruimte. Groot, op de vloer staand en lopend werken en samenwerken met een onbekende groep aan een niet te duiden eindbestemming met onmogelijk tekenmateriaal bracht direct een open plezierige sfeer de werkplaats binnen. (Meestal wordt er op de kunstacademie gewerkt aan tafel met behulp van de laptop of analoog op klein formaat tekenpapier.)

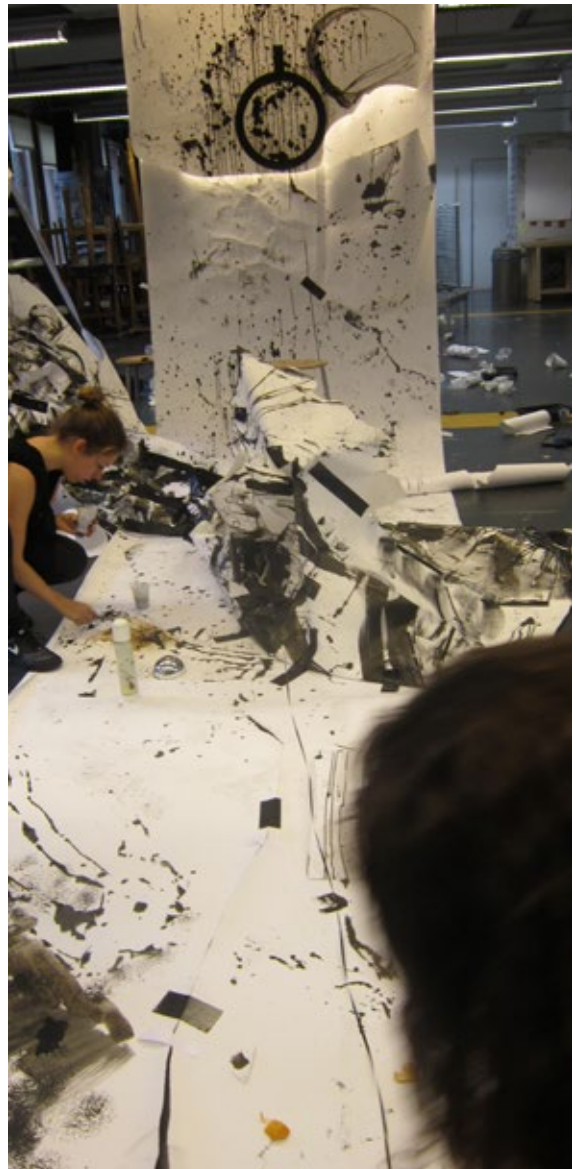
De lichtvoetige optimistische aanpak en het uitzetten van eens niet gericht werken naar een eindresultaat stimuleerde bij iedereen een openheid naar een meer ontdekkend en onderzoekend creëren. Fouten maken mag.

De aanzet tot experimenteren en zo het risico durven aangaan in verbeelden werd vooral versterkt door voor allen vooral de onverwachte positieve ontdekking van de werking van het onmogelijk tekenmateriaal, zoals de Barbiepop, een sinaasappelnetje en de horrorhandschoen van Freddy Krüger. Maar ook door de onderlinge samenstelling van de groep, waarvan allen andere disciplines vertegenwoordigden versterkte de uitdaging om te experimenteren: iedereen bracht door zijn achtergrond andere eigenschappen en werkwijzen mee. Ook door het verplicht figuratief-loze verbeeldonderzoek werd elke mogelijkheid tot vertrouwd en veilig werken uitgebannen.

Ingrepen en verstoringen zonder afspraak door de docent waren hiervoor zo nu en dan nodig om de klas 'los' te maken en het experimenteel denken en doen toe te laten en uit te buiten. De docent kon telkens door deze onverwachte wendingen, zoals ter plekke prikkelen, aantasten van werk, verwarring zaaien: geen of gedeeltelijke uitleg geven, de situatie telkens wijzigen en zo de groep scherp houden.

De les zelf wijzigde zich spontaan buiten de docent om door de geïnitieerde ingreep door de klas gedurende een korte afwezigheid van de docent: het werk werd opgehangen en doorkliefd en als installatie getoond.

De ingreep waar de groep content mee was voelde dubbelzinnig aan: het was ingezet buiten de docent om waardoor deze zijn eigen rol in risico nemen





en toelaten moest bevragen. Het betekende gelijktijdig ook de waardevolle ontdekking van de gangmakers-rol tijdens het werken in groepsverband: een belangrijk aspect in het stimuleren van risico nemen.

Deze eerste les in het traceren en ontdekken van waar het risico nemen zich bevindt kan als zeer waardevol en enerverend worden genoemd. Deze les kenmerkt zich door de uiteenlopende ontwikkelingen waar zowel de docent als de studenten niet altijd weet van hadden. Ondanks het feit dat het juist de bedoeling was het risico nemen en het experimenteren te stimuleren door het op verschillende wijzen te ensceneren, toonde het risico zich vooral als krachtig waardevol wanneer het zich niet op afspraak aandiende, en het de werksituatie en werksfeer op scherp stelde, voor alle partijen. Het niet gericht naar een eindresultaat en experimenteel werken geeft een tijdelijke voldoening, en vrijheid van denken en doen, maar gelijktijdig is er ook behoefte aan een eindbeeld, een afronding, een definitie in beeld. Gekozen werd ter plaatse om daarom de les af te ronden met het kadreren en zo isoleren van favoriete fragmenten.

Een zeer belangrijk aandachtspunt voor de docent bij het risico nemen en experimenteren is het herkennen van de scheidingslijn tussen het experiment en de baldadigheid. Deze scheidingslijn blijkt erg dun te zijn: de nieuwe ontdekking van de vrijheid door studenten om te mogen experimenteren kan, als deze gretig wordt omarmd, vrij spoedig omslaan in het overdadig gebruik ervan en zo uiteindelijk resulteren in een vrijblijvend gooi- en smijtwerk.

De groepsdynamiek helpt hierin stevig, in zowel positieve als soms negatieve zin: deze energie kan stimulerend werken maar ook juist afbrekend, omdat iedereen elkaar onderling aansteekt en beïnvloedt. Een belangrijke rol om dit overzichtelijk te houden en in goede banen te leiden is weggelegd voor de begeleidende docent. Hij is degene die het geheel in het oog moet houden om te traceren waar het risico tijdig aangewakkerd of teruggeschroefd moet worden tijdens het experimenteren. Deze forceer- en beteugel- verstoringen zet de docent daarvoor bewust in de lessen in met het doel het aanrichten van een tijdelijke correctie, een moment van een halt toeroepen, of juist een onverwacht aanzwengelen van het (weer) oppakken van vrijheid.

Hetzelfde geldt voor het werken zonder einddoel en eindeloos en doelloos doorborduren tijdens het werkproces. De te vrije expressiviteit waardoor de experimenteerdrijf doorschiet en daardoor als bezigheid betekenisloos wordt kan ontstaan door onervarenheid, en door het totaal niet gewend zijn van de studenten om te werken zonder opdracht of eindbestemming. Immers het studietraject is een volledig dichtgetimmerde assessmentstructuur met projecten, opdrachten met afronding van de vooraf gestelde eisen. Het op momenten teruggeven van eindconclusies, in de vorm van kadrering en uitsnijding zoals bijvoorbeeld aan het eind van de les, geeft de studenten even een kans om na de ongebonden werkwijze toch even vertrouwd het werk als afgesloten te ervaren, en te beoordelen.

Het risico nemen in deze les werd gestimuleerd door:

- Het uitwisselen van de rollenverdeling van de docent en de student.
- Het werken met onmogelijke tekenmaterialen.
- Ruimte en tijd voor experiment.
- Groot staand werken.
- Tijdelijke afwezigheid van de docent.
- Gangmakers rol van de student.

- Interdisciplinair samenwerken.
- Opdrachtvrij verbeelden.
- Verstoringen door de docent.
- Non-figuratief werken.

Beeldscouting les 2 Risico als kans

23 november 2015

Deelname 9 studenten

Lesinhoud

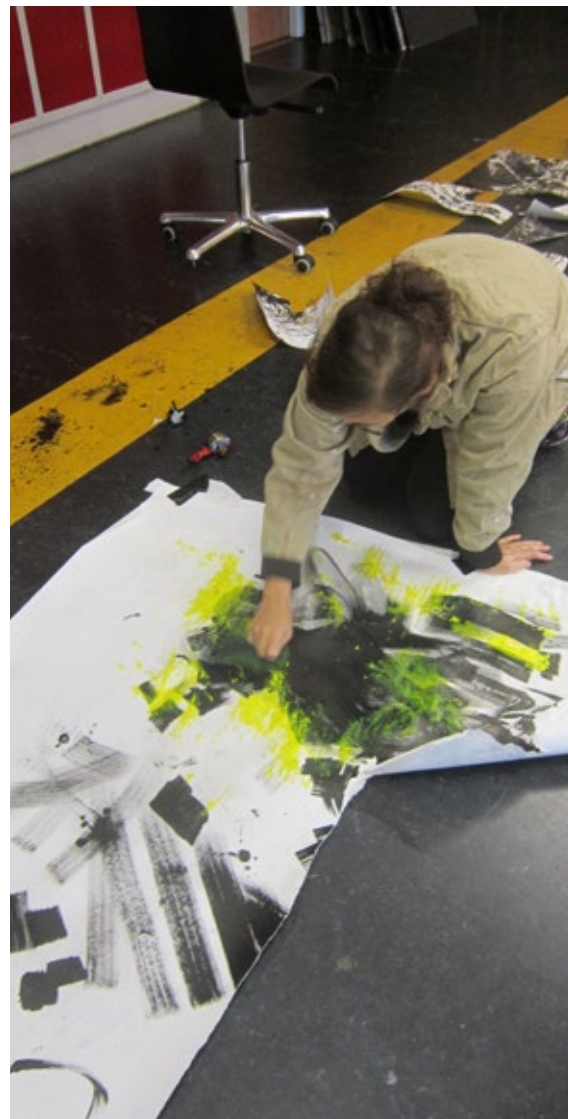
Vervolg les op Risico als kans 1. Vanuit de fragmenten en restanten werd er verder gewerkt aan het toepassen van het experiment en het risico nemen in de verbeelding.

Er werd verder gewerkt en aan non-figuratieve verbeelding waarna de zowel gekadreeerde fragmenten als de overige beeldonderdelen gecombineerd werden met de tekenworkshop wandtekening in de centrale hal van de Drawing Station. Deze ingreep voor het hergebruiken en combineren van de beide werken werd ter plaatse en zonder voorop gesteld plan gezamenlijk met de docent bepaald. Staand en op ladders, en plakkend en schilderend werd de vermenging van beide beeldlagen zonder thema of voorop gesteld einddoel verder ontwikkeld. Reagerend op de vraag om toch momenten in te lassen van afronding en eindbeeld werd een tweede maal het lesonderdeel kadrering toegepast. De les werd voortgezet en uiteindelijk beëindigd door al de beeldelementen en detail omlijstingen af te ronden en te aanschouwen en te bespreken. Er moest bewust vaker afstand genomen worden om zo de tijd te vrij te maken voor het bekijken van de werkzaamheden als geheel.

Dit gaf inzicht in het werk als totaliteit, en verbrak het enkel werken aan het eigen onderdeel. Het aspect van het docentschap van het combineren van zowel het begeleiden als het observeren vereist een extra aandacht in de waarneming om zo meer openstaand, scherper en meer alert te kunnen 'Beeld-scannen' op toeval, onverwacht experiment en risico. Ook de docentenrol soms volledig loslaten en overdragen aan de studenten, bij besluitvorming, voortzetting project of afronding opent wegen tot onverwacht onderzoek of experiment.

Deze tweede les kenmerkte zich vooral door de keuze van het openbaar en voor iedereen zichtbaar werken aan een groepsproject, waardoor soms de les meer het karakter had van een performance. Het openbaar werken bleek zeer waardevol voor het stimuleren van het risico nemen, vooral door de wijze van werken en de mogelijkheid van het werken op een groot formaat papier aan de wand. Beide aspecten waren onbekend voor vele deelnemers.

De groep, dezelfde samenstelling als vorige les, was nu meer gewend aan het experimenteel werken en risico nemen dan in de eerste les, wat duidelijk een andere, onderling meer saamhorige en vertrouwde sfeer met zich meebracht. Het veroorzaakte daardoor een meer vanzelfsprekende omgang met experimenteren en riskeren dan vorige keer. Daardoor werd duidelijk dat risico nemen als uitdaging een tweede maal minder spannend was, ondanks de kwaliteit van het wandproject. De rol van de docent was deze tweede les bewust meer toeschouwend. Het signaleren en toelaten van de plaatselijke ontwikkelingen, ingrepen en stappen, gemaakt door de studenten zelf, was sinds de 'staatsgreep' van les 1 (tijdens de afwezigheid van de docent een ingreep plegen) een extra aanwezig alert aspect. Tijdelijke korte momenten van afwezigheid werden dan ook bewuster ingezet, echter dit maal zonder enerverend resultaat. Ook hierin laat risico zich niet vangen.





Het risico nemen in deze les werd gestimuleerd door:

- Het vermengen en gelaagd opbouwen van diverse kunstwerken waardoor een aanwezige oude onderlaag als beeldverstoring en vertrekpunt geldt, en niet een blanco vel.
- Staand aan een groot formaat papier aan de wand in groepsverband werken aan een groot monumentaal werk.
- De ontdekking van de kracht van het openbaar en zichtbaar werken wat de saamhorigheid verstevigde en waardoor directer het experiment werd opgepakt.
- Kwetsbaarheid als groep in werken met experimenteren openbaar en zichtbaar maken, en niet verhullen of laten gebeuren in een klaslokaal.
- Tonen dat fouten maken mag en dat ontdekken durf betekent.

Beeldscouting les 3 Stapel tekenen

Datum: 30 november 2015

Deelname 13 studenten

Lesinhoud

Tekeningen worden opgebouwd vanuit verschillende gelaagdheden waardoor verschillende betekenislagen in een enkel beeld kunnen ontstaan. Fouten, ingrepen, wijzigingen en veranderingen worden niet weggegomd of verwijderd maar telkens op elkaar gelegd zodat elke vorige laag overschaduwd wordt door een nieuwe geheel of gedeeltelijk toegevoegde versie.

De resultaten zijn van tijdelijke aard, zo ook de onderling verkregen verwantschap.

Doelstelling was het gegeven gestapeld tekenen, het laag op laag aanbrengen van beeld, ter plaatse te ontdekken en te ontwikkelen. Er was geen opdracht of geen einddoel. Deze opdracht ontstond vanuit het inzicht dat fouten maken altijd word uitgewist, waardoor het verleden van het ontstaan van een idee of beeld niet meer als proces traceerbaar is. Gewerkt werd op een groot papier, bevestigd op de wand in de centrale openbare hal van de Drawing Station waardoor de activiteiten en het proces door zowel medestudenten als collega's konden worden gezien. De deelnemers kozen zelf voor de wand hun werklocatie. De docent nam de leiding en bedacht zonder een direct introductieplan de zelfportretopdracht als startpunt. Gekozen was om meer afstand te nemen elke keer na een werkmoment om het eigen werk en het werk van de groep te aanschouwen.

Ter plaatse werd willekeurig gekozen door de docent om ieder niet zijn eigen werk voort te zetten maar dat van de buurtekenaar. De studenten kregen de opdracht een stap naar links te zetten en voort te werken op het portret van de voorganger. Deze ingreep ontstond als reactie op de veelal meer brave voorspelbare en traditionele verbeeldingswijze in de getekende portretten. De verstoring werkte geweldig in zowel de beeldkracht als verbeeldmentaliteit. Ondanks het feit dat men zich verbaasde over deze ingreep. Er werd door-gewerkt aan de beelden die eerst los van elkaar, maar nu de grenzen van elkaars naastgelegen terrein begonnen te veroveren, waardoor de fragmentarische tekening langzaam door overlappingsen dichtgroeit. Elke keer werd de stand van zaken op afstand bekeken waardoor er telkens nieuwe werk-flows en stiltemomenten werden afgewisseld. De verschuivings-verstoring werd diverse malen herhaald en ingezet.

Uiteindelijk zijn de portretten grotendeels als herkenbaar startpunt verdwenen onder de gelaagdheid en geëindigd in een volledig abstract, gelijmd, overgeplakt, beschilderd en betekend expressief totaalbeeld. De sfeer is saamhorig en ontvankelijk. De groep is direct en energierijk en de





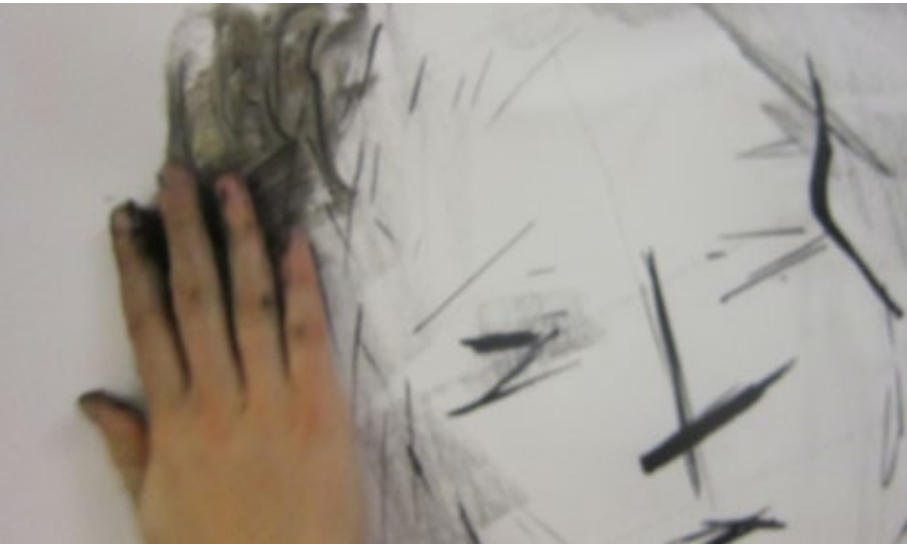
deelnemers reageren enthousiast op de afwisseling van opgedragen en vrijgelaten werkonderdelen. De werkomgeving als tijdelijke werkplaats zonder beperkingen en begrenzingsen, waarbinnen chaos, rommel en viezigheid geen issues vormen maar juist een must, stimuleert om eerder te experimenteren en zo risico toe te laten in het werk.

Naast de grote verstoring om telkens op andermans plek te gaan werken, en soms even terug te keren naar het homefront waren er ook ander kleinere ingrepen per persoon. Deze waren verschillend per persoon: De ene student was meer voorzichtig dan een andere en de ene student had meer ingrepen om de eigengemaakte en vanzelfsprekende werkmethode te doorbreken dan een meer vrij werkende student. De docent greep bij verschillende studenten ongevraagd in door: het werk ongevraagd te bekladden met inkt, te besmeren met verf, over te plakken, te verplichten tot ander tekenmateriaal en door opnieuw de student verplichten zijn werk te staken en zijn werkplaats te wijzigen.

Deze les vormde een uitstekend voorbeeld van de positieve uitwerking van het risico nemen onder dwang. Door de verplichte verschuif-verstoring moest de student zijn vanzelfsprekende werkwijze en vertrouwde materiaalkeuze loslaten, inclusief de daarbij behorende veilige, vaak vakkundige technische vaardigheden berustende beeldtaal. Deze immer terugkerende neiging van studenten om naar perfectie en vooraf bedacht eindbeeld te werken vormde ter plaatse de verzonnen krachtig werkende ingreep waardoor meteen vanaf het begin deze voorzichtige eigenschap rigoureus de mond werd gesnoerd. De vondst van het verplichte verschuiven tijdens het portrettekenen was de belangrijkste verbeeldverstoring van deze les en is ideaal als methode in te zetten. Naarmate de tijd vorderde, zo vorderde ook het verdwijnen van het beeld. Door het dichtgroeien, het vastlopen, en het verdwijnen van de noodzaak van het risico nemen nam de vrije expressie uiteindelijk de overhand. Bijkomstig echter was dat uiteindelijk het totaalbeeld een verrassende eigenheid en totaliteit tentoonspreidde.

Het risico nemen werd in deze les gestimuleerd door:

- De daadkracht van de docent om bewust te kiezen voor het weglaten van een concreet plan of idee van opdracht bij aanvang van de les waarmee hij zich kwetsbaar opstelt wat het risico in zich draagt dat de les slagen kan maar ook kan mislukken.
- De samenwerkingsvorm is een uitermate geschikt als werkmethode om risico sneller te genereren en het experiment op te zoeken.
- Diverse malen afstand nemen en zo tijd nemen, en de verschillende ontwikkelingsfases als groep en docent samen gelijkwaardig aanschouwen, bespreken en vastleggen. Werk-flows afwisselen met aanschouw-onderbrekingen. Als docent letterlijk en figuurlijk afstand nemen tijdens de werkzaamheden van de studenten. Het elkaar onderling aansteken van studenten tijdens het samenwerkingsproject versterkt de band en versterkt het lef om te experimenteren. Het sociale aspect van het tegen elkaar aangroeien van werkgrenzen en zo het onderling ontdekken en afwegen van het risico durven te nemen en deze grenzen te overschrijden.
- De verschuif-verstoring die ervoor zorgde dat de studenten zich niet konden verliezen in vanzelfsprekend verbeelden stimuleerde enorm het risico nemen en het experimenteren.





Beeldscouting les 5 Onmogelijk tekenmateriaal

14 december 2015

Deelname 9 studenten

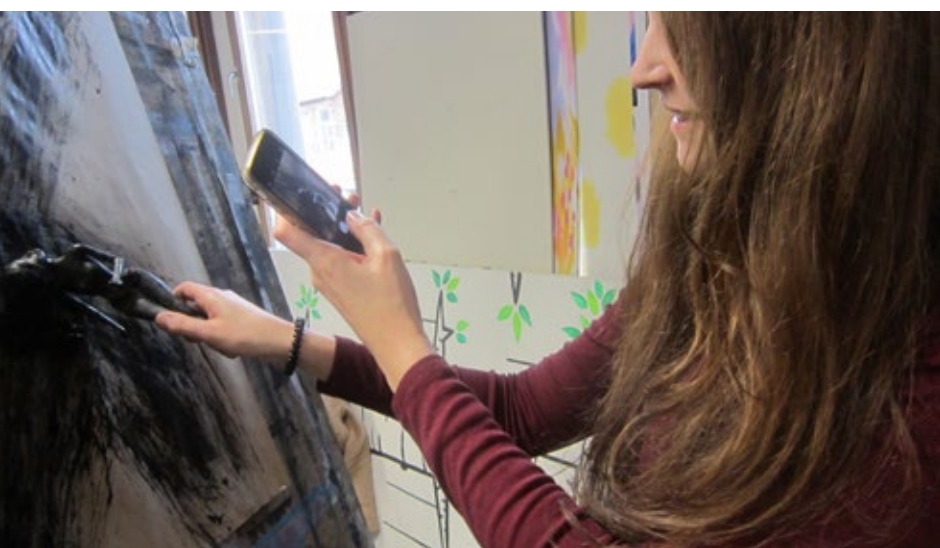
Lesinhoud

Verschillende nooit bedachte onmogelijke of zelfs afstotende teken- en verbeeldmaterialen zijn welkom in deze les waar het onmogelijk voor te stellen tekenmateriaal misschien wel juist het risico nemen mogelijk maakt. Te denken valt aan Barbiepop kwasten, horror-, keuken- en badgereedschap, koffiedik. Onmogelijke en onverwachte tekenmaterialenmix krijgen in deze lessen vrij spel.

Deze les werd er bewust weer meer traditioneel in een klaslokaal achter de ezel getekend, op grote tekenvellen met onmogelijk tekenmateriaal voor de modeltekenles. De nieuwe groep, bekende en onbekende studenten nam, net als de docent, om de beurt krachtige poses aan, ondersteund met materialen uit de stilleven-materialenkast. Centrale doelstelling: een klassieke modeltekenles maar dan met onmogelijk tekenmateriaal. De modelposes waren kort, zo'n vijf, zes minuten. De rol van de docent had als doel de studenten verbaal met humor op te zwepen en zo in korte tijd te stimuleren om direct al opgejaagd en wel de uitnodiging stevig aan te pakken om onbekend tekenmateriaal te omarmen en als serieus potentieel materiaal te benutten en uit te buiten. Het werken met het tekenmateriaal werd eerst dan ook hilarisch gevonden, maar daarna vrij snel serieus genomen toen bleek dat door de toepassing ervan het een zeer wonderlijke rijke effectieve werking bleek te bezitten, wat het enthousiaste van de gehele groep versterkte en verder aanmoedigde in het ontdekken en experimenteren.

Naarmate de tijd vorderde was er een duidelijke concentratie-piek in het lokaal te signaleren. Deze tijdens de tekenles centraal door allen gevoelde positieve werk-flow leverde op dat moment bij alle studenten de meest eigenzinnige, en krachtige en verrassende werken op. Deze werkspirit hield een verbazend lange periode stand. Later na deze rijke werklust was in de concentratie zichtbaar een terugval te bemerken, en werd de les meer ongeïnspireerd en het experimenteel werken vrijblijvend. De sfeer die eerst zo enerverend, open en enthousiast was viel terug naar minder betrokken en serieuze werksfeer. Concentratie, energie en toewijding blijken ook een maximale tijdsduur te hebben.







Experimenteren blijkt niet altijd zomaar te kunnen, en zeker niet langdurig. Werken met risico kent een bepaalde spanningsboog die niet altijd gespannen kan staan. Ook het in groepsverband werken stimuleert zowel de uitdaging om het risico en het experiment als groep gemakkelijk op te pakken, maar het betekent ook dat de werkmethode van de gegroeide, saamhorige dynamiek van de studenten een meer doorgeschoten, een meer overdreven en betekenisloze expressieve, vrijgevochten en baldadige en daardoor vrijblijvende richting op kan slaan.



Het risico nemen werd in deze les gestimuleerd door:

- Het werken met onbekend en onmogelijk tekenmateriaal.
- Door de student op te jagen en zo direct uit te nodigen om onbekend tekenmateriaal te omarmen en als serieus potentieel materiaal te benutten en uit te buiten. Het aandienen van ongewoon tekenmateriaal en het aspect opzettelijk de controle bij het verbeelden uit te schakelen en als methode inzetten als bij modeltekenen.
- Met direct overheersende stuwende krachtige taal de studenten 'dwingen' direct andersoortig materiaal volledig uit te buiten zonder enige terughoudendheid of twijfel en met bewust de kans van het mogelijkterwijs fouten maken toe laten, om verrassend en ongewoon werk te creëren en tijdverlies door onmacht, onkunde, angst en twijfel te beperken.

Hoofdstuk 10

Evaluatie Beeldscouting door de studenten

Samenwerking



Behalve de lessen Beeldlenen en een les Onbekend tekenmateriaal betroffen al de lessen van Beeldscouting samenwerkingsprojecten. Het werken aan een gezamenlijk kunstwerk werd zeer positief ervaren. Student J: *'Doordat we elkaars werk opbouwden en afbraken, bleven er constant nieuwe golven ontstaan. Het was snel, door de steeds nieuwe veranderingen en daardoor ook reflectief; je blijft beoordelen wat er staat (het helpt hierbij dat het niet alleen van jezelf is) en dit houdt het verfrissend, open en in het nu.'* Een nadeel voor sommigen was dat de groep soms te groot was, wat benauwend werkte en de creativiteit ondermijnde door de algehele drukte en het eigen ruimtegebrek.



Voor vele studenten werden de samenwerkingsworkshops ervaren als nieuwe en andere benadering van werken en een poging om buiten gebaande paden te gaan, iets wat nogal ongebruikelijk is op de academie. Ook het feit dat de werkomgeving en de atmosfeer ervaren werd als een veilig podium om zorgeloos te experimenteren zorgde ervoor dat er een aangename sfeer ontstond tijdens het werken waarin een onderlinge gelijkheid werd ervaren. Student P: *'Samenwerken creëert verbondenheid en gelijkheid met de groep, meer dan in de reguliere les waar meer een gevoel heerst van concurrentie.'* Niet enkel het samenwerken, ook de onderlinge interdisciplinaire samenstelling blijkt te inspireren. Student A: *'De mix van de groep mensen die mee deed vond ik goed omdat mensen van*

andere richtingen ook andere ideeën en werkwijze hebben, en verrast worden door andermans ingrepen en visie op eigen werk.'

Enkele suggesties van studenten waren dat het ook interessant kan zijn om met iedereen een geheel van de verschillende werken te maken, en wel tot een af eindbeeld uit te werken in de lessen. Student P: *'Het moeilijk is om van zoiets 'toevalligs' een geheel te maken.'* Ook geven sommige studenten aan dat soms solistisch werken ook prettig is. Student P: *'Samen beginnen, maar misschien eindigen met een persoonlijk werkje?'* Student J: *'In het afgelopen kwartaal heb ik op deze manier gewerkt. Maar ik moet zeggen dat mijn conceptdocent daar niet heel erg open voor stond voor deze 'autonome' manier van werken. Jammer al zeg ik het zelf!'* Jammer dat niet iedereen van de afdeling ruimtelijk ontwerpen deze vrije en zoekende aanpak omarmt.



Geen opdracht en geen einddoel

Het loslaten van elke vorm van een plan gaf een enorme vrijheid van creëren bij de studenten, ondanks het feit dat het ontbreken van een concrete opdracht of vereist eindresultaat en accepteren van dit open podium opvallend ingewikkelder bleek dan gedacht. Denken en doen sterk is beïnvloed door de heersende assessmentcultuur. Student J: *'Waar de meeste lessen op school lijken te gaan om doelgericht werken is dat hier niet het geval. In de lessen van andere docenten ben je doelgericht bezig waardoor het kan gebeuren dat je een soort tunnelvisie krijgt waardoor je alleen de bekende paden neemt.'*

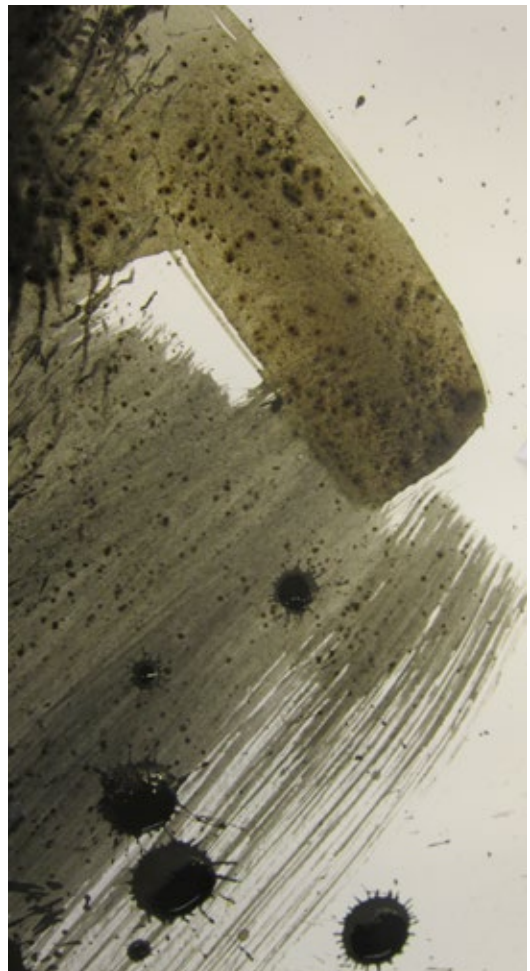
Het ontbreken van het belang van het eindresultaat en de meer open benadering naar andersoortige werkwijzen bracht bij veel deelnemers plezier, ontspanning en zorgeloosheid teweeg onder de studenten. Student M: *'Iets wat vaak*





vergeten wordt, en wat een bewustzijn veroorzaakte op het gebied van de te vaak gerichte manier van werken en denken bij een opdracht. Niet bezig zijn met wat er in je hoofd zit, maar wat er gebeurt tijdens het maken. Door het eindbeeld-denken kan onderweg tijdens het proces de potentie van het beeld over het hoofd kan worden gezien.'

Door velen werd deze meer intuïtieve en impulsieve manier van werken in plaats van het bedachtzame ervaren als bevrijdend doordat al het denken uitgezet werd waardoor er een paar uur los en doelloos gewerkt kon worden. Student P: *'Wat ik het interessantste vond was dat we telkens opnieuw een opdracht kregen om op een andere manier verder te werken. Omdat ik altijd heel netjes probeer te werken was dit een goede oefening om los te durven gaan aangezien het toch een verassing was wat je daarna met je werk moest gaan doen.'*



Student J: *'De lessen zorgen voor een meer intuïtieve en impulsieve manier van werken in plaats van het bedachtzame, en daar kunnen zeker hele interessante resultaten uit voortkomen.'* Naast deze vrije werkwijze was ook behoefte aan meer gerichte opdrachtvorm zoals bijvoorbeeld het inzetten van kaders om zo detailwerk te isoleren van het grote geheel en op deze wijze de mogelijkheid het als een eindresultaat te bekijken. Student J: *'Deze wendingen zijn wel heel interessant omdat ze de les verrassend maken waardoor je niet drie uur lang met één en hetzelfde ding bezig bent. Door toch weer impulsief met die kaders om te gaan en steeds meer doelmatig te gaan werken bereik je toch iets wat je met een op voorbedachte rade gesteld doel niet zou bereiken.'*

Voor velen was het niet bezig zijn wat er in je hoofd zit, maar wat er gebeurt tijdens het maken een belangrijke ontdekking. Student M: *'Het creëren geeft een aangename spanning door het toelaten van het toeval en het nemen van risico's waarvan je de uitkomst niet weet.'*



De meeste studenten werden verrast door dat ze iets maakten dat ze zelf niet hadden kunnen bedenken. Ze werden in het durven aangemoedigd. Student L: *'Door het experiment durven om andere benadering in werk te nemen.'* en *'Ik heb het open aanbod gekozen om mijn eigen standaard manier van schetsen en tekenen los te laten.'* Sommige moesten wennen aan de werkwijze zonder opdracht en zonder doel. Student T: *'De vrije aanpak de les is wel fijn, maar ik denk dat het meer structuur zou moeten hebben. Bij Beeldscouting had ik een soort van dit gevoel een klein beetje buiten de gebaande paden te mogen gaan. En daar zat voor mij ook direct de beperking, want hoe verhoud je je tot de complete artistieke vrijheid als je zo anders gewend bent. Ik deed namelijk helemaal niks met risico, alles was voorgeprogrammeerd als het bewust nemen van een risico, de vraag is in hoeverre dat nog een risico is. Ik denk dat de risico factor dan erg klein is. Bij Beeldscouting wordt niet gefocust op het resultaat. Als we iets maken waar we blij mee zijn, moeten we dat gelijk loslaten zodra iemand daaroverheen schildert. Het gaat om het proces.'*

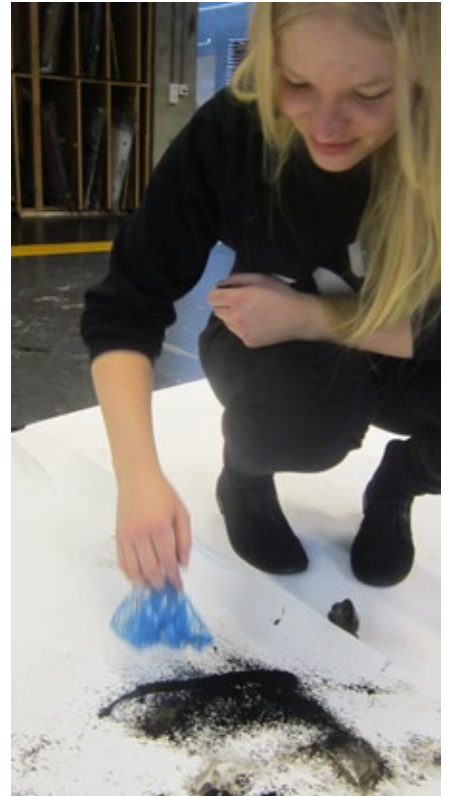
Vrijheid en veilig podium



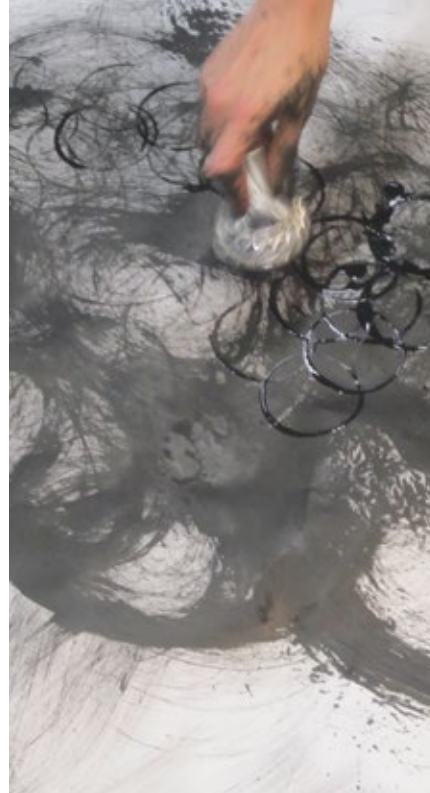
In het begin vonden verschillende studenten het vrij lastig om meteen van alles uit te proberen. Student J: *'Verandering aanbrengen in gewoonte patronen door nieuwe tegendraadse manieren van denken, doen en onderzoeken toe te laten en het verassingseffect van wat je met je werk moest gaan doen'* stimuleerde het vrijer worden in het experimenteren en zo het risico nemen tijdens het creëren. Student P: *'Bevrijdend dat je overal mag werken, op de grond, aan de wand, dat maakt je hoofd los. Het werken op de grond gaf ook een vrijheid aangezien ik alleen een tekentafel/ezel als formaat gewend ben.'* Een veilige omgeving bood ruimte voor de student waar het niet uitmaakt wat je doet. Het onveilige gevoel werd bij diversen uiteindelijk een gevoel van meer zelfvertrouwen. Het ontbreken van concurrentie werd hiervoor genoemd. Student P: *'Ontdekken en speelsheid voelen tijdens het risico nemen en experimenteren wat door effectiviteit en einddoelgerichtheid wordt belemmerd. Het ervaren van overal mogen schilderen.'*

Het ervaren van de geestelijke vrijheid om buiten de comfortzone te mogen werken zonder dat het aan 'iets' moet voldoen werd ervaren. Student P: *'Bevrijdend en tegelijk moeilijk van soms loslaten van het figuratieve denken.'* Een veilig podium biedt ook ruimte voor reflectie: *'deze manier van lesgeven geeft veel ruimte om snel te leren door kritisch te zijn op wat er staat. Het is een podium om veilig waar niks uitmaakt wat je doet. Misschien meer plek voor de leerlingen om op los te gaan en meer binnen een gerichter thema denken bij het uitvoeren van deze opdrachten. Om meer tot een eindontwerp te komen.'* Student J: *'Ik zag ruimtes ontstaan van waaruit ik weer verder kon ontwerpen.'*

Onbekend tekenmateriaal



Experimenteren met verschillende onbekende tekenmaterialen verhoogde op een plezierige wijze en met een aangename spanning het risico nemen bij veel studenten. Student P: *'Een paar uur los en doelloos werken heeft voor mij in zekere zin wel bevrijdend gewerkt. Dit is in het begin lastig omdat je dat niet gewend bent, wat in zekere zin heel belemmerend werkt omdat je in eerste*



instantie juist gaat focussen op het wel en niet denken.' Een ervan zocht zelfs het liefst continue de rush om het telkens opnieuw willen beleven tijdens het experimenteren.

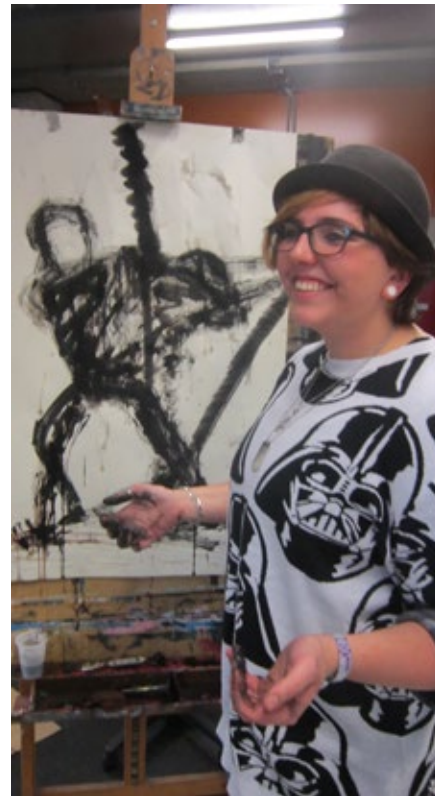
De onverwachte mogelijkheden van de veelal eigenwijze en nog te ontdekken tekenmaterialen, zoals een Barbiepop, opende ogen en nieuwe uitbeeldwegen en hadden een bevrijdende werking. Student T: 'Het risico zat hem in het gebruik van bv die Barbie, omdat je simpelweg niet weet hoe de Barbie zich verhoudt tot de verf en het papier, dus welke vormen de Barbie maakt als je haar, bewust en risicoloos over het papier beweegt. Daar zat volgens mij het risico in. Dat een eindresultaat niet nodig is, het bezig zijn is belangrijker. Het gelaagd werken begint langzamerhand ook in mijn eigen proces door te dringen. Gaandeweg laat ik ook los van het idee dat 'Moet zijn'.

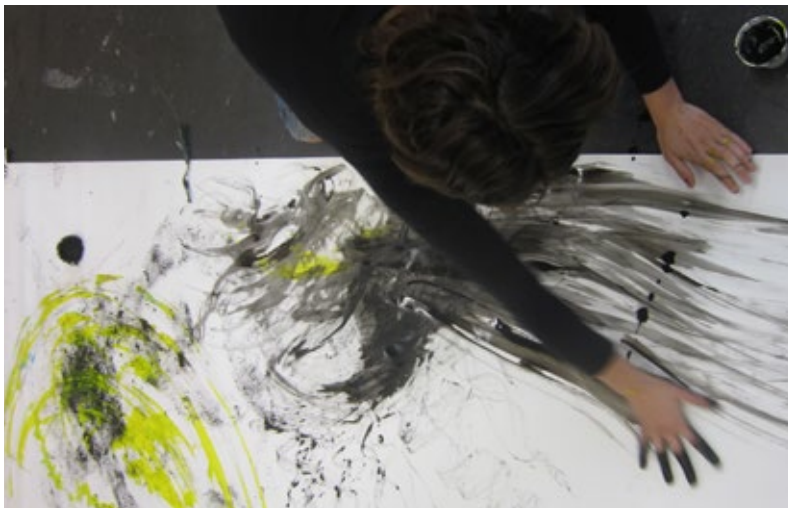
Positief, vies en plezier



Plezier, zorgeloosheid en ontspanning gaven veel studenten de mogelijkheid tot het ontdekken van andere manieren van verbeeldend werken. Minder angstig en minder strevend naar perfectie. Student J: *'Zo kun je met een tekenles dus ook een doel bereiken door iets te doen wat haaks staat op een gewoonte die te overheersend is of als negatief gezien wordt. In dit geval dus het vast-denken, de doelgerichtheid, tunnelvisie, en precisie.'* Uitgedaagd worden. Student L: *'Doorgaan met risico nemen, ontevreden of tevreden.'* De verstoringen werden hierin op positieve wijze ervaren. Student A: *'Verschuivingen als werkwijze is positief en kan wat opleveren. Het toelaten van het toeval en het nemen van risico's waarvan je de uitkomst niet weet, geven het creëren een aangename spanning. Risico is fijn juist als er een ander je 'mooie' werkje weer verknoeid. Door zijdelings met je techniek bezig te zijn word ik intrinsiek gemotiveerd. Ik krijg door Beeldscouting weer zin in tekenen.'* De meerwaarde van het risico nemen was voor een student het aspect plezier: Student M: *'Plezier vergroten van creativiteit, mezelf verrassen, mooie dingen maken, anders dan ik met mijn hoofd zou hebben gedaan. Toeval omarmen, boven mezelf uitstijgen, durf vergroten. Lekker bezig zijn. Dat je op nieuwe dingen komt door het onverwachte. Meer stapjes nemen in proces. Zo leer ik ontdekken.'*

Op de vraag 'Wat heb je ontdekt, beleefd en verworven, negatief of positief, tijdens het Beeldscouting? Student P: *'Rust aangeven in chaos, vies worden is een goed iets. Imiteren hoeft niet, werk vanuit jezelf. Gewoon doen en af en toe afstand nemen. Negatief dat dit me wakker schud. Ik ben soms teveel bezig met het gewenste eindresultaat. Dus het levert me wel iets positiefs op. Meer risico durven nemen, minder denken in eindresultaat, mezelf de tijd gunnen om te ontdekken. Positief: inzicht dat ik nog niet had. Het heeft me de ogen geopend.'*





Suggesties van studenten

Op de vraag 'Waaraan kan volgens jou Beeldscouting als podium voor het verbeeld-ontwerponderwijs in de toekomst meer aan voldoen?' volgden een aantal suggesties.

Veel studenten gaven aan een vorm van Beeldscouting structureel in de opleiding te willen hebben. Een ruimte om vrij te werken, waar proces en samenwerking centraal staan in plaats van opdracht en concurrentie. Student M: *'Iedere week 'verplicht' Beeldscouting vrij werk maken, of wekelijks/maandelijks als iets voor iedereen of als een onderdeel van alle afdelingen, als bijna vast in het programma. Eigenlijk voor al het onderwijs. Risico waaruit je opnieuw andere ideeën/visies mag brengen/vormen. Beeldscouting verbreedt je kijk op zoveel verschillende vlakken van kijken en werken.'* Sommigen hebben de wens om meer 3D Beeldscouting te doen (Deze beeldscoutinglessen waren gericht op 2D werk). Een ander punt is een koppeling tussen theorie en praktijk. Dit punt heeft niet centraal gestaan tijdens Beeldscouting. Een student geeft aan. Student P: *'Begin van koppelen theorie en praktijk is gemaakt. Dit kan nog verder ontwikkeld worden.'*

The background is a complex abstract composition. It features a light-colored, textured surface, possibly paper or fabric, which is heavily marked with dark, irregular splatters and stains. These dark marks are most prominent in the upper half and along the right side. In the center, there is a large, irregular, light-colored shape that resembles a splash or a hole in the dark material. This central shape has a mottled appearance with various shades of light gray and white. The overall effect is one of raw, expressive energy, reminiscent of a splatter-painting technique or a forensic investigation of a surface.

DEEL 4 CONCLUSIE

Hoofdstuk 11

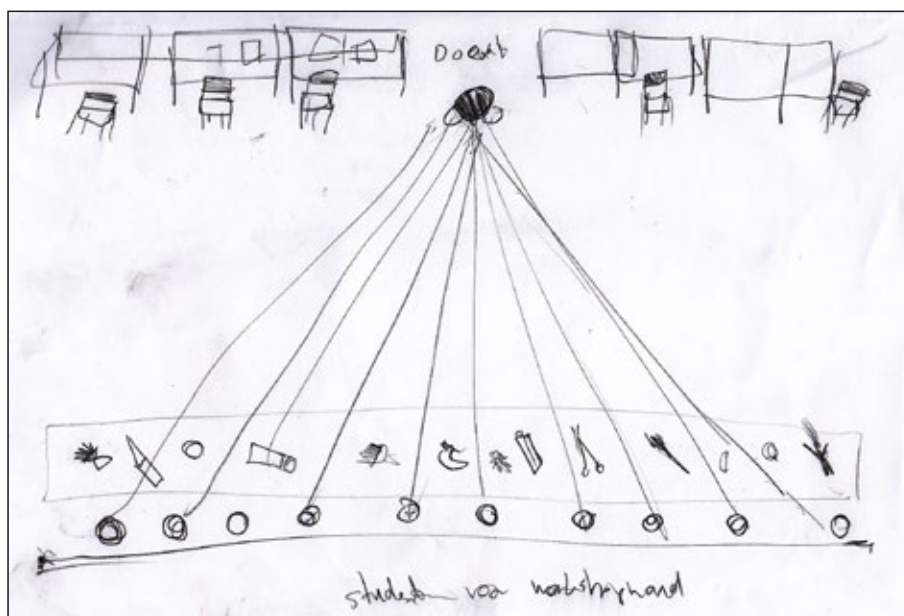
Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat Beeldscouting een goede manier is om het risico nemen in het ontwerponderwijs terug te brengen en positief her te waarderen. Het brengt drie belangrijke elementen samen: een podium waarin verschillende randvoorwaarden zijn gerealiseerd, een ervaren docent die is staat is verschillende rollen op zich te nemen, en een manier om de juiste mentaliteit bij de studenten aan te wakkeren. Zoals blijkt uit de evaluatie met studenten en uit de zelfreflectie van de docent, kan door middel van een lessenserie als Beeldscouting bewust risico nemen als positieve didactische leermethode worden ingezet.

Atkinson geeft aan dat zowel een podium (teaching-learning space) als de rol van de docent essentieel zijn om risico te stimuleren (Atkinson, 2011, p. 6). Echter, hij geeft er geen concrete invulling aan, hoe dit te realiseren. Beeldscouting onderzocht in negen lessen op verschillende manieren waar de kansen lagen om te ontdekken waar de ruimte voor risico nemen in verbeeldend ontwerpen zich bevond. Deze lessen herbergden aspecten die potentieel waren voor het didactisch en pedagogisch her-ontwikkelen van nieuwe onderdelen in het curriculum.

Podium

Door het realiseren van Beeldscouting is een flexibel podium neergezet met daarin verschillende randvoorwaarden zoals beschreven in het conceptuele framework. Het is essentieel om ervoor te zorgen dat studenten op de hoogte zijn van dit podium. Je moet ze lokken om mee te doen en het uit te proberen. Zoals Atkinson ook aangeeft, is het essentieel om het podium flexibel in te zetten, 'To let things happen', zodat de dominantie van de uitkomsten geen vat kan krijgen op het proces. De flexibiliteit uitte zich bijvoorbeeld in het al dan niet inzetten van een opdracht, het aanbieden van een structuur in de lessen als dit nodig bleek, samen of solistisch werk inzetten, het afwisselen van de mate van vrijheid die gegeven werd aan studenten, en in bijvoorbeeld het kaderen van werk om een gevoel van 'eindproduct' te geven.



Figuur 2: onbekend materiaal en veilige ruimte

De volgende elementen stonden beschreven in het conceptuele framework:

1. Openbaar, zichtbaar werken.
2. Tijd nemen.
3. Geen eindopdracht en geen assessment (vrijheid).
4. Interdisciplinair werken en samenwerken.
5. Onbekende en andere materialen gebruiken.
6. Hiërarchie tussen docent en student laten vervallen.
7. Veilige omgeving bieden waarin fouten maken en toeval centraal staan.
8. Thema voor houvast bieden.

Openbaar en zichtbaar werken bleek nog essentiëler dan gedacht.

Het nodigde langslopende mensen uit om een blik erop te werpen waardoor de deelnemende studenten het gevoel van 'performance' kregen. Hierdoor werden ze nog meer gestimuleerd uitdagend werk te maken.

Als toevoeging op 'geen eindopdracht', is het van belang je te focussen op het proces, in plaats van het product (einddoel). De beelden tonen een ontdekkend proces en een vrije werkwijze die niets te maken heeft met het toegepaste vakgebied van ruimtelijk ontwerpen. Het betreft vooral de ontdekking van de mentaliteit van het proces zelf om tot beelden te komen en zo al verbeeldende conceptgedachten te genereren.

Een andere additionele vinding is de essentie van het creëren van een positieve mindset, plezier, en het vies mogen worden, rommel kunnen maken. Daarnaast bleek het loslaten van de hiërarchie tussen student en docent niet altijd de juiste manier te zijn om meer risico nemen te stimuleren (zie meer hierover bij 'de rol van de docent').

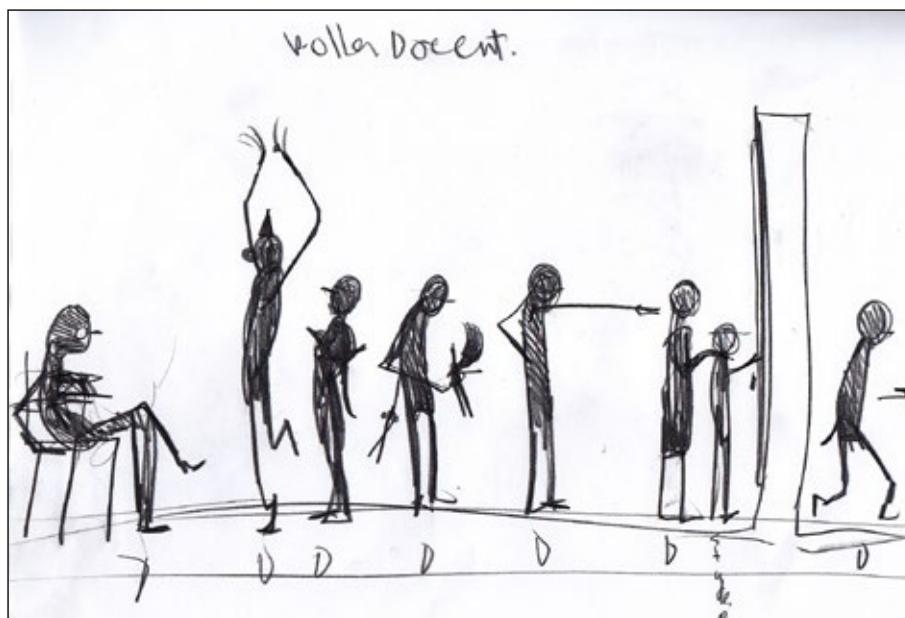
Het realiseren van dit podium in Beeldscouting leidde tot een drietal conflicten:

1. Het geven van vrijheid om risico nemen te stimuleren kent een kantelpunt. Risico nemen kan niet voor een lange tijd achtereen, dit slaat dan om in baldadigheid. Experimenteren en anders werken is vermoeiend. Op een keer is de energie op en wordt het zinloos werken. De docent speelt een essentiële rol in dit herkennen en adresseren.
2. Het werken zonder einddoel is nuttig omdat de focus daarmee komt te liggen op het proces in plaats van eindproduct, echter er komt een punt in tijd dat zonder einddoel werken omslaat in doelloos werken. Deze te vrije expressiviteit waardoor de experimenteerdrijf doorschiet en daardoor als bezigheid betekenisloos wordt, kan ontstaan door onervarenheid: door het totaal niet gewend zijn van de studenten om te werken zonder opdracht of eindbestemming. Immers het studietraject is een volledig dichtgetimmerde assessmentstructuur met projecten, opdrachten met afronding volgens vooraf gestelde eisen. Het op momenten teruggeven van resultaten, in de vorm van kadrering en uitsnijding bijvoorbeeld aan het eind van de les, geeft de studenten een kans om na de ongebonden werkwijze toch even vertrouwd het werk als afgesloten te ervaren, en te beoordelen.
3. Om vrijheid te creëren om risico nemen te stimuleren is tijd nodig, en assessment is niet gewenst. Dit knelt voor studenten omdat van hen verwacht wordt binnen vier jaar het curriculum te doorlopen en daarin alle assessments hebben volbracht. In dit geval is dit opgelost door de studenten wel credits te geven voor de aanwezigheid bij Beeldscouting, zodat de tijd die ze erin staken niet op een ander moment ingehaald hoeft te worden om hun curriculum te volbrengen. Dit laat echter direct het conflict zien tussen het nodig hebben van tijd en geen assessment, versus het snel en voldoende moeten afronden van de opleiding.

De rol van de docent

De docent speelt een essentiële rol in het stimuleren van risico nemen tijdens beeldscouting. De docent heeft een didactische rol door het vormgeven, sturen en bijsturen in de lessen. Hij moet verstoringen aanrichten om studenten verder uit hun comfortzone te trekken, en daarnaast een scannende rol vervullen om de onverwachte momenten, de sfeer, beelden of kansen die zich voordoen om risico nemen te stimuleren, te herkennen. Alle drie de rollen zijn continu nodig. Het vereist nogal wat van de docent om snel te kunnen schakelen tussen deze rollen. Dit betekent ook dat om dit goed uit te kunnen voeren, een ervaren docent nodig is.

De didactische rol richt zich met name op het verwelkomen van studenten, uit te nodigen aan de les deel te nemen, en te enthousiasmeren en te ondersteunen. Ook de leiding nemen en controle over de les houden vallen hieronder. Zo wordt het mogelijk om de student uit te dagen en snel resultaten van hem af te dwingen. Van belang is dat de situatie onder controle blijft en er vertrouwen onderling heerst. Aan het eind van de les wordt samen het werkproces besproken in bijzijn van het resultaat, en zorgt de docent voor een duidelijke afsluiting. Ook de rol van 'een clown' om plezier en humor in de les te brengen is essentieel om op bepaalde momenten in te zetten.

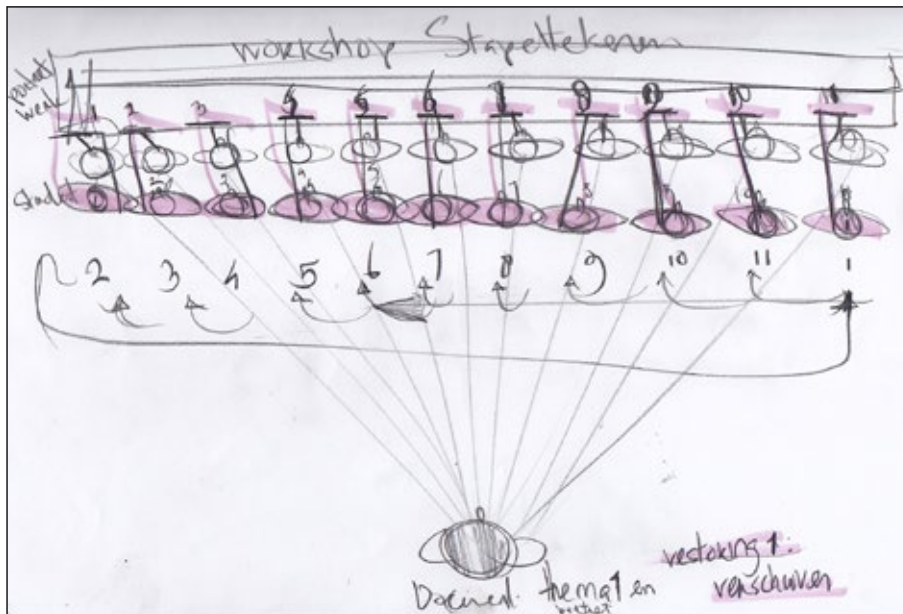


Figuur 3: rollenverdeling docent

De rol van de docent is vooral belangrijk in de fases waarin de studenten bewust door hem zijn ontregeld en zij geadviseerd moeten worden om de voortgang van de les te bewerkstelligen, en stagnatie te voorkomen. Hierbij staat met name de rol als verstoorder op de voorgrond. Betreffende verstoringen heeft de docent verschillende mogelijkheden:

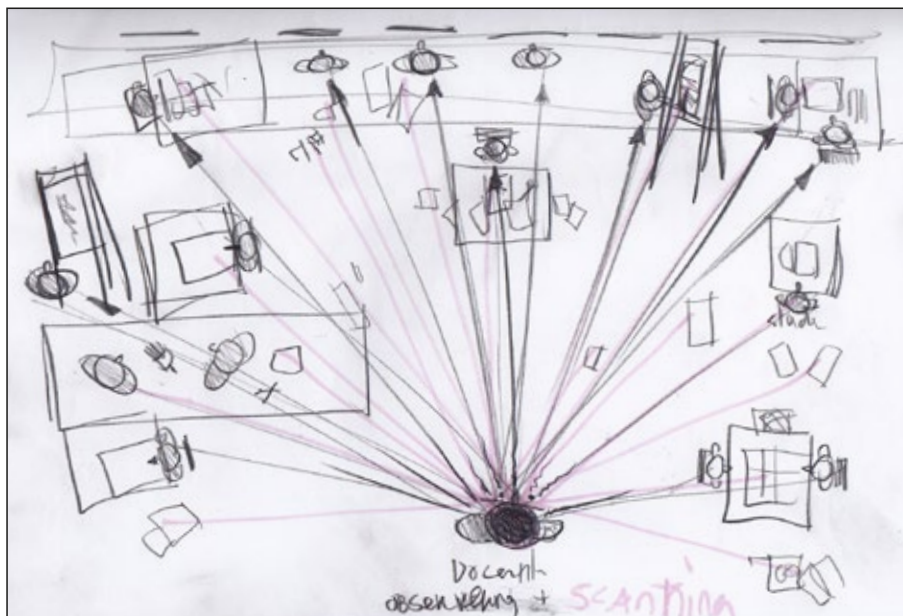
- **Controle:** het uitzetten van de bewuste en gebruikelijke ontwerp- werkwijze van de student.
- **Onderbreken:** de student individueel of als groep in zijn proces, werkwijze, materiaalkeuze of thema ongevraagd onderbreken.
- **Verschuiven:** de student zijn losse werkonderdelen, zoals bijvoorbeeld bij de beelden-collage, door elkaar husselen, verplaatsen, of weghalen en het anderen ongevraagd schenken en als beeld toevoegen.
- **Veranderen van omgeving:** veranderingen aanbrengen bij de vaste werkplek van de student, en hem opdragen een andere plek in te nemen dan de eigen vertrouwde plek, of voor een groep een andere werklocatie opzoeken en (gevraagd of ongevraagd) innemen.

- **Omdraaien:** het gehele project (of fragmenten hiervan) omdraaien.
- **Toedienen:** andersoortig tekenmateriaal verplichten.
- **Wijzigen:** zonder aankondiging het onderwerp/thema rigoureuus veranderen.



Figuur 4: verschuiving als verstoring

Op andere momenten verschuift de rol van de docent meer naar die van een observator om de belangrijke momenten van de les te 'scannen', en de werkatmosfeer te blijven peilen. Dit is essentieel om het maximale uit een les te halen voor wat betreft het vinden van nieuwe beelden, en ook om kansen om risico te stimuleren, en om de studenten optimale ondersteuning te bieden.

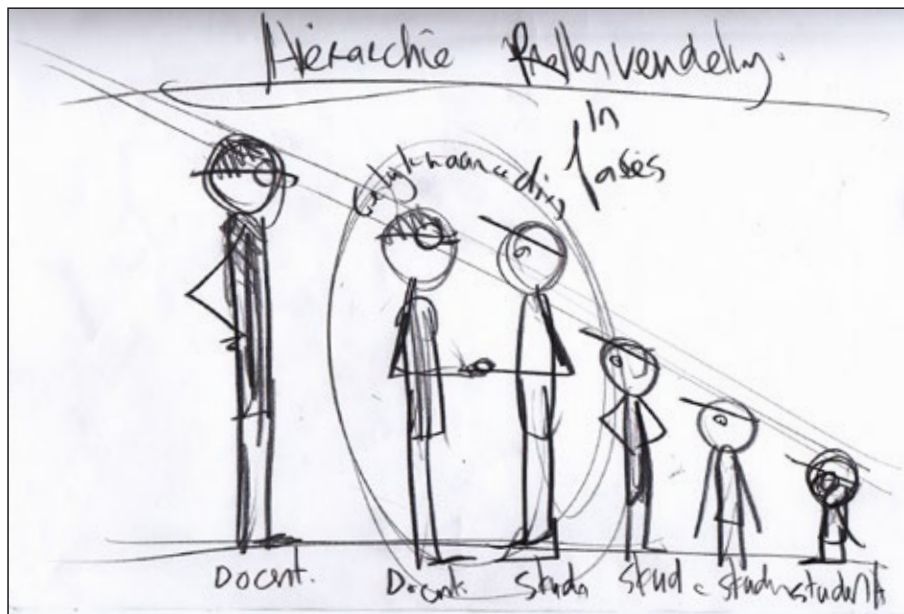


Figuur 5: scanning

Verder speelt de docent een grote rol in het adresseren van de drie conflicten als hierboven beschreven. Een docent moet alert zijn op zowel de grens tussen vrijheid en baldadigheid als op de grens tussen zonder einddoel en doelloos werken, hij moet de momenten herkennen en op tijd ingrijpen. Daarnaast is de docent er verantwoordelijk voor dat er daadwerkelijk ruimte in het curriculum wordt gemaakt voor dit soort lessen. Je kan het de

studenten niet verwijten als ze voorspelbaar werken als dit het enige is wat ze aangeboden krijgen. Docenten hebben de verantwoordelijkheid om de studenten meerdere manieren van werken aan te bieden waardoor het denken over ontwerpvragestukken een meer gelaagde uitdaging wordt, en waarin het experimenteren en dus het fouten maken mag. Docenten moeten de studenten verder uitdagen, en hiervoor ruimte en tijd bieden. De docent heeft meer dan ooit de taak om de opdracht veel dieper en meer intrinsiek bij de student aan te reiken, en deze te in veilige vertrouwdeheid te prikkelen om niet de makkelijke, maar de onbekende en gevaarlijke weg te kiezen. Voor het docententeam is het van belang hierin een eenheid te vormen. Zolang docenten deze verantwoordelijkheid oppakken, samen met het onderwijssysteem, kan je studenten geen verwijten maken over saai, ongelaagd werk. Door het juiste podium te bieden, zowel door de docent als door het onderwijssysteem (ruimte in het curriculum, juiste cultuur) kan de student de juiste mentaliteit ontwikkelen die van hem wordt verwacht.

Uit Beeldscouting bleek duidelijk dat het laten wegvallen van hiërarchie geen heilige graal is. Op sommige momenten in de les is het van belang om geen hiërarchie te hebben zodat je gelijkwaardig met studenten aan de slag kan, terwijl op andere momenten controle of verstoringen vanuit de docent noodzakelijk waren. Daarnaast bewaakt de docent ook de grens tussen vrijheid en baldadigheid zolang de studenten zelf onvoldoende in staat zijn dit bij zichzelf te herkennen.



Figuur 6: hiërarchie docent-student

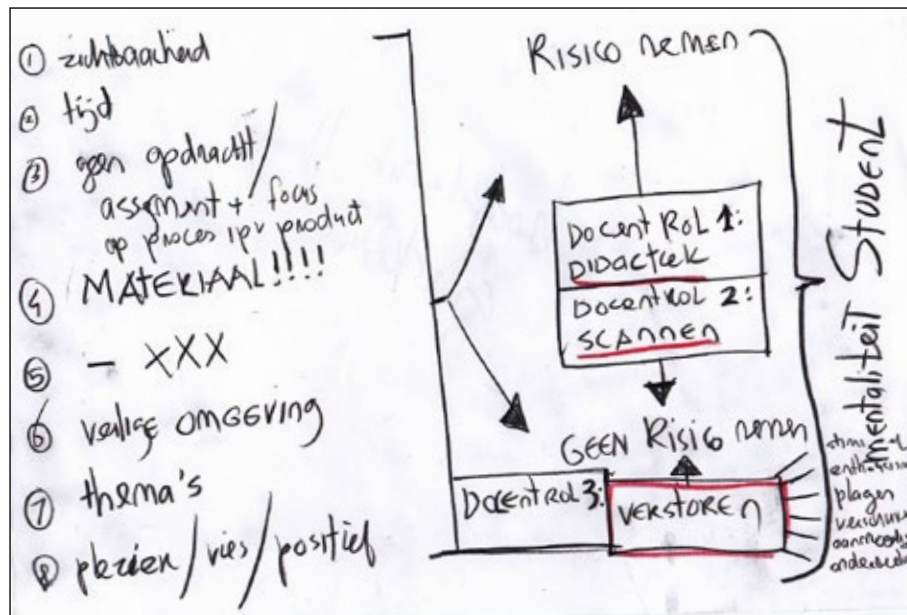
De mentaliteit van de student

Het derde essentiële element om risico nemen terug te brengen in het ontwerponderwijs is de mentaliteit van de studenten. Als je het juiste podium biedt, inclusief de gewenste flexibiliteit en de juiste ondersteuning en aansturing vanuit de ervaren docent, is het aan de student om dit daadwerkelijk om te zetten in de juiste mentaliteit om meer risico te nemen in zijn werk. Uit de evaluatie van Beeldscouting met de studenten komt duidelijk naar voren dat het podium, in combinatie met de rol van de docent, voor de meeste studenten de juiste setting bood om een werkmethode te creëren die afwijkt van de gebaande paden die direct gericht zijn op een einddoel. Er werd gefocust op het proces, op samenwerken, op de vrijheid benutten.

In de enquête gaven veel studenten aan behoefte te hebben aan regelmatig Beeldscouting in hun opleiding, als onderdeel van het curriculum. Het zorgt ervoor dat ze andere mogelijkheden en ruimte ervaren die meer brengt voor hun studie. Hierdoor kunnen ze een juiste mentaliteit ontwikkelen, en van de bekende weg afwijken om op zoek te gaan naar vernieuwende beelden. Veel studenten geven aan dat doordat er zonder einddoel en assessment gewerkt wordt, ze tijd krijgen om zich in het proces van ontwerpen te verdiepen.

Het risico op mislukking

Fouten maken mag. Ook in Beeldscouting mislukken lessen. Sommige lessen leidden nauwelijks tot inspirerend nieuw werk of inzicht, de chemie en de power waren dan afwezig. Dit geeft niks. Het podium is geboden, de docent pakte de rol, maar dit biedt geen garantie. Het 'mislukken' van een les is ook juist een voorbeeld voor studenten dat mislukken een onderdeel is van het risico nemen.



Figuur 7: conclusie

Hoofdstuk 12

Discussie

Gids en begeleider

Illich beschrijft in zijn boek *Deschooling Society: 'Education in the exploratory and creative use of skills, however, cannot rely on drills. It relies on the relationship between partners who already have some of the keys which give access to memories stored in and by the community. It relies on the critical intent of all those who use memories creatively. It relies on the surprise of the unexpected question which opens new doors for the inquirer and his partner'* (Illich, 1971, p. 17).

Mijn onderzoek ligt in het verlengde van deze opmerkingen. Degenen die de sleutel hebben en die doorgeven aan de nieuwe generatie, die deze onbekende gesloten deuren nog moet leren openen, dat zijn de docenten van nu. Illich geeft aan dat onderwijs gaat over de relatie tussen degene die kennis en ervaring heeft en degene die dat niet heeft. De eerste moet ervoor zorgen dat de tweede de juiste toegang krijgt tot de kennis en dat leren plaatsvindt, waarbij rekening moet worden gehouden met elk individu. Docenten zijn verantwoordelijk om onderwijs niet als een vaste 'drill' te zien waarin de input en output vaststaat, zoals ook Biesta zegt. Het is studenten niet te verwijten dat ze oppervlakkig en saai werk maken als ze niet de juiste kennis en kunde over zowel het ontwerpproces als eindresultaat aangereikt krijgen.

De zoektocht naar risico nemen verliep niet gemakkelijk. Atkinson geeft in zijn werk aan dat zowel een podium als de rol van de docent essentieel zijn om risico te stimuleren (Atkinson, 2011, p. 6). Hij drukt prachtig uit wat elke docent waarschijnlijk herkennen zal, namelijk om creativiteit bij jonge studenten aan wakkeren en zo ze te enthousiasmeren zonder de noodzakelijke vooropgestelde uitkomsten - het klinkt als vanzelfsprekend. Echter, hij geeft er geen concrete invulling aan hoe dit te realiseren. Risico nemen wordt veel aangehaald in de besproken literatuur (eg. Steers, Biesta) en de zorg over het ontbreken ervan in het onderwijs wordt alom erkend. Maar de literatuur is voornamelijk gericht op het middelbaar onderwijs en weinig praktisch, en met name op het ontwerpvlak in het hoger beroepsonderwijs is hierover weinig bekend. Steers maakte indruk door zijn inspirerende toegankelijke tekst *'Do schools really encourage creativity?'* waarin hij eveneens de zorg over het hedendaags onderwijs benoemt en waarbij hij prachtige voorbeelden als mogelijke leermethode aanreikt die inzetbaar kunnen zijn om zo het risico mijdende onderwijs weer ontvankelijk te maken voor riskante creativiteit. Ondanks het feit dat Steers *'Creativity cannot be rushed or reduced to a formula'* (Steers, 2015, p. 7) noemt, geeft hij heldere voorbeelden van onderwijs die tot de verbeelding spreken, en opvallend vanzelfsprekend klinken, zoals de tolerantie voor onzekerheid, flexibiliteit en openheid voor een alternatieve aanpak, schijnbare kans, toevalligheden en fouten, speels zijn met ideeën, mogelijkheden, materialen en processen, tijd nemen en de wil om niet vanzelfsprekende connecties aan te gaan. Hoe dit structureel en ingebed in het curriculum te realiseren, is minder duidelijk. Luxon onderneemt stappen door in haar eigen lessen te onderzoeken wat het betekent als je je rol als docent gelijkstelt aan die van de student, om zo te ontdekken wat lesgeven en leren betekent zonder te doceren wat ze niet weet. Ze nam en ondervond het risico. Echter, zoals deze scriptie laat zien, is dat het gelijkstellen van studenten aan docenten niet altijd leidend tot meer risico nemen. Wellicht wel voor de docent, maar niet voor de student. Zoals Illich beschrijft, de docent, of zoals hij het noemt, 'educational guide', speelt een essentiële rol

in het opleiden van de student. Hier is soms hiërarchie en duidelijke sturing voor nodig. Ook Ehrenzweig liet in zijn lessen ruimte voor ontdekken door ogen verder te openen en zo ontdekkend te scannen wat zich niet zomaar als vanzelf op voorhand aandient, maar wel waardevol kan zijn voor zowel het lesgeven als het creëren. Dit is concreet toegepast tijdens Beeldscouting en levert daadwerkelijk mooie beelden op, soms pas naderhand geopenbaard, bijvoorbeeld bij het later terugkijken van de gemaakte foto's, of door het kadreren.

Zichtbaarheid en kwetsbaarheid

In een tijdperk waarbinnen zeer weinig plaats is voor het experiment bleek risico nemen onverwacht lastig en vooral stroef te realiseren, en niet enkel door het tekort aan tijd en ruimte. Ook mijn eigen - in de loop van jaren ingeslepen verwachtingspatroon - heeft mijn open houding ten opzichte van risico nemen verkleind. Wellicht dat de suggestie gegeven door veel studenten in de evaluatie van Beeldscouting, om structureel tijd in te ruimen in het curriculum (eens per week bijvoorbeeld) voor Beeldscouting, waarin het proces centraal staat, er geen assessment plaatsvindt, en er ruimte is om te spelen met materiaal, ideeën, samenwerking en toevalligheden.

Door de bewust gekozen zichtbaarheid van Beeldscouting kon iedereen mee kijken en iedereen duidelijk daarop zijn mening laten klinken. Kiezen voor openbaarheid van lesgeven en zo inzicht geven in de aanpak, didactiek en resultaten, terwijl over het algemeen de docent achter gesloten deuren opereert, was een voorzichtig proces: openbaarheid is jezelf voor de leeuwen werpen. Passerende collega's die zich geen raad wisten met de soms chaotische, rommelige en losbandige taferelen die de lessen veroorzaakten, zwegen, waar andere collega's duidelijk een mening achterlieten, met als belangrijkste zin: *'zo zag de academie er overal uit in de jaren 80 van de vorige eeuw.'* Los of dit nu positief of negatief bedoeld werd, was deze opmerking een belangrijke constatering, namelijk de ontzettende verandering in de afgelopen 30 jaar van het verbeeldend ontwerp-ontwerponderwijs op de Willem de Kooning. De opmerking veroorzaakte een plotselinge terugblik naar van mijn eigen studietijd. Zocht ik via Beeldscouting elementen uit mijn eigen verleden op om deze verwaarloosde beeldzoektocht-elementen als actueel podium de huidige tijd binnen te slepen? De belangrijkste reden was in ieder geval deze vergeten en voor de hedendaagse jeugd totaal onbekende werkwijze kans te geven tot herwaardering en zo dit onmisbare verbeeldend ontwerpaspect voor het toegepaste vakgebied als ruimtelijk vormgeving in het curriculum te injecteren en zo het verbeelden als kwetsbaar onderzoekend podium te actualiseren. Een dappere keuze om zo de vergeten en verwaarloosde prachtige methodiek als expressief losgeslagen podium keihard en scherp te plaatsen tegenover de overheersende ingetogen en krampachtige laptop- en fine-liner-tekencultuur die de gehele Drawing Station inmiddels bevolkt en kleurt: een reeks naar beeldschermen gerichte studenten.

Een terugkeer naar de vroegere situatie is niet verlangd. Er liggen zeker ook uitdagende elementen in het huidige verbeeld-ontwerponderwijs. Een 'best of both worlds' ontwerpmethodiek, waarin de meer persoonlijke handgetekende, en de hoogwaardige digitale verbeeldingskracht elkaar kunnen, mogen en misschien moeten treffen, en elkaar zo kunnen beïnvloeden en versterken, is denkbaar en wenselijk. Beeldscouting is een poging geweest om aan te wijzen dat de ontwerpopleiding het onderwijs te eenzijdig benadert, en onbekende risicovolle ontwerptrajecten teveel vermijdt.

Onderzoek versus docentschap

Beeldscouting was een onderzoek ten behoeve van het terugbrengen van risico nemen in het ontwerponderwijs. Hierin had ik persoonlijk dus een rol als onderzoeker. Tegelijkertijd was ik 'object' van de studie; ik als docent die Beeldscouting uitvoerde en vormgaf. Ik moest mijzelf dus onderzoeken. Dit maakte mijn eigen reflectie op het onderzoek tijdens Beeldscouting ingewikkeld. De moeilijkheid lag in de gelijktijdigheid van onderzoek doen enerzijds, en het observeren, uitnodigen, verstoren, kortom al de bijkomstige rollen van het docent zijn, anderzijds. Lesgeven en risico nemen was dan ook een enerverende en energierijke periode. Door het aanleggen van een groot fotoarchief was ik in staat achteraf de gebeurtenissen van de lessen terug te halen alsmede te evalueren. Het fotoarchief met al de afbeeldingen van het werk en de uitvoerende studenten vormt dan ook, naast de enquête en de schriftelijke reacties, een zeer waardevolle en tot de verbeelding sprekende bron van informatie. Het geeft mogelijkheid en bijna ter plaatse aanwezig, om opnieuw, als deelnemer, uitgenodigde te worden plaats te nemen op het risicovolle podium.

Onvoorspelbaar verbeeldtraject

De aanleiding van de thesis Risico als Kans lag bij het verbeeld ontwerp-onderwijs van de afdeling ruimtelijk ontwerpen van de Willem de Kooning Academie.

Studenten van de afdeling ruimtelijk ontwerpen die aan Beeldscouting hebben deelgenomen bevestigen dat Beeldscouting een meerwaarde heeft gehad voor de opleiding. Beeldscouting bood volgens hen de mogelijkheid om buiten gebaande paden te gaan, nieuwe vormen te maken en te ontdekken, en de bestaande architectuur en ontwerpen te bekritisieren. Het verbeeldtraject werd door werken met onbekend tekenmateriaal onvoorspelbaar, en door bewust ingezette controleverlies van het tekenen ontstond binnen hun handen een andersoortig werk, dat vooraf niet bedacht had kunnen worden. Zoals eerder aangegeven, een student gaf aan dat hij tijdens Beeldscouting ruimtes zag ontstaan waarvan uit hij weer verder kon ontwerpen. Ook het fotograferen van de immer tijdelijke en verdwijnende verbeeldingsfases leverde voor de student nieuwe informatie op.

Aspecten van Beeldscouting kunnen worden benut wanneer het ontwerp-proces, dat zich op dit moment voornamelijk afspeelt op het digitale vlak, op momenten vastloopt bij de student. De diverse aanpak van werken, ondervonden tijdens de Beeldscout-lessen, kan dan even als een vrije, zoekende en reflecterende tussenfase binnen het onderzoeksproces worden toegepast.

Het interdisciplinair werken tijdens Beeldscouting is volgens de ruimtelijk ontwerpers waardevol, plezierig en essentieel, en deze methode zou dus niet alleen monodisciplinair ingezet moeten worden. Het alleen maar analoog werken werd ook als 'lekker' ervaren, en doordat er geen waarde werd gehecht aan het eindresultaat werd er meer durf ervaren in het vervaardigen van werk. Beeldscouting betekende ook voor velen, ook van de andere disciplines, dat je uit je eigen comfortzone werd getrokken.

Een andere mentaliteit

Uit de literatuur, de interviews en Beeldscouting blijkt dat de juiste mentaliteit bij studenten essentieel is voor een goed creatief ontwerpproces én resultaat. De docent is verantwoordelijk om de studenten deze mentaliteit aan te leren. Het onderwijs moet meer lef tonen en risico nemen door niet altijd een einddoel en assessment centraal te stellen. Juist de weg erheen, het

proces moet meer aandacht krijgen. Een recent artikel van NRC handelsblad onderstreept dit. Op de vraag *'Hoe herkent u een goed idee?* in een interview van Ribbens aan het ontwerp-duo Atelier Remy & Veenhuizen: *'Het gaat nooit om één goed idee. Het gaat om een goed proces, met veel stapjes'* (Ribbens, 2016, p. 13).

Er moet in het ontwerponderwijs gesproken worden over de balans tussen het resultaatgerichte enerzijds, en het zoekende, riskante en ontregelende anderzijds. Het gaat om een mentaliteit. In mijn onderzoek heb ik concrete methoden getoetst die de oefening in creativiteit verrijken en openbreken. Voor andere vakken kunnen andere methoden ontwikkeld worden, die het doelgerichte en het voorspelbare bevragen en ondermijnen. Bij mij is er geen twijfel over de noodzaak van een corrigerende beweging in het onderwijs. Het zal de kwaliteit van de werkstukken, en ook het plezier van de studenten in het werk, vergroten, en al gelaagd lerend door het proces te gaan. Beeldscouting kan helpen in dit ontdekken en verkennen.

Bronnen

Adams, J. (2014) Finding Time to Make Mistakes, *International Journal of Art & Design Education*, vol. 33, no 1, pp. 2-5

Beschikbaar op:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2014.12040.x/full>

Atkinson, D. (2011) *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State & The Educational Turn*. London: Goldsmiths University of London, Sense Publishers. pp. 2-6

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M., Peters, V., van der Velden, T. (2013) *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*
Groningen: Noordhoff Uitgevers bv Nederland

Biesta, G. (2015) *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese, p. 15

Boeije, H. (2014) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers, Nederland

Diaz, E. (2015) *The experimenters: Chance and design at Black Mountain College*. Chicago: The university of Chicago press, p. 18

Eggelhofer, F. (2015) *Black Mountain: an interdisciplinary experiment 1933-1957. Process instead of results: What was taught at the Bauhaus and at Black Mountain College*, Berlijn: Spector Books, Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, p. 111

Ehrenzweig, A. (1967) *the Hidden order of Art. A study in the psychology of artistic imagination*, Los Angeles: University of California Press, Renewal 1995, p. 16-60

Foreman, R. (2007) *Welcome to Richard Foremans world, Zurich 2007*, kidberlin, Youtube

Beschikbaar op:

https://www.youtube.com/watch?v=mPJG_wz2My4

Hardy, T. (2012) De-Schooling art and design: Illich redux, *International Journal of Art& Design Education*, vol. 31, Issue 2 pp. 153-165

Beschikbaar op:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2012.01731.x/abstract>

Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, London/ New York: Marion Boyars, 2002, pp. 12-18

Jael Lehmann, A. (2015) *Black Mountain: an interdisciplinary experiment. 1933-1957. Pedagogical practices and models of creativity at Black Mountain College*, Berlijn: Spector Books, Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, p. 102

Linsley, R. (2013) The Hidden Order of Art, *Abstract critical for abstract art*, pp. 1-3

Beschikbaar op:

<http://abstractcritical.com/note/the-hidden-order-of-art/>

Geraadpleegd op: 8 november 2015

Luxon. N. (2015) Teaching what we don't know, *Academia.edu*, p. 44-47
Beschikbaar op:
http://www.academia.edu/11484667/Teaching_What_You_Dont_Know

Pallasmaa, J. (2009) *The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. United Kingdom: AD Primer, pp. 71-107

Ribbens, A. (2016) Alles is materiaal. *NRC Handelsblad*,
Design katern L12-13, 6 juni, 2016

Schulz. K. (2010) Making good mistakes. *RSA Journal 156.5543*, p 16-17
Beschikbaar op:
<http://www.thersa.org/fellowship/journal/archive/autumn-2010/features/making-good-mistakes>

Steers. J. (2015) Do schools encourage creativity?, *International Journal of Art & Design Education*, vol. 28, issue 2, pp. 126-138
Beschikbaar op:
<https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/04/steers.pdf>

Williamson B. (2008) Paint and Pedagogy: Anton Ehrenzweig and the Aesthetics of Art Education, *Re-bus 2*, issue 2, pp. 1-25
Beschikbaar op:
https://www.essex.ac.uk/arhistory/research/pdfs/rebus_issue_2/Williamson.pdf

The background is a complex abstract composition. It features a dark, textured area in the upper left, possibly representing a piece of torn paper or a dark surface. A prominent white diagonal streak, resembling a brushstroke or a tear, runs from the middle right towards the bottom left. Scattered across the dark area are several dark, circular, spiky shapes that look like ink splatters or small organisms. The overall color palette is dominated by dark browns, blacks, and a stark white.

DEEL 5 BIJLAGEN

Bijlage 1

Geïnterviewden

WAT Interieur Architectuur Rotterdam:

- Laura Hovenkamp, Architecte (WdKA Architectonische vormgeving 1985-1991)
- Babette Vermaase, Architecte (WdKA Architectonische vormgeving 1985-1991)

Studio Pronk Rotterdam:

- Dick Heijdra, Ruimtelijk ontwerper (Interieurarchitectuur WdKA 1981-1989)
- Wendy Rameckers, Ruimtelijk ontwerper (WdKA Architectonische vormgeving 1998-2003)
- Kimberly Schuurbiers (WdKA Ruimtelijk Ontwerpen 2011-2016)

Buro Concrete Amsterdam

- Jolijn Vonk. Ruimtelijk ontwerper (Interieurarchitectuur WdKA 2001-2006)
- Cindy Wouters Ontwerper (geen ex-student)

Bijlage 2

Enquête Beeldscouting

Vraag 1

Wat houdt voor jou risico nemen in?

Vraag 2

Wat is de waarde van risico nemen in het verbeeld-ontwerpproces?

Vraag 3

Zet je risico in of neem je risico als je ontwerpt en ideeën ontwikkelt en opdrachten uitvoert?

Vraag 4

Nemen we op de WdKA genoeg risico?

Vraag 5

Nemen we bij het openlesaanbod-project Beeldscouting genoeg risico?

Zo ja: waar blijkt dat uit, voor jou persoonlijk?

Zo niet: geef dan opmerkingen, kritiek en tips als er meer risico ingezet mag worden.

Vraag 6

Zet je deze ontmoeting met het risico nemen zelf voort in je eigen werk?

(Bijvoorbeeld als model of methode, als een hulpmiddel of als een tijdelijk in te zetten onderdeel in het ontwerptraject).

Vraag 7

Wat is de meerwaarde voor jou van het risico nemen?

Vraag 8

Wat heb je ontdekt, beleefd en verworven, negatief of positief, tijdens de Beeldscouting?

Vraag 9

Waarom kan volgens jou Beeldscouting als podium voor het verbeeld-ontwerponderwijs in de toekomst meer aan voldoen?

Bijlage 3

Benodigheden voor Beeldscouting

Voor de locatie waar de Beeldscouting gegeven wordt gelden een paar algemene vereisten:

- Een lege grote ruimte met voldoende natuurlijk of kunstmatig verspreid licht met werkmogelijkheden voor vrij werken met meerdere studenten op de vloer en de wand.
- Ruimte om afstand van het werk te nemen om de werkzaamheden te reflecteren, als groep en als individu. Zowel op de vloer (staand op tafels/ladder) als op de wand (afstand minimaal 5 meter).
- 'Vieze ruimte': er is ruimte om de werkomgeving tijdens het project vuil te maken waardoor de studenten niet geremd of onderbroken worden in hun handelingen tijdens het expressieve werkproces.
- Mogelijkheid om werkruimte 'open te breken': de ruimte open, leeg en overzichtelijk maken om op deze wijze een omgeving te scheppen die uitnodigend is en veilig om experimenteel in groepsverband te werken. De ruimte kan door de studenten tijdelijk eigengemaakt worden.
- Mogelijkheid tot zichtbaarheid van de workshop, om zo toegang mogelijk maken voor passanten en bezoekers.

Benodigheden

- Touw, tape, punaises, boor en schroeven, lijm, tacker om werkfragmenten en de grote papierrol vast te zetten op de vloer of op te hangen aan de wand.
- Grote rollen tekenpapier, zowel stevig, kwalitatief goed als goedkoop tekenpapier
- Papier, verschillende afmetingen en diktes
- Divers tekenmateriaal en benodigheden: Kwasten, scharen, messen, inkt, verf, latex, lijm etc.
- Onbekend en afwijkend tekenmateriaal zoals koffiedik, barbiepopkwasten, houten onderdelen, foam, sponzen, takken speelgoed, was-borstels etc.
- Ladders om werk van boven te kunnen bekijken als het op de vloer ligt. En om werk te maken hoger gelegen bij het werken aan de wand.
- Afdekmaterialen voor op de vloer tijdens het werken.
- Fotocamera of smart-phone om de diverse kortstondige beeldende fases vast te leggen.

Deelnemers en inschrijvingen

Het is van groot belang dat studenten van het bestaan van Beeldscouting af weten en dat ze uitgedaagd en uitgenodigd worden om te komen. Hiervoor is veel aandacht gegeven aan het uitnodigen van studenten via mail door inspirerende teksten en aankondigingen.

- De studenten die zich via de website van de academie over de lesinhoud hebben kunnen informeren en zich hebben ingeschreven zijn afkomstig van verschillende disciplines en uit verschillende studie jaren.
- De inschrijving geldt per les-blok van 2 workshops, verbonden aan 1 thema.
- De maximale deelname is 25 studenten.

Bijlage 4

Negen lesverslagen Beeldscouting

Beeldscouting verslag les 1

Blok 1 les 1: Risico als kans

Datum: 16 november 2015

Aantal studenten: 10

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338a: WdKA Painting studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte voorin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand en gordijn.

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand.

Lesinhoud

De onderbelichte, onverwachte en onbekende kant van de verbeelding word bewust van buitenaf geforceerd en verplicht ingezet als potentieel verbeeldingsmiddel. Doel is de maker door verbeeld-ontregelingen en -verstoringen te verrassen en zijn blik op verbeelden te scherp te stellen. De tijdelijke verkregen resultaten zijn door het experimenteren ontstaan. Risico nemen staat centraal in deze lessen. De docent heeft de belangrijke rol in het ensceneren van dit toeval-verbeeld- aspect.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

De les ontwikkelde zich ongepland in drie fases.

Dit ontstond vanuit een onderlinge samenwerking tussen docent en groep.

Fase 1: de les begon met een startopdracht waarbij studenten per persoon geblinddoekt door een masker een handtekening zetten op een beweeglijke ondergrond. Dit werd groepsgewijs voortgezet naar een meer vrije vormen-studie en materialenmix. In deze fase was geen verder gerichte opdracht en er was geen figuratief thema. Materialen als koffiedik, tape en latex werden ter plaatse bedacht door zowel de studenten als de docent en experimenteel toegepast.

Fase 2: de zelf geïnitieerde ingreep door de klas gedurende een korte afwezigheid docent: het werk werd opgehangen en doorkliefd en als installatie getoond waar de groep content mee was. Erna werd de papierrol losgemaakt en op de vloer bewust in opdracht dubbel gelegd waarna nieuw-soortige afdrukken werden vervaardigd van de elkaar rakende, nog natte oppervlakten, zo kon een nieuwe stap in het experimenteren en toeval toelaten worden voortgezet. Dit als reactie om de stagnatie bij de studenten, ontstaan na de ingreep, te doorbreken en het werkproces te vervolgen.

Fase 3: na diverse werklagen maakt de docent de keuze ter plaatse om de favoriete onderdelen af te kaderen, uit te snijden en in te lijsten in een wit papieren kader als (tijdelijk) eindresultaat. De week erop zou er mee doorgewerkt gaan worden in les 2. De algehele sfeer was ontwapend, actief en energierijk.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent laat de richting van de vrije opdracht-route open voor diverse richtingen met andersoortig onverwachte uitkomsten en beeldresultaten. Het eindbeeld was immers niet aan de orde, alleen het (samenwerkings-) proces. Het risico werd niet direct omarmd: de klas was voorzichtig en

afwachtend. Ingrepen van de docent waren nodig om de klas 'los' te maken en het experimenteel denken en doen toe te laten:

- De opdracht terstond te wijzigen en andere onverwachte wendingen in de doelstellingen ter plekke te herzien.
- Door te verplichten met onbekend en afwijkend tekenmateriaal te werken.
- Geen figuratief beeld te mogen genereren.

Het experimenteren en het risico in het verbeelden werd klassikaal en per student afwisselend aangemoedigd op een stuwende, humorvolle, positieve en uitdagende wijze en zo gestimuleerd.

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Direct de toon zetten: toelichting geven en uitleggen wat we gaan doen.
- Plotseling onverwacht wijzigingen aan brengen zonder onderlinge afspraak.
- Ongedwongenheid, plezier en enthousiasme te weeg brengen in de les.
- Te prikkelen en (positieve) verwarring te zaaien: geen/gedeeltelijke/of hint-uitleg.
- Toeval toe te laten als methode: de niet verwachte en onaangekondigde beeld-toevalligheden direct opmerken ('scannen') bij de student en deze op de waarde ervan attenderen. Zodoende kan de student deze verkregen vondsten eventueel inzetten en uitbuiten.

Begrenzings ontdekken van risico nemen en experimenteren tijdens les 1:

Een zeer belangrijk aandachtspunt voor de docent bij het risico nemen en experimenteren is het herkennen van de scheidingslijn tussen het experiment en de baldadigheid. Deze scheidingslijn blijkt erg dun te zijn en experimenteren blijkt niet altijd zomaar te kunnen, en zeker niet langdurig. Werken met risico kent een bepaalde spanningsboog die niet continu gespannen kan staan.

Het in groepsverband werken stimuleert zowel de uitdaging om het risico en het experiment als groep gemakkelijk op te pakken, maar het betekent ook dat de werkmethode van de gegroeide, saamhorige dynamiek van de studenten een meer doorgeschoten, een meer overdreven en betekenisloze expressieve, vrijgevochten en baldadige en daardoor vrijblijvende richting op kan slaan. Dat zelfde geldt voor het werken zonder einddoel: eindeloos en doelloos doorborden tijdens het werkproces. Ook hier is een dunne scheidingslijn die waargenomen moet worden om er goed op in te spelen. Het vrijgemaakte en ontvangen podium blijkt vrij snel te worden overheerst door het overdreven vrij en baldadig inzetten van de doelstelling om riskerend te experimenteren. Ontdekt is dat de grens bij studenten tussen risico nemen als verbeeld-krachtbron en het als methode omarmen en het te ver doorvoeren en ontkrachten als serieus verbeeldmiddel erg dun en fragiel is (oorzaak: onervarenheid?). Een te vrije expressiviteit en de overdreven vrijblijvende experimenteerdrijf, worden daardoor doelloos en als bezigheid betekenisloos.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les 1 - blok 1:

- Het scherpere en meer zichtbaar geworden gegroeide besef van de onderlinge rolverdeling tussen de docent en de student, en het intrigerende aspect dat het inzetten en het bewust laten ontbreken van les-onderdelen meer aandacht verdient. Bewust loslaten en structureren. Kansen bieden aan de student om zich buiten de regels te ontplooien.
- Risico nemen betekent voor allen de regels loslaten en laten komen wat komen gaat, voor zowel de student als de docent. Daardoor kan het gevaar

in de les ontstaan van een teveel aan vrijheden die nietszeggend kunnen worden en baldadigheid uitlokken.

- Het niet gericht naar een eindresultaat en experimenteel werken geeft een tijdelijke voldoening, en vrijheid van denken en doen, maar gelijktijdig is er ook behoefte aan een eindbeeld, een afronding, een definitie in beeld.
- Onbekend materiaal levert openingen op om op een lichtere wijze veel makkelijker te starten met risico nemen en experimenteren.
- De rol van de docent als stimulator, als 'teaser' (stoorzender, uitlokker, plager) en als stuwende kracht is onmisbaar binnen het traject van het insceneren van toeval, risico en experiment.
- Een veilige, uitnodigende en betrouwde omgeving, een prettige groepssamenstelling en een helder 'scannende' docent maken het podium voor het risico nemen toegankelijker.
- Positiviteit, lichtheid, kwetsbaarheid en humor motiveren het openstellen voor het nemen van risico bij de student.
- Gerichtte stuwning en adequate plotselinge ontregeling stimuleren het risico nemen.
- Kortstondig afstand nemen als docent tijdens de les en het podium overgeven aan de student, geeft de student lucht en een moment van eigenheid.
- Flexibele momenten toelaten naast de meer gerichte, georganiseerde onderdelen tijdens de lessen. Daardoor kunnen onverwachtheden, voor zowel student als de docent een plaats krijgen en zo een uitdaging vormen om te ontdekken in welke andere, niet bedachte richting de les zich kan bewegen.
- Doordat zowel de student als de docent kunnen ingrijpen in het werk, kan er een gelijkwaardigheid van beide partijen binnen het klaslokaal ontstaan. Beide partijen krijgen namelijk de kans om aspecten van de les vorm te geven.
- Het insceneren met als doel risico nemen te stimuleren in het verbeeldend ontwerpproces van de student heeft meer te maken met het opstellen van een bepaalde mindset waardoor er een mentaliteit ontstaat achter het vervaardigen, dan met het vervaardigen zelf.

Algemene waarnemingen tijdens Beeldscouting les 1 bij het risico nemen en het experimenteren als werk- en leermethode:

- Het experimenteren en risico omarmen gebeurde afwisselend: zowel kortstondig, per persoon als klassikaal.
- Het risico nemen blijkt nooit een langdurig proces te zijn want het experimenteren heeft een korte spanningsboog. Het proces van ontdekken, toepassen en het weer verlaten is niet langdurig.
- Is er genoeg omgevingsvrijheid en onderling vertrouwen opgebouwd als groep, dan durft men gezamenlijk meer stappen te ondernemen op het vlak van risico nemen en experimenteren.
- De aangeboden onbekende afwijkende materialen bieden mogelijkheid om op een meer open, verrassende lichte en amusante manier tot verbeelden te komen. Deze werkwijze maakt het procesmatige werken anders en minder schools en opdrachtgericht. Het geeft vrijheid in doen en laten ontstaan.
- De flexibele aanpak brengt verwarring bij de student maar eenmaal meer gewend aan de werkwijze en les-aanpak ontdekt de student ook dat dit mogelijkheden biedt.
- Het niet gewend zijn aan deze open ongecontroleerde werkwijze blijkt een verademing voor de student.

Beeldscouting verslag les 2

Blok 1 les 2: Risico als kans

Datum: 23 november 2015

Aantal studenten: 9

Korte omschrijving van de setting:

Fase 1:

Lokalen keuze WdKA: WH.4.338a: WdKA Painting studio Drawing Station, etage 4. De ruimte voorin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand en gordijn.

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand.

Fase 2:

WdKA Drawing Station, etage 4.

De centrale open ruimte van de Drawing Station.

Geen deur of wandafscheidings, open en toegankelijk voor passanten.

WdKA Drawing Station, etage 4.

De centrale open ruimte van de Drawing Station.

Geen deur of wandafscheidings, open en toegankelijk voor passanten.

Lesinhoud:

Vervolg les op Risico als kans 1. Vanuit de fragmenten en restanten wordt er verder gewerkt aan het toepassen van het experiment en het risico nemen in de verbeelding.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: Er werd verder gewerkt en aan non-figuratieve vormen. De eerder uitgekozen en uitgesneden fragmenten werden in dit proces benut of even terzijde gelegd.

Fase 2: Samen werd besloten om te verhuizen naar de open centrale van de Drawing Station en voort te werken op presentatie tekenwand, waarop zich nog de Open dag monumentale tekenworkshop BrutalCity- wandtekening bevond (papier 10 x 1,5 meter). Ter plaatse werd gekozen voor hergebruik en versmelting van de beide tekenwerken. In groepssamenwerking werden de papierrestanten, de uitgesneden fragmenten en de wandtekening gebruikt voor het vervaardigen van een nieuw beeld waarin geen thema of einddoel voorop gesteld was.

Fase 3: reagerend op de vraag om toch momenten in te lassen van afronding en eindbeeld werd een tweede maal het lesonderdeel kadering toegepast. De les werd voortgezet en uiteindelijk beëindigd door de beeldelementen en detail-omlijstingen af te ronden, te aanschouwen en te bespreken.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Aanbieden van een volledig open en toegankelijke werkomgeving en gezamenlijk de keuze te maken om op de andere locatie te werken.

De docent ontregelt door:

- Samen en solistische projecten afgewisseld/gecombineerd.
- Zelf het meegebrachte eigen onbekende materiaal laten uitproberen en ontdekken.

Waarnemingen tijdens Beeldscouting les 2 bij het risico nemen en het experimenteren als werk- en leermethode:

- Openbaarheid: werken en gezien worden door andere studenten en collega's maakten van deze tweede les meer een performance, wat diverse voorbijgangers deed stoppen en het werk bevragen.
- Er was minder baldadigheid, omdat waarschijnlijk de student meer gewend was geraakt met het experimenteren, of dat het toch nu meer ging resulteren in een afgerond en aantrekkelijk eindresultaat (iets waar toch nog blijikbaar behoefte aan is).

De groep functioneerde als eenheid waardoor het werken en het beeld voor iedereen als een totaliteit werd ervaren, dat als beeld overal gelijkwaardigheid en volledigheid tentoonspreidde, en niet oogde als een verzameling individuele fragmenten.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 1 les 2:

- Na een langdurige periode van werken deze experimentele gezamenlijke wijze was het makkelijker voor de studenten om hun eigen werk los te durven laten en het onderdeel uit te besteden aan anderen.
- Meer en vaker afstand nemen en zo de tijd te nemen het werk diverse malen gezamenlijk te aanschouwen bleek inzicht te geven in het werk als totaliteit, en verbrak het enkel werken aan het eigen onderdeel.
- Het voortdurend alle aspecten van het docentschap combineren, zowel begeleiden als observeren, vereist extra verbreding in de waarneming om zo meer openstaand, scherper en meer alert te kunnen 'Beeld-scannen' op toeval, onverwacht experiment en risico.
- Het is positief om als docent de docentenrol los te laten en overdragen aan studenten, bij bv. besluitvorming, voortzetting project, afronding, opent dit wegen tot onverwacht onderzoek of experiment, zoals de toevoeging van de ter plekke gevonden verf.
- Het verhuizen naar een nieuwe onbekende locatie om de groep scherp te houden werd gekozen om ook op een andere manier de uitdaging te blijven zoeken en zo de studenten scherp te houden en betrokken.
- Het ontdekken door de docent en de groep dat er uiteindelijk vanuit de vele wanordelijke gelaagdheden alsnog een nieuw, geordend en als totaalbeeld aantrekkelijk eindresultaat tevoorschijn kwam.

Beeldscouting verslag les 3

Blok 2 les 3: Stapel tekenen

Datum: 30 november 2015

Aantal studenten: 13

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WdKA Drawing Station, etage 4.

De centrale open ruimte van de Drawing Station.

Geen deur of wandafscheidings, open en toegankelijk voor passanten.

Lesinhoud:

Tekeningen maken die niet uit enkel een laag papier bestaan, maar zich letterlijk losmaken van de ondergrond. Verschillende gelaagdheden geven zo verschillende betekenislagen in een enkel beeld, want fouten en veranderingen worden niet weggegomd of verwijderd maar overschaduwd door een nieuw toegevoegd oppervlak.

Het vermengen van teken-, bouw-, collage-, knip- en plak- constructie- technieken in 2D en 3D, het enthousiast aanmoedigen hiervan, het toestaan hiervan als beeldmateriaal.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: doelstelling was om het gegeven Stapeltekenen ter plaatse te ontdekken en te ontwikkelen. Er was geen opdracht of geen einddoel.

De docent nam de leiding en bedacht zonder een direct introductieplan de zelfportretopdracht als startpunt, waarna afstand werd genomen en werd aanschouwd.

Fase 2: de studenten kregen de opdracht een stap naar links te zetten en voort te werken op het portret van de voorganger. Als reactie op de veelal meer traditionele verbeeldingswijze ontstond de ingreep waarna afstand werd genomen en aanschouwd.

Fase 3: voorzetting en uitbreiding van tekenwerk zonder verdere opdracht of doelstelling. De werken, eerst los van elkaar, veroveren het naastgelegen terrein waardoor de tekening langzaam overlapt en dichtgroeit. Afstand nemen klassikaal en aanschouwen en bespreken.

Fase 4: Voortzetting van de les. De portretten zijn grotendeels verdwenen en abstractie, tape en kleur nemen de plaats als materiaal en beeld over.

Het werk verwordt tot een geheel. De sfeer is saamhorig en ontvankelijk.

De groep is direct en energiek en de deelnemers reageren enthousiast op de opgedragen en vrijgelaten onderdelen.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Aanbieden van een fijne uitnodigende sfeervolle ruimte
- Toelaten van chaos, rommel en viezigheid: de werkomgeving als tijdelijke werkplaats zonder begrenzings. Vies mogen laten worden:
- Reflecteren: vaker bewust afstand nemen en toeschouwen.

De docent ontregelt om risico te veroorzaken door:

- Verplicht wijzigen van de vertrouwde werkplek.
- Verschillend per persoon moest de ene student anders ontregeld worden dan de ander. De ene student had meer instructies nodig om de eigengemaakte werkmethoden te doorbreken. De docent greep in door het werk te bekladden, opnieuw te wijzigen en ander materiaal te verplichten.
- Verplicht loslaten van perfectie en einddoel.
- Eigen werk los durven laten en durven en kunnen uitbesteden aan derden.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 2 les 3:

- De vondst van het verplichte verschuiven tijdens het portrettekenen is de belangrijkste verbeeldverstoring van deze les en ideaal als methode in te zetten om zo direct het risico nemen vanaf de start te stimuleren.
(Het ontbreken van verbondenheid met het werk kan een reden zijn waarom er vrijer werd gewerkt en het experiment meer werd toegelaten, of omdat dit gegeven nieuw was voor de studenten en daardoor meer vrijheid gaf).
- Het als docent bewust eens starten zonder een introductieplan en enkel materiaal, papier en locatie regelen.
- Om de student als groep te laten starten in hun onderzoek naar risico nemen en experimenteren is het nodig dat de eerste zet gegeven wordt door de begeleidende docent.
- De samenwerkingsvorm is uitermate geschikt als werkmethode om risico sneller te genereren en het experiment op te zoeken.

- Diverse malen afstand nemen, en de verschillende ontwikkelingsfases als groep en docent samen gelijkwaardig aanschouwen, bespreken en vastleggen.
- De studentengroep steekt elkaar aan en versterkt daardoor de band en het lef om te experimenteren. Zien wat materiaal doet en toeval en fouten meenemen in het proces.

Algemene constatering tijdens Beeldscouting bij het risico nemen en het experimenteren als werk- en leermethode: Les 3:

- Naarmate de tijd vordert, vordert ook het dichtgroeien, het vastlopen, het verdwijnen van het beeld, en het verdwijnen van de noodzaak van het risico nemen. De vrije expressie neemt de overhand. Echter het totaalbeeld toonde uiteindelijk een verrassende eenheid en eigenheid.
- Het sociale aspect van het tegen elkaar aan geraken van de portretten door het alsmat verder groeien van het werk, en het ontdekken en afwegen van de studenten zijn of haar werkgrens.
- De momenten waarin experimenteren verzandt in rommelige losheid en freaken, en de concentratie afneemt en het verbeelden willekeurig wordt.

Beeldscouting verslag les 4

Blok 2 les 4: Stapel tekenen

Datum: 07 december 2015

Aantal studenten: 13

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WdKA Drawing Station, etage 4.

De centrale open ruimte van de Drawing Station.

Geen deur of wandafscheidingsen, open en toegankelijk voor passanten.

Lesinhoud:

Voortzetting van de voorgaande Stapeltekenles op dezelfde locatie, en voortzetting van het zelfde achtergelaten werk als de week ervoor.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: na de start werd er direct vrijer gewerkt door de eerdere ervaring(en).

Er was meer saamhorigheid en openheid als groep. Er werd meer van plaats gewisseld en er werd meer afstand genomen. Er werd meer zelfstandig gewerkt.

Fase 2: de studenten werkten met eigen meegebrachte onbekende en vreemde voorwerpen en voegden kleur toe.

Fase 3: De studenten werden meer hun gang gelaten. Er was een duidelijke saamhorige, ontvankelijke en gelijkwaardige werksfeer waarbinnen experimenteren als vanzelfsprekend werd toegepast.

De les werd positief ervaren.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

- De docent bekijkt per student hoe deze te ontregelen en op te vangen, en te adviseren in de voortgang van het project.
- De docent ondersteunt en enthousiasmeert de student.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 2 les 4:

- Er waren minder verstoringen en ontregelingen nodig dan voorheen. De studenten namen zelf meer initiatief en namen meer de leiding, wat

werd geoorloofd. De groep wist zelf verstoringen toe te passen en brachten bijvoorbeeld zelf vreemde tekenmaterialen mee zoals een vlinderdas, of gingen meer werken met kleur.

- Werken met tweemaal dezelfde groep betekent dat zij de open werkregels kennen en de vrijheid zich toe-eigenen, die inmiddels bij de vorige les is geïntroduceerd.
- Meer kunnen loslaten van de rol van docent en zo meer toeschouwer zijn.
- Het risico nemen ontbrak dit maal als vernieuwend gegeven. Deze les kan gezien worden als een 'light version of risk taking'. (Of als het ontbreken van de uitdaging omdat het aspect risico nemen al beoefend was, en daardoor minder spannend).

Beeldscouting verslag les 5

Blok 3 les 5: Onmogelijk tekenmateriaal

Datum: 14 december 2015

Aantal studenten: 9

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand.

Lesinhoud:

Verschillende met elkaar botsende, nooit bedachte, onmogelijke of zelfs afstotende teken- en verbeeldmaterialen zijn welkom; te denken valt aan Maas-water-aqualeren, koffiediktekenen, olieverf krijt, grond schilderen en boetsen met verf, sneeuw of regen tekenen. Onmogelijk en onverwachte tekenmaterialenmix krijgen in deze lessen vrij spel.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: introductie: er werd bewust gekozen voor het schilder- en tekenlokaal van de Drawing Station, en staand achter ezels werken naar model op grote tekenvellen. De nieuwe groep, bekende en onbekende studenten namen, evenals de docent, om de beurt krachtige poses aan, ondersteund met materialen uit de stilleven-materialenkast. Centrale doelstelling: Een klassieke modeltekenles maar dan met onmogelijk tekenmateriaal. De modelposes waren kort, zo'n vijf, zes minuten.

Fase 2: Er werd enthousiast als totale groep gewerkt en naarmate de tijd vorderde was er een duidelijke concentratie-piek in het lokaal te signaleren.

Deze werk spirit hield zeker lang stand, en leverde ook de beste werken op.

Fase 3: later was in de concentratie zichtbaar een terugval te bemerken, en werd de les meer ongeïnspireerd en het experimenteel werken werd vrijblijvend. De sfeer was eerst enerverend, open en enthousiast. Later minder betrokken en serieus.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

- Aandienen van ongewoon tekenmateriaal en het aspect de controle te verliezen inzetten als verbeeldmethode bij modeltekenen.
- Het langdurig geconcentreerd werken naar de waarneming.

De docent ontregelt om risico te veroorzaken door:

- De student op te jagen en direct uit te nodigen om onbekend tekenmateriaal te omarmen en als serieus potentieel materiaal te benutten en uit te buiten en zo tijdverlies te beperken.

Waarnemingen tijdens Beeldscouting blok1 les 2 bij het risico nemen en het experimenteren als werk- en leermethode:

- De klas voelde aan als een eenheid en de werksprit was zeer gericht, geconcentreerd en serieus.
- De eerder rijke concentratie was later in fase 3 niet meer te verkrijgen.
- Dat de eerste werkzaamheden, die eerst hilarisch gevonden werden en daarna serieus genomen werden, door de toepassing ervan een rijke effectieve werking bleken te bezitten.
- De verbazing van de studenten en de docent over wat onbekend tekenmateriaal teweeg brengt.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 1 les 2:

- De centraal gevoelde geconcentreerde piek tijdens de tekenles, waarin de meest eigenzinnige en krachtige en verrassende werken werden gemaakt.
- Het vrij snel direct bereiken van de onbekende deelnemende studenten.
- Dat concentratie ook een maximale tijdsduur heeft.

Beeldscouting verslag les 6

Blok 3 les 6: Onmogelijk tekenmateriaal

Datum: 21 december 2015

Aantal studenten: 9

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand

Lesinhoud:

Ditmaal is een meer landschappelijke aanpak aanleiding voor het werken met onbekend tekenmateriaal. Door middel van structuren, onbekend materiaal en toevalstreffers is de hoofdpoddracht het realiseren van een backdrop-achtige achtergrond als van een animatiefilm. Landschappen waarin atmosferisch perspectief, abstractie en figuratie als beeldelementen op vrije wijze ontdekt, ingezet en bekeken worden op hun spontaan verkregen toevallige beeldkracht.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: Vrij snel werd er met materiaal geëxperimenteerd. De in de vorige les opengebroken regels en ontdekte tekenmaterialen met hun nieuwe onverwachte effecten werden zonder twijfel ingezet. Studenten hadden nieuw andersoortig tekenmateriaal meegebracht.

In fase 2: werd geboden niet enkel werk te maken op de ezel maar vrij snel de werken tentoonstellen op de presentatiewand, en er werden momenten ingelast om het werk meer openbaar en klassikaal te bekijken en te bespreken.

Fase 3: Het werkproces gelaagd voortzetten, en loslaten voor een moment, ophangen, bezichtigen, laten rusten, en alsnog later er aan doorwerken. De student alert wijzen op de kracht van het toevallige, en niet bedachte landschap, ontstaan vanuit abstracte vlekken, en resulteren in (vaak als detail) figuratieve vergezichten. De sfeer was als groep plezierig, humorvol, levendig en actief en de ruimte werd beweeglijk benut.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Er ontstond een meer levendige beweeglijke actieve werksfeer doordat de studenten bewust losgekoppeld werden van de ezel-schuilwerkplek naar de presentatieplaats.
- Door rommeligheid toe te staan, een soort van atelier-werk-puinhoop te creëren.

De docent ontregelt om risico te veroorzaken door:

- Vastgelopen werkwijzen doorbreken, zoals het teveel veilig verschild werken achter de ezel te verstoren en een halt toe roepen en opdragen om meer openbaar te werken.
- De studenten directer te confronteren en daardoor uit te nodigen de onmogelijke werkwijzen materialen extremer in te zetten, uit te buiten, te proberen en te mixen door eigenhandig dit voor te doen op de werken zelf van de studenten en het werk aan te tasten. Dit voorbeeld van doorbreken stimuleerde de groep om zelf grenzen daardoor af te tasten.

Begrenzungen ontdekken van risico nemen en experimenteren tijdens blok 3 les 6:

- Ontdekken van de functie van gangmakers onder de studenten die leiding nemen in het sneller experimenteren en risico nemen:
De studenten inmiddels geboeid werkten vrijer doordat de docent hen de aangemoedigde werkwijze aanbood. Deze initiatiefnemers nemen een voorbeeldrol in de bevrijdende verbeeld-mogelijkheden. Doordat experiment zo gretig omarmd werd door de gangmakers, ontwikkelde de werkomgeving zich als een echte zoi- gooi- en smijtwerk- atelier.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 3 les 6:

- Vooral de ingreep om de werken meer te exposeren en tijdens het presenteren door te werken aan het werk op de wand werkte positief. Door de nieuwe, meer open gedeelde werkplek werd het risico opnieuw opgepakt.
- De grens van waar risico nemen start, ophoudt en waar deze vrijblijvend word, en betekenisloos wordt in de groep besproken.
- Gangmakers en initiatiefnemers sneller leren traceren, en deze benutten als starters in experimenteren, en hen ook inzetten bij het begrenzen bij een te ver overschreden van de experimenteerdrijf. Vaak zijn dit studenten van de afdeling autonome kunsten. Zij kennen beter dan de andere studenten de meer vrije benadering en werkwijze van verbeelden en ontwerpen.

Beeldscouting verslag les 7

Blok 4 les 7: Herbestemming beeltenis

Datum: 11 januari 2016

Aantal studenten: 10

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand.

Lesinhoud:

Beeldleenpraktijk als basis voor de collage. Magazines en andermans beeld- en fotoarchieven worden nauwkeurig uitgeknipt en als beeldonderdelen benut en ingezet voor het vervaardigen van nieuwe surreële afbeeldingen.

In deze collage-lessen zijn de uitgekozen en uitgeknipte beelden niet altijd de uiteindelijk uitverkorenen in de beeldsamenstelling, en zijn de afbeelding- voor- en -achterkant onveilig...

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: na de introductie werd er uit de door de docent meegebrachte diverse kleurrijke goedgedrukte magazines van mode, lifestyle, architectuur en gossip flink geknipt en geschoven. De opdracht was de ontstane composities nog los te houden en in diverse combinaties te fotograferen.

Fase 2: beelden die te letterlijk te herkenbaar waren en dus weinig oorspronkelijk, en verrasten werden ongevraagd door de docent door elkaar gehusseld.

Fase 3: geadviseerd werd om nog meer variaties te maken en extremer en minder voorzichtig werk te maken. Uitgenodigd werd om meer buiten de eigen esthetische en voor de hand liggende kaders te werken, met als hoofddoel het ontdekken van de waardevolle toevallige beeldverstoringen.

De sfeer was bedaard, wat ingetogen, stil, prettig en gemoedelijk.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent ontregelt om risico te veroorzaken door:

- De gemaakte beeldconnecties bewust door elkaar te husselen om voorzichtigheid en voorspelbaarheid in rangschikking te doorbreken.
- Losse afbeeldingen van studenten bij al de anderen toevoegen, en zo onbekend gekozen beeldmateriaal opzettelijk te vermengen in andermans collectie.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 4 les 7:

- Door de losse collages als docent te husselen en beeldverstoringen bij de studenten te verrichten ontstond een oprechte verontwaardiging. Men was verrast, licht verbaasd en er werd hilarisch gereageerd: het overviel ze omdat de ingreep onaangekondigd en razendsnel uit werd gevoerd en plaatsvond zonder enig mogelijk verzet of weerwoord. De reacties waren in meerderheid positief.
- De onaangekondigde ingreep op de brave werkwijze van de studenten werkte als openbreek-moment. Deze aanpak leverde uiteindelijk sterkere, meer verrassende en vrije beeldcollages op, en vormde zo een zeer praktisch in te zetten werkwijze in het genereren van nieuwe, verrassende en meer experimentele collages.
- De momenten van de verstoring door de docent, die daardoor het risico loopt de student teleur te stellen of boos te maken, werden bewust ervaren als risico nemen in het ontwerpproces.

Beeldscouting verslag les 8

Blok 4 les 8: Herbestemming beeltenis

Datum: 18 januari 2016

Aantal studenten: 10

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338b: WdKA Painting Studio Drawing Station, etage 4.

De ruimte achterin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand.

Lesinhoud:

Deze tweede les gaat over de continuering van de vorige collage opdracht, en de nog vrije en losgelaten beelden worden nu definitief als totaalbeeld verenigd. Hiervoor plakken we de collages op een A4/A3 transparant vel. Accent in deze les word gelegd op de willekeurige, eventueel krachtige vergeten achterkant met de niet bedoelde potentiele beeldkracht. Transparante vellen zijn nodig om zo de B-side te kunnen zien. Dit is vooraf niet gemeld aan de studenten om eventuele bewuste keuzes volledig te vermijden. Vermeld werd duidelijk om goede lijm te gebruiken, foto-lijm of transparante rubbercement om krullen van de beelden te voorkomen.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: De sfeer van de week werd voortgezet en de studenten hebben zelf ook magazines meegebracht. Focus ligt nu op het definiëren van een eindproduct. Niet wetende dat het ook om de achterkant van de collage kan gaan.

Fase 2: de presentaties van de achterkant-werken was een verrassend moment, als onwetend plan, voor de studenten. Het werd als concept gewaardeerd en als bewustzijn later meegenomen, al viel de kwaliteit wat tegen van het resultaat.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Bewust langer loshouden van de verzamelde beeldfragmenten.
- Materiaal en techniek voorbereiding: lijm en transparante onderlegvellen.
- Om de voordehand-liggende, wat brave beeldconnectie-keuzes te doorbreken.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 4 les 8

Niet het effect behalen als docent wat er was verwacht en gehoopt gewenst. De beeldkracht leverde niet of nauwelijks een krachtig beeld op. Het betrof meer teksten en geen of weinig beelden. Ik had de opdracht in deze vorm bewust voor deze les niet zelf eerder getest, maar wel ooit eerder her en der het aspect per ongeluk signaleerd bij krijt-schetsboekafdrukken op het tegenovergelegen vel, stift-doordrukken van tekeningen met verrassende achterkanten die boeiender bleken te zijn, en geschilderde, aan elkaar vastgeplakte tekeningen in het schets boek dat al losscheurend een opvallend en onverwacht beeld opleverde.

Belangrijk moment van Beeldscouting (en de toepassing van het actief beeld scannen):

De verrassing van de ontdekking van prachtwerk van studenten naast de eigen werken die sterker werden, maar ook vooral de vondst, van niet bedoeld en naastgelegen beeld dat mijzelf op slag verbaasde: in een van de uitgeknipte ogen van Gordon, gelegen op een stoel naast de werktafel van een student, priemde de drukknop van de zitting door als een kwaadaardig onaardse pupil. Niet het beeld op de tafel was sterk, de naast gelegen restant vormden toevalligerwijs het krachtigste beeld.

Constateringen tijdens Beeldscouting blok 4 les 8 bij het risico nemen en het experimenteren als werk- en leermethode:

Het signaleren van een moeilijk zichtbare of verborgen leerproces
Onbedoeld word bewuster zichtbaar.

Bij het sterke déjà vu moment in les bij het ontdekken van het terloops verkregen portret. Het vormde een klein begin en een klein bewijs en vooral de bevestiging dat een omgeving creëren mogelijk is, en lessen ontwikkelen helpt om zo onbedoelde, onbekende, onbestemde maar waardevolle beelden te genereren. Het 'beeld-scannen' nu veel meer omarmen als docent en als meer alerte vorm bewuster binnen het podium gebrachte mogelijkheid proberen te ensceneren.

Het beeld-scannen word nu steeds bewuster door de docent 'gezocht' en spiedend' in de gaten gehouden naast het reguliere en vertrouwde ontwerp-werktraject.

als waardevol lesonderdeel meegenomen door het tijd- en ruimte te geven van mogen verschijnen.

Daardoor wordt het voor de docent en, in nabij zijn, vrijwel direct daarna de student, meer en meer zichtbaar gemaakt dat in het extra alter gestuurde en wakker geactiveerde continue waarnemen meer als activiteit en als vooral vanzelfsprekende ontwerpmentaliteit geactiveerd en getraind kan worden, wenselijk is en vooral onmisbaar als ontwerptraject.

De 'Thrill' van het zo terloops ontdekken is een geweldige ervaring die het bewuste proces van denken en doen, kunnen en laten, techniek en vaardigheid, school en verplichting, totaal overhoop blaast.

Het beeld, dient zich, mits je hiervoor je ogen traint, soms vanzelfsprekend al aan zonder dat je het beseft.

Dit ontdekken van het niet bedoelde portret riep de herinnering op aan de ontdekking van het gemankeerde wonderlijk prachtige portret op van Bram van Dijk, eerder genoemd in een van de anekdotes in de introductie, en de inspiratiebron van de het onderzoek Beeldscouting.

Beeldscouting verslag les 9

Blok 5 les 9: Vertekenen toegestaan & Onbedoeld & Onvoorzien

Datum: 01 februari 2016

Aantal studenten: 6

Korte omschrijving van de setting:

Lokalen keuze WdKA:

WH.4.338a: WdKA Painting studio Drawing Station, etage 4. De ruimte voorin, met mogelijkheid tot openstelling of afscheiding met losse wand en gordijn.

Lesinhoud:

Bewust wordt de beeltenis van de voorganger gedeeltelijk aangetast, veranderd, verwijderd of gewijzigd door de nieuwe beeldmaker, zonder blik of bloos van de ingreep, en zo worden betekenisverschuivingen in andermans verbeelding toegelaten. Zo worden steeds weer opnieuw betekenislagen vernietigd en gecreëerd. Materiaal- en beeldgebruik wat van tevoren niet gepland was, niet bedacht en niet gezien.

Doel van lessen is de voorbedachte kennis, kunde, en techniek en beeld beheersing met of zonder toestemming te verstoren. Het onvoorziene restbeeld is uiteindelijk niet volledig beheerst door een enkele maker.

Als laatste Beeldscout-les word het experiment ingelast om twee opdrachsvormen te vermengen: Vertekenen toegestaan en Onbedoeld en onvoorzien.

Korte sfeerbeschrijving van de les

Wat er gebeurde:

Fase 1: introductie: een kleine groep onbekende en bekende studenten. De les verloopt niet gestructureerd, er is een wat vrijblijvende sfeer.

Verschillende werklagen werden in werking gezet: Eerste opdracht, ter plaatse

bedacht: een zelfportret schilderen en tekenen met materiaal naar eigen wens.
Fase 2: andere studenten wordt gevraagd dit portret aan te tasten, te verstoren.
Fase 3: nieuwe opdracht, ter plaatse bedacht: onderzoek de ruimtelijkheid van een gekozen ruimtelijk object uit de objecten kast en ga met mixed media dit voorwerp, geheel of detail vertalen als ruimtelijk karakter.
De hele les was een solistisch project: zelfstandig werken aan kleine tafel werkprojecten, met toegevoegd andermans ingrepen in het werkproces.

Het risico nemen en experimenteren gestimuleerd door de docent:

De docent ontregelt om risico te veroorzaken door:

- Prikkel en (positieve) verwarring zaaien: geen/gedeeltelijke/of hint-uitleg.
- Toelaten van chaos, rommel en viezigheid: de werkomgeving als tijdelijke werkplaats zonder begrenzingen. Vies mogen laten worden.
- Het ontregelen van de vertrouwde werkwijze.
- Ontregelt de logische of gewenste ontwerproute.

De docent moedigt de student aan in het risico nemen en experimenteren door:

- Meerdere onverwachte wijzigingen ter plaatse van het traject als mogelijkheid toelaten.
- Toeval toe te laten.
- Onbekend tekenmateriaal aanbieden en verplichten toe te passen.
- Fouten maken als mogelijkheid aanbieden.

Belangrijke leermomenten en conclusies voor de docent uit les-blok 5 les 9:

- Het ter plaatse ontwikkelen van lesmethoden en les-aanboden door de docent verdient meer aandacht. Het levert een bijzondere wederzijdse gelijkwaardige spanning op tussen docent en studenten, wat in het klaslokaal voelbaar is. En tastbaar.
- Het geeft de les extra energie en de kans voor allen te lukken of te falen speelt daarbij een rol. Het scherpt beide partijen in een bewustwording van ontdekken, riskeren en kwetsbaarheid toelaten.
- Van groot belang is een goede vertrouwde oprecht gemeend atmosfeer van vertrouwen te creëren in het klaslokaal waardoor aantasten, verstoren en ontregelen van andermans werk gezien kan worden als methode.

