



CREATIVITEIT

Nederland – België: nul – nul

Stroom 8 over creativiteit werd georganiseerd door Belgische VON-leden. Er valt, volgens Johan Eimers, nog erg veel te doen aan leerplanontwikkeling op het punt van creativiteit. Belangrijke vragen daarbij zijn:

- In hoeverre hangt het stimuleren van creativiteit samen met opvattingen over onderwijs en samenleving?*
 - Wat is de betekenis van creativiteitsontwikkeling voor thematisch (taal)onderwijs?*
 - Hoe maakt de leraar een verantwoorde keus uit de voorhanden zijnde creatieve taalspelen?*
 - Wat doen we, afhankelijk van de situatie, met de produkten van het creatieve proces?*
 - Hoe komt de leraar erachter of zijn gedrag al of niet bevorderend is voor de ontwikkeling van de creativiteit?*
-

Vooraf

Wat hier volgt is geen verslag van wat de gemiddelde deelnemer van de stroom 'Creativiteit' gedurende het VON-congres heeft meegemaakt. Het is om te beginnen al moeilijk van een gemiddelde deelnemer te spreken als we letten op de zo zeer verschillende beginsituatie; er waren erbij die gretig een aantal creatieve schrijfoefeningen verzamelden, terwijl anderen dezelfde oefeningen herkenden als het 'spelen met de pen' dat ruim tien jaar geleden in de mode kwam. Het is verder de vraag of een al te letterlijk ver-

slag van wat veertig deelnemers op het congres meemaakten, voor 5000 *Moer*-lezers wel interessant zou zijn.

Voor de aanwezigen moest het congres de functie hebben van scholing en gezamenlijke leerplanontwikkeling. Dit verslag (dat dus eigenlijk geen verslag is) moet gezien worden als een poging om uitgaande van hetgeen in Noordwijkerhout in stroom 8 aan de orde geweest is, bij te dragen tot een algemenere leerplanontwikkeling met betrekking tot creativiteit.

Er is nog een andere reden om daarvoor niet zonder meer een deelnemersverslag te geven. De

stroom 'Creativiteit' maakt weliswaar deel uit van het congres 1979 (Leerplanontwikkeling, wat doe je eraan?), maar moet m.i. ook nog in een geheel ander kader worden gezien. Een VON-congres is een activiteit van de vereniging, maar staat als zodanig niet op zichzelf; er zijn eerdere congressen geweest en er zijn publikaties in *Moer* die minstens evenveel bijgedragen hebben tot meningsvorming, scholing en leerplanontwikkeling op een bepaald gebied. Heel duidelijk geldt dat in ieder geval voor het thema 'Creativiteit'.

Het eerste (en bijna enige) boek dat ooit in opdracht van de VON werd geschreven, was *Creatief Taalonderwijs* (Purmerend 1973); het is inmiddels uitverkocht en wordt niet meer herdrukt, maar het heeft de ontwikkeling van creatief moedertaalonderwijs in de verschillende schooltypen zeer zeker bevorderd. In *Moer 1977*: 1 verscheen op dit gebied een interessant artikel van Theo Rensman: 'Gedichten maken op school'. Men vindt daarin niet alleen een overzicht en bespreking van belangrijke publikaties, maar ook een verwoording van de fundamentele kritiek die Peter van den Hoven heeft op wat in de scholen meestal gebeurt aan creatieve expressie. Ook het congres van 1977 kende een stroom waarbinnen men zich met creativiteitsontwikkeling bezig hield. 'Creatief schrijven op de lagere school' was toen de titel (zie daarover het verslag van Arie Sturm in *Moer 1977*: 4).

Tenslotte was de meest recente bijdrage over dit onderwerp nog voor het congres het artikel van Peter Dekkers in *Moer 1979*: 2: 'Creatief stellen is een voorbeeld van moedertaalonderwijs in de breedte'. In dat artikel wordt geconstateerd, dat sinds een aantal jaren het creatief stellen bij heel wat onderwijzers in de spelletjeshoek en daardoor in de verdomhoek terecht gekomen is; Peter Dekkers pleit voor een herwaardering en gaat daarbij nadrukkelijk in op de betekenis van creatief gedrag.

Al met al is er in tien jaar VON meer te doen geweest over creativiteit en moedertaalonderwijs; ik noemde hier slechts enkele voorbeelden om het kader aan te geven waarbinnen ik vooral de ervaringen van het congres geplaatst wil zien.

VON-België presenteert ...

De activiteiten van stroom 8 waren voorbereid en georganiseerd door Lut v.d. Eycken, Marijs Geinaert, Bert van Hoogenbernt, Roger Roger, Anne

Smits en Lieve Vlamincx. Allen zijn zij meer of minder actief binnen VON-België.

Hun opzet was de deelnemers in eerste instantie een leerproces te laten doorlopen in de richting van creativiteitsbeleving. Dat gebeurde door opdrachten te presenteren op het algemene terrein van creatief spel en creatief schrijven. In het uitvoeren van die opdrachten werd gestreefd naar een afwisseling van individuele en groepsactiviteiten en bij de nabesprekingen ging het over de creatieve producten, maar vooral ook over ieders ervaringen in het proces dat tot de producten leidde.

De toegestuurde voorinformatie bevatte teksten, gedeelten uit publikaties over het verschijnsel creativiteit in de opvoeding. Het lezen daarvan kon een voorbereiding vormen op het beantwoorden van de vraag: 'Wat is creativiteit?'. De tweede dag suggereerde de stroomleiding voor datgene wat ons bezig hield, creatief gedrag in het (taal)-onderwijs, de volgende definitie te hanteren: We spreken van *creatief gedrag*, als een *probleem wordt opgelost* en het resultaat, het produkt gekenmerkt kan worden als *subjectief nieuw* en *subjectief waardevol*. Deze definitie voorkomt, dat we voor creativiteit al te gemakkelijk synoniemen gaan invullen als produktiviteit, originaliteit of inventiviteit.

De vraag was nu, hoe dit gedrag in het onderwijs gestimuleerd kan worden. Welke 'speelse' werkvormen zijn in de schoolse situatie mogelijk? Waardoor worden leerlingen in hun creativiteit belemmerd? Wat bevordert juist hun creativiteit? We zouden zicht moeten krijgen op de fasen van het creatieve proces en op de strategie van de leraar die dat proces wil bevorderen. Dat creatieve proces zou overigens niet alleen in vrij schrijven en dramatische expressie te herkennen moeten zijn, maar bijvoorbeeld ook in taalbeschuwing. Kritische aandacht voor de manier waarop anderen hun taal gebruiken, kan leiden tot inzicht in de beperkingen maar ook de verruiming van eigen uitingsmogelijkheden. In die zin werd taalbeschuwing creativiteitsbevorderend genoemd.

De derde dag van het congres maakten we lessen. De bedoeling was in allerlei taalactiviteiten, zoals het bezig zijn met gedichten, met strips, met spelling, luisteren, hardop lezen, het creatieve proces te herkennen, tot zijn recht te laten komen of te stimuleren.

Al met al een presentatie van het thema die voor

de deelnemers duidelijk genoeg was, maar die toch ook vragen oproep. Met name de vraag naar *de functie, het doel* van creativiteitsontwikkeling is met toenemende nadruk gesteld en waarschijnlijk zijn we voor de meeste deelnemers nog niet voldoende aan een beantwoording toegekomen. Onderwijs heeft nu eenmaal altijd een maatschappelijke context en het is de vraag in hoeverre de samenleving en ook elke individuele leerling gediend is met het ontwikkelen van de individuele creativiteit. Dat is een gegeven waar we niet omheen mogen lopen; leerplanontwikkeling zal immers moeten beginnen bij de vraag naar wat we met het te geven onderwijs voor hebben. Daarom wil ik er in het hier volgende op ingaan, enerzijds aansluitend bij wat op het congres aan de orde kwam, anderzijds ook bij gedachten die in de vereniging al eerder ontwikkeld zijn.

Creativiteit is eigenlijk maar lastig

Onze maatschappijvorm heeft voor zijn voortbestaan een beperkt aantal creatieve denkers nodig, mensen die in hun functie in staat zijn tot het vinden van nieuwe oplossingen, die overigens niet alleen subjectief waardevol maar ook voor de instandhouding van het systeem nuttig moeten zijn. Voorbeelden van dergelijke creatieve geesten zijn niet moeilijk te geven, men vindt ze onder technici, politici, wetenschappers, functionarissen in het bedrijfsleven. Ze beschikken over een zekere mate van maatschappelijk bruikbare creativiteit die ze soms mede dankzij, maar dikwijls ondanks het gevolgde onderwijs ontwikkelden. Voor de grote meerderheid van de schoolverlaters geldt echter, dat de goed geoliede samenleving eigenlijk helemaal geen boodschap heeft aan hun creatief gedrag. De zaak blijft slechts draaien als we ons maar conformeren aan de situatie waarin we ons bevinden, als we geen nieuwe voor ons waardevolle oplossingen zoeken, als we tevreden consumeren en alle omstandigheden accepteren als van God gegeven of door de natuur bepaald. Dat is de niet-creatieve mentaliteit die door televisie, supermarkt en ja ook de school wordt gestimuleerd, en die machthebbers de kans geeft hun macht te handhaven en te misbruiken, terwijl een grote massa van onmondigen afhankelijk en zonder dat te beseffen uiterst kwetsbaar blijft. Wie kiest voor de ontwikkeling van een andere mentaliteit, wie met zijn onderwijs wat anders wil dan het stimuleren van het aangepaste gedrag,

maakt een zeer principiële, politiek keus.

Ik acht het zinvol in dit verband aan te sluiten bij de pedagogische ideeën van Paulo Freire. Dat gebeurt binnen de VON niet voor het eerst; in *Moer* 1977: 4 schreven Herman Meddens c.s. over de stroom 'Teksten op het Ibo' van het congres van dat jaar. Zij hanteren Freires ideeën over *bewustwording* om duidelijk te maken, hoe het individu vanuit een inzicht in de eigen situatie samen met anderen kan komen tot actie. 'Er worden oplossingen gezocht om ongewenste toestanden te beëindigen.'

Tot actie komen wil in de terminologie van Freire zeggen, dat de cultuur van het zwijgen wordt doorbroken. Binnen de samenleving moet een mens zijn wezenlijke bestemming kunnen bereiken, moet hij handelend subject kunnen zijn. Als structuren, intermenselijke relaties dat belemmeren, moeten we ze veroordelen en waar mogelijk veranderen. Aanwijsbare mensonwaardige situaties, onterechte ongelijkheid, machtsmisbruik, het moet telkens opnieuw aan de kaak gesteld worden. 'Opvoeding tot bevrijding' noemt Freire zijn methode. In zijn beeldspraak stelt hij dat proces ruimtelijk voor. De mens is gewend aan *grenssituaties*; er zijn grenzen die niet overschreden mogen worden, die ons telkens teruggedwingen naar een gebied van ongevaarlijke passiviteit. We leren inperkingen te accepteren en ontzag te hebben voor grenzen die in feite vooral in het belang zijn van hen die hun macht misbruiken en anderen tot afhankelijkheid dwingen. Opvoeden tot bevrijding betekent echter strijd voeren om de grenzen te verleggen, om de eigen ruimte groter te maken. Mensen kunnen ervaren dat achter waar nu de grens loopt, ruimte ligt voor nieuwe nog niet beproefde mogelijkheden. Dat is de wezenlijke maatschappelijke betekenis van creativiteit.

In de school die overeenkomt met de ideeën van Freire wordt iedere grenssituatie opgevat als de uitdrukking van een bepaalde machtsverdeling in de samenleving. Wie in zijn onderwijs ruimte wil maken voor het opsporen en bespreekbaar maken van dergelijke grenssituaties, leert kinderen de grenzen te zien als een uitdaging, deze te verleggen en nieuwe eigen mogelijkheden te ontwikkelen.

Naar mijn overtuiging hoort creativiteitsontwikkeling thuis in dit kader. Van vrijblijvende, leuke, creatieve spelletjes is dan geen sprake meer. Het gaat om een keus tegen de maatschappelijke en

vaak schoolse vanzelfsprekendheden. Bevorderen van creativiteit betekent het stimuleren van non-conformistisch gedrag, geen aanpassing aan maatschappelijke normen, maar een zelfstandige opstelling. Verkenning van de eigen grenzen en ervaringen opdoen in het overschrijden daarvan, hoe riskant dit soms ook is.

Op dezelfde lijn zit m.i. ook Peter Dekkers, waar hij in *Moer 1979: 2* schrijft, dat het uiteindelijk doel van creatief schrijven neerkomt 'op een ontwikkeling van geëmancipeerd gedrag ten opzichte van het hier en nu'. Aansluiting bij de pedagogie van Freire maakt het echter mogelijk meer te zien dan de emancipatie van het individu. Het gaat uiteindelijk om maatschappelijke verhoudingen, om de tegenstelling tussen sociale klassen. Daarom is het ontwikkelen van dit soort creativiteit maatschappelijk gezien maar lastig; het kan regelrecht ingaan tegen de verborgen bedoelingen van het gangbare aanpassingsonderwijs en daarmee een bedreiging vormen voor het systeem. (Over de hierboven aangeduide relatie tussen creativiteitsontwikkeling en sociale bewustwording schreef Peter van den Hoven drie artikelen onder de titel *Kinderteksten en kritische pedagogie*. Ook hij sluit aan bij Freire en gaat verder in op de betekenis van Célestin Freinet en Chris Searle. De artikelen zijn gepubliceerd in *Aldoende*, B2, tweede werkboek, blz. 39-66.)

Is creativiteit een leerdoel?

Na het voorafgaande, maar zeker ook na de vele discussies tijdens het congres is het voor mij wel duidelijk, dat het stimuleren van creativiteit niet zomaar als een op zichzelf staand groot goed in onderwijsdoelstellingen kan worden opgenomen. De vraag is wat je eigenlijk beoogt, als je je op school bemoeit met de ontwikkeling van kinderen. Want dat doe je immers iedere dag, je begeleidt die ontwikkeling en je beïnvloedt die daarvoor. Je stuurt het kind in een bepaalde richting, of je je dat nu bewust bent of niet. Het was op het congres opvallend, dat een kleuterleidster bij het formuleren van haar doelstellingen het heeft over 'behouden' van creativiteit, terwijl leraren met oudere leerlingen praten over 'bevorderen' of 'stimuleren'. Vanaf zijn eerste dag is het kind bezig met verkenningen in de werkelijkheid, interpreteren van de eigen situatie. Het overschrijdt grenzen en experimenteert met nieuwe oplossingen. Wat kan de school beter doen dan

aansluiten bij die eigen verkenningen. Het onderwijs zou leerlingen op elk niveau moeten bijstaan in het greep krijgen op de eigen bestaanswerkelijkheid. Dat de ontwikkeling van het taalgebruik een middel daartoe is, hoeft hier niet uitgelegd te worden. Peter Dekkers heeft duidelijk gemaakt (alweer in *Moer 1979: 2*), dat we in dit opzicht aan tweeërlei functie van het taalgebruik aandacht moeten geven. Enerzijds is er de communicatieve functie: het gaat om het beheersen van communicatiesituaties in contact of in conflict met anderen. Anderzijds is er de zinverwervende functie, niet direct bedoeld om een bestaande voorstelling van zaken over te dragen op anderen, maar allereerst om die zaken voor zichzelf helder te krijgen. Greep krijgen op de eigen bestaanswerkelijkheid door er ook in taal creatief mee om te gaan, betekent dan voor de school twee dingen, die overigens moeilijk te scheiden zijn: aan de ene kant het opdoen van communicatie-ervaringen, het uitproberen van de eigen mogelijkheden in vertrouwde en daaraan verwante situaties; aan de andere kant het uitproberen van alternatieve vormen voor de verwoording van eigen ervaringen, meningen of gevoelens, zodanig dat het vastzitten aan vanzelfsprekendheden plaats kan maken voor het denken in termen van verandering. In dat opzicht, gebonden aan het creatief leren omgaan met de individuele en sociale bestaanswerkelijkheid, is creativiteit dus op te vatten als een leerdoel van de school. Dat leerdoel maakt deel uit van wat in algemenere zin aangeduid kan worden als het ervarend, inzichtbevorderend leren.

Concentreren we ons nu op creatief spel of creatief schrijven, dan gaat het wel ingewikkeld door elkaar heen lopen, want de met 'creatief' aangeduide (taal)activiteiten kunnen twee verschillende functies hebben. Het kunnen enerzijds creativiteitsbevorderende activiteiten zijn; het directe doel is het creatief kunnen of durven zijn en pas in tweede instantie hebben deze activiteiten tot doel het hierboven aangeduide ervarend leren mogelijk te maken of te stimuleren. Het kunnen anderzijds ook vanuit die gestimuleerde creativiteit voortkomende activiteiten zijn, door de leerling toegepast in het actief, zelfkiezend omgaan met de eigen werkelijkheid.

Voor alle duidelijkheid geef ik van beide soorten hieronder een voorbeeld, zoals die ook op het congres aan de orde geweest zijn. In het onderwijs zullen die verschillende functies overigens

lang niet altijd gescheiden voorkomen.

Niet zomaar creatieve spelletjes

Ik ga nog eens terug naar de ervaringen tijdens het congres. Ruim veertig deelnemers, grote verschillen in beginsituatie, mensen die elkaar niet of nauwelijks kennen. Dat is niet de gemakkelijkste klas die je je kunt voorstellen om creativiteitsbevorderende oefeningen mee te doen. Toch waagde de stroomleiding zich eraan en zo viel er op die eerste middag van het congres al heel wat te beleven.

We maakten groepen van ongeveer zeven deelnemers. Elke groep zette op een groot vel zes woorden beginnend met de letters van het woord 'spelen'. Daarna lagen die vellen papier op de grond en ieder liep rond door het lokaal om er tenslotte voor zichzelf een woord uit te kiezen. Bij het gekozen woord schreven we dan weer voor ons zelf een zestal losse zinnen. Opnieuw werden groepen gevormd, maar nu op basis van de gekozen woorden; wat gelijk was of verwant werd gevonden kwam bij elkaar. De opdracht was nu om met behulp van de geschreven zinnen per groep een tekst te maken en deze tenslotte op een zelf gekozen manier aan de anderen te presenteren.

De totale activiteit was o.a. bedoeld om de fasen van het creatieve proces te doen herkennen. En dat lukt inderdaad, vooral als men meerdere van dit soort activiteiten doet en zorgt voor een goede nabespreking. (Zie voor diverse suggesties voor dit soort activiteiten de aan het eind van dit artikel genoemde literatuur.)

De oefeningen geven meestal een aantal stappen te zien, die leerlingen van jongs af aan vertrouwd kunnen maken met het zogenaamde creatieve proces. Achtereenvolgens doorloopt men daarin de volgende fasen:

a *Materiaal verzamelen*

Dit gebeurt door observeren, door het noteren van indrukken, door vrije associatie en brainstorm of door het raadplegen van informatiebronnen.

b *Ordenen, selecteren en transformeren*

Het verzamelde materiaal wordt kritisch beoordeeld en tot zinvolle, bruikbare gehelen samengevoegd. Vaak vinden in dit stadium verrassende combinaties plaats van zaken die niet zo vanzelfsprekend bij elkaar horen.

c *Verwerken tot een produkt*

d *Evaluatie en presentatie*

Vooral de evaluatie is een belangrijk moment,

omdat daarbij teruggekoppeld wordt naar wat de leerlingen ervaren bij het doorlopen van het creatieve proces.

Zo'n overzicht van fasen is een aardig houvast, maar heeft overigens ook weer zijn gevaren. De leraar kan er paradoxaal genoeg zo op geconcentreerd zijn de leerlingen in dit creatieve geheel te houden, dat hij zijn werkelijke doelstelling nooit bereikt. De leerling die in een gegeven situatie bij fase c afhaakt, brengt mogelijk de leraar in verlegenheid, maar getuigt mogelijk van meer creativiteit dan de klasgenoten, die braaf, conform de opdracht tot en met fase d volhouden. Het gaat immers niet om de creatieve produkten, noch om het slagen van de creatieve spelletjes. Het gaat ook niet, en dat vergeten we misschien in onze leraarsijver nogal gemakkelijk, om het leren van een voorgebakken 'creatief' proces, maar het gaat tenslotte om het ontwikkelen van een creatieve attitude en het vertonen van daarmee samenhangend gedrag.

Wie daarvan overtuigd is, kan zich best wagen aan oefeningen die de creativiteit stimuleren. De leerlingen zullen dan daarbinnen, maar zeker ook daarbuiten voldoende gelegenheid krijgen om het geleerde toe te passen in het zelf kiezen en actief omgaan met de eigen werkelijkheid.

Een uitgewerkt voorbeeld; thema Geld

Het lijkt erop dat een thematische aanpak binnen het onderwijs de leerlingen veel mogelijkheden biedt om zicht en greep te krijgen op de eigen bestaanswerkelijkheid. We zijn er in de VON nog lang niet uit, hoe dat voor de verschillende onderwijstypen allemaal gerealiseerd moet worden, maar ook op het congres is getracht in dit opzicht een stap verder te komen. Zie het verslag van stroom 2. Binnen de stroom 'Creativiteit' heeft een subgroep zich een middag lang vanuit de eigen invalshoek met het thematisch werken bezig gehouden. De vraag was in hoeverre creatieve (taal)activiteiten aangewend kunnen worden voor het exploreren van het door een thema aangeduide ervaringsgebied.

De meeste deelnemers van deze subgroep waren werkzaam bij het Ibo of hadden daarvoor belangstelling. Daarom werd een Ibo-klas als voorbeeld genomen en men werd het eens over het thema 'Geld'. Belangrijke gegevens uit de gefingeerde beginsituatie waren:

a Vrijwel elke leerling heeft een bijbaantje.

b Voor de leerlingen is bezitten van geld belang-

rijk vanwege de bruikbaarheid (het kunnen uitgeven) en de daaraan verbonden status.

De doelstelling van het thema is: De leerlingen zich bewust laten worden van hun consumentengedrag.

De ontworpen introductieles heeft als doel te ontdekken of bij de leerlingen dit thema inderdaad leeft.

In deze introductieles zijn achtereenvolgens de volgende activiteiten denkbaar:

1 De leraar zet het woord 'Geld' op het bord; de leerlingen hebben ieder een blanco vel papier en noteren zoveel mogelijk woorden, zinnen, flarden van gedachten die naar aanleiding van dit woord bij hen opkomen. Het gaat daarbij vooral om vrije, ongeremde associaties.

2 De leerlingen onderstrepen de woorden en zinnen die ze op hun eigen papier het belangrijkste vinden. Een eerste stadium van zelfreflectie, het meest bruikbare wordt uit het beschikbare materiaal geselecteerd.

3 Klassikaal wordt nu geïnventariseerd. De leerlingen noemen hun belangrijkste associaties bij het begrip 'Geld' en de leraar schrijft deze op het bord. Daarbij tracht hij met de leerlingen te komen tot een ordening. Verwante opmerkingen worden bij elkaar gezet, zodat binnen het thema een aantal categorieën duidelijk worden.

4 Rondom de categorieën vormen zich groepjes leerlingen. Elke groep zal trachten meer dingen te weten te komen over de gekozen categorie. Daartoe worden binnen de groep eerst vragen geformuleerd en er wordt nagedacht over een plan voor de verdere uitwerking.

5 Evaluatie: Het verloop van de vorige fasen zal een antwoord opleveren op de vraag of het thema werkelijk relevant is voor deze leerlingen. Daarover moet gepraat worden en dat loopt mogelijk uit op een planning van de voortzetting.

Bijvoorbeeld:

- Vanuit elke categorie een nieuwe verzamel-fase, gebruik van het documentatiecentrum, interview, enquête.
- Verwerkingsfase.
- Evaluatie en presentatie, eventueel door middel van een gezamenlijk werkstuk.

Deze laatste stappen zijn moeilijk vooraf te plannen, maar vragen waarschijnlijk evenals de introductieles wel om een invulling met creatieve activiteiten.

Evaluatie, is dat nou zo moeilijk?

In Rotterdam loopt een project voor zogenaamde 'kansarme kinderen'. (Zijn er op onze scholen eigenlijk wel *kansrijke* kinderen?)

In dat project probeert men een leerplan te ontwikkelen voor een thematische aanpak van het taalonderwijs. In het kader van een thema, bijvoorbeeld *Speelgoed*, *Het huis*, zijn kinderen eraan gewend zelf dingen op te schrijven, naar de vorm van het geschrevene maken ze daarbij grofweg een onderscheid tussen verhaaltje, gedichtje en rijmpje. Het thema *Winter* leverde in januari van dit jaar het volgende gedichtje op, dat een tweede-klasleerling *met onmiskenbare trots* aan de onderwijzeres liet zien:

...

de straten zijn spierwit
we kunnen lekker buiten glijden
de wind waait harder en harder
de straten zijn spierwit

...

De onderwijzeres was verbluft en zei spontaan dat ze het hartstikke mooi vond. Drie maanden later op het VON-congres kan ze het nog uit haar hoofd citeren, maar vraagt zich dan ondertussen ook af, hoe dit produkt of dit creatieve proces geëvalueerd had moeten worden. Zal iemand durven beweren, dat het anders had gemoeten dan zij het deed: vanuit je eigen emotie direct en spontaan zeggen, wat je ervan vindt.

Naar onze mening maakte dit voorbeeld duidelijk, waar het bij evaluatie van creatief gedrag of creatieve uitingen eigenlijk om gaat: *het gaat om de beleving van het kind*, het gaat om de manier waarop hij of zij de werkelijkheid ervaart en om de vormgeving van die ervaring met eigen zelfgekozen middelen.

Als we het daarover eens zijn kunnen de evaluatiemogelijkheden verder ingevuld worden. In het gegeven voorbeeld organiseerde de leerling zelf de evaluatie, de leerkracht heeft dan niets anders te doen dan antwoord te geven op de vragen die het kind impliciet of expliciet stelt: Wat vind jij van wat ik gemaakt heb? Dat betekent dat je als leerkracht adequaat moet reageren op die vraag, dat je echt moet ingaan, niet alleen op de vorm, maar ook op de inhoud van het geproduceerde.

Meestal ontstaan de evaluatiemomenten op initiatief van de leerkracht. De vraag is dan steeds weer

wat er verder moet gebeuren met de creatieve produkten.

Er zijn voor het richten van de aandacht minstens twee mogelijkheden: men kan zich *vooral op het thema* concentreren of *vooral op het produkt*.

Concentratie vooral op het thema wil zeggen, dat door middel van het geproduceerde toegang gezocht wordt tot de ervaringswereld van de leerling. Het gedicht van het Rotterdamse meisje maakt het mogelijk te praten over 'buiten spelen', over 'wat je wel en wat je niet fijn vindt van het winterweer'. Evaluatie betekent in dit opzicht dus, dat je samen met de leerling ervaart in hoeverre het creatieve produkt bruikbaar is voor verdere verkenning van de werkelijkheid. De evaluatie in de hiervoor beschreven introducties over het thema 'Geld' heeft in wezen diezelfde functie.

Bij concentratie vooral op het produkt vormt het gemaakte of gepresenteerde veel meer een afsluiting. De leerling is ergens mee klaar, heeft iets afgeleverd en nu wordt er nog terug gekeken. Belangrijke vragen daarbij zijn:

- Is de leerling zelf tevreden over het geproduceerde?
- Is de leerling tevreden over het proces dat tot het produkt leidde?

De evaluatie dient zich echter verder uit te strekken dan de op de individuele leerling gerichte vraag of deze over zichzelf tevreden is. Creatieve produkten hebben immers ook communicatieve betekenis; leerlingen zullen eigen werk ook leren ervaren als iets waar anderen wat mee te maken hebben, als iets dat niet alleen op henzelf maar ook op anderen gericht is. Deze overweging plaatst de produkten van het creatieve proces in een noodzakelijk sociaal karakter. Daarom wordt de eigen evaluatie van de leerling ook bij voorkeur gekoppeld aan de vraag wat iemand anders ervan vindt. Die andere hoeft niet altijd de leerkracht te zijn; we doen er goed aan bij de evaluatie ook de medeleerlingen zo veel mogelijk in te schakelen. Schrijfprodukten op een prikbord kunnen door anderen, eventueel in groepjes van 2 of 3, besproken worden. Dat bespreken wordt zinnvoller als leerlingen leren gerichte vragen te stellen over hun produkten. Dus niet zonder meer altijd 'Wat vind je ervan?', maar liever: 'Vind je dat een goed woord?', 'Hoe vind je het slot van dit stukje?'.

Er valt over evaluatie in verband met creativiteit nog heel wat meer te zeggen, maar zo ver zijn we

ook na dit congres nog niet. Twee dingen moeten echter goed duidelijk zijn:

- evalueren in dit verband heeft niets te maken met het geven van een cijfer voor schrijfprodukten met het oog op selectie;
- evalueren staat nooit op zichzelf, maar gebeurt in functie van de creatieve processen waar leerlingen mee bezig zijn.

Het gedrag van de leraar

We kunnen voor creativiteitsonderwijs prachtige doelstellingen formuleren, we kunnen allerlei speelse, verrassende nieuwe werkvormen uitwisselen, we kunnen het mogelijk zelfs eens worden over de pedagogische, maatschappelijke of politieke denkbeelden achter het creativiteitsonderwijs; het haalt allemaal bar weinig uit als we een zeer belangrijke factor daarbij over het hoofd zien: de mentaliteit en het gedrag van de leraar. Leerplanontwikkeling ook op dit gebied is waardevol en verdient alle aandacht, maar laten we ons wel realiseren dat de uitvoering in de school voor het grootste deel afhangt van ons, de door eeuwenlange onderwijs traditie verpeste lesgevers. *Alle vernieuwing blijft schijn en raakt slechts de buitenkant als de relatie tussen leraar en leerling niet fundamenteel verandert.* Niet alleen de opdrachten, de door de leraar bedachte activiteiten moeten creativiteitsstimulerend zijn, maar ook en vooral het gedrag van de leraar.

Als we teruggaan naar de eerder genoemde definitie van creativiteit (een probleemoplossing, subjectief nieuw en subjectief waardevol), dan is al vast te stellen, dat alleen de oplossing van eigen herkenbare problemen subjectief waardevol kan zijn. Als ik de leerlingen *mijn probleem* (mijn schijnprobleem) laat oplossen en hen beloon met mijn goedkeuring ten opzichte van het resultaat, bevestig ik daarmee het schoolse afhankelijkheidspatroon, dat bedreigend is voor de creativiteitsontwikkeling. Die ontwikkeling vraagt ruimte voor experimenten, een open structuur waarin de zelfstandigheid van de leerling wordt bevorderd. De leerkracht moet zich bewust zijn van factoren die de creativiteit kunnen remmen en deze factoren voortdurend met zijn eigen gedrag in verband brengen; zulke factoren zijn bijvoorbeeld:

- de angst voor het onbekende;
- de gangbare moraal;
- de eis van produktiviteit;

- de dwang van de gevestigde orde;
- de normen van de omgangstaal;
- het ontbreken van een open sfeer;
- de autoritaire structuur;
- het gebrek aan informatie;
- de dwang tot conformisme.

Meer dan eens zijn we er tijdens het congres tegenop gelopen, dat de gepredikte creativiteit juist kan worden verstoord en belemmerd, wanneer de leerkracht krampachtig alles in de hand wil houden. Men kan — en dat heeft alles met de eigen persoonlijkheid te maken — zo vastzitten aan een voorstelling van zorgvuldig geplande creativiteitsontwikkeling, dat voor creatieve inbreng van leerlingen geen ruimte meer is.

We herkenden dit als een probleem van onszelf en tijdens de evaluatie van onze congresdagen werd het voornemen uitgesproken rond dit gegeven (eventueel op een volgend congres) een werk- of praatgroep te vormen: de tegenstelling tussen enerzijds wat je als leraar voorhebt, wat je wilt overbrengen, wat je met veel nadruk staat te vertellen en anderzijds wat leerlingen eigenlijk leren door de manier waarop je je gedraagt.

De VON is er nog niet klaar mee

Hoewel veel mensen er nog steeds naar vragen, wordt het hiervoor al genoemde VON-boek *Creatief Taalonderwijs* niet meer herdrukt. Als ik goed geïnformeerd ben, komt dit doordat de samenstellers van toen hun huidige opvattingen over creativiteit niet meer met elkaar en daardoor met de uitgave van 1973 kunnen verenigen. Dat is jammer, maar daarmee is de kous natuurlijk niet af. Zeker ook na de ervaringen van dit congres valt er in de VON nog heel wat te doen aan scholing en leerplanontwikkeling op het terrein van creativiteitsonderwijs. In het kader van de op stapel staande reeks VON-boeken zou op zijn minst bekeken moeten worden, of er geen alternatief denkbaar is voor het reeds lang niet meer te verkrijgen *Creatief Taalonderwijs*.

In dit verslag heb ik proberen aan te geven, hoe we op diverse punten nog pas aan een begin van een antwoord toe zijn op belangrijke vragen als:

- In hoeverre hangt het stimuleren van creativiteit samen met opvattingen over onderwijs en samenleving?

- Wat is de betekenis van creativiteitsontwikkeling voor thematisch (taal)onderwijs?
- Hoe maakt de leraar een verantwoorde keus

uit de voorhanden zijnde creatieve taalspelen?

- Wat doen we, afhankelijk van de situatie, met de produkten van het creatieve proces?
- Hoe komt de leraar erachter of zijn gedrag al of niet bevorderend is voor de ontwikkeling van de creativiteit?

Voortgezette leerplanontwikkeling zal zich nog intensiever dan wij op het congres konden doen met onder meer deze vragen moeten bezig houden.

Dat is misschien een mooie zin, maar er staat niets in, want *voortgezette leerplanontwikkeling* bestaat niet, als we het niet zelf doen. Daarom is het maar goed, dat het congres een vervolg krijgt; op een zaterdag in november treffen de deelnemers van stroom 8 elkaar weer, dit keer waarschijnlijk in Antwerpen. We gaan onze Vlaamse stroomleiders op hun eigen veld ontmoeten en hopen met hen samen te kunnen bijdragen aan de gedachtenvorming over creativiteit in het taalonderwijs.

Dat die gedachtenvorming ook daarna door moet gaan, heb ik, naar ik hoop, in het voorafgaande voldoende duidelijk gemaakt.

Literatuur

- F. Barron *Creative Person and Creative Process* New York 1965
 U. Beer & W. Eerl *Vergeet wat je weet* Nijkerk 1976
 E. de Bono *The mechanism of mind* Harmondsworth 1971
 A. Broeckmans e.a. *Ervarend leren, gebaseerd op de pedagogische ideeën van Paulo Freire* Amersfoort 1978
 G. Brugman & A. Dudink *De vraag naar creativiteit* Mepel 1978
 P. Dekkers 'Creatief stellen is een voorbeeld van moeder-taalonderwijs in de breedte' in: *Moer* 1979: 2
 P. Dekkers e.a. Serie artikelen over creatief stellen in: *Jeugd in school en wereld* jrg. 1978-1979
 F. Hageman, P. Dijkstra & K. Bolle *Creatief Taalonderwijs* Purmerend 1973
 Peter van den Hoven *Kinderteksten en kritiese pedagogie* Aldoende B2, tweede werkboek, Amersfoort 1977
 V. Lee & Ph. Williams *Creativiteit* Groningen 1977
 H.R. Lewis & H.S. Streitfeld *Speel je vrij* Haarlem 1970
 G. Neumann & U. Keller *De school omgeschoold 2* dln., Amsterdam 1975
 F.R. Oomkes *Handboek voor gesprekstraining* Meppel 1976
 Th. Rensman 'Gedichten maken op school' in: *Moer* 1977: 2
 A. Sturm 'Creatief schrijven op de lagere school' in: *Moer* 1977: 4
 E.P. Torrance *Guiding Creative Talent* Englewood Cliffs N.J. 1962
 P.E. Vernon *Creativity* Harmondsworth 1970
 B.J. Wolters *Creatief Denken* Groningen 1977