

What do your head, hands and heart tell *you*

Towards an update of the Waldorf art curriculum on the basis of its primary principles



Sita de Kam

Master thesis Education in Art

Supervisors: Marike Hoekstra & Frans- Willem Korsten

Rotterdam, June 2016

Abstract

This thesis focuses on art education in a Waldorf context. Firstly, by re-evaluating Waldorf theory. Secondly, by means of a close reading of the work of Steiner that makes his ideas appear in a new light. And finally by means relating the theory of artistic research to Biesta's view on education. The aim of this inquiry is to come to an update of the Waldorf art curriculum.

The study has two practical purposes: (1) To develop an Education Project that meets the results of the study, (2) To provide a new view on established materials.

The empirical part of this study consists of interviews, pilot- observations, group- discussions and a survey. The data were collected from contemporary artists and from tutors- students- and alumni of the Waldorf teacher training.

The combination of empirical data and theory show that much content in Waldorf art education has become fixed, either by sheer repetition of a well- established form or by lack of background information.

This problem can be overcome when opportunities are given to explore, discover, design and develop personal thought; when an investigative approach is encouraged, where one is open-minded and asks questions. One aim of my project was to open up opportunities for free thinking and making unexpected connections. At the same time, I wanted to be thorough by underpinning given assignments with background information. This asked for an alternation between productive and receptive arts education and could be realized by merging science, spirituality and art, by approaching art as an image of the world today, by sharing ideas and encounters with others and, last but not least, by acquiring techniques and content first. When all that was in place new connections could be made between Waldorf theory, content and the requirements of the present time.

Table of Contents

Abstract	2
Table of Contents	3
Introduction	4
1. The Principles of Steiner in Present Time	5
1.1 The Basics of Waldorf Philosophy	5
1.2 The Necessity for an Update – and the Actual Situation In Steiner’s Time	7
1.3 Method	9
1.4 Results	9
1.4.1 The Problem of Fixed Curricula and Content	9
1.4.2 Necessity of Background and Content	11
1.4.3 Technique as Goal or Technique as Vehicle?	11
1.4.4 Friction between Ideal and Reality	12
1.4.5 Preliminary Conclusions	13
2. Ways and Insights to Reconnect with the Core of Artistic Teaching	14
2.1 Back to the Source in a Contemporary Context	15
2.2 Artistic Teaching combined with Artistic Research	16
2.3 A Good Curriculum	17
2.4 Art Centered Learning from Multiple Perspectives	18
3. Conclusions and Suggestions	20
4. Educational Project	22
Bibliography	25
Appendix A	28
Appendix B	29
Appendix C	30
Appendix D	32
Appendix E	33

Introduction

With almost fifteen hundred schools reform education is a substantial part of education in the Netherlands. (Sins, 2015) These schools distinguish themselves from compulsory education because of their pedagogical convictions.

Numerous early twentieth century initiatives pushed for the renewal of education, called the 'progressive educational reform'. These initiatives had in common their criticism on the old system, in their plea for a different view on child development, and a broadening of the goals of education. For them the child development should be the priority. (Sins, 2015) Schools that arose from these visions are Montessori, Dalton, Waldorf, Jenaplan, and Freinet schools. They distanced themselves from the mechanical and classical education and focused on the developmental possibilities of the individual child. (OCO, 2014)

The increasing strict governmental requirements of today make it difficult for these schools to hold on to their original principals and ways of educating. Especially Waldorf and Montessori schools struggle meeting the demands off the government without sacrificing their own pedagogical principles. (Moll, 2015)

The problem for Jenaplan and Montessori schools lies in the use of compulsory lesson plans for calculus and orthography. (Moll, 2015) Montessori schools have their own Montessori materials which are developed by Maria Montessori (the founder of the Montessori school) in the early twentieth century. When asked if these materials have ever been adjusted to this time, the Montessori movement replies with no, but they're catching up. They indicate that there is a requirement for reformulating the basic principles that were formulated almost hundred years ago. (Van der Mee, 2000)

The problems as indicated above are also visible in Waldorf education.

The heart of Waldorf education lies in the aspect of addressing the pupils in their individuality from a holistic, child centered ideology, this requires teachers to be capable of designing education in an artistic way.

At the beginning of the first Waldorf school, Rudolf Steiner gave lectures in which he showed how he saw education as an art, but he did not design an emphatic curriculum that could be applied right away. After his death people collected everything he had said and written about education and this became the first Waldorf curriculum. And "things were canonized like church dogma, the same traditions were passed on to the next generation" (Rawson, 2012a sec.47:38) and so on, onto present time.

This brings me to the main question of this thesis:

How can the Waldorf art curriculum be updated using the primary principles of Waldorf education?

This main question is supported by sub-questions. These sub-questions are the body of my thesis and can be found in the titles of the chapters and sections.

The sub questions are used for both the analysis of the literature as for the fieldwork:

What possibilities in Waldorf education can be provided by artistic research (in relation to artistic teaching)?

What is a good curriculum?

What is learning for?

Which opportunities can be taken from art-centered learning in the Waldorf context?

What is the additional value of contemporary art for Waldorf art education?

The questions will be answered by using a close reading of the texts collected from Rudolf Steiner himself, and by using exploratory research. I rely on reviewing available literature and a qualitative approach such as group discussions, in-depth interviews with experts and a survey.

The interviews are to complement the literature, on the one hand because in Waldorf circles one relies heavily on an oral tradition and on the other hand, literature on this issue raised by me is

scarce to non-existent. The group discussions are held at the Waldorf teacher training with the second year students and with alumni of the Waldorf teacher training.

The ultimate goal of my research is an attempt to lay down the groundwork for an educational project. My primary idea was to design a 'handbook' that would provide Waldorf (art) teachers with a source of inspiration for their practice and to have a starting point for their own lesson design in a way that could evoke their own artistry. In the course of this research it became clear that the problem lies elsewhere, not in the field of practice but at the Waldorf teacher training. Students don't feel prepared enough to design the art lessons themselves. The education project will therefore be addressing the art teachers at the Waldorf teacher training, in order to give the students a sense of empowerment for their future profession.

1. The principles of Steiner in present time

The basics of Waldorf education are embedded in anthroposophy, a spiritual philosophy and occult science based on the teachings of Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner (1922) saw great importance in education being based on the knowledge of mankind in each relevant era. To him education is linked to current times. However no matter what the pressure from society may be, the focus should always be on the individual human made out of body, soul and spirit. This way man can find its place in society.

In that light, this first chapter will give an outline of the basics of Waldorf education. The essential ideal in their teaching approach is educating the entire human being. This means that the pupils will not only be addressed in their thinking, but also in their feeling and their will. The ideal of this approach becomes visible in the arts and crafts curriculum.

Steiner did not design an emphatic curriculum that could be applied right away. This gives teachers the opportunity to look at the world around them, at the pupils in their classroom and to what is necessary and how to combine these elements in an artistic way. The reality is however that these opportunities are often missed. Because on the one hand the curriculum instructions given by Steiner became fixed contents over time. And on the other hand because the visual culture has massively increased. The speed of these changes alter the way we perceive the world and asks from us to position ourselves, and to ask ourselves some basic questions.

1.1 The basics of the Waldorf philosophy

Waldorf education is based on an understanding of human development that addresses the needs of the growing child. Steiner (2001) described humans as citizens of three worlds. One, through his body, he belongs to the world he perceives with that body. Two, through his soul he builds his world. And three, through his spirit a world appears to him that is above the other two worlds, the spiritual world or the inner core of ones being.

The heart of the Waldorf approach is therefore educating the whole child: body, soul and spirit. To work from these principles Steiner outlined an open-ended curriculum in which the visual, musical, and tactile arts are integrated in all subject areas from preschool through high school. The arts (Appendix A) play a significant role in developing the capacities of each pupil, that is, in order to perceive both one's inner and outer world, because the arts create opportunities to do so. The idea behind this approach is "When we actively contemplate, practice, or create artistic work, we become more aware of our sensations, feelings and thoughts." (Easton, 1997 p.88)

Behind this approach lies the idea that pupils in primary and middle school should be educated through the qualities of the soul. The soul can be approached in a threefold way; the thinking part, the feeling part and the part of the will. (Appendix B) These three parts aren't distinguished as separate elements, but as whole, as different qualities of one element. Rehbach (2014) explains how

the threefoldness of the soul is expressed in thinking, feeling and willing. The well-known motto known to many who encounter Waldorf education namely “head, heart and hands” originates from this distinction of the threefold approach to learning. “By educating ‘head, heart and hands’ Waldorf education seeks to nurture a self-esteem that encompasses aesthetic and moral sensibilities as well as intellectual competence.” (Easton, 1997 p.94)

To approach teaching in a threefold way Steiner (1987 p.146) pleads for the visualization of abstract learning material by not only hearing about a subject matter, but also by acting on it, processing it through art and by experiencing it. In this way not only the mind of the pupils will be addressed but also their feelings and their will.

To address the qualities of the soul artistic teaching is a must. (Steiner, 1987) Artistic teaching addresses the pupils from a holistic view and demands from teachers to be capable of designing and offering the curriculum in such a way that it activates the pupils in an artistic and creative manner. For the arts and crafts subjects this means they are deployed to support the development of the pupils as well as to awaken their own artistry and creativity. Graves (2005 p.3&6) explains why arts and crafts have a specific task in the curriculum, namely to awaken creative powers which would find a fruitful and useful application in as many ways as possible in later life and work. The involvement in craft offers the pupils the challenge to learn to work from conceptual thought to the material.

R. ten Cate, the woodwork and clay-modeling teacher at the Waldorf teacher training institute and the chairman of the art section of the Anthroposophical Society in the Netherlands, outlined the core of the art curriculum as being about freedom; the freedom to express, the freedom to reveal. A part of the content is technical, but the core is expression in which the pupils are free. Because when the ability is there, there is room for free expression. The assignments for the pupils are designed to give a bit of technique and a lot of room for the pupils to try out. It is about the process, the qualities the pupils will discover and less about the end result. Or in other words, it is important that the teachers make the effort to find the means of helping the pupils to express themselves in two – or three dimensional forms without determining the results. (Steiner, 1987)

The importance of the arts and crafts subjects lies within the opportunities these subjects offer. Because every art subject touches on a different element of the pupils’-soul qualities, this is a short overview of the opportunities:

- Wet-on-wet watercolor painting, the intent is to give the pupils an experience of color, not form. Because the wet paint is laid on wet paper, the colors flow, blending into one another.
- Form drawing (also known as dynamic drawing) consists essentially of freehand drawings of non-representational forms. A form drawing is a record of a past movement made by the pupils. The line is the essence of form drawing, with a focus on balance and harmony. (Gebert, 1987)
- Working with textile leads the pupils to the awareness of color and form in order to create artistic forms, to have a sense for what is beautiful. To the sense for what is practical, learning to respond to the material, the development of manual skills and the correct use of tools. (Graves, 2005)
- Free drawing and guided drawing are both equally important, the first one gives the pupils the possibility to express themselves in their own, free manner and the second one to give the pupils drawing skills. (Wildgruber, 2012)
- Clay modeling (clay or beeswax) is one of the subjects that most relates to the will, it’s the generative element that is developed from the will and that works on the individualization of man. (Steiner, 1987)
- Woodwork is introduced to the pupils as a subject in the 5th grade. The underlying goal is to teach the pupils patience, perseverance and pride in their work. Throughout, the teacher attempts to awaken an appreciation for the combination of usefulness and beauty. (Howard, 2004)

The subjects named above will be taught in every grade, respecting the development stage of the pupils.

1.2. The necessity for an update – and the actual situation in Steiner's time

One of the most important tasks of the teacher is described by Steiner (1987) as the capability of making sure the pupils will not estrange from the real world, from contemporary life.

The implication of this task is that teachers have to know this for themselves as well as, that they have to know what is happening in contemporary life, what is at stake in the world as a whole.

The fact that Waldorf schools originally don't have an emphatic curriculum creates a space for the teachers to look at the world around them, at the pupils in their classroom and to what is necessary and combine these elements in an artistic way when delivering content to the pupils.

Because the current curriculum is a compound of the information gathered after Steiner's death there is a rigidity visible in the ideas and techniques of Waldorf schools that lingers in the arts to an expressionistic art pattern. (Noorda, 2015) Here a scope for action and responsibility of the teacher can be found. Rawson (2013) explains how Steiner gave instructions, in his days, during teacher meetings, that are only relevant for the time or situation to which they applied. Conversely, "Some practices that have evolved over the decades of Waldorf education are little more than habits and not integral parts of the living Waldorf curriculum at all." (Rawson, 2013 p.235) This evokes the question which of these instructions are still relevant nowadays and which habits have become fixed dogma's that can't be traced back to any source of Waldorf education.

For Biesta (2010) the role of the teacher is to exert his/her judgement about what is desirable for education in particular situations. This judgement is underpinned with knowledge about contemporary theories and information about the content, education and child development. This is one of the challenges for Waldorf schools, which can be illustrated with the following example:

"During the first period of the first Waldorf school in 1919 Steiner came by often and spoke with the teachers and gave instructions and tasks. For example: Steiner said to the woodwork teacher, think of something useful for grade 5 and grade 6. Something useful that matches with the developmental stage of the pupils.

So the teacher came back to Steiner with the idea for the pupils to carve a wooden spoon. Steiner replied with: yes, you could do that.

As a result every child in 6th grade in every Waldorf school makes carved spoons that won't be used because they are such beautiful made objects. The point is, wooden spoons are a good idea for carving, but are not the only idea you could apply in that situation."

(Rawson, 2012a. sec.46:03)

This example shows us how the intended possibility for content changed into fixed content, fixed subjects and reproducing something that was considered in first instance only as a possibility for content. Since the first Waldorf school, a lot has changed in the world, and when your intention as a teacher is to connect to the pupils in an artistic way, why would you reproduce a content that was only a *possibility* instead of looking at what the intention was of the assignment and make it your own?

Vermeersch & Elias (2015) notice how art that is made in schools today has no link with what is happening in the art world. They point out that pupils after finishing school are capable of certain techniques and that they have knowledge of art historic periods, but that they're not capable of understanding contemporary art. Especially since nowadays a work of art contains of several layers of meaning which can lead to several ways for interpretation and understanding.

Therefore they argue for balanced art education, that does not just focus on producing work, but that creates time and a place for the head, along with the hands and the heart. To this end there needs to be an alternation between productive and receptive arts education, which should both focus on the "how" question as well as on the "why". (Vermeersch & Elias, 2015.p.129)

When the learning process is not completely determined in advance, it gives pupils the space to dream. In this way the pupils should be challenged by the critical-supportive teachers to think about

what they see and do. "This reflection is based on knowledge offered by the educator, which transcends the technical aspect, as well as on the pupils' own experiences and interpretations and those of their fellow pupils." (Vermeersch & Elias, 2015 p.122)

To achieve being a critical-supportive teacher:

... "requires teachers to have the kind of knowledge that goes beyond the facts; how do you focus in a world awash with digital stimulation; how do you listen closely and look carefully; what is your frame of reference and how does it affect your perception of the world; how do the things around you relate to each other and to you; how do you influence that; what is imagination and why is it so important?" (Van der Aa et.al, 2015 p.30)

This brings us full circle, the importance for the teacher to know why, how and for what purpose they teach the things they teach.

That these questions are not always as prominent as we would like, becomes visible in this second example:

"In Waldorf schools there is a prevailing view that from pre-school up through grade 3 children should model with beeswax. Promoting the merits of beeswax includes the judgement that clay should not be used with young children because it is harmful to them. Those who do not trust their own experience about the healthy nature of clay modeling may look to Rudolf Steiner for the definite insight. Research by colleagues both in Europe and America has thus far found no statement from Steiner that hints at harmful effects of clay at any age." (Howard, 2004 p.38)

This again asks us to think for ourselves supported by knowledge and imagination. Rawson (2013) asked the teachers of Waldorf schools to trust on their own imagination. This imagination is the instrument for creative teaching, to think something through that will meet the needs of the developing pupil, in a form suited to the situation of a specific moment.

In this section we encountered that due to a diverse range of fixed content, opportunities were missed to apply artistic teaching. When your intent as a teacher is to make sure the pupils do not estrange from the real world, you need to have the kind of knowledge that is connected to the real, actual- world. You need to connect to what is going on in the world the pupils of today live in. This knowledge can help the teacher to reconnect with artistic teaching.

It is the role of the teacher to exert his judgment about what is desirable for education. (Biesta, 2010) This implies that possibilities for lesson content should be approached with a critical look, to look at the intention of the assignment, and make it your own, taking into account contemporary life. For arts education this means an alternation between productive and receptive teaching, where the how as well as the why of an assignment are equally important. This requires from teachers to have knowledge that goes beyond the facts (Van der Aa et. al, 2015), knowledge that is accompanied with self-awareness; self-awareness related to one's self, but also to one's profession, in order to know why, how and for what purpose you teach the things you teach. (Ways in which necessities for actualization can be transformed into possibilities for actualization will be described in chapter two)

1.3 Method

This thesis is built on both literature research and qualitative data. The literature research includes a re-reading of the works of Rudolf Steiner. Many in the Waldorf community relies on an oral tradition where the words of Steiner are interpreted by leading figures of the Waldorf movement. In the context of my research problem I wanted to read for myself what Steiner had to say about the subjects that are addressed in this thesis. This information was the buildup for my qualitative research. It will be the thread in my project and it can be read between the lines in the other chapters.

The qualitative data are acquired through interviews, group discussions, pilot observations and a survey. The data are collected from two expert groups and from students and alumni of the Waldorf teacher training.

The first expert group (named group 1) consists of people working as contemporary artists with a background in anthroposophy and/or Waldorf schools. The respondents were interviewed individually. The interviews consisted of one core question and a topic list. Through in-depth interview techniques I tried to find the interviewees' core values and main ideas.

The second expert group (named group 2) consists of teachers working at the Waldorf teacher training. The data are collected similarly as the data from expert group 1.

The data from students of the Waldorf teacher training are collected with the use of two different instruments. Firstly, the second year students participated in pilots. (Appendix C). These pilots were outlined by me, to test ways to evoke the personal artistry of the students and to develop outlines for the educational project. After the pilots the second year students participated in group discussions based on the content of the pilots. The second instrument was a survey, (Appendix D), held among the 27 first year students of the Waldorf teacher training. This survey consisted of three questions. Surprisingly the answers were very consistent, which made it possible for me to show the answers in percentages.

The alumni participated in a group-discussion. The alumni graduated between 2004 and 2009 and are working as Waldorf teachers, both in primary as in middle schools. The group discussion was based on three core questions. Namely: 1. Thinking back, which important information did you take from your art lessons during your Waldorf teacher training? 2. Did those art lessons contribute towards teaching as an art? 3. What does artistic teaching in and of itself mean to you personally?

The results of these qualitative data were analyzed by sorting out categories. Terms that reoccurred were clustered and summarized, from which clear themes came forward. These themes were unknown at the beginning of the research and partly determined the course of the research, because new insights arose along the way that needed further investigation. For example, the interviews with expert group 1 showed that this first group had great expertise about contemporary art and anthroposophy but had no knowledge about the pedagogical considerations of the Waldorf teacher training. This caused for the necessity to interview experts from the Waldorf teacher training (expert group 2). The results of the pilot observations steered the research to interviewing alumni, which led to the survey among the first year students.

1.4 Results

The outcomes of the qualitative data analysis are described below. For the sake of this thesis and to protect the anonymity of the experts, the outcomes are written down in themes that came from the conversations. What is reported are the similarities and consensus that emerged from every interview or any other method used, and are therefore written down as a singular text without direct quotes or references.

1.4.1 The problem of fixed curricula and content

The interviews with expert group 1 painted the picture of a secluded world. Within anthroposophy (Waldorf schools as well as the anthroposophist art world) rigidity is visible in terms of techniques and ideas. Not all elements of the human spectrum can and will be touched on because it is focused

on giving a feeling of well-being. The interviewees shared the idea that many ideas within anthroposophy are meant to make the world more beautiful, in order for things to go well and to be protected. Expert group 1 expressed that this ideal backfires when it results in dismissing things, in turning your back to what is going on in the world, because it is important for everyone (and especially for teachers and artists) to know what is going at the time, in this time. This means in the case of art, you have to know what the context of an artwork is and where the artist was coming from when he/she made that artwork.

Expert group 1 considered this phenomenon painful because Steiner, in his books and lectures could create an image of the world that was desirable but he also could convert what was realistic. Therefore expert group 1 saw it as necessary, almost as compulsory, that one knows where ideas and methods come from. Because if people are capable of understanding anthroposophy and one knows what the zeitgeist is (zeitgeist is the feeling characteristic of a period of time. In this sense used as an awareness of contemporary life/time), one can make connections to the world as it is today. This asks for an investigative approach and courage to make one's own connections. An open mindedness is necessary to make one's own discoveries.

It is of interest, in this context, that Steiner himself looked at different areas and made surprising connections. For example, for science he looked at art, for medicines at nature and for art he observed religion and science. This approach is one that can make surprising, unconventional thoughts and discoveries.

The added value of contemporary art in this process of awareness is that it shows an image of contemporary life and the present time. Contemporary art can show what is important and can show an image of the world, especially since one of the tasks of an artist is to give the viewer a new, different look at the world. To be open to such a view on the world, one has to make a distinction between the quality of an artwork and one's own taste. To accommodate the potential of distinction it needs connections between the language of contemporary art/life and the language of anthroposophist art/life.

All interviewees of expert group 1 saw a possibility to bridge these two languages by placing Steiner in the context of the art of Mondriaan, Kandinsky or Malevich, who were his contemporaries. The question would be what they have in common or what distinguishes them from one another. What was going on at the time in the early twentieth century? Expressionism and Art Nouveau have overlaps with the work of Steiner. It will be a good thing when Steiner will be embedded with other great minds and discoveries of his time.

This form of contextualization also relates to our contemporary situation, the alumni of the Waldorf teacher training had the mutual feeling that they had learned a lot about form, about how things should be from what is considered the norm of the arts in Waldorf schools. They were in this way not addressed in their own creative ability. In their first years as teachers they held on to this form, partly because their colleagues were very clear about the norm, and partly because they were taught so. Over the years they gained the experience and confidence to let go of this and interpret the form more loosely, but they noted that this is not a probability for everyone in the professional field.

The pilot observations showed how the construction of the pilots itself brought a new dimension to the learning experience of the students. Through these pilots the students could explore and discover for themselves their capability of designing assignments for their pupils without following the examples given by their tutors. By participating in the pilot they were 'forced' to think for themselves, something that wasn't asked of them before, and by doing so the students experienced their own capabilities. They felt comfortable with first trying things out in a medium they felt most comfortable with; that they could also sketch first, or write down some ideas before they were asked to use the medium of content (clay or paint).

The elements mentioned above fall in line with the observation of expert group 2 namely: that it is time to critically re-evaluate the content and form of the art-lessons - and to ask critical questions about the things that are done in the arts and crafts subjects at the Waldorf teacher training. To re-

evaluate the content by looking at it and compare their intentions with how it is taught to the students.

1.4.2 Necessity of background and content

Expert group 1 observes that at present the anthroposophist art world lacks context and understanding to understand visual language other than what is used in the anthroposophy. For example: during a symposium about the arts, organized by the Anthroposophist movement, there was a workshop relating to contemporary art about the work of Jean Tinguely (best known for his sculptural machines or kinetic art in the Dada tradition in the 1960's). Although Tinguely's art is far removed from traditional anthroposophist art, it is not considered contemporary art either. This exemplifies that much in the anthroposophist art world is brushed aside without contemplation in contemporary art. This shows the necessity for knowledge about the content and background of the arts today.

The alumni suggest that the purpose of the assignments at the Waldorf teacher training must be made clear in advance. The first year of the training could start with the background and explanations about the content, instead of going through the motions and doing things without any knowledge about why to do these things.

During their training in the arts the alumni felt they were not given any reasons why they had to do what they did. They could think of reasons for themselves, but it would be preferable if this was explained to them. It was frustrating when an assignment was restricted and it never became clear why these restrictions were given. The alumni say that it would have been nice find out what vision underpinned the assignments.

This aligns with the outcome of the survey among the students which showed that 37% of the students were missing the explanation why the art subjects were taught either to them or to the future pupils.

The above mentioned results contradict however with the statements of expert group 2: that it is important for the students to know why they do what they do and what the relevance is for their specific situation in the field of practice.

This might be explained by the fact that the aim of expert group 2 is to see the development of the students in their artistic skills. The level of how these artistic skills are mastered is not measured.

1.4.3 Technique as goal or technique as vehicle?

During the interviews with expert group 1 it became apparent that alumni of Waldorf primary and secondary schools feel blessed with the variety of techniques they learned during their school time, but they also had the feeling that their own individuality was never touched and the moment of one's own free expression never arose.

The alumni indicate that much of the content of the art subjects was a repetition of what they already had done at Waldorf primary school or high school. For those who did not have a Waldorf background the experience was different. For them the art subjects evoked the feeling of "find it yourself". This approach made them self-reliant which is a good attitude when it comes to education and designing your own lesson content, but made them feel insecure at the time. With regard to all of them, they indicate that free expression was considered inferior to technique.

The students indicated after the pilots, that it was a good thing that they already had had some technique lessons before they were asked to try things out for themselves. With this background knowledge they felt free to step into the process of trial and error and make discoveries about form and technique for themselves.

At the end of the pilot every student had made his/her own idea for the grade that was discussed beforehand, so at the end there were 20 interpretations of an art exercise for that specific grade in each pilot group. The students considered this very inspiring, as the ideas of their fellow students

could be a source of inspiration. Instead of 20 similar outcomes (as in usual classes) there were 20 different possibilities visible.

The survey showed that for 32% of the students the development of their own skills and technique was the most important aspect of the art subjects, while for 27% of the students freedom of expression was the main purpose of the art subjects.

Expert group 2 explains that not every student at the Waldorf teacher training is capable of inventing content by him/herself. Therefore, they will be given a basic technical and artistic training which enables the students to teach the subjects themselves. For the Waldorf teacher training this implies that the teachers should give the students' exercises that ask the students to approach the art subjects both from a process-oriented manner as well as from a material-oriented manner, in order for the students to address both of these qualities in themselves. This will stimulate the students to step out of their comfort zone and be confronted with their limitations, which can be an important aspect of their learning process and can give relevant information about themselves as teachers. Art can definitely contribute to this process.

1.4.4 Friction between ideal and reality

Expert group 1 indicates that the world has changed since the time of Steiner. Visual culture has massively increased and consequently the accessibility of art. This has its influence on schools, the curriculum and artistic language. The influence of media, visual language, visual stimuli and the speed of these developments change the way we perceive the world. These changes require from people, more than ever, to position themselves, to know their intrinsic questions, their positions, desires and place in the world, and to ask questions for themselves. In the anthroposophist community, however, a lot of people try to avoid contact with new media and advanced technology.

One of the main things alumni from the Waldorf teacher training learned from the art subjects was technique. They felt they had to find out the didactical aspects for themselves, as the construction of a lesson plan was learned in the field of practice and not during their training. They were not given enough hands-on suggestions for practice.

They concluded that the purpose of the art lessons was probably twofold. On the one hand to learn how to teach the subjects themselves and on the other hand their own personal development. It is not clear though what goal was pursued in what lesson or assignment.

The pilots showed that the students don't feel prepared enough when they enter the work field. This became clear a few weeks after the first pilot, when I asked a third-year group to paint their own interpretation of a subject and to use their own imagination and creativity to visualize the subject. Afterwards a large group of students expressed their difficulties with this assignment. One remark stood out from the rest: "It is difficult to do something your own way, when you have heard for 2 ½ years this is how you must do it and this is how it's supposed to be done."

The survey showed that for 41% of the students the connection between the art subjects and the professional field is most important, whereas for 37% the connection with the professional field was missing. For 45% the balance between theory and practice was fine, for another 45% there was not enough theory, for 10% there was too much practice. An important remark made by several students in this context was that theory and the given assignments were often not related to one another, which made it hard to make a connection between both elements.

Expert group 2 explains that at the Waldorf teacher training the art subjects are taught for two reasons. First for the students to learn the techniques of the different subjects, and second, to work with art, to become an artistic teacher. Therefore it is important that the students are given a lot of examples of what they can do in their own class. These examples can give ideas to evoke their own creativity.

They indicate that the aspect of creating should be addressed more, to make sure the students do not only master the techniques, but that they are also capable of using them freely. It is not enough

when students just make a piece of work after the given examples and do not take something personal out of the process. Expert group 2 explains how circumstances create the best lesson content. In those moments the teacher must be capable of thinking out of the box to create the lesson that is asked for by the circumstances. This is one of the aspects the art subjects at the Waldorf teacher training are intended for. To evoke in students the artistry and creativity so they are able, when teaching, to see what is necessary, what is meaningful and what is essential for their pupils. Art in this context is at the service of social development.

1.4.5 Preliminary conclusions

The picture was painted of a secluded world where rigidity is visible in terms of techniques and ideas. At the core of this phenomenon lies the intent of anthroposophy to make the world more beautiful, which backfires when this intent is translated into dismissing things. To prevent this from happening, context and knowledge of the zeitgeist and where ideas and methods are coming from is a necessity. For this to appear an investigative approach and an open-minded attitude should be pursued. Contemporary art can have its added value in this process. Placing Steiner in context with other great minds and discoveries of his time, and making translations of his principles to present time, the present situation, is also considered valuable. The same rigidity was experienced by alumni of the Waldorf teacher training, for they felt that the art subjects were fixed in an established form. The pilots showed opportunities to let go of this form. It brought a new dimension to the learning experience of the students, namely: to explore, discover and think for themselves.

The interviewees saw the necessity for knowledge about the content and the background of the arts today. The necessity for background information is also expressed by the alumni, to make the purpose of assignments clear in advance. This corresponds with the aspect that current students were missing the explanation why the art subjects are taught.

A majority of students see development of their own technique and freedom of expression as the core of their arts education. Students need the technique first before they can step into a process of trial and error. The aspect of individual interpretations of an assignment yield the opportunity to inspire each other and come across ideas the students themselves don't have. Group 2 explained that the students are given a basic technical and artistic training to allow them to teach the subjects themselves. Which evokes the question that if this is the goal, where is the artistry?

The influence of media, visual language, visual stimuli and the speed of these developments change the way we perceive the world. These developments demand from people to position themselves, - to ask themselves questions.

The alumni indicated a deficiency in arts- didactics. This correlates with the findings of the pilots, that made clear the students don't feel fully prepared when they enter the work field. The survey showed the same results, the connection between the art subjects and the professional field is most important and this connection is lacking. The intent of the training as explained by expert group 2 is that the art subjects yield technical knowledge and the creativity to become an artistic teacher. To achieve this, the students are given a lot of examples they can apply in their own class. Here the next step is missing; namely how to transform these examples into something of yourself, to something you can apply yourself.

Recapitulating we can say that context and knowledge of the zeitgeist and the origin of ideas and methods are necessary to avoid the fixation of art subjects in an established form. To prevent fixation students should be encouraged to explore, discover and think for themselves, using an open attitude and an investigative approach. And they need to know why they do what they are asked to do, - and what visions underlies the assignments they are given. The developments of the students own technique and freedom of expression are the core values of the art subjects. Students do need a

basic technical training though, to be able to use techniques freely, and to enter a process of trial and error.

The intent of the Waldorf teacher training is to give a basic technical and artistic training. This meets the learning requirements of students. Yet these intentions are not always realized because the alumni indicate that in their experience free expression was inferior to technique, and students today don't feel fully prepared when they enter the work field. The connections between the art subjects and the professional field are lacking. The alumni indicated a deficiency in art didactics.

Contemporary art can have its added value when taught in context with its own backgrounds, bridged by embedding Steiner with contemporaries, and related to the current situation.

In this way art can show us an image of the world today. A world that asks people to position themselves, and to ask questions.

The results of the pilots showed such important insights, that it turned my entire intention for the education project upside down. It made me realize that the core of the problem arises earlier on in the process, not because the teachers lack capabilities of artistry, but because of the lack in their own training as artistic teachers. The students don't feel prepared enough when they enter the work field. These results made it necessary to make a shift in my research. The essence of the main question *How can the Waldorf art curriculum be updated using the primary principles of Waldorf education?* still stands, but the target group shifts from the teachers at primary and middle Waldorf schools to the teachers at the Waldorf teacher training. The data show opportunities to update the Waldorf art curriculum at primary and middle schools when the future teachers, the current students of the Waldorf teacher training, feel empowered enough to do and see this for themselves. This means there is a need to give the students enough knowledge, skills and artistry to design and teach in an artistic way.

2.0 Ways and insights to reconnect with the core of artistic teaching

Chapter 2 is built on literature research because the empirical research showed possibilities and suggestions that can be complemented and substantiated with theory. Therefore this chapter will show some elements that are also named in the previous chapter, but no connections will be made between literature and field research. These connections will be discussed in chapter 3. Every section in this chapter is an answer to one of the sub-questions or necessary background information and will end with a short conclusive summary. These conclusive summaries will be recapitulated in chapter 3 as conclusions and suggestions.

The data showed the necessity to re-read the works of Rudolf Steiner, not only to know what he himself had said about subjects, but also to connect him to contemporary theory about education. Therefore this chapter will show Steiner in different approaches; Steiner placed in his own time, his principles translated to current time, the basic principles, his own context and Steiner's theories related to contemporary debate.

In the previous chapter we saw how the intentions of Steiner gave an impulse to teachers to teach artistically and at the Waldorf teacher training to teach the students the necessary skills to do this. But we also saw that in reality the opportunity to teach artistically is often missed.

In this chapter we will encounter different ways and views that can give opportunities to reconnect with the core of artistic teaching. This asks from teachers to be capable of making their own educational pedagogical judgments about what is desirable in education. Such education becomes a process of creation, of bringing something to life, through reflection, evaluation and research. Art can have its added value because art can show the creativity to gain new insights. Where a combination of visual imagery and verbal critique can make unexpected connections, free from boundaries between subjects. Complementing art and science can also exceed these boundaries.

2.1 Back to the source in a contemporary context. From Steiner to Biesta and back.

This paragraph shows the connection between Steiner and Biesta, by comparison and by juxtaposing them. The re-reading of Steiner made it possible to connect him to current thinkers like Biesta. Biesta approaches education from a holistic point of view, he places the students at the core of education and addresses not only the intellectual component of learning but very specifically the development of students as individuals. This is something Steiner and Biesta have in common, yet Biesta's starting point is the current situation and developments in education while Steiner's principles, yet still relevant, descent from a different educational turn. And they meet each other again when it comes to the position of the teacher and his/her responsibilities.

Steiner (1987) saw it as important that everything a pupil learns at school should be treated in the broadest sense, in order to make connections to daily reality. Education should be permeated by the ideal of unity, which will fulfill the soul. The connection between the subjects taught and the real world is very important, so that in the pupils an impulse will be awakened that they are one with the world around them. The cross-pollination between the different school subjects is considerable, because in the real world the subjects aren't divided at all. As we know one of the most important tasks of the teacher is to make sure the pupils will not estrange from the real world, from contemporary life. (Steiner, 1987 p.143)

During the development of the first Waldorf curriculum the school had to manoeuvre between ideal and reality. The reality was that the educational inspectorate asked certain skills from the pupils and the ideal as described and envisioned by Steiner. Steiner handled very pragmatic in this situation. The facts are what they are, how can we still offer the students the prescribed skills in an artistic way? (Steiner, 1987 p.142) To evoke the prescribed skills in an artistic way the pupils should be addressed in their fantasy, in order for their education to become pervaded with feeling, by approaching the curriculum in an affective manner instead of a manner of the intellect. (Steiner, 1987) As described earlier on the teachers should manage the curriculum in such a way that they learn to create the curriculum themselves at every moment by ascertaining what the pupils need in their development.

Education is an encounter between people. (Biesta, 2015 p.17) And therefore it is impossible to banish unpredictability from education. The unpredictability is a good thing because in this way education can be seen as a process of creation, of bringing something to life. (Biesta, 2015 p.25) In this process of creation the teacher should not be seen as a facilitator of the learning process, but as someone who adds something new to an educational situation. In order for the transfer of learning material to become an opportunity, teacher and student have to meet. This meeting can result in a change that works both ways. (Biesta, 2015 p.88) To enable the students to make their own choice to participate in a learning process. In this way the students must be seen as individuals with their own freedom of action and responsibility. (Biesta, 2015 p.15)

For Biesta (2015) it is important that in education there's room for freedom to come forth, where people can come into action. This asks from the teachers to be capable of making their own educational pedagogical judgements about what is desirable in education. In this way the teacher must be capable of creating circumstances where possibilities can appear. This educational pedagogical insight is in particular important "to be able to grasp that our educational acts never are the repetitions of what happened in the past, but are radically open to the future." (Biesta, 2015 p.199) In this way the existence of the student, an existence in and with the world, is central.

In this section we saw how to make sure pupils will not estrange from the real world, namely by treating the subjects as broad as possible. When education is permeated by the ideal of unity it will fulfill the soul and an impulse will be awakened in the pupils that they are one with the world around them. (Steiner, 1987) By approaching the curriculum in an affective manner instead of a manner of the intellect. Steiner is very pragmatic in this. Above described components are most important. This requires from teachers to ask themselves how they can teach artistically independent of requirements and expectations.

Biesta (2015) stresses the argument that teachers must be capable of making their own educational pedagogical judgements about what is desirable in education. That education becomes a process of creation, of bringing something to life. In this process the teacher must be seen as someone who adds something new to an educational situation, where a meeting between teacher and students arises, and the learning opportunity works both ways. For this opportunity to appear the students must be seen as individuals with their own freedom of action and responsibility. To accommodate students and pupils with such education artistic teaching is a necessity.

2.2 Artistic teaching combined with artistic research (the scope for action and responsibility of the teacher)

One of the core points for Waldorf teachers is the idea of teaching as an art, where the educational artist brings something about that hasn't happened before. Like this the ideal environment will be created for individuality to emerge. (Rawson, 2012b) The Waldorf teacher training calls artistic teaching their first qualification and competency requirement. This requirement includes addressing the pupils in their entirety and supporting the pupils in such a way they will be capable of internalizing the curriculum in a self-creating manner.

To be able to teach artistically the teacher needs the ability to teach the subjects in such a manner that it meets the developmental questions of the class and the individual pupil. The subjects are taught in such a way the content corresponds with the form in which the content was transferred and the curriculum is designed and offered in such a way that it activates the pupils in an artistic, creative manner, in such a way the inner connection of the pupils with the content will be maximized. The pedagogical actions are designed as such for the pupils to experience the physical world as an expression of a spiritual reality. To be capable of fulfilling these requirements the teacher needs to maintain his own sources for artistic teaching and creativity. (CVB, 2014)

At the Waldorf teacher training the art subjects are taught to the future teachers in order to become artists, pedagogical artists. To achieve this, the students learn to develop their creativity, creativity in their thinking, their actions and in the way they look at the world. This will make them capable of making interventions that are not given in any set materials or curriculum, but are coming from within themselves, because their class or an individual pupil needs it. (R. ten Cate, 2015) At the beginning of the first Waldorf School Steiner said that the teachers will not have the comfort of basing their education on what the schoolboard has specified what they should do. (Rawson, 2012b) This means one has to develop the lesson content oneself, respecting the development of the pupils who are entrusted to you. "To develop technics to understand the pupils and what they need now. Taking into account the world they live in. Through reflection, evaluation and research." (Rawson, 2012b. sec 51:20) All these elements combined are the living artistry of the teacher. This means that all Waldorf educators must be artists, "that all their teaching activity, regardless of subject taught, is filled with living artistry." (Down, n.d p.1)

Anthroposophy assumes free development of man by inner schooling by merging science, art and spirituality. These ingredients can help teachers to reconnect with the living artistry as intended by Steiner, and can partial be found in artistic research, especially in the meaning as given by Visser (2011) namely: "a leeway to establish connections that are by definition made nowhere else." (Visser, 2011 p.266) She states that if you make an effort to be open-minded, if you ask questions about what you observe instead of forming an opinion right off the bat, you create room for new insights and for possible different perspectives. (Van der Aa et.al, 2015) Artistic research is in this approach a process that centers on ideas and assumes responsibility for interconnecting those ideas. (Visser, 2011) Artistic research can give new opportunities for teachers at Waldorf schools to: "work creatively with the 'framework' curriculum for Waldorf schools." (Rawson, 2013 p.235) Visser (2014) indicates that she, as an artist, wants to relate to society, like the arts relate to life itself. For her the arts have the quality to awaken the motivation to make a connection with the unknown. Besides this "the arts also show the creativity to gain new insights, which leads to authenticity. Authenticity is a necessity." (Visser, 2014 p.2) Because "the fine arts are a fantastic instrument to look into your own

consciousness and at your place in the world.” (Van der Aa et.al, 2015 p.27) Otherwise it doesn’t do much justice to the practice of the artist, who is for Visser (2014) first and foremost a critical observer of the world.

For Visser (2011) collaboration is an important aspect of an artistic process. It keeps the people involved sharp and creates the opportunity to put oneself in someone else’s shoes. For Visser this process is an important part of self-education. (Beernink, 2014) These thoughts fall in line with the ideas of Rawson (2013) who asserts that for living artistic education the whole team of teachers is necessary. Rawson sees the teacher-meeting as the possible heart of an evolving curriculum by talking with one another which can “encourage the integration of inner and outer enquiry, enabling individual and collegial aspects to develop fruitfully together.” (Rawson, 2013 p.223). The starting point of good communication lies in participation and co-operation. For Biesta (2015) the quality of co-operation starts when every participant has an interest and a concern, “This brings the potential everyone contributes to the creation of a communal world.”(Biesta, 2015 p.67)

To summarize we can say that the responsibility of the teacher can be found in developing the lesson content him/herself, respecting the development of the pupils, taking into account the world they live in through reflection, evaluation and research. That all their teaching activity is filled with living artistry.

The scope for action can be found in making the effort to be open-minded, in asking questions about what one observes and by regarding art as an instrument to look into one’s own consciousness. Here art can show the creativity to gain new insights.

Collaboration has the potential that everyone involved contributes to the creation of a communal world; it keeps the people involved sharp and can be seen as the heart of an evolving curriculum. This brings us to the issue of what learning is for, to the characteristics of a good curriculum.

2.3 A good curriculum - Where learning is for.

Images, moving or static, have a much greater influence on our lives and the way we experience it than a few decades ago. Education can play a crucial role in developing that awareness. (Van der Aa et.al, 2015 p.28) The culture of images and the media are a major part of the way we perceive the world and in turn influence it. Because of this aspect Marshall & Donahue (2014) advise students to create, like artists, a research workbook, to adopt artists’ methods and thinking to generate their own ideas. To create a successful research workbook they recommend teachers to set up guidelines. These guidelines will make sure that art research combines visual imagery with verbal critique and that in all stages of the research conceptual connections will be mapped. Furthermore the research workbook should become “literal and clear in its description of ideas and process.” (Marshall& Donahue, 2014 p.31) These kind of lessons should settle somewhere between highly structured curriculum and open-ended choice-based opportunities. To accomplish this way of thinking is to connect the subject matter to all the things that are associated with it and by clustering these associations free from boundaries between subjects. This will eventually also give the teacher a foundation for “multiple associated ideas and lesson possibilities.”(Marshall& Donahue, 2014 p.165) To avoid fixed education Marshall & Donahue (2014) remind us that teaching and learning must evolve and that contemporary art can help us by keeping this in mind because “art never stops inventing, provoking and surprising.” (Marshall &Donahue, 2014 p.178)

The question what learning is for is in the eyes of Biesta (2010) replaced by the general talk about learning. The question of good education is a normative question that value judgement. When we make judgements about what is good or effective or what successful education is, we are relying upon views about what education is for. “This means that we cannot make judgements about the quality of education if we are not clear about what we are actually expecting from it.” (Biesta, 2010 p.74) These expectations can “never be answered by the outcomes of measurement, by research evidence or through managerial forms of accountability.”(Biesta, 2010 p.128) This can result in a

culture in which “means become ends in themselves so that targets and indicators of quality become mistaken for quality itself”. (Biesta, 2010 p.13) Although these data can contribute to set the direction for education, they can only “tell us what has worked in a particular situation, not what will work in any future situation.” (Biesta, 2010 p.47)

Education should always contribute to processes of subjectification (to acknowledge the uniqueness of each individual human being) that allows the students to become more autonomous and independent in their thinking and acting. (Biesta, 2010 p.21)

Uniqueness cannot be a guaranteed outcome of education or a specific pedagogy. It’s easy enough to make sure it will not appear. But if you intend to make it happen, it’s important that students come into contact with otherness and differences. To have an encounter that can interrupt their ‘normal’ ways of being and that can evoke a response that is open and accountable. (Biesta, 2010 p.90) This will happen when students become immune for the input that will reach them from outside of themselves. The direct effect of this observation, made by Biesta (2010), is the educational responsibility becomes a responsibility “for the coming into presence of unique individual beings.” (Biesta, 2010 p.91)

To summarize: What learning is for can only be answered when we know what we are expecting from it. For Biesta (2010) a large part of what learning is for can be found in making sure that uniqueness can appear. This is possible when input can reach the students from outside themselves, when they encounter divergence and otherness. An encounter that might interfere with their own benchmarks. Then an engaging and accountable response can be provoked.

The culture of images and the media are a major part of the way we perceive the world and in turn influence it. Therefore it is important to develop awareness in this aspect, which can be stimulated with a combination of visual imagery and verbal critique to make unexpected connections free from boundaries between subjects. A good curriculum lands with these ingredients somewhere between a highly structured one and open ended choice-based opportunities, with room for uniqueness to appear, where students can have encounters with otherness, free from boundaries between subjects.

Biesta and Steiner agree on the fact that it is important to know what learning is for, and both name the aspect of uniqueness and individuality as answer to that question. A big difference can be found in the fact that Biesta concludes that for uniqueness to appear students need input from outside themselves, while Steiner searches for a balanced approach where inner and outer experiences complement each other. This is where, for Steiner, art has its role to play.

In the next paragraph we will see how that approach is described by current educationalists.

2.4 Art centered learning from multiple perspectives, what opportunities can be taken from this?

Art is a form of research and artists are researchers, is the starting point of the argumentation for art- centered learning by Marshall & Donahue (2014). They claim that the research turn in contemporary art is an excellent way of using art throughout a curriculum in an interdisciplinary way, because research is an important component of art making for many contemporary artists. (Marshall & Donahue, 2014) They state that art can transform understanding and empathy into action, because contemporary art appears in “varied imagery and forms, innovative ways of thinking and doing, and myriad methods and materials”. (Marshall & Donahue, 2014 p.161) This presents opportunities for teachers who endeavor integrated learning through contemporary art. The core principle is art as inquiry and to focus on the integrated nature of the learning that takes place when students engage in it. Art becomes a tool for learning, both through doing/making and through viewing/interpreting. Marshall & Donahue (2014) see a strong relation between the way artist and scientists approach their research; its rational thinking, its precision and its desire for a clear vision. “They are both responses to ourselves, our experiences, and environment; [] they both emerge out of curiosity and a sense of

wonder.” (Marshall & Donahue, 2014 p.49) Therefore art and science can complement and inspire each other. And by ways of using them both to their full potential art-centered-integrated learning is for Marshall & Donahue the answer for good and balanced education that serves all students. Because “integrative learning and thinking are keys to an accrual of understanding because they construct connections that transcend disciplinary boundaries and place ideas or topics in broad cross-disciplinary networks.” (Marshall & Donahue, 2014 p.23) Therefore reflection is central to constructing the understandings that emerge in an inquiry and cementing them in mind. (Marshall & Donahue, 2014)

For Van Heusden (2012) dealing with materials or a medium is one of the first steps in art education. By learning to control the materials to make something new, the pupils have to think of new possibilities to use the materials and by doing so the pupils use their imagination. Van Heusden (2012 p.10) sees imagination as a source of new possibilities and therefore as one of the primary advantages of art’s education.

He thinks the time is ready for the teaching of art to focus on the qualities of the process generated by the artefacts. “Instead of teaching the pupils to look at art, we have to teach them to look at life through the perspective of art.” (Van Heusden, 2015 p.13). Art is the mirror of life, of living together. All dimensions of life are dealt with in art, which means that: “Art mirrors, not the world, but our experiences of the world.” (Van Heusden, 2015 p.159) Therefore art is an excellent medium for the pupils to use their imagination and to reflect upon themselves, while the artistic is one of the basic strategies through which the personal and collective self-consciousness is formed. (Van Heusden, 2015)

For Arnold (1996) the arts are a medium that gives pupils access to how they are unique and allow them to take a greater role in their own learning. Because art works can be the catalyst for life’s big questions for pupils, as pupils learn to interpret, re-interpret and create meanings for works they encounter and make themselves.

The aforementioned qualities of art are important for Arnold (1996) because the skill to express your own motivations and dreams is crucial to success throughout life. Highly developed arts programs give pupils learning experiences that lead to the development of a growing sense of competency and a larger sense of self. Not everyone learns in the same way and placing the arts at the center of the learning process gives “pupils another way to be successful, another way to be smart.” (Arnold, 1996 p.34) Therefore schools that help pupils reach their full potential consider the needs of the whole pupil and structure diverse learning environments to help meet those needs.

The opportunities that emanate from art centered learning are first of all the possibilities of using art throughout a curriculum in an interdisciplinary way, because art can transform understanding and empathy into action. Art becomes in this way a tool for learning, where art and science can complement each other, and combined construct connections that exceed the disciplinary boundaries of lesson content. Secondly, art grants imagination and imagination is a source for new possibilities, when applied in a way the process of making art focusses on the qualities of the process itself. And thirdly, art as the catalyst for life’s big questions, which empowers the pupils with the growing sense of competence and a larger sense of self.

If we connect above described elements to the theories of Steiner and Biesta we can see that, Steiner was a strong supporter of interdisciplinary learning because, as we encountered earlier, in real life boundaries between subjects are imposed. Where interdisciplinary learning meets the ideal of unity. And art as a tool for imagination meets the needs of artistic teaching. In the theory of Biesta we saw that subjectification contributes to autonomous, independent thinkers and doers. In order to support this process of subjectification art can contribute as a stimulant for a larger sense of self.

3.0 Conclusions and suggestions

The core of Waldorf education is educating the whole child; body, mind and soul, by addressing the pupils through willing, thinking and feeling. By approaching teaching in a threefold way abstract subject matter should not only be addressed by hearing about it, but also by acting on it and by processing it through art. The arts play a significant role by providing opportunities for the pupils to become more aware of their inner and outer world. To be able to address the pupils in this way artistic teaching is a must. This means to teach the subjects in such a manner that it meets the developmental questions of the class and the individual pupil. The teacher should design the curriculum himself in such a way that it activates the pupils in an artistic, creative manner, where education is pervaded with feeling, to enable the pupils to make inner connections with the content. The task of the teacher in this is to make sure the pupils will not estrange from the real world and contemporary life by making connections to everyday reality. This has the direct implication that the teacher has to know what is happening in contemporary life.

Nowadays opportunities for artistic teaching are often missed. One of the reasons can be found in the fact that Steiner gave suggestions, that emanated from his specific situation and time, for content which became a fixed content throughout the development of Waldorf education. A content that was intended as a possibility and was not set in stone became reproduced over time. These developments become also visible in the data that showed that alumni felt they learned a lot about how things should be to what is considered the norm of the arts in Waldorf schools, which is striking when you take in consideration that Steiner was in this respect very pragmatic. The facts stand, this does not mean that there will be no opportunities to teach artistically. In other words there are always opportunities to teach artistically.

Experience in the work field allowed the alumni to interpret the aforementioned norm more loosely. The pilots showed that it is possible earlier on, when the students are asked to explore, discover and think for themselves. With the remark that the students also need the background information about the purpose of the assignments they are given, as well as the basic technical abilities. Literature adds imagination and fantasy to this list as a necessary instrument for artistic teaching.

The fieldwork showed the importance of knowing the zeitgeist and where ideas and set materials are coming from. Not only to generate the possibilities for making connections between them and contemporary ideas, but also to empower the students with the possibility of thinking for themselves. The role of a teacher is to exert judgement about what is desirable for education. That means it is important to approach the possibilities for lesson content with a critical look; looking at the intention of the assignment and to make this one's own. For the teacher to know why, how and for what purpose he teaches the things he teaches. As we saw from the fieldwork when you know where ideas and set materials are coming from, and understand their intrinsic meaning you can make translations to the present time. This asks for an investigative approach and an open-minded attitude to make your own connections. These ingredients can also be found in artistic research. When you make the effort to be open-minded and to ask questions instead of forming opinions you create room for new insights and different perspectives. To enrich this process collaboration has its added value because this enlarges the opportunity for encounters with different perspectives. As we saw in the literature, an encounter between people is by definition unpredictable, which is a good thing, because in this way education can be seen as a process of creation, where the teacher adds something new to an educational situation, allowing a meeting between teacher and student to appear. And the learning opportunity works both ways. For this opportunity to arise the student must be seen as an individual with his own freedom of action and responsibility. This allows students to become more autonomous and independent. It allows their own uniqueness to appear. For this to happen they need encounters with otherness that will interrupt their own benchmarks. When this happens opportunities for free thinking and making unexpected connections manifest themselves.

As became clear from the empirical findings and the theory, contemporary art has in the above named process an added value. Because art has the quality in order to encourage making

connections with the unknown. And art shows the creativity to gain new insights. Because art is always evolving and never stops inventing itself, which means the students of the Waldorf teacher training should be given the knowledge about the content and the background of the arts today. For Waldorf teachers to find the connection between contemporary art and anthroposophy it is advisable to place Steiner in the context of his time.

Anthroposophy assumes free development of man by inner schooling, by merging science, art and spirituality. This touches on the ideal of unity where the cross-pollution of different subjects is just as natural as it is in the real world, in order to make associations free from boundaries between subjects. To support this process art can give a way in because art can be seen as a medium that gives access to how you are unique in the world, and as a catalyst for life's big questions. Because all dimensions of life are dealt with in art. With this mind-set it becomes your own research in which boundaries between subject matters are irrelevant and easily crossed.

The results showed a division between the art subjects to provide the students with the necessary technique and the art subjects as a manner of free expression and personal development, combined with the statement that the art subjects are taught for the future teachers to become artists, pedagogical artists. Students need to learn to develop creativity in their thinking; in their actions and in the way they look at the world. According to the alumni free expression was inferior to technique, in their training as teachers. While the intent of the teachers at the Waldorf teacher training is that the art subjects yield technical knowledge and creativity for the students to become artistic teachers. The pilot made clear that the students, when given some basic technical and didactical training, are capable of designing lesson content for themselves. When these opportunities are given to the students in a lesson setting, they can inspire and learn from each other and come across ideas they didn't have themselves. In the theory it became clear that it is about balance. The alternation between productive and receptive arts education, where the why and the how are equally important. This can be achieved when the learning process is not completely determined in advance, when the lessons settle somewhere between a highly structured curriculum and open-ended choice-based opportunities, where the students are given the opportunity to not only gather information from the teacher but also from their own experiences and the interpretations of each other. And to be encouraged to critically think about what they see and do. To balance and enrich visual imagery with verbal critique. Further, art and science complement and inspire each other. By using them both to their full potential a good and balanced education appears that serves all students.

Both the theory and data emphasize the influence of media and visual stimuli and how they change the way people perceive the world, but most of all how these changes require from people to position themselves, to know their own intrinsic questions and be aware of how they influence it in return. Therefore it is important to develop awareness in this respect, which can be supported by using artists' methods and thinking to generate one's own ideas, to look with art at life. Art becomes in this way a tool for learning, both through making and through viewing, because art can transform understanding into action.

To summarize we can say, the Waldorf arts and crafts curriculum can be updated by giving the future teachers the opportunity to explore, discover, design and think for themselves, to give them the background of the assignments that are given to them at the Waldorf teacher training and a clear connection between the subjects they have been taught and the application in the professional field. Learning the technique of the several arts subjects is also important, which means there needs to be an alternation between productive and receptive arts education, where the how and the why are equally important, where the possibilities for a lesson content, either at the Waldorf teacher training or in the field of practice, should be approached with a critical look, a look at the intention of the assignment to make this one's own. This requires an investigative approach, to be open-minded and to ask oneself questions, using artists' methods and thinking to generate one's own ideas.

Contemporary art can be seen as an excellent way to connect between the subjects taught and the real present day world. It encourages interdisciplinary learning, where art and science complement and inspire each other, and enables students to acquire knowledge that is filled with self-awareness. For this to happen a connection should be made between the language of contemporary art and the language of anthroposophist art, to have encounters with otherness, to spring opportunities for free thinking and making unexpected connections. Important in this entire process is that the students must be seen as individuals with their own freedom of action and responsibility. Then a meeting between teacher and student can appear where the learning opportunity works both ways. To facilitate this kind of learning the lessons should reside somewhere between a highly structured curriculum and open-ended choice-based opportunities. Ergo the (future) teachers will be capable of designing their own curriculum in an artistic way.

From these conclusions emanate some suggestions that could be applied at the Waldorf teacher training by the teachers working in the arts and crafts department.

The core can be found in the way Steiner himself did his research, by merging science, spirituality and art. This is possible when combining visual imagery with verbal critique. This method is consistent with the ever changing culture of images and media that ask from people to position themselves. A way of achieving this is by looking at life through the perspective of art. Contemporary art shows an image of the world today and is therefore particularly suitable for achieving knowledge about contemporary life. Besides, art can show the creativity to gain new insights and interrupt one's own benchmarks, because it is a medium that gives access to how you are unique in the world and as a catalyst for life's big questions. All combined, this can make contemporary art a medium of awareness about the world you live in, by looking at it, talking about it and by sharing ideas and encounters with it with others. This awareness crosses the boundaries of 'this is how it should be', that evokes self-awareness related to one's self but also to one's profession.

Furthermore, art can transform understanding into action. In the case of the Waldorf teacher training this understanding needs to be transferred to the students by giving them the background of ideas and set materials that are used, both at the Waldorf teacher training itself, as in the field of practice. The intrinsic meaning of the ideas and set materials must be made clear, for the students themselves as well as for their future pupils. When the students have these ingredients they should be encouraged to make translations to the present time. This is possible by giving them techniques and content first and subsequently the opportunity to deepen this for themselves.

This asks from the teachers to focus on the integrated nature of the learning that takes place, where art as inquiry touches both the artistic and the scientific nature of things, where the process of making art focusses on the qualities of the process itself, in order to give the students the opportunity to use the techniques in a free manner.

And lastly the students should be offered the interrelations between Steiner and his contemporaries, to show them that Steiner was a unique human being with important views on, in this case, art and education. But he also was a man of his time, a different time than the one we live in now. Students need this perspective in order to create opportunities to make translations to the present time.

4.0 Educational project - The suggestions in a tangible form

The educational project is the result of the research as described in my thesis. The aforementioned suggestions underpin the design of the project. These suggestions are translated into a tangible form based on the basic principles of Waldorf education transformed into a contemporary approach. These are examples of how the above named suggestions could underpin lesson content for the Waldorf teacher training. They are not enough to encompass the entire four years of arts and crafts, but can be used as inspiration to look critically at other subjects or lessons as well.

This chapter will elaborate on the ways in which the suggestions could be implemented in the current arts and crafts curriculum at the Waldorf teacher training. Some of the ways are used by me

in how I teach after the results of the pilots and my growing understanding of the conclusions as formulated in the previous chapter. Others are 'fictional' and are therefore never really practiced, but are built on previous named understandings, combined with the intentions of the arts and crafts curriculum of the Waldorf teacher training as described in their qualifications and competency requirements.

The aspects that are shown in all suggestions are foremost the importance of addressing the students in such a way that they will be compelled to think for themselves and make their own interpretations, combined with technical aspects. As well as making the students aware of the background of everything that will be addressed in order to know why they do what they do. As formulated in the conclusions the format of the lessons land between a structured format and open- ended choice-based opportunities. The lesson plans are built on six core suggestions that came from the conclusion.

1. Merging science, spirituality and art

This lesson series is designed for third- year students and is related to the disciplines painting and drawing. The core of the lessons is combining visual imagery and verbal critique. The students will be asked to position themselves in relation to science, spirituality and art. The students are challenged to find their own relation to the three area's and they will search for their own connection with the separate subjects.

The tutor will give examples of his own interpretation of science, art and religion and the manner in which he connects them with one another. The students will be asked to critically reflect on the given examples. The students will be challenged to free association, to consciousness of their own process and to make personal interpretations in word and image. (Appendix E1)

2. Contemporary art as an image of the world today

The content of this theme will be addressed in a project- based setting. The students work in this project with the topic of conversation: *My worldview through the eyes of contemporary artists*. The students will be asked to explore contemporary art by looking at it, by talking about it and by sharing their ideas and encounters with others. The core of this project is to position one self and to ask questions. (Appendix E2)

3. Making art as a process

The content of this lesson series is meant for fourth- year students as preparation for their artistic research that is part of their graduation.

As becomes clear from the title of this section the focus of this series lies on the process. And artists' methods will be offered in order for the process to develop. The inspiration for the process is originating from the work of Steiner whereof the students make their own interpretation. (Appendix E3)

4. The interrelations between Steiner and his contemporaries

The core of this lesson series for the first- year students focuses on the combined knowledge of the students and the tutor. The lesson series is meant as an introduction both to clay work as to Steiner as an artist. Therefore theory and practice are equitably distributed and interconnected.

Every lesson is built around the interrelation between Steiner and one or two of his contemporaries. The starting point of every lesson is the personal background knowledge and preferences of the students and their individual interpretations of the addressed topics.

The entire lesson series is a combination of visual and spoken content. (Appendix E4)

5. Using the background of ideas and methods to evoke translations to present time

This is a series of lessons for the third-year students and is connected to woodwork. The series start with a balanced introduction to the subject with considerations from the work of Steiner and the ideas in the work field.

The series ask the students to develop their own manner of connecting with the content, by contriving current examples that connect with the gist of woodwork education. The students will also be asked to give their own interpretations on two lectures of Steiner.

At the end of the series the students build a collective idea bank, which can serve as inspiration for the field of practice.

This series explains the intrinsic meaning of the ideas and methods and asks from the students to actively think for themselves about content and lesson plans. (Appendix E5)

6. Technique as springboard for exploration, designing and discovery

The students will be introduced to the visions of Steiner on painting and why painting is an integral part of the Waldorf curriculum.

This is a series of lessons for the second-year students and is composed around the idea that the students should be encouraged to use every skillset they have to design their own content for a lesson.

The basis of the lessons is technique connected with the theory of the development stages of the pupils. The students will be asked to design their own lesson content with as starting point their own choices and considerations about the content.

A recurring theme in this series is the exchange of knowledge and experiences. (Appendix E6)

5. Bibliography

ARNOLD, A. (1996) Fostering Autonomy through the Arts. *Art Education*.49(4).p.20-24 +33-34

BEERNINK, M. (2014) *Het kunstkwartet van Barbara Visser: Onderzoek, Samenwerking, Onderwijs en Durf*. Amsterdam: Boekmanstichting

BIESTA, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers

BIESTA, G. (2015) *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese

BILLMAYER, F. (2015) Mission Fulfilled: Art Education and Visual Culture. In *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*, VAN HEUSDEN, B & GIELEN, P (eds.) Amsterdam: Valiz

CVB (2014) *Vrijeschool Pabo bekwaamheden en bekwaamheidseisen*, Competenties van de opleiding Bijlage 1. Leiden: Hogeschool Leiden

DOWN, R. (n.d.) The Role of the Teacher-Artist within the Seven-fold Waldorf School. [Online] *The Online Waldorf Library*. p. 1-8. Available from: <http://www.waldorflibrary.org/articles/604-the-role-of-the-teacher-artist-in-the-seven-fold-waldorf-school> [Accessed: 1st October 2015]

EASTON, F. (1997) Educating the whole child, "Head, Heart, and Hands": learning from the Waldorf Experience. *Theory into Practice*.36 (2).p.87-94

GEBERT, R. (1987) Form Drawing. *Child and Man*. 21(1) p. 8-14

GRAVES, B. (2005) The Relevance of Handwork and Craft. *Kindling, the Journal of the Early Childhood Assn. (UK)*. (8) p.1-8

HEUSDEN VAN, B. & GIELEN, P. (eds.) (2015) *Art's Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*. Amsterdam: Valiz.

HOWARD, M. (2004) *Educating the Will*. Chatham: The Association of Waldorf Schools of North America

MARSHALL, J & DONAHUE, D, M. (2014) *Art-Centered Learning Across the Curriculum: Integrating Contemporary Art in the Secondary School Classroom*. Columbia: Teachers College Press.

MARTIN, M. (2008) *Educating through Arts and Crafts: an integrated approach to craft Waldorf Schools*. Stourbridge: Steiner Waldorf Schools.

MAYO, A. (2015) *Lectorale rede Autonomie in verbondenheid: Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Leiden: Hogeschool Leiden

MOLL, B. (2015) Werken met methodes: wel, nét wel of toch maar niet? *Montessori: Nederlandse Montessori vereniging*. 36(1) p.20-22

NOORDA, R. (2015) *Reform, Proefschrift*. Leiden: Leiden University Centre for the Arts in Society.

OCO (2014) *Wat zijn onderwijsconcepten uit het vernieuwingsonderwijs?* [Online] Available form: <https://www.onderwijsconsument.nl/> (Accessed: 18th March 2016)

- ROBERTS, T. (1977) Art and the Adolescent: True Art challenges the image that we receive of Man today. *Child and Man*. 12(1) p.26-31
- RAWSON, M. (2012a) *The challenge and need for a modern Waldorf pedagogy today* (video file) Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=43sGSi4rANI&index=1> [28 June 2015]
- RAWSON, M. (2012b) *How to re-create the Waldorf curriculum rather than reproducing the old one* (video file) Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=6rBYp5z5c8M> [28 June 2015]
- RAWSON, M and AVISON, K. (eds.) (2013) *Towards Creative Teaching: Notes to an Evolving Curriculum for Steiner Waldorf Class Teachers*. Edinburgh: Floris Books
- REHBACH, C. (2014) *Thinking, Feeling and Willing. The Threefold Human Being*. [Online] Available from: <http://www.sophia institute.us/blog/thinking-feeling-and-willing-the-threefold-human-being> (Accessed: 2nd February 2016)
- SCHLEDER, K. (2014) Art just for Artists? Considerations based on R. Steiner. *RoSE: Research on Steiner Education*. 5(8) p.112-120
- SINS, P. (2015) *Het onderzoek van het lectoraat Vernieuwingsonderwijs*. [Online] Available from: <http://www.dalton.nl/literatuur/artikelen> (Accessed: 11th March 2016)
- STEINER, R. (1922) *Anthroposophy and the Visual Arts*. [Online] Available from: <http://wn.rsarchive.org/lectures/19220409p01.html> (Accessed: 1th June 2015)
- STEINER, R. (1987) *Opvoedkunst*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- STEINER, R. (1993) *De spirituele bronnen van de kunst*. 3rd Ed. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- STEINER, R. (2001) *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*. 3rd Ed. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- STEINER, R. (2007a) *Kunst en haar wereldmissie*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- STEINER, R. (2007b) *Het wezen van de kleuren*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- STEINER, R. (2012) *Filosofie der Vrijheid*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- VAN AKEN, J. (2015) Traditionele vernieuwers in tijden van tablets. *Het Onderwijsblad*. 1(2015) p. 15-18
- VAN DER AA et al. (2015) Artists on Arts Education: A Written Discussion. In *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*, VAN HEUSDEN, B & GIELEN, P (eds.) Amsterdam: Valiz
- VAN DER MEE, G. (2000) Zware tijden voor het paradepaardje van de vernieuwing. *Het Onderwijsblad*. 14(2000) p.16-19
- VERMEERSCH, L & ELIAS, W. (2015) The End of the 'To-Do-List': Towards a Balanced Arts Education. In *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*, VAN HEUSDEN, B & GIELEN, P (eds.) Amsterdam: Valiz
- VISSER, B. (2011) A Blind Man Sometimes Hits the Crow. In WESSELING, J. (ed.). *See it Again, Say it Again*. Amsterdam: Valiz.

VISSER, B.(2014) *Inleiding op de Akademie van Kunsten: Paradiodebat*. Amsterdam:KNAW

WILDGRUBER, T. (2012) *Painting and Drawing In Waldorf Schools: Classes 1 to 8*. Edinburgh: Floris Books

Interviews:

TEN CATE, H, Interview, 27 November 2015

TEN CATE, R, Interview, 1 December 2015

FRIELING, G, Interview, 22 February 2016

NOORDA, R, Interview, 25 February 2016

FALING, A, Interview, 7 March 2016

GEERTS, J, Interview, 21 March 2016

APPENDIX A

Art from an anthroposophic point of view

Steiner (1922) calls the anthroposophy a Spiritual Science, which intends to be something born from man as a whole and to serve his whole being. The anthroposophical world-view leads from merely theoretical to artistic considerations. The world can only be understood in a way which is not confined to what can be apprehended by thoughts alone, but leads to the universal apprehension of the world and finds wholly organic, natural transition from observation to artistic perception and to artistic creation as well. Art and science then derive from the same spirit. We see two sides of one and the same revelation. Through science man becomes a free, individual being. In the arts he is able to maintain himself by shaping himself as the world has shaped him. Because man is free he is able to create the artistic form out of himself. Art can be seen as a view of the world and therefore it should spring from an inner spiritual life so rich that it expresses itself in genuinely artistic creations. Schleder (2014) explains the meaning of this genuinely artistic creation as follows; "Artistic activity as a means of facilitating autonomy and creativity." (Schleder, 2014 p.113) This makes that art is a way of taking a stance in the world, whereby art must be truly lived. In this way art provides the possibility of developing a form of thinking that is experienced, allied to feeling and willing.

When art is truly lived, it shows not only the imitation of nature as it shows itself through our physical senses, but as an image that rises above the physical nature of things. Namely the spiritual origin of art. Steiner (1993) defines the creation of art as bringing spiritual-transcendental worlds into the physical world.

Therefore Steiner (2007a) explains that it's important to take part in the spiritual world and the experiences that lead from this world, otherwise you would not have the impulse to shape something that is larger than the pure physical, because art and man descent from the same spiritual origin. True art is always the quest for a relationship between man and the spirit.

Steiner (1993) says that it's therefore necessary to establish a connection between the true clairvoyance of the spiritual world and the artistic sensation. This can be both in the creation and in the experience of art, as the source from which the clairvoyant and the artist draw is one and the same, namely the spiritual world. In true art lies on the one hand the potential to support the spiritual-divine on earth and on the other hand the responsibility to elevate the physical-life on earth. Therefore the artist is merely able to create something real when he lives in the impetus descent from the spiritual world. (Steiner, 2007a)

The essence of what we encountered here is that from an anthroposophic point of view art and man descent from the same origin, the spiritual world. With this in mind art has a special purpose to fulfill, namely to elevate physical life on earth and to support the spiritual-divine. Art has derived from these intentions an eternal meaning.

These qualities of art are the core of the way the arts at Waldorf schools are approached, not by naming it but for the teachers to live with it. The living with art in this context provides the foundation for artistic teaching.

APPENDIX B

Thinking, Feeling and Willing.

Rehbach (2014) explains how one of the basic concepts of the teaching of anthroposophy and subsequently of Waldorf education is the threefold human being. Man existing of mind, body and soul. These three elements, the body, soul and spirit, together give us our threefold nature. The spirit is our individuality, our divine nature, which is eternal and permanent. The soul is the unseen part of us, the seat of our feelings. It is also called the aura or the mind. The body is the three dimensional part of ourselves which is not permanent and subject to physical laws. In turn, each one of these three elements of our being contains within it a threefoldness.

The threefoldness of the soul is expressed in thinking, feeling and willing; and the well-known motto known to many who encounter Waldorf education namely “head, heart and hands” stems from this distinction of the threefold approach to learning.

The threefold human being is the human beings activity or soul activity expressed in the three soul faculties of thinking, feeling and willing.

Steiner (2001) set forth these three qualities as follows:

Thinking is connected to knowing, the completely conscious activity, to consciousness. The essence of thinking is that you are with full awareness present in what is happening in thinking itself.

Willing is connected to the limbs, to action, to the unconsciousness of an act.

Feeling stands midway between willing and thinking. Feeling is also partly permeated by consciousness and partly by an unconscious element. In this way feeling on the one hand shares the character of cognition-thinking and on the other hand the character of feeling or felt-will.

Steiner (2001) makes the comparison with consciousness as it becomes visible in the sleep, during the day one is awake in his thinking, dreaming in his feeling and sleeping in his willing.

APPENDIX C

Pilots second- year students Waldorf teacher training

De Derde Klas

De kinderen zijn op zoek naar de oorsprong van de dingen. Een bepaalde kritische houding komt nu naar buiten; weet meester/juf, mijn vader/moeder echt wel alles? Deze houding heeft ook zijn weerslag op de onderlinge verhoudingen in de klas. Vriendschappen ontstaan vanuit een bewuste keuze. In het vrije spel komt eigen initiatief en onderlinge meningsverschillen kunnen al meer zelfstandig worden opgelost. De kinderen worden zelfstandiger en steviger, ze gaan hun eigen kleur geven aan wat er vanuit de omgeving op ze af komt.

De vertelstof van het Oude Testament laat een strenge, onverbiddelijke God zien, met strikte regels. De consequenties wanneer de regels worden overtreden zijn direct en met grote gevolgen. Het laat de kinderen zien hoe moeilijk het is om eigen beslissingen te nemen en ook de gevolgen daarvan te overzien.

Kenmerkend zijn de heemkunde periodes die al meer de wereld openen voor de kinderen. De omgeving die in de heemkunde periodes wordt verkend, wordt groter en laat de kinderen kennis maken met de oorsprong van zaken die in het dagelijks even voorbij komen. Dit in de vorm van de boerderij periode (oorsprong van eten en drinken) de ambachten (hoe wordt datgene waar wat we dagelijks tegenkomen eigenlijk gemaakt) en de huizenbouw periode. De huizenbouw periode is tevens een metafoor voor het versterken van het eigen huis, het eigen fysiek. Dat op deze leeftijd een fikse strekking door maakt.

Blikrichtingen tijdens de voorbereiding:

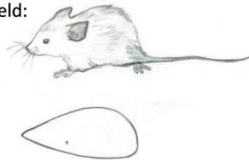
Wat vraagt de klas, wat heeft de klas nodig?
Zijn er individuele vragen van kinderen waar je op aan kunt sluiten?
Hoe zou je kunnen aansluiten bij de vraag van de kinderen naar de oorsprong der dingen?
Wat wil je in je boetseer les bereiken?
Welke elementen van het boetseren wil je in de les aanbieden?
Welk kernthema staat in je les centraal?
Wat wil je aan het einde van de les met de leerlingen bespreken?
Komt dat wat je bespreekt overeen met je kerndoel?

Aan welke thema's zou je kunnen denken?

Metamorfoses
Dierfiguren
Mensfiguren
Organische vormen
Figuratieve vormen aansluitend bij periodes of jaarfeesten

Tips bij het voorbereiden:

Bedenk voor jezelf een reeks van meerdere opeenvolgende lessen
Maak voor jezelf een woordspin rond het thema dat je wilt aansnijden
Zoek bij het thema wat je wilt aanpakken de oervorm en werk vanuit deze vorm naar het beeld toe
Bijvoorbeeld:



Boetseren

Waar komt de klei eigenlijk vandaan? Wat is de oorsprong van het materiaal?

De vormen die met klei gemaakt worden ontstaan vanuit een basisvorm en worden vanuit deze basisvorm uitgebouwd. Deze grondvormen kunnen aansluiten bij de verschillende periodes, bij de jaarfeesten, maar ook op zichzelf staan als serie of losse les.

De kinderen leren vanuit de fantasie/ het beeldend vermogen om het eigen werk en het werk van klasgenoten na te bespreken op vorm en artistieke aspecten van de werkstukken.

Je zou deze elementen op de volgende manier kunnen vertalen:



De 6^e klas

De leerlingen hebben behoefte van verhalen die echt gebeurd zijn, waarin de feiten duidelijk naar voren komen. De vertelstof sluit hier op aan door de verhalen van de Romeinen en de Middeleeuwen, verhalen die geschiedkundig correct zijn en waarin de thematiek wijst op het verwerven van een eigen plek in de wereld.

De leerlingen vragen om duidelijkheid en helderheid, om rechtvaardigheid. Binnen de sporten gaat de prestatie tellen en dat de regels eerlijk worden toegepast.

De groei van het lichaam neemt een enorme spurt en de vorming van het lichaam vraagt veel energie. Deze verandering van het lichaam gaat gepaard met veranderingen in de binnenwereld van de leerlingen, deze binnenwereld wordt meer afgesloten, meer van henzelf.

Binnen de leerstof laten de leerlingen zien dat ze willen werken en dat ze daarin ook uitgedaagd willen worden op het gebied van zelf zaken ontdekken en doen.

Kernperiodes in de zesde klas zijn de periodes mineralogie, natuurkunde, aardrijkskunde (klimaat en vegetatie) en meetkunde.

Schilderen in de 6^e klas

Bij de leerlingen ontstaat een behoefte tot precisie, tot exactheid. Het moet kloppen en echt zijn.

Vanuit de exacte waarneming (terughouding van het oordeel) kunnen veel onderwerpen binnen het schilderen aangeboden worden.

Vanuit de natuurkunde periode kunnen de leerlingen gaan werken met de kleurencirkel en het gebruik van licht en duisternis.

De schilderlessen kunnen vanuit een nieuw perspectief benaderd en ervaren worden; vanuit begrip en een kritische blik.

Vanuit de mineralogie kan binnen het schilderen de techniek van het sluiëren aangeboden worden. Een techniek die een zelfde gelaagdheid laat zien als de mineralen zelf.

Processen in de natuur worden nu benaderd vanuit de kennis van de leerlingen van de kleurencirkel en de exacte waarneming.

Een techniek die in de 6^e klas ook verder wordt uitgediept is de techniek van het uitsparen; hiervoor is vooruit denken van groot belang.

De opdracht:

Stel je voor dat je morgen een schilderles gaat geven in de 6^e klas. Er is een rijkdom aan mogelijkheden en technieken die je in deze les centraal kunt stellen. Wat kies jij? Probeer dit (zoals in een echte voorbereiding) ook zelf uit.

Kort samengevat: Maak een schildering die jij met 'jouw' 6^e klas wilt gaan schilderen.

Blikrichtingen tijdens de voorbereiding:

Wat vraagt de klas, wat heeft de klas nodig?

Zijn er individuele vragen van kinderen waar je op aan kunt sluiten?

Hoe zou je kunnen aansluiten bij de vraag van de kinderen naar de exactheid der dingen?

Wat wil je in je schilderles bereiken?

Welke elementen van het schilderen wil je in de les aanbieden?

Welk kernthema staat in je les centraal?

Wat wil je aan het einde van de les met de leerlingen bespreken?

Komt dat wat je bespreekt overeen met je kerndoel van de les?

Tips bij de voorbereiding:

Aan welke thema's zou je kunnen denken?

Laat je inspireren door (kunst) geschiedenis boeken

Maak eerst een schetsje of een woordspin o.l.d.

APPENDIX D

Enquête 1^e jaar studenten Vrijeschool PABO

Beste studenten,

Dit is een anonieme vragen lijst waarvan ik de informatie twee ledig wil gebruiken; enerzijds ter ondersteuning van mijn scriptie en anderzijds ter verbetering van de kunstvakken op de opleiding. De vragen gaan over de kunstvakken in zijn algemeenheid (boetseren, schilderen, vormtekenen, etc.) en niet over één van de kunstvakken specifiek.

Voel je vrij om ook suggesties toe te voegen.

Alvast heel erg bedank!

Warme groet, Sita

1. Wat vind jij het belangrijkste aspect van de kunstvakken die aangeboden worden? (techniek, eigen vaardigheid, vrijheid van expressie, koppeling met de beroepspraktijk, etc. of een combinatie van meerdere elementen)

2. Zijn er elementen die je dit jaar (1^e jaar) mist in de kunstvakken die worden aangeboden?

3. Hoe ervaar je de balans in de kunstvakken tussen theorie en praktijk?

APPENDIX E

Uitwerking van de suggesties in een tastbare vorm.

1.Samenvloeiing van wetenschap, spiritualiteit en kunst

Wie: 3^e jaar voltijd

Wat: Schilderen (wezen van de kleuren en eigen expressie)

Wanneer: 3^e en 4^e semester, totaal 9 lessen van 1,5 uur

Inleiding:

Eén van de basis principes van de antroposofie is de gedachte dat de mens verantwoordelijk is voor zijn eigen, vrije ontwikkeling door middel van wetenschap, religie en kunst als elkaar complementerende elementen.

Steiner beschrijft in zijn boek *Filosofie der Vrijheid* (2012) hoe intuïtief denken en individualiteit kunnen worden ontwikkeld. Intuïtief denken heeft het potentieel om als mens tot geestelijke vrijheid te komen. Deze vrijheid is een vrijheid van handelen, een vrijheid om tot iets nieuws te komen in relatie tot dat wat al bestaat. Het is een vrijheid die gebaseerd is op een bewustzijn van interne factoren die het menselijk handelen vormen en beïnvloeden.

Het boek beschrijft hoe men tot deze individuele vrijheid kan komen en waar men deze vrijheid in zichzelf kan ervaren. Het is een weg die men tot het wezenlijke van de wereld kan laten doordringen om zo de natuur werkelijk te leren kennen en erkennen. Deze weg rust op de fenomenologische benadering van Goethe; waar gedachten zich ontwikkelen aan de hand van de zintuiglijke waarneming. Wat Steiner verbindt aan het toepassen deze waarneming gericht op dat wat men in zichzelf waar kan nemen. Want ieder mens heeft zijn eigen weg te vinden.

Om tot deze vrijheid te komen is het belangrijk dat de mens zijn hele wezen aanspreekt en zich verhoudt van eenzijdigheid. Dat elk onderwerp benaderd wordt vanuit balans. Deze balans kan gevonden worden door onderwerpen te benaderen vanuit zowel wetenschappelijk, kunstzinnig als spiritueel oogpunt.

Deze lessenserie tracht om hieraan bij te dragen.

Achtergrond:

Deze inleiding kan dienen als inspiratie hoe verbanden gelegd kunnen worden tussen de drie gebieden spiritualiteit, wetenschap en kunst. Dit zijn verbanden die persoonlijk zijn en daarmee voor elke docent anders. De docenten worden dan ook meer dan uitgenodigd om hun eigen achtergrond en verbanden te formuleren.

De opbouw van de voorbeelden is geschreven op de volgende manier: het spirituele aspect wordt aangeraakt door de manier waarop Steiner het onderwerp benaderd, het wetenschappelijk is geformuleerd vanuit de ideeën die in het hedendaagse wetenschappelijke veld leven m.b.t. het thema dat in het spirituele is aangeraakt. De kunstvormen hebben of een relatie met datgene wat wetenschappelijk of spiritueel benoemd is.

1. De plantenwereld

Steiner (2007) beschrijft hoe de plantenwereld is gevormd in de vorige metamorfosetoestand van de aarde. En daarmee geeft de plantenwereld een oer-karakter weer. Op aarde hebben de planten hun vaste vorm gekregen en zijn begrensd geraakt.

De plantenwereld is een samenspel tussen de kwaliteiten van zon en maan. Door de metamorfose van maan- naar aardestadium zijn de maankrachten niet meer direct aanwezig, deze stralen vanuit de kosmos op de plant en geeft deze zo beeldkarakter.

Gedurende het merendeel van de geschiedenis had biologie zijn focus op datgene wat met het blote oog waargenomen kan worden. Wetenschappers bestudeerden leven in hun eigen achtertuin. Biologie is met de jaren meer complex geworden maar heeft als grootste gemene deler dat het onderzoek doet naar levende wezens, levensvormen en levensverschijnselen. Groei wordt vanuit dit perspectief benaderd als een proces van toename van de grootte en complexiteit van cellen of

organismen. Dit is cel-strekking; wat gaat over de groei van cellen ten gevolge van het opnemen van water met daarin opgeloste mineralen. De plantenwereld wordt vanuit de biologie onderverdeeld in drie afdelingen die hiërarchisch zijn opgebouwd afhankelijk van de complexiteit van de plant.

Binnen de kunsten hebben veel kunstenaars zich toegelegd op de weergave van de natuur en werden beroemd vanwege hun observatie vermogen. Maar levende organismen werden nauwelijks toegepast in de kunst, de afgelopen jaren is dit veranderd. En al doende namen de kunstenaars manieren, kaders, onderzoeksresultaten en processen van biologisch onderzoek over. (Wilson, 2010)

Philip Ross laat in zijn werk *Junior Return*, uit 2006, zien hoe planten kunnen groeien in water in plaats van aarde. Het zelfbehoud van de planten worden zichtbaar in een gesloten, glazen zelfvoorzienende omgeving. Die het overleven van de plant als esthetische voorstelling laat zien. Wat het beeld geeft van het proces van overleven.



Philip Ross - Junior Return, 2006
(Source: phwebhosting. Image by Philip Ross)

Mateusz Herczka heeft in zijn kunstwerk *Life Support Systems: Vanda* (2005) het doel om virtuele organismes te creëren, organismes die zich net zo gedragen als natuurlijke en die ook op een zelfde manier reageren als hun organische tegenhangers. In het werk is zichtbaar hoe computers de zorg over de Vanda orchideeën controleren en tevens hun levensprocessen monitoren om tot een virtuele tegenhanger te komen.



Mateusz Herczka - Life Support Systems: Vanda, 2005
(Source: Positive Magazine. Image by Valeria Federici)

Kunstenares Diana Scherer dresseert samen met wetenschappers plantenwortels zodat ze in fraaie vormen groeien. Gesteund door de biologen en de conservator kunst en cultuur van het Radboud UMC probeert ze de wortels in kunstzinnige banen te leiden. 'Het zijn eigenlijk een soort haren of draden. Dus misschien kun je ze zo modelleren dat ze een geheel vormen. Een weefsel, of een mat', zegt de kunstenares. 'We werken nooit op deze manier, maar we leren hier veel van', zegt de wetenschapper. 'Diana geeft uitdrukking aan de schoonheid van deze wereld, die wij in onze gedachten al hadden. Dit zijn zoekende, tastende organen, met zintuigen die hun omgeving waarnemen. Dat zie je hier uitgebeeld.' (Keulemans, 2016)



Diana Scherer - De schoonheid van de wortelwereld, 2016
(Source: Volkant. Image by D. Scherer)

2. Licht

Het licht wordt voor Steiner (2007) zichtbaar aan de omgeving, het moet ergens aan 'afstoten' om zichtbaar te worden. Het licht maakt de kleuren waarneembaar en dit is dan ook een belangrijke eigenschap van het licht. Deze eigenschap maakt het karakter van licht fluctuerend.

Wanneer de mens door het licht doorstraalt of overstraald wordt dan wordt dit direct ervaren. Het brengt de mens tot een direct ervaren van het eigenlijke wezen, dat wat de mens met het geestelijke doorstraalt.

Vanuit de natuurwetenschap wordt de wisselwerking tussen licht en materie optica genoemd, het oudste deel van deze wetenschappelijke tak is geometrische optica. Het licht wordt hier beschouwd als samengesteld uit lichtstralen. Deze stralen lopen door elkaar zonder elkaar te verstoren. Op oppervlakten worden zij gereflecteerd.

In de kunst is het licht al eeuwenlang een geliefd onderwerp, elke tijd geeft hierop weer een andere interpretatie en manieren waarop de kunstenaars hebben geprobeerd het licht te vangen. Ook in de hedendaagse kunst is het een terugkerend thema.

Onder andere in het werk van Olafur Eliasson. Eliasson zoekt in zijn kunstwerken naar een omkering van verwachtingspatronen, waardoor zijn tentoonstellingen de zintuigen begoochelen en desoriënteren. Hij ziet zijn exposities en projecten als gereedschappen voor exploratie. Een onderzoeken van cognitieve en culturele omstandigheden die onze waarneming van de wereld bepalen. Hij hoopt dan ook dat zijn kunst niet verwordt tot een autonoom object, maar dat het bezoekers aanspoort om een geïndividualiseerde ervaring te hebben. Met als ultieme doel dat zijn kunst aanmoedigt tot een groter gevoel van bewustzijn over de manier waarop men omgaat met de wereld en hoe men daar betekenis aan geeft. Want een ervaring komt niet enkel van buitenaf, maar is een ontmoeting tussen datgene wat van buiten en datgene wat van binnenuit komt.

In zijn expositie *Innen Stadt Aussen* (Berlijn, 2010) zijn volgens Eliasson museumruimtes nooit leeg, maar gevuld met licht en lucht. Ook in deze tentoonstelling wil Eliasson dat de bezoekers zich bewust worden van zichzelf als waarnemend subject. Het werk brengt dan ook een sterke gewaarwording van de eigen zintuigen tot stand.



Olafur Eliasson - Innen Stadt Aussen, 2010 (1)
(Source: innenstadtaussen.de. Image by Olafur Eliasson)



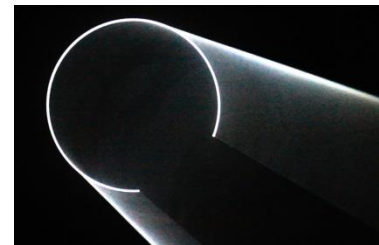
Olafur Eliasson - Innen Stadt Aussen, 2010 (2)
(Source: innenstadtaussen.de. Image by Olafur Eliasson)

De kunstenaar James Turrell liet in de tentoonstelling *Kleur in het kwadraat* (Museum de Pont, 2015) werk zien bestaande uit monochrome kleurvlakken en eenvoudige composities van basisvormen. In plaats van dat hij licht zichtbaar maakt, wordt het bij Turrell zichtbaar en krijgt een emotionele en spirituele impact. Hij gaat uit van het feitelijke licht en zijn werk is een poging om het licht zo gestalte te geven dat het bij de individuele kijker ervaringen opwekt die het puur zintuiglijke overstijgen.



James Turrell - Kleur in het kwadraat, 2015
(Source: tilburg.com. Image by Unknown)

Anthony McCall liet in de tentoonstelling *Anthony McCall: Solid light films and other works 1971-2014* (EYE Amsterdam, 2014) de toeschouwers beleven hoe licht werkt en hoe dit zijn invloed heeft doordat lichte ruimtes worden afgewisseld met donkere ruimtes. In de lichte ruimtes zijn lichtsculpturen zichtbaar; lichtbundels bewegen, draaien rond en veranderen van vorm. Het lijken films van massief licht omdat de lichtbundels op een zodanig manier worden gepresenteerd dat ze bijna uit een vast materiaal lijken te bestaan. Het licht valt als een gordijn over de bezoeker heen en zonder dat deze het door heeft wordt hij één met het licht. McCall laat de bezoekers het licht op hun eigen manier ontdekken en zorgt ervoor dat zij zelf onderdeel worden van de expositie. McCall gaat terug naar de basis van het licht door contrasten centraal te stellen.



Anthony McCall - Solid Light, 2014
(Source: Mister Motley. Image by Hamelink)

3. Kleur

Steiner (2007) beschrijft hoe iedere kleur een beeld in zich draagt; deze beelden zijn niet reëel maar een voorstelling van ervan. Het is geen realiteit want in de natuur zelf is kleur al een beeld. Het beeldkarakter dat de kleur in zich draagt is een weerspiegeling die wordt opgevangen vanuit een andere werkelijkheid.

De kleur bestraalt als glans vanuit de kosmos de aarde waardoor de kleur in het voorwerp dat het bestraalt verinnerlijkt wordt. De kleuren zijn aanwezig in de harmonie der sferen en bevinden zich op aarde buiten het fysieke van de mens, maar zijn innerlijk verbonden aan het astrale en het Ik van de mens. Daarom is het belangrijk om zelf met de kleuren in dialoog te komen, zodat hun innerlijke kwaliteiten zichtbaar worden.

Vanuit de natuurwetenschappen wordt kleur gedefinieerd als een eigenschap van het licht dat wordt bepaald door de verschillende golflengtes waaruit dat licht is samengesteld. De samenstelling van

deze golflengtes wordt het spectrum genoemd. Het volledige spectrum van het binnenkomende licht bij een voorwerp bepaalt het visuele voorkomen en de kleurwaarneming.

De kunstenaar Martha Scheeren werkt al haar hele carrière met kleur. Haar laatste werken zijn schilderen die aan de muren hangen en het gezeefde licht dat de ruimte vult vangen. Ze stralen vanuit de verf die in tal van lagen is opgebracht een innerlijke gloed uit die in dat natuurlijke licht wordt verspreid. De verf op de doeken leeft daardoor in het licht en door de gelaagdheid van de verfopbrengst verandert tijdens het kijken voortdurende de uiterlijke gedaante van de schilderijen. De wisselwerking tussen de kleur van de verf en de iris van de ogen van de toeschouwer die door het gefilterde licht instabiel is en daardoor iedere poging tot focus, tot scherp stellen verliest het van trilling die kleur en licht in de ruimte teweegbrengen.

Het karakter van de schilderijen openbaart zich in de uitbreiding van het kijken die je in de beschouwing van dit werk ervaart: het kijken wordt een vorm van denken die niet met redelijk redeneren te maken heeft.

Martha Scheeren heeft veel schilderijen gemaakt waarin de stoffelijkheid van de ondergrond met zand, stenen en reliëf heeft gegeven. Daardoor krijgt de verf die ze erop aanbrengt een dieptewerking. Ze bewerkstelligt met die materialiteit vooral een ruimtelijke kleurensensatie. Schilderen is voor Scheeren de realisatie van een kleurbeleving die in lichte ruimtelijkheid wordt ervaren.



Martha Scheeren - 2015 Zonder titel, 2015
(Source: Mister Motley. Image by de Vries)

Viviane Sassen maakt foto's waarin vorm en inhoud op de rand van abstractie balanceren. Uitbundige kleuren spelen daarin een even grote rol als diepe schaduwen, die in haar foto's aan bestaande vormen soms raadselachtige contouren geven. Sassen nodigt in haar werk de toeschouwer uit om mee te bewegen in haar eigen reis en herinneringen.

Haar werk is sterk beïnvloed door haar kindertijd in Kenia en de dromen en herinneringen die zij daar nog steeds over heeft. Voor haar is Afrika het beeld van heldere kleuren en sterke contrasten in licht en donker.



Viviane Sassen
(Source: adventuresofderpyvelociraptor. Image by Unknown)

Rafaël Rozendaal is een 'Net Artist' wat betekent dat hij vooral werkt met websites, geanimeerde abstracte patronen en interactieve afbeeldingen die het beeldscherm als afbeeldingsruimte exploreren. Door geld uit te geven voor een domeinnaam zoals er ook geld uitgegeven wordt voor een lijst om een schilderij maakt voor hem dat het werk ingelijst is.

Voor Rozendaal het internet is het meest belangrijke wat er in de wereld gebeurd is. De basis van Rozendaals werk is bewegende afbeeldingen. Voor hem de betekenis van zijn werk is het werk zelf; wat maakt dat de dingen net zo groot of klein zijn als de toeschouwer het zelf maakt.

De afbeelding hiernaast is gemaakt van een algoritme, de lijnen zijn ontstaan vanuit de data die het algoritme genereerde.



Rafaël Rozendaal - Into Time 13 08 13, 2013
(Source: Paddle 8. Image by Rafaël Rozendaal)

Inhoud van de lessen voor de Vrijeschool PABO:

Les 1: Het eerste halfuur van de les wordt de studenten gevraagd om voor hen zelf op te schrijven en te formuleren wat voor hen de relatie is tussen wetenschap, spiritualiteit (religie) en kunst. Zijn dit losse gebieden? Is er een relatie? Welk gebied zegt jou het meest? Welke van deze gebieden kom je dagelijks tegen? In een lesvoorbereiding welke gebieden spreek je dan aan? Etc. Noem van elk gebied een favoriet.

Vervolgens worden de studenten gevraagd om duo's te vormen en in dit duo wisselen de studenten uit wat zij voor zichzelf hebben geformuleerd. Waarna zij worden gevraagd om hun favorieten met elkaar te verbinden, hoe verhoud jouw favoriete kunstvorm zich tot jouw wetenschappelijk deel en hoe komt het spirituele daar dan bij, etc. De studenten doen dit in hun duo waarbij ze elkaar aanvullen en eigen associaties noemen die zij zien in de favorieten van de ander.

Waarna de studenten individueel verwoorden wat voor hen de rode lijn is in de drie keuzes die zij hebben gemaakt, wat hebben jouw drie keuzes met elkaar gemeen? Als laatste stap worden de studenten gevraagd om met het beschikbare materiaal in schetsfase een beeldende verwerking te maken van deze rode lijn. Hoe verbeeld je deze kern? De studenten worden gevraagd om voor de volgende les een begin te maken met een beeldbank; welke afbeeldingen, krantenknipsels, liedjes, boeken, etc. sluiten aan of hebben een relatie met jouw gevonden rode lijn.

Les 2: De docent geeft een introductie op hoe verbanden gelegd kunnen worden tussen de drie gebieden b.v. door de relaties vanuit de plantenwereld; de verbanden die tussen deze drie gelegd kunnen worden en wat voor de docent persoonlijk de relatie is. De studenten worden bij dit laatste onderdeel uitgenodigd om zelf aan te geven welke relatie zij zien en welke niet. Dit kan dienen als een manier van denken die de studenten kan uitnodigen om dit mee te nemen in hun eigen proces.

Vervolgens wordt de studenten gevraagd om d.m.v. een speeddate met elkaar uit te wisselen welke inspiratie zij hebben gevonden voor de beeldbank en of dit voor hen eigen onderwerp nieuwe inzichten heeft opgeleverd. In het tweede deel van de les werken de studenten verder aan hun eigen ideevorming en gebruiken hun eigen beeldbank als inspiratie voor de volgende schetsfase van hun ideeën.

Les 3: De docent geeft de tweede introductie op de persoonlijke verbanden tussen religie, kunst en wetenschap. B.v. vanuit het gebied licht. De studenten worden in groepjes van maximaal 4 gevraagd om dit voorbeeld te bespreken, analyseren en eventueel aan te vullen. De belangrijkste bevindingen worden klassikaal met elkaar gedeeld. De studenten werken verder aan hun eigen project (beeldvorming, schetsen, uitwisseling, etc.) en de docent bespreekt ondertussen individueel met een ieder waar ze mee bezig zijn en geeft tips hoe dit doorgedragen kan worden.

Les 4: De les start met een woordassociatie. De studenten worden gevraagd één kern woord op te schrijven voor het onderwerp waar zij mee bezig zijn. Vervolgens gebruiken ze dit woord om er vrij op te associëren, bedenkt minimaal 10 woorden vanuit een vrije associatie. Waarna het verband naar het kernwoord wordt terug gezocht door kort achter elk associatie woord een zin te schrijven die het woord terugvoert naar de kern. Vervolgens worden de studenten gevraagd om deze informatie te gebruiken om opnieuw kritisch naar hun eigen project te kijken, vult het aan, geeft het nieuwe inzichten, verandert dit de invalshoek? De studenten werken verder aan hun eigen project.

Les 5: De docent geeft een laatst voorbeeld van de eigen verbanden tussen kunst, religie en wetenschap gerelateerd aan het thema kleur. Aan de hand van dit voorbeeld wordt de studenten gevraagd om zelf een kleur impressie te maken voor hun eigen project. Welke kleuren spreken eruit? Hoe werken deze kleuren in op elkaar? Op welke manier versterken of verzwakken de kleuren? En vooral welke kleur pakt voor jou de kern van je eigen werk? De studenten worden gevraagd om kleur experimenten te doen met het aanwezige materiaal met oog op hun eigen project.

Les 6 t/m 8: De studenten werken aan hun eigen project en de docent bespreekt en begeleidt daar waar nodig. De docent focust op persoonlijke stijl van de student en de kracht van eigen beeldtaal.

Les 9: De studenten leggen de laatste hand aan hun eigen project. Waarna het laatste deel van de les besteedt wordt aan het werk van de studenten. Zij presenteren hun werk en geven kort de achtergrond en het proces wat ze hebben doorlopen en vertellen hoe dat geleid heeft tot het werk dat zij nu presenteren.

Bibliografie:

- Artsy (2016) *Rafael Rozendaal*. Available from: <https://www.artsy.net/artist/rafael-rozendaal> [6 May 2016]
- De Vries, A (2015) *Scheeren brengt binnen bereik waar ze niet bij kan*. Mister Motley. Available from: <http://www.mistermotley.nl/art-everyday-life/scheeren-brengt-binnen-bereik-waar-ze-niet-bij-kan> [6 May 2016]
- Eliasson, O (2015) *The Experience Machine: The Artist Interviews Himself, 1995/2015*. Available from: <http://olafureliasson.net/archive/read/MDA117964/the-experience-machine-the-artist-interviews-himself#slideshow> [28 April 2016]
- Hamelink, T (2014) *De bron van licht*. Mister Motley. Available from: <http://www.mistermotley.nl/art-everyday-life/de-bron-van-licht> [7 May 2016]
- Hendrix, N (2015) *De Pont; James Turrell en Amish Quilts- Kleur in het kwadraat*. Available from: <http://www.lost-painters.nl/de-pont-james-turrell-en-amish-quilts-keur-in-het-kwadraat/> [28 April 2016]
- Keulemans, M (2016) Ondergrondse glorie. *De Volkskrant*, Uitgelicht, 10 oktober 2015, p.16-17
- Nederlands Fotomuseum Rotterdam (2014) *Viviane Sassen | Umbra*. Available from: <http://www.nederlandsfotomuseum.nl/tentoonstelling/viviane-sassen-umbra-2/> [5 May 2016]
- O'Hagen, S (2013) Fashion *Photographer Viviane Sassen: A different take*. Available from: <http://www.theguardian.com/fashion/2013/oct/12/fashion-photographer-viviane-sassen> [5 May 2016]
- Steiner, R (2007) *Het wezen van de kleuren*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- Steiner, R (2012) *Filosofie der vrijheid*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven
- Tanya Bonakdar Gallery (2016) *Olafur Eliasson Artist CV*. Available from: <http://www.tanyabonakdargallery.com/artists/olafur-eliasson/series> [28 April 2016]
- Van Tilburg, M (2010) Olafur Eliasson. Innen Stadt Aussen. *De Witte Raaf*. 146(3).p. 22-24
- Vice (2016) *Rafael Rozendaal*. Available from: <http://www.vice.com/video/rafael-rozendaal> [6 May 2016]
- Wikipedia 2014, *Geometrische Optica*. Available from: https://nl.wikipedia.org/wiki/Geometrische_optica [7th May 2016]
- Wikipedia 2016, *Biologie*. Available from: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Biologie#Deelgebieden> [7th May 2016]
- Wikipedia 2016, *Kleur*. Available from: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Kleur#Natuurkunde> [7th May 2016]
- Wilson, S (2010) *Art + Science: How scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics*. London: Thames & Hudson

Images:

- De Vries, A, 2015. 2015 zonder titel. Viewed 6 May 2016, < <http://www.mistermotley.nl/art-everyday-life/scheeren-brengt-binnen-bereik-waar-ze-niet-bij-kan> >
- Hamelink, 2014. Solid Light. Viewed 7 May 2016, < <http://www.mistermotley.nl/art-everyday-life/de-bron-van-licht> >
- Kleur in het kwadraat, 2014. Photograph, Viewed 28 April 2016, < <http://www.lost-painters.nl/de-pont-james-turrell-en-amish-quilts-keur-in-het-kwadraat/> >
- Olafur Eliasson, 2010. Innen Stadt Aussen, Viewed 28 April 2016, < <http://www.innenstadtaussen.de/exhibition.html> >
- Philip Ross, 2006. Junior Return, Viewed 8 May 2016, < <http://billhoss.phpwebhosting.com/ross/index.php?jun> >
- Rafael Rozendaal, 2013. Into Time 13 08 13, Viewed 6 May 2016, < <https://paddle8.com/work/rafa%C3%ABl-rozendaal/20863-into-time-13-08-13> >
- Scherer, D, 2016. De schoonheid van de wortelwereld, Viewed 8 May 2016, < <http://www.volkskrant.nl/foto/de-schoonheid-van-de-wortelwereld~p4173885/> >
- Unknown, 2014. Viviane Sassen, Viewed 5 May 2016, < <https://adventuresofderpyvelociraptor.wordpress.com/2015/02/08/viviane-sassen/> >
- Valeria Federici, 2010. Photograph, Viewed 8 May 2016, < <http://www.positive-magazine.com/mateusz-herczka-life-support-systems/> >

2. Hedendaagse kunst als beeld van de wereld van vandaag

Wie: 1^e en 2^e jaar voltijd

Wat: Projectweek

Wanneer: 3^e of 4^e semester, 3 dagen +/- 9 uur en een presentatie

Project: Mijn wereldbeeld door de ogen van hedendaagse kunstenaars.

Vorbereiding:

Neem een afbeelding mee van een kunstwerk dat voor jou aansluit bij de huidige actualiteit.

Waar kun je hedendaagse kunst vinden?

Online:

- <http://www.lost-painters.nl/>
- <http://artsy.nl/>
- <http://theartofimpact.nl/>
- <http://www.artandsciencejournal.com/>
- <http://www.misttermotley.nl/>
- <http://www.art21.org/>
- <http://trendbeheer.com/>

Tijdschriften en kranten:

- Metropolis M (ook online)
- Kunstbeeld (ook online)
- GUP
- NRC Next (donderdag)
- De Volkskrant (vrijdag)



Subodh Gupta - Incubate, 2010
(Source: martagnyp. Image by Alan Dimmick)

Vragen:

Welke thema's zie je in de wereld van vandaag? Denk aan actualiteit, gespreksonderwerpen, politiek, emoties.

Hoe zie jij de wereld?

Wat staat voor jou op dit moment in de belangstelling?

Dag 1:

Inleiding van het thema door de afbeeldingen die de studenten hebben meegebracht centraal bij elkaar neer te leggen. Te bespreken wat zo de eerste associaties zijn, zijn er thema's te ontdekken, zijn er overeenkomsten, etc. Neem in je achterhoofd de vragen mee.

Vervolgens kiest elke deelnemer een afbeelding (niet die van hem/haar zelf) en kijkt wat hij/zij daarmee heeft en wat de afbeelding voor hem/haar betekent. Dit schrijft de deelnemer kort op de achterkant van de afbeelding.

De afbeeldingen worden teruggelegd en zonder de achterkant te lezen neemt de eigenaar van de afbeelding deze terug en schrijft zijn/haar eigen reden waarom het beeld was meegebracht.

Een ieder leest nu beide stukken die op de achterkant staan en verteld in één of twee zinnen wat er staat en of er wel of niet een relatie is tussen beide teksten.

Tijdens het luisteren worden de deelnemers gevraagd te letten op een rode lijn.

Na het rondje uitwisselen worden de eventuele terugkerende thema's benoemd en per afbeelding geclusterd en goed zichtbaar op een muur opgehangen.

De projectleider laat zijn/haar interpretatie van de vraag zien met beeld en in woord de overwegingen voor het gekozen beeld. Zijn hierin raakvlakken of tegenstellingen met wat er al gevonden is? Wanneer er een nieuw thema uit naar voren komt wordt deze nog toegevoegd aan de reeds verzamelde thema's.

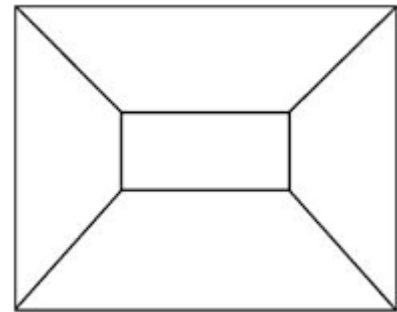
Opdracht: Kies een thema, neem de beelden die hiervan op de wand hangen mee, om je eigen interpretatie te schetsen met het aanwezige materiaal (verf, potlood, houtskool, klei)
Huiswerk: Neem voor morgen een afbeelding mee uit de hedendaagse kunst van jouw gekozen thema die nog niet aanwezig is.

Dag 2:

De dag start met het ophangen van de nieuwe afbeeldingen bij de reeds aanwezige thema's. Deze worden kort gemotiveerd.

Vervolgens wordt de groep verdeeld in groepjes van 4 die plaats nemen rondom een blad dat verdeeld is in vier vlakken met in het midden geschreven een stelling die de docent geformuleerd heeft n.a.v. de in dag 1 besproken onderwerpen/thema's/ vragen/ moeilijkheden/etc.

Waarna een placemat discussie plaats vind; Elk lid van de groep van vier krijgt een kleur viltstift. Iedere deelnemer schrijft in zijn eigen vak zijn/haar ideeën m.b.t. de stelling. Vervolgens licht iedere deelnemer zijn antwoord toe voor de rest van de groep. En kunnen eventuele overeenkomsten of tegenstellingen met elkaar besproken worden en onduidelijkheden worden toegelicht. Als laatste stap wordt plenair een korte samenvatting gegeven van wat er met elkaar besproken is.



Met wat er aan informatie en uitwisseling bij is gekomen worden de deelnemers gevraagd terug te keren naar hun eigen schetsen en iemand in de groep te zoeken die met hetzelfde thema aan het werk is.

Opdracht: bespreek waar je mee bezig bent en stel de ander vragen over het werk, vul elkaar aan met eigen gedachten en ideeën. Werk de schetsen verder uit of maak nieuwe schetsen voor iets dat je morgen tijdens de presentatie wilt laten zien dat voor jou in beeld verteld waar jouw thema over gaat.

Dag 3:

Plenair wordt terug gekeken op wat de afgelopen dagen met elkaar besproken is en hoe zich dat vertaald heeft in een eigen interpretatie.

De rest van de tijd wordt gebruikt om aan het eigen project te werken.

Presentatie: Elk gemaakt werk wordt tentoongesteld in de ruimte waar gewerkt is en de thema's zichtbaar zijn op de muur. Elke deelnemer schrijft op een kaartje bij het werk; (1) naam, (2) thema, (3) titel, (4) achtergrond (gedachten over...)



John Baldessari - Brain/Cloud, 2009
(Source: beyer projects. Image by Beyer Projects)

Persoonlijke voorbeelden:



Aram Bartholl - Dead Drops, 2010
(Source: deddrops.com. Image by Aram Bartholl)



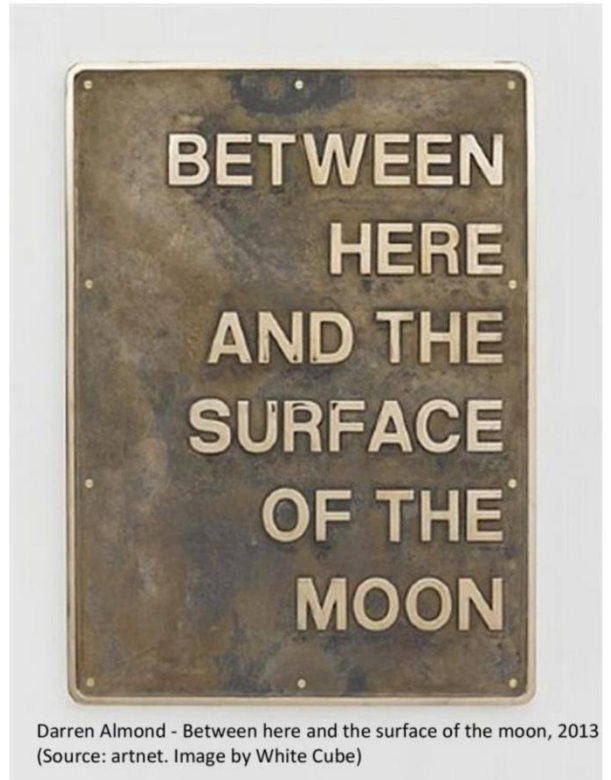
Nadav Hochman, Lev Manovich & Jay Chow- Phototrails.net, 2012
(Source: phototrails.net. Image by Amelie A. Wallace Gallery)



Ni Haifeng - Para Production, 2008-2012
(Source: lostpainters. Image by: Niek Hendrix)



AI Weiwei - Sun Flower Seeds, 2010
(Source: theguardian. Image by: Tony Kyriacou/Rex Features)



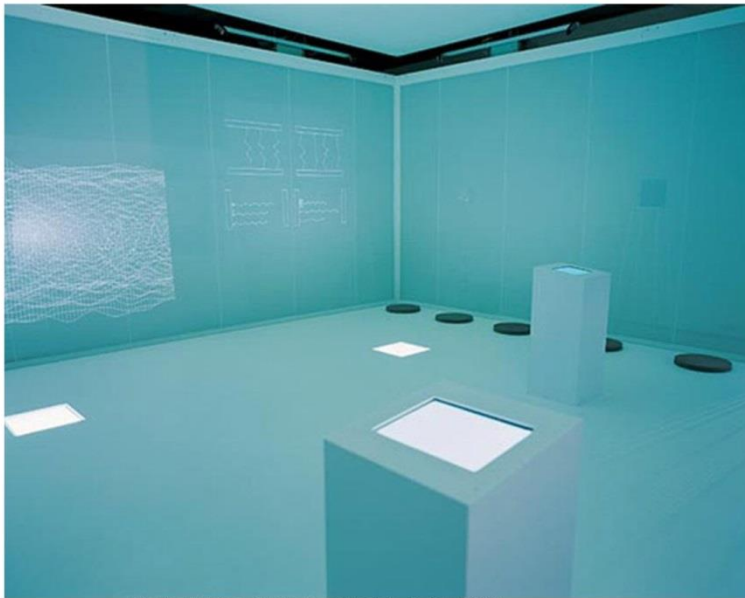
Darren Almond - Between here and the surface of the moon, 2013
(Source: artnet. Image by White Cube)



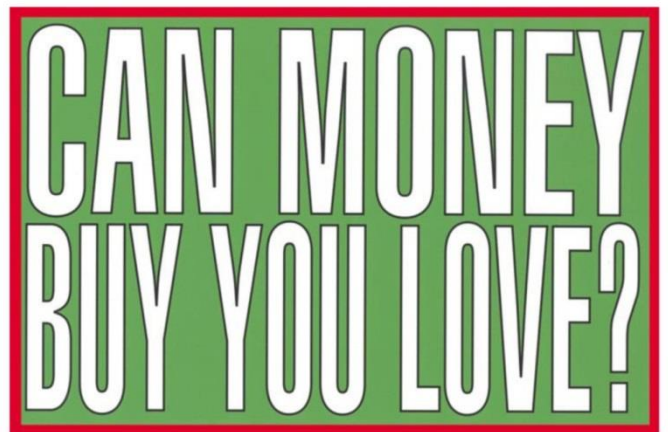
Bill Seaman & Todd Berreth - An Engine of Many Senses, 2013
(Source: flickr. Image by Paul Prudence)



André Butzer - Untitled, 2012
(Source: Galerie-Kugler art. Image by André Butzer)



Marko Peljhan & Carsten Nicolai - Polar, 2000
(Source: carsten nicolai. Image by: Carsten Nicolai)



Barbara Kruger - Can Money Buy you Love, 2011
(Source: colourweb. Image by Unknown)



Anri Sala - Clocked Perspective, 2012
(Source: flickr. Image by Frieze)



David Altmejd - L'air, 2010
(Source: canadianart. Image by Joseph R. Wolin)



Marlene Dumas - Wall Wailing, 2009
(Source: Artobserved. Image by AO on site)



Mu Lei - Chaser's Camouflage, 2008
(Source: MuLei. Image by Mu Lei)



Thomas Hirschhorn - Too too, Much much, 2010
(Source: contemporaryartdaily.org. Image by Museum Dhondt-Dhaenens)



Monica Bonvicini - Run, 2010
(Source: designboom.com. Image by: Monica Bonvicini)



Tom Friedman - Up in the Air, 2009
(Source: exasperated viewer. Image by exasperated viewer)



Urs Fischer - Untitled, 2011- ongoing
(Source: sculpture.org. Image by Sandra Wagner)

Images:

- Alan Dimmick, 2010. Image Sudodh Gupta, viewed 19 May 2016, < <http://www.martagnyp.com/interviews/subodhgupta> >
- Amelie A. Wallace Gallery, 2012. Phototrails.net, viewed 20 May 2016, < <http://phototrails.net/nyc-montage-time/> >
- André Butzer, 2010. Image Untitled, viewed 19 May 2016, < <http://ww2.galerie-kugler.at/artists/andre-butzer-works-slider/?init=4> >
- Aram Bartholl, 2010. Dead Drops, viewed 20 May 2016, < <https://deaddrops.com/nl/> >
- AO Online, 2009. Image Marlene Dumas, viewed 19 May 2016, < <http://artobserved.com/2010/04/ao-on-site-new-york-marlene-dumas-against-the-wall-at-david-zwerner-march-18-through-april-24-2010-rowena/> >
- Beyer Projects, 2009. Image Brain/Cloud, viewed 20 May 2016, < <http://www.beyerprojects.com/john-baldessari-sculpture-braincloud/> >
- Carsten Nicolai, 2000. Image Polar, viewed 20 May 2016, < <http://www.carstennicolai.de/?c=works&w=polar> >
- Colourweb, 2011. Image Barbara Kruger, viewed 20 May 2016, < <http://colourweb.blogspot.nl/2011/11/test.html> >
- Exasperated viewer, photograph Tom Friedman, viewed 19 May 2016, < <http://exasperated-viewer-on-air.tumblr.com/post/61868870925/tom-friedman-up-in-the-air-2009-mixed-media> >
- Frieze, 2012. Clocked Perspective, viewed 20 May 2016, < <https://www.flickr.com/photos/frieze/8074162726> >
- Joseph R. Wolin, 2012. Image L'air, viewed 20 May 2016, < https://canadianart.ca/online/reviews/2012/01/26/dauid_altmejd/ >
- Monica Bonvicini, 2010. Image Run, viewed 19 May 2016, < <http://www.designboom.com/art/monica-bonvicini-run/> >
- Mu Lei, 2008. Chaser's Camouflage, viewed 20 May 2016, < http://www.mulei.org/muleiartist/style_one/en_album_8288_wtid_262.shtml >
- *Museum Dhondt-Dhaenens, 2010. Photograph Thomas Hirschhorn, viewed 20 May 2016, < <http://www.contemporaryartdaily.com/2010/10/thomas-hirschhorn-at-museum-dhondt-dhaenens/> >*
- *Niek Hendrix, 2012. Image Ni Haifeng, viewed 20 May 2016, < <http://www.lost-painters.nl/manifesta-9/> >*
- Paul Prudence, 2013. Photograph an engine of many senses, viewed 20 May 2016, < <https://www.flickr.com/photos/transphormetic/13742153815> >
- Sandra Wagner, 2013. Image Urs Fischer, viewed 19 May 2016, < http://www.sculpture.org/documents/scmag13/sept_13/fullfeature.shtml >
- Tony Kyriacou/Rex Features, 2010. Photograph Sun Flower Seeds, viewed 20 May 2016, < <http://www.theguardian.com/artanddesign/2010/oct/15/tate-stops-visitors-sunflower-seeds> >
- White Cube, 2012. Image Darren Almond, viewed 20 May 2016, < <http://www.artnet.com/artists/darren-almond/between-here-and-the-surface-of-the-moon-a-oQWxRGyHhPovuqVFI3gwTw2> >

3. Kunst maken als proces

Wie: 4^e jaar

Wat: Introductie eigen kunstproces (2d)

Wanneer: 1^e semester, 7 lessen van 1,5 uur

Introductie:

Dit studiejaar gaan de studenten aan het werk met hun eigen onderzoek vanuit de praktijk van hun LIO-stage gecombineerd met een theoretisch onderzoek. Deze onderzoeken hebben ook een kunstzinnige equivalent waarmee de studenten aan het einde van het 4^e jaar afstuderen.

Deze lessenserie laat een manier zien waar de studenten hun eigen onderzoek op kunnen baseren. En door het al een keer te ervaren worden de studenten handvatten gegeven die hen steun kunnen geven in hun eigen kunstzinnige onderzoek.

De focus van deze lessen ligt op het proces, dit maakt het eindproduct ondergeschikt aan datgene wat gedurende lessen wordt gedaan en ervaren.

Deze lessenserie neemt de voordracht *Wijsheid, schoonheid, deugd – Maria's Hemelvaart van Titiaan* van Rudolf Steiner (2007) als onderwerp en als voorbeeld hoe vanuit theorie gewerkt kan worden naar een kunstzinnige vorm.

Achtergrond:

De voordracht *Wijsheid, schoonheid, deugd – Maria's Hemelvaart van Titiaan* gaat in op de essentie van schilderkunst, de werking van kleuren, de begrippen wijsheid, schoonheid en deugdzaamheid en hoe deze samen komen in het schilderij van Titiaan.

Voor Steiner (2007) schilderkunst is het openbaren van het geestelijke door middel van kleur, het schijnen in de kleur. Hij legt uit hoe in de oude tijden mensen nog een intuïtie lieten zien hoe de kleuren verbonden zijn aan de kosmos. Omdat men voelde hoe het innerlijk wezen werd uitgedrukt in de kleur, de kleur als iets geestelijks dat op aarde iets mee geeft. Het is dan ook de taak van de kunsten om het stralende te vatten, de openbaring te vatten van datgene wat als geest de wereld doortrekt.

Steiner geeft aan dat de natuur zelf niet na te bootsen is, omdat deze zelf al wezenlijk is, zelf al levend is. De echte schilderkunst kan onderwerpen uit de natuur schilderen als aanleiding om iets anders uit te drukken, een andere laag aan te spreken, namelijk de relatie met het geestelijke.

De kern is dat de hele wereld inwerkt op hetgeen geschilderd wordt en het vasthouden van het ogenblik dat eigenlijk voorbij gaat. Het wordt werkelijk kunstzinnig wanneer vanuit de kleur zelf, vanuit de kwaliteit van de kleur het beeld wordt opgebouwd. Dit betekent een leven met de kleur om zijn wezen te leren kennen. Hoe bewegelijker en vloeibaarder de kleur is hoe dichter je komt tot de essentie van de kleur.

Met kleuren kan een wereld geschapen worden omdat iedere kleur een verwantschap heeft met het geestelijke en daarmee met de mens zelf.

Schilderkunst ontstaat pas wanneer in de kleur het schijnen, het zich naar buiten toe openen als iets levends wordt gevat en dat wat op het vlak zijn vorm moet krijgen geschapen wordt vanuit dat uitstralende leven.

De kunst van het schilderen is iets totaal anders dan tekenen. Schilderen ontstaat vanuit de kleur zelf en daarmee de afbeelding die al schilderend ontstaat. Want zodra je in het gebied van de contour komt kom je in het gebied van het intellectualisme.

Daarom is het ook dat wanneer een afbeelding volledig fysiek wordt deze niet langer komt uit de bron van ware kunstzinnigheid, maar vanuit het denken.

De drie begrippen wijsheid, schoonheid en deugdzaamheid worden op de volgende manier gedefinieerd in relatie tot schilderkunst:

Schoonheid: schoonheid is schijnend, geeft vreugde en is daarmee open naar buiten toe. Schoonheid is wat aan de buitenkant zichtbaar wordt van de innerlijke openbaring, het schijnsel van het geestelijke dat in de wereld uitstraalt.

Wijsheid: wijsheid is datgene wat kennis wordt, kennis zonder dat het vormvast is, voordat het dat stadium bereikt heeft. Dus daar waar het nog de geestelijke in plaats van de fysieke kwaliteiten heeft

Deugdzaamheid: deugdzaamheid is wat zich in de mens naar het spirituele uitstrekt. Waar het gaat om je als mens met het geestelijke te verbinden. Waar de mens heel is doordat het geestelijke in hemzelf door de wil verwezenlijkt is, de deugdzaamheid is gevormd.

In vroegere tijden, waarvan Steiner Titiaan de laatste noemt, voelde men aan hoe de wereld (geestelijk en fysiek) in werkt op dat wat werd geschilderd. Hoe Maria met het rood verbonden was aan het emotionele van de aarde en met het blauw het zielen- aspect dat verbonden is met het geestelijke. En hoe door de werking van licht, door de lichtstralen het gezicht vergeestelijkte.

Titiaan - Maria's Hemelvaart

In de samenspraak van de afzonderlijke kleuren is te ervaren hoe Titiaan in de kleur leefde en hoe hij in het schilderij de drie werelden uit de kleur zelf tevoorschijn weet te halen. Hij heeft vanuit de kleur de drie- ledigheid van de wereld te voorschijn gebracht.



Titiaan - Maria's Hemelvaart
(Source: Wikiart. Image by Unknown)

Boven: het bovenrijk in het volle licht. De engelen hadden ook wolken kunnen zijn waar het licht over heen speelt. Zo hebben ze de kwaliteit van het vormloze, van de wijsheid. De wijsheid die schijnt en straalt.

Midden: Maria's beleven in het middenrijk. Naar benden toe heeft ze nog een verbinding met de aarde; het doffe duister komt van onderaf tot leven in de kleurgeving van Maria dat overgaat naar het dominante licht aan de bovenkant. Haar voeten en benen zijn naar beneden toe gekluisterd in kleur. Haar hoofd wordt omstraald door het volle licht.

Maria is onderweg; alles is zo weergegeven dat ze op weg is om het gebied van de wijsheid binnen te gaan. Halverwege tussen hemel en aarde. Dit vertoont de kwaliteiten van schoonheid.

Onder: De apostelen die de gebeurtenis van de hemelvaart meemaken. Aan het donker van de kleuren is te zien hoe ze aan de aarde gekluisterd zijn. De apostelen in de bruine kleuren zijn duidelijk gevormd en beginnen zo verwant te raken aan het tekenen (het fysieke) en passen daarom niet volledig onder de noemer schoonheid, maar gaan naar de kwaliteiten van deugdzaamheid toe.

Inhoud van de lessen voor de Vrijeschool PABO:

Les 1: Ter voorbereiding op de les is de studenten gevraagd een afbeelding mee te nemen van een kunstwerk dat voor hen wijsheid of schoonheid of deugdzaamheid laat zien. Alle afbeeldingen worden bij binnenkomst neergelegd zodat iedereen alles kan zien. Vervolgens wordt de studenten gevraagd om te verwoorden welke afbeelding bij welk begrip hoort. Op deze manier wordt er met elkaar een groepering gemaakt. Wanneer de groepering er ligt wordt elke student gevraagd om in één zin te vertellen bij welk begrip zijn/haar afbeelding hoort en waarom. Om vervolgens in één zin de relatie te leggen tussen de conclusie van de groep en de eigen gedachtegang. De studenten krijgen even de tijd om zaken over hun eigen afbeelding of dingen die geklonken hebben op te schrijven.

Vervolgens gaat de docent over tot de introductie op de drie begrippen vanuit de achtergrond als gegeven bij Steiner. De studenten worden vervolgens uitgenodigd om hun eigen gedachten, ideeën en associaties m.b.t. de gegeven inhoud te verwoorden en met elkaar te delen. Als laatste stap wordt elke student gevraagd om in twee tallen te kijken naar hun eigen afbeelding en deze naast de kenmerken van Steiner te leggen. Zijn bepaalde kwaliteiten terug te vinden of staat het volledig los van elkaar. Veranderd het jouw eigen mening over jouw afbeelding of staat het los van elkaar?

Opdracht: Maak 5 schetsen met het aanwezige materiaal die voor jou iets van de kwaliteit weergeeft van wat je in je eigen afbeelding hebt gevonden. Dit kunnen kleurimpressies, schetsen, potloodtekeningen, vormtekeningen en een combinatie van deze elementen zijn.

Huiswerk: Maak de 5 schetsen af en beslis voor jezelf of je bij je eigen begrip (wijsheid, schoonheid of deugdzaamheid) wilt blijven of dat je wilt over stappen naar een ander begrip. Is er dan een afbeelding van één van de medestudenten die inspireert of ga je op zoek naar een eigen afbeelding die bij het begrip past?

Les 2: De studenten wordt gevraagd om een mind-map te maken van hun eigen gekozen begrip; welke associaties roept het op, welke woorden komen er uit voort, etc. Probeer vervolgens de gevonden woorden te clusteren in thema's die door de student zelf wordt vormgegeven. Als laatste stap worden de studenten gevraagd om één cluster te kiezen waar de meeste affiniteit mee is. De opdracht is om (kan in overleg) één van de schetsen te kiezen die het meest de sfeer weergeeft die je zocht en deze te verbinden met het woordcluster dat je hebt gekozen en hier een beeldende impressie van te maken.

Huiswerk: Verzamel afbeeldingen, krantenknipsels, songteksten, etc. die voor jou aansluiten bij je thema en neem deze mee naar de volgende les. Dit is je eerste aanvang van je beeldbank.

Les 3: De les start met het in groepjes van 4 bespreken van de beeldbank, wat zijn de relaties tussen de verschillende data die meegenomen is, zijn er zaken bij die voor jou zelf relevant zijn, zijn er relaties te leggen tussen dat wat je zelf hebt meegenomen en dat wat de anderen meegenomen hebben? Vervolgens worden de studenten gevraagd om kort even op te schrijven welke gedachten of inzichten er voor hen persoonlijk naar voren zijn gekomen in deze uitwisseling.

Opdracht: Verbind de gedachten en associaties van het gesprek met het gemaakte beeldende werk van vorige week en pak daar eventueel je eerste schetsen ook weer even bij. Welke verbanden kun je leggen en hoe vertaalt zich dit naar een beeld?

Huiswerk: Breidt de beeldbank uit met een medium dat je nu nog niet geraadpleegd hebt.

Les 4: De les start met een groepsgesprek naar aanleiding van de volgende 3 thema's: (1) Wijsheid is van waarde wanneer het verbonden is aan het geestelijke. (2) Schoonheid brengt vreugde. (3) Deugdzaamheid maakt mensen tot betere mensen.

Waarna de studenten worden gevraagd om dit te vertalen naar hun eigen project toe, wat is er genoemd dat relevantie heeft, wat staat pal tegenover je eigen ideeën, welk inzicht is nieuw, etc.

Opdracht: combineer de elementen uit het groepsgesprek, je nieuwe vondsten voor je beeldbank met je reeds gemaakte werk en kijk kritisch hoe zich dit verder ontwikkeld. Wat is de volgende stap voor je project?

Huiswerk: Maak minimaal 6 foto's van omstandigheden, details, alles wat je tegenkomt dat je vrij associeert met het project waar je mee bezig bent. Print de foto's uit.

Les 5: De les start met een mini expositie van de gemaakte foto's die duidelijk zichtbaar in het lokaal aanwezig zijn. Elke student heeft een aantal post-it's en wordt uitgenodigd om de foto's van feedback te voorzien a.d.h.v. associaties, tips, complimenten, etc. Na afloop verzamelt elke student zijn foto's en de elementen die aan hem/haar zijn terug gegeven.

De groep studenten wordt in drie groepen verdeeld waar elke student individueel inzicht geeft in zijn/haar gemaakte werk en drie vragen formuleert voor de groep om hem/haar verder te helpen.

Opdracht: maak voor jezelf een overzichtelijke samenvatting van wat je vandaag hebt terug gekregen zowel n.a.v. de foto's als n.a.v. het groepsgebesprek. Verbind deze bevindingen aan je eigen project.

Les 6: De les start met de studenten die een partner kiezen die vanuit het zelfde thema gewerkt heeft. Met deze partner bespreken de studenten hun eigen project en gedachten die eraan verbonden zijn. Het doel van dit gesprek is om naar een laatste stap/ingreep te kunnen gaan en het project zo vorm te geven dat het tegemoet komt aan je eigen wensen.

Opdracht: Laatste hand leggen aan het project

Huiswerk: Procesverslag schrijven.

Les 7: Het eerste half uur hebben de studenten tijd voor de puntjes op de i. Waarna al het werk zo in het lokaal aanwezig is dat het goed zichtbaar is voor de hele groep. Elke student geeft een korte procesbeschrijving en de stappen die gedurende de weg genomen zijn die geresulteerd hebben in het werk dat nu zichtbaar is.

Beeldbank:



Anke Roder - Wolken voor de kust, 2013
(Source: ankeroder.org. Image by Anke Roder)



Berndnaut Smilde - Nimbus II, 2012
(Source: berndnaut.nl. Image by Berndnaut Smilde)



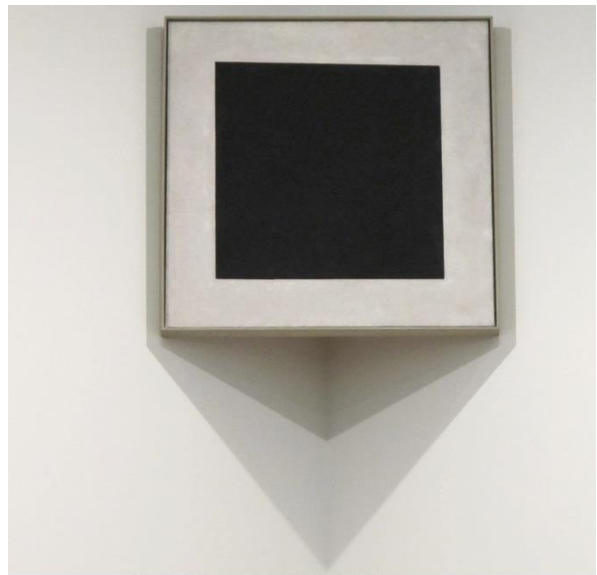
Hellen van Meene - The secret lives of girls, 2012
(Source: Welike art. Image by Hellen van Meene)



Piet Mondriaan - Evolutie, 1911
(Source: arendlandman.nl. Image by arendlandman)



Isaac Julien - Midnight Sun (Playtime), 2013
(Source: kunstblog.nl. Image by de Pont museum)



Kazimir Malevich - Zwart vierkant, 1929
(Source Flickr, Image by Dirk Bakker)



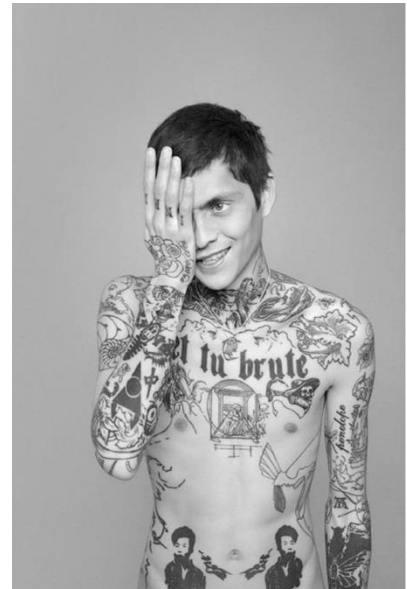
Marc Mulders - Uit nevel mist, 2009
(Source: moorsmagazine. Image by Marc Mulders)



Slater Bradley & Ed Lachman- Shadow production still #1 (Girl), 2010
(Source: whitney.org. Image by: Slater & Lachman)



Leo Gestel - Herfst, 1909
(Source: Flickr. Image by kunst beeld)



Ryan McGinley - Sean (hand), 2010
(Source: richardthefox. Image by Ryan McGinley)

Bibliografie:

Steiner, R. (2007) *Het wezen van de kleuren*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven

Images:

- Wikiart, Assumption of the Virgin, Viewed 16 May 2016, < <http://www.wikiart.org/en/titian/assumption-of-the-virgin-1518> >
- Arendlandman, n.d. image Piet Mondriaan, viewed 16 May 2016, < <http://www.arendlandman.nl/2012/05/piet-mondriaan-over-kunst-zowel-voor-de-kunstenaar-als-voor-de-toeschouwer-is-kunst-een-proces-kunst-is-een-pad-naar-een-heel-oud-oerverlangen-the-spiritual-in-art-gemeentemuseum-den-haag/> >
- Anke Roder, 2013. Wolken bij de kust, viewed 17 May 2016, < <http://ankeroder.nl/blog/schilderijen-2013> >
- Berndnaut Smilde, 2012. Image Nimbus II, viewed 17 May 2016. < <http://www.berndnaut.nl/works.htm> >
- Dirk Bakker, 2014. Image Malevitsj, viewed 16 May 2016, < <https://www.flickr.com/photos/macenzo/12027057704> >
- De Pont, 2013. Image Isaac Julien, viewed 17 May 2016, < <http://kunst.blog.nl/exposities/2015/01/28/isaac-julien-de-pont> >
- Hellen van Meene, 2012. Photograph the secret lives of girls, viewed 16 May 2016, < <http://www.welikeart.nl/2012/03/13/hellen-van-meene-the-secret-lives-of-girls-2012-e-1-400/> >
- Kunstbeeld, 2014. Image Leo Gestel, viewed 17 May 2016, < <https://www.flickr.com/photos/kunstinbeeld/12211002794> >
- Moorsmagazine, 2009. Image Marc Mulders, viewed 17 May 2016, < <http://www.moorsmagazine.com/kunst/mulders/> >
- richardthefox, n.d. Photograph by Ryan McGinley, viewed 16 May 2016, < <http://richardthefox.tumblr.com/post/25723943590/lovingmalemodels-sean-risley-by-ryan-mcginley> >
- whitney.org, 2010. Image Slater & Lachman, viewed 17 May 2016, < <http://whitney.org/Exhibitions/SlaterBradleyAndEdLachman> >

4. De onderlinge relaties tussen het werk van Steiner en zijn tijdgenoten

Wie: 1^e jaar Voltijd

Wat: Kennismaking handvaardigheid (boetseren)

Wanneer: Semester 1 totaal 7 lessen van 1,5 uur

Achtergrond:

Rond de eeuwwisseling van de 19^e naar de 20^e eeuw stond de architectuur in het teken van het zoeken naar een nieuwe beeldtaal. De algemene tendens was dat het neoclassicisme slechts een verheerlijking was van het verleden en daarmee een stap terug. Er werd dan ook naarstig gezocht naar nieuwe bronnen van inspiratie. Verder was het de tijd van groot nationaal besef in de Europese staten die een enorme industriële ontwikkeling doormaakten.

Tegen deze achtergrond ontwikkelde zich een beweging die zijn inspiratie zocht in de natuur en het nationaal erfgoed. Zo ook Hermann Obrist, die zijn inspiratie haalde uit de natuur en de spirituele ervaringen die hij had gehad als een kind. Ook Rudolf Steiner haalde zijn inspiratie uit zijn ervaringen met de spirituele wereld en baseerde zijn vormtaal op het natuurwetenschappelijke onderzoek van Goethe. Voor Antoni Gaudi was de natuur een uitgangspunt dat hij combineerde met het Catalaans bewustzijn. Otto Wagner zocht in zijn gebouwen naar een mengeling van expressie en functionaliteit.

Hermann Obrist (1862-1927)

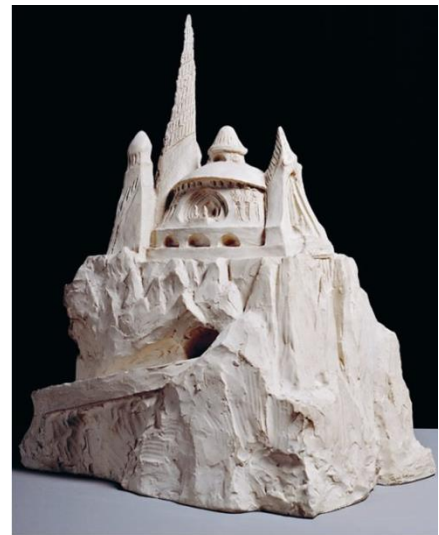
Hermann Obrist stond in de jaren 1890 aan de bakermat van de Jugendstil. Zijn werken in borduurkunst, beeldhouwkunst en architectuur kwamen voort uit zijn onderzoek naar de natuur gecombineerd met zijn bovenzintuiglijke visioenen die hij had als een kind. Waar hij complex ambacht schap van de toegepaste kunsten combineerde met de esthetische eisen van beeldende kunst.

Beïnvloed door de hervorming ideeën van John Ruskin en William Morris streefde Obrist naar een terugkeer naar de natuur, een eenvoudiger leven en verder verwijderd van de commerciële manier van leven. De natuur bood een bron van inspiratie; waarin hij de levende structuren der natuur observeerde, de vormen van het levende en het groeiende.

De vorm van het kunstwerk was een direct gevolg van de natuurlijke omgeving waarin het werk geplaatst zou worden. Waarin Obrist's interesse niet lag in de uiterlijke verschijning van de natuurlijke vormen, maar in de innerlijke werking ervan; de innerlijke krachten die zich manifesteren door beweging en groei. Het belangrijkste was dan ook om de kunstwerken een gevoel van vitaliteit en energie mee te geven.

In zijn onderzoeksproces maakte Obrist gebruik van bestaand beeldmateriaal en wetenschappelijk onderzoek. Het wetenschappelijk onderzoek van Ernst Haeckel speelde hierin een belangrijke rol; Haeckel was een zoöloog en filosoof die in de traditie van Darwin onderzoek deed naar de natuur. Hij bracht een nieuw begrip voor de structuur en evolutie van organisch leven. Haeckel's invloed op de jugendstil en het werk van Obrist is met name te vinden in de illustraties die hij maakte om zijn geschreven werk te ondersteunen.

Obrist maakte in zijn studies gebruik van boetseerklei voor de modellen die in werkelijkheid werden uitgevoerd in beton.



(Source: dolusozluk.com
Image by Bu Yazı)

Rudolf Steiner (1861-1925)

De uitgangspunten voor Steiner binnen de architectuur waren, naast de geestelijke grondslagen, het feit dat de vorm van het gebouw uitdrukking is van de functie en dat de relatie tussen het gebouw en de omgeving harmonieus is. Het sleutelbegrip voor Steiners architectuur is metamorfose; de innerlijke samenhang tussen zich in de tijd ontwikkelende vormen. Hierin sloot hij aan bij het natuurwetenschappelijke werk van Goethe.

Kunst en daarmee architectuur was voor Steiner een manier om het geestelijk-spirituele tot uitdrukking te brengen. Het was zijn streven om via de kunst de spirituele werkelijkheid beleefbaar te maken. Het kunstwerk dient door zijn vormen en kleuren bij de waarnemer een indruk te wekken die verwant is aan de indruk die de helderziende heeft tijdens het schouwen.

Bij het ontwerp en de bouw van het eerste Goetheanum was het Steiners streven om een architectuur te ontwikkelen die de kunstzinnige uitdrukking was van de inhoud van de antroposofie. De plattegronden en de plastiek waren symmetrisch als weerspiegeling van de geestelijke en de fysieke wereld. Het meest prominent in het interieur waren de zuilen die de



(Source: Flickr. Image by jsmaur)

koepels droegen; deze zuilen waren bewerkt met metamorfose motieven. Ook waren de koepels aan de binnenkant beschilderd. Tussen de zuilen bevonden zich gekleurde glazen vensters; met beelden van de antroposofische scholingsweg van de mens. Het streven was dat de wanden van het gebouw de fysieke ruimte begrenzen, maar dat de vormgeving een verbinding tot stand bracht met de geestelijke werkelijkheid.

Voor het tweede Goetheanum werd gekozen voor beton, een relatief nieuw materiaal, en het ideaal was in dit geval om een vormtaal te ontwikkelen die recht deed aan het materiaal.

De ronde vormen van het eerste Goetheanum hebben dan ook plaats gemaakt voor vlakken, waarbij de natuurlijke omgeving (berglandschap) meegenomen is in de vormtaal van het gebouw.

Antoni Gaudí i Cornet (1855-1926)

Gaudí ontwikkelde zijn eigen stijl waarin hij de architectuur benaderde vanuit organische, biomorfe vormen die uitgroeiden tot een artistieke collage van gedachten, gevoelens en gemoedsstemmingen. Zijn werken bestonden voornamelijk uit zachte, vloeiende vormen en krullende lijnen.

De ontwerpen hadden als doel te integreren met de natuur. De indrukken die hij als kind had opgedaan van de natuur zijn verwerkt in de gebouwen die hij ontwierp. Verder speelde ook het Catalaans bewustzijn, de culturele eigenheid, en deze tradities een rol in Gaudí's benadering; wat leidde tot werken op monumentaal niveau.

Opmerkelijk in zijn werk is zijn aandacht voor de verschijningsvormen van de natuur en het belang dat hij hechtte aan de geometrische vormen die zowel in de natuur als in traditioneel Catalaans handwerk te vinden zijn. Hij bracht dan ook ten tijde van de opkomende industrie de ambachtskunst terug tot bloei.

Over Gaudí's persoonlijke leven is weinig bekend; behalve dat dit sterk verweven was met zijn werk als architect en dat hij diep religieus was.



(Source: Deltareizen. Image by Unknown)

Otto Wagner (1841-1918)

Wagner was één van de belangrijkste vertegenwoordigers van de Wiener Sezession. Kunst was voor hem een onderdeel van de architectuur. Zijn bouwwerken zijn een mengeling van expressie en functionaliteit.

Hij was een groot voorstander van eigentijdse materialen als beton, ijzer en glas. Waarbij het materiaalgebruik een logische afspiegeling moest zijn van de omgeving. En de constructie van het gebouw onderdeel was van de esthetiek. Dit gaf de werken van Wagner een duidelijke expressie van ornamentale patronen.

Daarnaast waren de Weense geschiedenis en tradities een deel van zijn inspiratie omdat dit de stad was waar de gebouwen werden gebouwd.

Voor Wagner was het basisprincipe van een goed bouwwerk dat de vorm van het bouwwerk de functie vertegenwoordigt waar het voor gebouwd is.



(Source: Wikimedia Commons. Image by Heider, W, T)

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

De belangrijkste verdienste van Goethe voor de natuurwetenschap is niet zozeer zijn ontdekkingen, maar vooral de methode die hij volgde om tot deze ontdekkingen te komen.

Goethe bestudeerde natuurlijke vormen en ontwikkelde de fenomenologische methodiek, waarmee hij trachtte door te dringen in de scheppende wetmatigheden van de natuur. Hij richtte zich daarin niet op afzonderlijke onderdelen, maar trachtte steeds de samenhang te zien, de onderlinge relatie. Op die manier ontwikkelde hij een bewustzijn voor samenhangen en ontwikkelingsprocessen. Hij paste deze ideeën ook toe in kunst; de dynamiek van vorm die aanwezig is in alle levende organismes. Waarbij een ordelijke en cyclische transformatie zichtbaar wordt in alle natuurlijke vormen. Goethe zag in de kunst een manier om een tegenspel te bieden aan de reeds volmaakte natuur. Kunst en natuur hebben een diepe verwantschap; ze dienen beiden geen ander doel dan zichzelf. De natuur gaf hem rust, rust als gezond makend tegenwicht tot de snelle bewegingen van zijn eigen gevoel.



(Source: weimarpedia.de. Image by Iovana Ny Andry Ralisa)

Goethe streefde naar harmonie tussen verstand en gevoel, tussen zelfontplooiing en zelfbeschikking ten dienste van ware menselijkheid. Gekenmerkt door het streven naar het goede, het ware en het schone.

Inhoud van de lessen op de Vrijeschool PABO:

Les 1: Kennismaking en theoretische achtergrond. De theoretische achtergrond wordt ingeleid d.m.v. de volgende vorm van introductie: Een tafel ligt vol met foto's. Elke student kiest er één uit die hem of haar het meest aanspreekt, of waar hij/zij qua achtergrond iets over wil zeggen.

Iedereen legt zijn foto voor zich neer met een blanco papier erbij. Nu gaat iedere student langs alle foto's en schrijft daarbij enig commentaar. Tenslotte pakt ieder zijn eigen foto weer plus het geschreven commentaar en legt uit waarom hij die foto gekozen heeft en reageert op het geschreven commentaar. Vervolgens deelt de docent de foto's in per kunstenaar of categorie en herhaalt wat er gezegd is aangevuld met inhoudelijke informatie.

Als laatste stap wordt elke student gevraagd om een aantal kernwoorden van de besproken inhoud op te schrijven en voor de volgende les weer mee te nemen.

Les 2: De studenten wordt gevraagd om één van de kernwoorden van de vorige les op een post-it blaadje te schrijven. De docent heeft ook een aantal post-It's en schrijft daarop de volgende kernwoorden: natuur, metamorfose, organisch, vorm & functie, mineralen/gesteenten, geometrisch, expressie en spiritualiteit. Vervolgens worden alle post-It's geclusterd per thema en onderlinge relaties.

Deze les staat verder in het teken van het thema Natuur. Gezamenlijk worden de woorden bekeken die samenhangen met het thema natuur en worden de kwaliteiten hiervan besproken. De docent kan nog een aantal voorbeelden laten zien van het werk van b.v. Andy

Goldsworthy. Waarna de studenten in tweetallen worden gevraagd om in het park natuurlijk materiaal te verzamelen en dit op een plek in het park te verwerken tot een kunstwerk. De les wordt afgesloten door met de groep studenten langs het werk van elk tweetal te lopen en hierop te reflecteren.

Les 3: De les wordt gestart met het gezamenlijk bekijken van de tot stand gekomen thema's en verwante woorden. Eén van deze thema's wordt voor deze les gekozen. B.v. metamorfose. Vervolgens gaan de studenten in duo's bespreken op welke manier metamorfose naar voren was gekomen en hoe dit zichtbaar was in de besproken foto's. De docent legt de foto's waarop het thema zichtbaar is neer. Eventueel kan de docent dit nog aanvullen met kunstwerken van M.C. Escher.

In deze les wordt ook de basis gegeven voor het werken met boetseerleij, het doorwerken van de leij en de manier waarop vanuit het geheel gewerkt wordt.

Waarna de studenten wordt gevraagd een metamorfose te maken van minimaal 5 vormen. De les wordt afgesloten met het bespreken en bekijken van elkaars werk

Les 4: Vorm (& Functie). Theoretische introductie door de docent aan de hand van de schoorstenen van Gaudi, het stookhuis van Steiner en de fontein van Obrist.

De studenten bespreken in tweetallen de kenmerken qua vormen die ze op deze voorbeelden zien, welke overeenkomsten zijn er en welke verschillen? Welke beeldaspecten hebben deze voorbeelden gemeen?



(Source: media-cache. Image by Unknown)

Gaudi – Casa Mila
De luchtkanalen en schoorstenen hebben grillige vormen, kenmerkend voor het gebouw. Ze zijn allen anders van vorm en vormen tezamen een beeld van een fantasie landschap.



(Source: eveliennijboer.com Image by E. Nijboer)

Steiner – stookhuis
Het meest opvallende aan dit gebouw(tje) is de plastisch gevormde schoorsteen voorzien van naar buiten krullende uitstulpingen. De vormgeving van dit gebouw heeft als uitgangspunt diens functie; de verbranding van kolen en de uitstoot van rookgassen. Het ging Steiner puur om de uitdrukking van wat zich in het gebouw afspeelt.



(Source: Wikimedia.org. Image by Unknown)

Obrist- fontein
Het ging hem om het gevoel van vitaliteit en energie dat het water in zich draagt. Verder is het voor een fontein, volgens Obrist, belangrijk dat het water de vrijheid heeft zijn natuurlijke weg te volgen. Waarna het in een bassin terecht komt waar de wervelingen gezien en genoten kunnen worden.

Opdracht: Vertaal deze beeldaspecten in een eigen gemaakt werk of maak een interpretatie van deze beeldaspecten in een eigen werk.

Afsluiting van de les door gezamenlijk terug te kijken en elkaars werk te bekijken.

Les 5: Expressie en spiritualiteit. In groepjes verzamelen de studenten in een mind-map gedachten en associaties over het thema en bespreken na afloop met elkaar de kern tot een samenvatting. De samenvattingen worden plenair gedeeld. De docent laat de volgende afbeeldingen zien ter illustratie van het werk van Gaudi, Wagner en Steiner en daarmee hun interpretatie van het thema.



(Source: newliturgicalmovement.org. Image by Unknown)



(Source: Bezienswaardigheden-Barcelona. Image by Unknown)



(Source: odysseetheater.org. Image by Irfanview)

Otto Wagner - Schets voor het interieur van de Kerk van de Heilige Geest

Antoni Gaudí- Villa Batlló

Rudolf Steiner - Schets voor een deel van het interieur van het eerste Goetheanum

De studenten maken vervolgens hun eigen interpretatie van het thema.

De les wordt afgesloten met een mini rondleiding langs elkaars werk.

Les 6: Organisch. De studenten worden gevraagd hun eigen interpretatie van het woord organisch op te schrijven op een blaadje. Dit blaadje wordt vervolgens doorgegeven naar iemand anders in de groep. Dit gebeurt hierna een aantal keer zodat er op het papier een aantal verschillende interpretaties staan. Vervolgens worden er groepen gemaakt van vier waarin de verschillende interpretaties met elkaar gedeeld en besproken worden.

Hierna gaan de personen met dezelfde invulling van het woord naar elkaar opzoek en vormen zo een nieuwe groep. Deze groep gaat gezamenlijk aan het werk met hun eigen interpretatie van het woord, hoe kun je dit vertalen tot een werk?

De les wordt afgesloten door met elke groep het werk van de andere groepen te bekijken en te bevragen.

Les 7: Afsluiting en terugblik. Start met een terugblik op de thema's die we in les 2 hadden vastgesteld, welke van de thema's is aan bod gekomen en welke invulling is daaraan gegeven? Vervolgens worden de studenten gevraagd één van de overgebleven thema's te kiezen en daar zelf mee aan de slag te gaan; welke invulling ga je hier aan geven, hoe vertaald zich dat tot een beeld, etc? Wanneer studenten zich comfortabeler voelen als duo is dit ook een optie. Afsluiting van de les door de gemaakte werken te bespreken en te voorzien van tips.

Literatuur:

ARCHITECTENWEB (n.d.) Antoni Gaudí í Cornet. [Online] Architectenweb.nl. Available from: <http://www.architectenweb.nl/aweb/archipedia/archipedia.asp?ID=591> [Accessed: 10th April 2016]

ARTDAILY (2009) Hermann Obrist: Sculpture, Space and Abstraction Opens at Pinakothek der Moderne. [Online] Artdaily.org. Available from: <http://artdaily.com/news/32128/HermannObristSculptureSpaceandAbstractionOpensatPinakothekderModerne#.VxgZvmLTIU> [Accessed: 9th April 2016]

CRIPPA,M,A (2010) *Antoni Gaudí: Van natuur naar architectuur*. Keulen: Uitgeverij Taschen

ENFOREX (n.d.) Antonio Gaudí. [Online] Enforex Spaans Onderwijs sinds 1989. Available from: <http://www.enforex.com/spaans/cultuur/antonio-gaudi.html> [Accessed: 10th April 2016]

HENRY MOORE INSTITUTE (2010) Hermann Obrist: Art Nouveau Sculptor. [Online] The Henry Moore Foundation. Available from: https://www.henry-moore.org/docs/file_1305130202912.pdf [Accessed: 10th April 2016]

KAMPHUIS,M (2015) Historisch profiel: Goethe. [Online] Filosofie.nl. Available from: <http://www.filosofie.nl/nl/artikel/43546/historisch-profiel-goethe.html> [Accessed: 10th April 2016]

KUNSTBUS (2010) Hermann Obrist. [Online] Kunstbus lexicon. Available from: <http://www.kunstbus.nl/design/hermann+obrist.html> [Accessed: 9th April 2016]

KUNSTKENNIS (n.d.) Otto Wagner. [Online] Kunstkennis.nl. Available from: <http://www.kunstkennis.nl/kunstgeschiedenis/1890-1940/Otto%20Wagner.html> [Accessed: 9th April 2016]

MINDEL,L,F (2014) The Architect's Eye: Architect Otto Wagner's Modernist Marvels in Vienna. [Online] Architectural Digest. Available from: <http://www.architecturaldigest.com/story/otto-wagner-vienna-austria-modernism-architecture-blog> [Accessed: 9th April 2016]

PEARSON,D (2001) Nature's forms. In PEARSON,D (2001) *New Organic Architecture*. Oakland: University of California Press

VAN DER REE,P (2000) De antroposofisch- organische architectuur. In VAN DER REE,P. *Organische architectuur: Mens en natuur als inspiratiebron voor het bouwen*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven

WEESSIES,R (n.d.) Otto Wagner – Archipedia [Online] Available from: <http://www.architectenweb.nl/aweb/archipedia/archipedia.asp?id=874> [Accessed: 10th April 2016]

Images:

- Bu Yazı,2012. Image, viewed 9 April 2016, <<http://dolusozluk.com/?i=47857>>.
- Greg Benz,2008.La Pedrera_Casa Mila, viewed 10 April 2016, < <https://gregbenzphotography.com/cityscape/casa-mila/>>
- *Gaudi Casa Batllo interieur*, n.d. Image, viewed April 10 2016, < <http://www.bezienswaardigheden-barcelona.com/bezienswaardigheden/verborgen-hotspots/casa-batllo/>>
- *Gaudi chimneys Casa Mila*, n.d. Photograph, viewed 10 April 2016, < <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/c4/97/c0/c497c0a525dd55eb1942b70e01b8bd2e.jpg>>
- *Gaudi Casa Mila*, n.d. Image, viewed April 10 2016, < <https://www.dalstra.nl/stedenreis-barcelona>>
- Georgia Mizuleva, 2016. Photograph, viewed April 10 2016, < <http://fineartamerica.com/featured/whimsical-chimneys-antoni-gaudi-svelte-pair-at-casa-mila-georgia-mizuleva.html> >
- Heider,W,T,2012. Image, viewed April 9 2016, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Otto_Wagner_Kirche_-_Am_Steinhof_IMG_3763_Lr.jpg >
- Iovana Ny Andry Ralisa,n.d. Image, viewed April 9 2016, < http://www.weimarpedia.de/index.php?id=1&tx_wpj_pi1%5Barticle%5D=9953&tx_wpj_pi1%5Baction%5D=show&tx_wpj_pi1%5Bcontroller%5D=article&cHash=6f92ba1f3c2f4a5f4af7d5c4335d39dc >
- Irfanview, n.d. Image, viewed 10 April 2016, < http://www.odysseetheater.org/ftp/anthroposophie/Rudolf_Steiner/Bilder/Goetheanum/Goetheanum1-Innen.jpg>
- Jsmaur,2014, Photograph, viewed 10 April 2016, < <https://www.flickr.com/photos/70469209@N05/22558261016/>>
- *Obrist fountain*, n.d. Image, viewed 10 April 2016, < https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/71/Hermann_obrist_fountain.png >
- *Obrist Grave Monument*, n.d. Image, viewed 9 April 2016, < <http://philosophyoffreedom.org/>>.
- *Otto Wagner sketch*, n.d. Image, viewed 9 April 2016, <<http://gallimauphry.blogspot.nl/2006/06/otto-wagner.html>>
- Nijboer,E n.d. Photograph, viewed 9 April 2016, < <http://www.eveliennijeboer.nl/artikel1.htm>>
- *Representative of Man*, n.d. Image, viewed 10 April 2016,< <http://www.liberopensare.com/biblioteca-sx/rudolf-steiner> >
- *Wagner sketch interior Church of the Holy Ghost*, n.d. Image, viewed 10 April 2016, <http://www.newliturgicalmovement.org/2009/06/otto-wagner-and-his-school.html#.VyJkPPmLTIU>

5. Achtergrond en inhoud als middel om vertalingen te maken naar de huidige tijd

Wie: 3e jaar Voltijd, 3e jaar Aangepast, 2e jaar Deeltijd

Wat: Houtbewerking/ handvaardigheid

Wanneer: 3e en 4e semester, totaal 11 lessen van 1,5 uur

Achtergrond:

In zijn boek *Opvoedkunst* (1987) legt Steiner uit hoe kunstzinnige vormgeving bijdraagt aan educatie wat de hele mens aanspreekt. Het gaat dan met name om het scheppende element dat vanuit de wil ontwikkeld wordt. Binnen het handvaardigheidsonderwijs legt Steiner de nadruk op kunstnijverheid; de kunst om een voorwerp te maken dat ook duidelijk het doel dient waar het voor gemaakt is, waar het esthetische en het praktische samen komen. Wanneer de leerlingen zich op deze manier met het werk verbinden wordt er een sterke impuls gegeven aan hun wilsontwikkeling. Waarin centraal staat dat de leerlingen aangesproken worden in hun doorzettingsvermogen en een goede beheersing van het materiaal en de gereedschappen verwerven.

Howard (2004) geeft aan dat het nog niet zo heel lang geleden was dat houtbewerken een praktische waarde had. Nu zijn zulke vaardigheden niet meer noodzakelijk voor het dagelijks leven. Maar dit wil niet zeggen dat ze nu geen toegevoegde waarde meer hebben, wanneer de focus van deze vaardigheden zich richt op wat er innerlijk wordt ontwikkeld in plaats van de uiterlijke vaardigheden hebben ze nog net zo veel relevantie als toen. Vanwege de wilsontwikkeling die door deze vaardigheden wordt aangesproken. Dat maakt ook dat Howard (2004) leerkrachten oproept zichzelf af te vragen welk materiaal of welke techniek het meest geschikt is voor de ontwikkeling van verschillende kwaliteiten. Omdat elk materiaal een ander appél doet op de wilsontwikkeling. Waardoor de leerlingen vaardigheden kunnen ontwikkelen die relevant zijn voor het leven van vandaag de dag.

De kern van het handvaardigheidsonderwijs op de lagere school, de opmerkingen die hierover gemaakt zijn en de suggesties die hiervoor gegeven zijn.

Gebaseerd op de leeftijd, motorische mogelijkheden en kunstzinnige ervaring is groep 6 of 7 de groep waarin het houtbewerken wordt geïntroduceerd. Over het algemeen genomen is dit de leeftijd waarop de leerlingen in staat zijn om de vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn voor het houtbewerken.

Groep 7: het ei of de muis gesneden met een mes uit hout. Waarom? Het ronde is een basisvorm en heeft de uitdaging van symmetrie en éénheid. Deze gedachte sluit aan bij het leerplan voor groep 7 omdat deze gericht is op het tonen van de wereld in al zijn verschillende aspecten die samen een geheel vormen. Wat aansluit op de ontwikkelingsfase van de leerlingen die in de zogenaamde harmonie-fase zitten en zich rustig voelen met zichzelf en de wereld om hen heen.

Groep 8: een lepel of een bakje. Waarom? De leerlingen op deze leeftijd ondergaan qua ontwikkeling een grote verandering, zij krijgen een sterk gevoel voor hun eigen binnenwereld en hoe deze staat ten opzichte van de buitenwereld. Het denken is vaak heel zwart/wit en het innerlijk richt zich op feiten tegenover grote emoties. Het bakje of de lepel heeft een duidelijke binnen en buitenwereld, het vraagt van de leerlingen om zowel holle als bolle vormen te maken en terwijl de leerlingen hier mee bezig zijn ervaren zij het duidelijke verschil tussen de beweging van binnen en buiten.

In beide gevallen is er een heel duidelijk voorbeeld gegeven door Steiner wat er in de handvaardigheid lessen gedaan kan worden. Door dit duidelijk voorbeeld is op veel Vrijescholen geen enkele twijfel wat er met handvaardigheid in de lessen moet gebeuren. Wat hierbij vergeten wordt is dat Steiner suggesties/ voorbeelden heeft gegeven bij de kwaliteiten waar het eigenlijk om gaat. Dus als we deze kwaliteiten naar voren halen ziet het er als volgt uit:

Groep 6: Geen suggesties

Groep 7: De uitdaging van symmetrie en éénheid (harmonie)

Groep 8: iets praktisch met een duidelijke binnen en buiten kant

Inhoud van de lessen voor de Vrijeschool PABO:

Les 1: Introductie door de docent op het vak en bovengenoemde achtergrond en overwegingen toegespitst op groep 7. Technische kennismaking met het houtsnijden door dit uit te proberen op verschillende soorten hout.

De studenten krijgen de opdracht mee om zelf iets te bedenken wat aansluit bij groep 7, welke opdracht zouden zij zelf aan groep 7 willen geven wanneer ze daar in meenemen dat de kern ligt in de uitdaging van symmetrie en éénheid?

Les 2: Plenaire start van de les waarin de ideeën van de studenten met elkaar worden uitgewisseld en de overwegingen waarom de studenten de door hen bedachte opdracht aansluit bij de gezochte kwaliteit van de opdracht. De studenten krijgen de ruimte om uit de genoemde opdrachten de gene te kiezen die hen het meest aanspreekt en deze zelf te maken.

Les 3: De studenten werken aan hun eigen werk. Opdracht om voor de komende les de derde voordracht van *Opvoedkunst* te lezen en tijdens het lezen te verzamelen wat er over handvaardigheid wordt gezegd, wat is daarvan de kern?

Les 4: De studenten krijgen ieder een papiertje waarop ze de kern van wat ze hebben gelezen opschrijven. Deze papiertjes worden bij elkaar verzameld en de studenten wordt gevraagd de papieren te sorteren op overeenkomsten. Deze worden vervolgens met elkaar besproken. De docent haalt vervolgens kort terug wat er besproken is over handvaardigheid in groep 8 en welke kernwaarden daaraan zijn gegeven, namelijk: iets praktisch met een duidelijke binnen en buiten kant. Technische kennismaking van het bewerken van hout met een bijtel. De studenten krijgen de opdracht mee om zelf na te denken over een opdracht voor groep 8.

Les 5: Doormiddel van een speeddate systeem wisselen de studenten hun bedachte opdrachten aan elkaar uit en stellen deze eventueel bij met de vragen en tips van de ander. De studenten kiezen één van de opdrachten die hen het meest aanspreekt voor groep 8 en gaan deze zelf uitvoeren.

Les 6: De studenten werken aan hun eigen werk. Opdracht om voor komende week de 12^e voordracht van *Opvoedkunst* te lezen met de vraag om er een zin of alinea uit te halen die hen inspireert.

Les 7: De studenten gaan onderling op zoek naar anderen die dezelfde zin of alinea uit de voordracht hebben gehaald. Zo worden groepen gevormd die met elkaar bespreken wat het was dat hen inspireerde en de vraag hoe ze dit zouden kunnen vertalen naar de beroepspraktijk. Plenaire wordt vanuit elke groep verslag uitgebracht van het gevoerde gesprek. Verder werken de studenten aan hun eigen werk.

Les 8: De studenten werken aan hun eigen werk. De les wordt afgesloten door gezamenlijk terug te kijken op de gemaakte werken en de vraag waar ze in het maakproces tegen aan zijn gelopen en welke technische vaardigheden ze nodig hebben gehad om te maken wat er gemaakt is. Hieruit krijgen de studenten de vraag mee om na te denken over wat er met het vak gedaan kan worden in groep 6 dat aansluit bij de ontwikkelingsfase en de technische vaardigheden die in groep 7 en 8 van hen gevraagd gaan worden.

Les 9: Plenaire verzameling van de ideeën die door de studenten zijn bedacht. De ideeën met elkaar verzamelen op categorie; welke zijn aan elkaar verwant, welke hebben dezelfde technische insteek, etc. De studenten werken één van de ideeën uit tot een product.

Les 10 & 11: De studenten werken aan hun eigen werk.

De lessenserie wordt aan het einde van les 11 afgesloten met een tentoonstelling waarin alle verschillende interpretaties en mogelijkheden zichtbaar worden gemaakt voor elkaar en vervolgens met elkaar worden besproken.

6. Techniek als springplank voor exploratie, ontdekkingen en ontwerpen

Wie: 2^e jaar Voltijd

Wat: Schilderen en didactiek.

Wanneer: Semester 3 en 4 totaal 11 lessen van 1,5 uur.

Achtergrond:

In het boek *Het wezen van de kleuren* (2007b) legt Steiner uit hoe de kleuren die wij dagelijks tegenkomen verbonden zijn aan bepaalde kwaliteiten. Kwaliteiten die samen hangen met de incarnatie op aarde en dat de kleuren een kosmische weerspiegeling laten zien op aarde. Kleuren zijn daardoor uitermate geschikt om stemmingen neer te zetten, stemmingen die op een zielsniveau goed begrepen kunnen worden. Dit maakt dat voor Steiner geschilderde kunstwerken gemaakt worden vanuit het gevoel van de kunstenaar, een gevoel voor de aarde maar ook de kosmos. Dit gebeurt wanneer de kleuren van binnenuit glanzen en het kosmische licht naar buiten stralen. De kern is om innerlijk met de kleur mee te leven om de volle kwaliteiten van de kleur te kunnen vergeestelijken, om aan het kunstwerk de innerlijke kwaliteiten van de kleur mee te geven. Steiner stelt dat het van binnenuit laten stralen van kleuren alleen mogelijk is wanneer de verf zo waterig mogelijk is. Door deze waterigheid zijn de kleuren stromend en beweeglijk. Daarnaast is het belangrijk dat de verf van plantaardige stoffen is gemaakt omdat deze de inwendige lichtschijn in zich dragen. Ook mineralen dragen dit inwendig stralen in zichzelf mee.

Zo komen we tot het gebruik van de materialen zoals deze op alle Vrijescholen worden gebruikt bij het schilderen, het nat- op- nat schilderen waarbij het papier nat is en de verf vloeibaar; aangemaakt met water en natuurlijke pigmenten.

Het schilderen op deze manier wordt op de scholen aangeboden om de leerlingen te ondersteunen in hun zielsmatige ontwikkeling en ontplooiing. Door de leerlingen een ervaring te geven met kleur, puur kleur en de werking van kleur op de ziel. Waarin de leerkracht probeert om voor de leerlingen het levende van de kleur op te roepen.

Door het leerplan heen wordt deze kleurbeleving steeds specifiek en sluit aan bij de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Een leerling in groep 4 heeft een andere behoefte dan een leerling in groep 8 of een leerling in de kleuterklas. Waarbij natuurlijk ook de individuele behoeften van de leerlingen verschillend zijn.

Deze bovengenoemde ingrediënten zijn de basis van het leerplan schilderen op de Vrijeschool.

Inhoud van de lessen voor de Vrijeschool PABO:

Les 1 t/m 6: De techniek van het nat-op-nat schilderen gecombineerd met de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Wat vraagt een leerling in bijvoorbeeld groep 5 en hoe zou je dat kunnen vertalen naar een schilderles en welke techniek heb je daar voor nodig. Deze lessen zijn docent gestuurd, de docent kiest de voorbeeld groepen zo uit dat de studenten kennismaken met alle verschillende technieken die binnen het schilderen toegepast kunnen worden zodat de studenten aan het einde van les 6 alle technieken een keer hebben uitgetoetst. En aan de hand van het gegeven voorbeeld van de docent kennis hebben gemaakt met een onderwerp of thema wat in die specifieke groep behandeld kan worden.

Les 7: De studenten maken een groepje van minimaal 4 personen en bouwen gezamenlijk het beeld op van groep 7 aan de hand van de volgende vragen: Welke vakken worden in dit jaar gegeven, wat is de vertelstof van deze klas en waarom, waar staan de leerlingen qua ontwikkeling, welke stage-ervaringen kun je met elkaar delen, wat doen kinderen van die leeftijd, wat heeft de interesse van de kinderen op deze leeftijd, etc.

Vervolgens gaan de studenten individueel een schilderles ontwerpen die op deze verzamelde informatie aansluit. Dat wat door de individuele student bedacht is wordt ook door deze student uitgevoerd als schildering.

Na het schilderen worden de verschillende werken bij elkaar gelegd en gezamenlijk besproken en door de individuele studenten voorzien van een uitleg over de gemaakte keuzes en overwegingen voor de opdracht die ze hadden bedacht.

Vervolgens gaan de studenten in tweetallen bij elkaar zitten en bedenken zij gezamenlijk wat het vervolg van de bedachte opdrachten kan zijn. Met de opdracht dat ze een reeks bedenken van minimaal 3 schilderlessen die logisch op elkaar aansluiten.

Les 8: De studenten hadden als huiswerk om na te denken over 3 verschillende opdrachten die ze zouden kunnen geven in groep 3. De studenten schrijven deze 3 ideeën apart van elkaar op een wit papier en al deze ideeën worden bij elkaar neergelegd. De studenten wordt gevraagd om de ideeën te groeperen, bijvoorbeeld lessen die op elkaar aansluiten, lessen die elkaar aanvullen, lessen die hetzelfde thema hebben etc.

Wanneer er consensus is bereikt over de groepering kiest elke student een groep waar hij/zij het meest enthousiast over is of de grootste uitdaging in ziet en gaat zelf met deze lessen aan de slag door minimaal één van de lesideeën ook zelf te schilderen.

De gemaakte werken worden aan het einde van de les gezamenlijk besproken en voorzien van technische tips.

Les 9: De studenten krijgen bijvoorbeeld de volgende casus: Je bent leerkracht in groep 4, de klas is al een week heel onrustig en er zijn in de klas kleine ruzietjes die steeds weer de kop op steken. Je hebt het met de leerlingen besproken, je hebt aandacht voor de individuele zorgen die hier uit voort komen en je hebt het meegenomen in je vertelstof van de week. Op welke manier zou je hier met het schilderen op aan kunnen sluiten?

De studenten gaan individueel met deze casus aan de slag en bedenken minimaal 2 manieren waarop ze de casus mee kunnen nemen in hun schilderles.

Vervolgens vormen de studenten groepjes waarin de ideeën met elkaar worden uitgewisseld en formuleren een samenvatting over de uitgewisselde ideeën. Deze samenvattingen worden klassikaal met elkaar gedeeld.

Aan de hand van de besproken informatie gaan de studenten aan de slag met hun eigen schildering die zij het meest geschikt vinden voor de gegeven casus. De schilderijen worden na afloop met elkaar nabesproken.

Les 10: De studenten krijgen de opdracht om individueel een thema te bedenken voor groep 6 en daarvan een reeks te maken van minimaal 6 lessen. Vragen die de studenten meekrijgen: Wat is je einddoel, wat zijn de tussendoelen, welke tussenstappen zijn er nodig om het einddoel te bereiken, op welke manier kun je deze stappen benaderen, etc. Vervolgens schilderen de studenten zelf het einddoel van de schilderopdracht die ze hebben bedacht en de eerste stap die tot dit einddoel moet leiden.

Na afloop worden alle schilderijen bij elkaar gelegd en de studenten lichten toe welke keuzes ze hebben gemaakt en wat hun bedachte thema was. De studenten krijgen vervolgens van hun medestudenten feedback die op een post-it geschreven wordt en bij de betreffende schildering wordt geplakt. De feedback wordt daarna met elkaar doorgenomen.

Les 11: De studenten gaan in groepjes van 4 aan het werk met de stelling: Nat- op-nat schilderen in groep 8 is achterhaald. De studenten schrijven ieder aan een kant van een groot papier hun eigen argumenten. Vervolgens worden de verschillende argumenten aan elkaar toegelicht. De tegengestelde argumenten worden verzameld. Waarvoor een oplossing wordt bedacht. De oplossing wordt door de studenten uitgewerkt als lessenserie voor groep 8.

De lessenseries worden vervolgens plenair besproken.