



Onze eigen waarde



"Als het gevoel van eigenwaarde verloren gaat, is onze beschaving tot ondergang gedoemd."

Edward Franklin Albee III – Amerikaans toneelschrijver (1928-2016)

Kan je je zelf nog in de ogen kijken als je je eigen waarde verloochend?
Het coverbeeld is getrokken op een tentoonstelling in de Weltkulturebe Völklinger hütte in 2022. Het beeld bewoog, ongegeneerd en gigantisch groot. De ruimte vulde zich met een gevoel van schoonheid enerzijds en degout anderzijds. De vraag rees, hoe kan je jezelf zo laten gaan? Hoe kan je je eigen waarde zo laten verloederen?

Wij hebben in onze essays geprobeerd om onze eigen waarde van kunsteducatie niet te laten verloederen. Wij hebben een poging ondernomen om de waarde van kunsteducatie te onderstrepen.

Wij moeten onze eigen waarde trouw blijven

Collectief Waarde



in willekeurige volgorde Febe Meerts, Vicky Remijn, Cindy de Schepper, Maarten Schuermans, Nadia van Rietschoten,

Het evidente in twijfel trekken

Voorwoord



In de eerste fase, toen we met ons collectief de gedachtensluizen openzette rond het thema waarde en kunsteducatie, kwamen de vragen 'Heeft kunsteducatie een waarde?' en 'Moet kunsteducatie altijd waardevol zijn?' naar boven, onder het motto: misschien moeten we eerst echt álles in vraag stellen.

Het werd toch even stil in ons collectief na deze vragen.

Met guitigheid keken we elkaar aan, her en der werd al een lichtjes stijgende mondhoek waargenomen, om even later toe te geven aan de spanning en breed lachend de evidentie van deze vragen te onderstrepen. De violen werden gelijkgestemd, de ping-pong der hersenspinsels kon beginnen, de wir werd de war en de war werd de wir. Het samenwerken pakte als mayonaise, op het juiste moment en accuraat kwam er een nieuwe samengesmolten massa uit de verschillende ingrediënten.

Heerlijk, eerlijk en vers van de pers kan je zodadelijk 5 teksten beleven. Een evidente keuze die dwars door de evidentie snijdt. Wanneer de evidentie in vraag wordt getrokken, kom je uit bij vertrouwde vernieuwing, vertrouwd voor de ene, vernieuwend voor de andere.

Binnen de wetenschappelijke stroming van de kunsteducatie is het een evidentie om een evidence-based discours te volgen. Een oorzaak veroorzaakt een gevolg en een gevolg wordt veroorzaakt door een oorzaak. Beleidsmakers houden van die vaste grond onder hun voeten. Evidentie vinden ze graag evident en dat is gemakkelijk.

Evident heeft in de standaardtaal in het hele taalgebied de betekenis 'overduidelijk, zonneklaar, onmiskenbaar'. In de standaardtaal in België wordt evident ook in andere betekenissen gebruikt: 'vanzelfsprekend, voor de hand liggend' en 'gemakkelijk, eenvoudig'. Vaak wordt evident dan gecombineerd met niet of geen. In Nederland zijn die betekenissen van evident onbekend. (Evident (Betekenis), z.d.)

En net in die Vlaamse benadering van dit woord knelt bij ons het schoentje. Ons collectief verhoudt zich graag ten opzichte van volgende stelling: 'De evidente gedachte klopt niet altijd binnen kunsteducatie'. Wij zetten ons graag af tegen de evidente houding over het evidente.

Veel scholen gedragen zich min of meer evidence based. Wij zetten hier graag een kritische voetnoot bij. Waar leren meer wordt dan louter kennis vergaren, waar trainen ruimer wordt bekeken dan louter muscle memory, waar elke coach een educator wordt, waar vorming centraal staat en het explorerend vermogen een evidentie is. (Masschelein, Simons, 2013)

Uiteraard is dit een mes dat langs twee kanten snijdt. Wij beseffen terdege dat wat voor ons evident is, onze dode hoek is. Dus beschouw dit werk niet als eenduidig juist of fout, maar als een poging om een kanttekening naast het evidente te plaatsen. Net door het evidente in twijfel te trekken.

Oh ja, en ook nog dit.

We hebben bewust geen vast vooropgestelde volgorde bepaald, maar laten het lot beslissen in het lezen van onze essays.. Hierdoor doorprikken we de evidentie nu al eens voor de eerste keer.

Dobbel met de dobbelsteen en begin bij de juiste kleur, dwaal doorheen onze neuronenvormingen en geniet van de eerste tekst. Nadien herhaalt dit systeem zich. Kom je weer uit bij eenzelfde kleur, dan staat het jou vrij om dit essay nogmaals te verorberen, ofwel gooi je gewoon nog eens opnieuw.

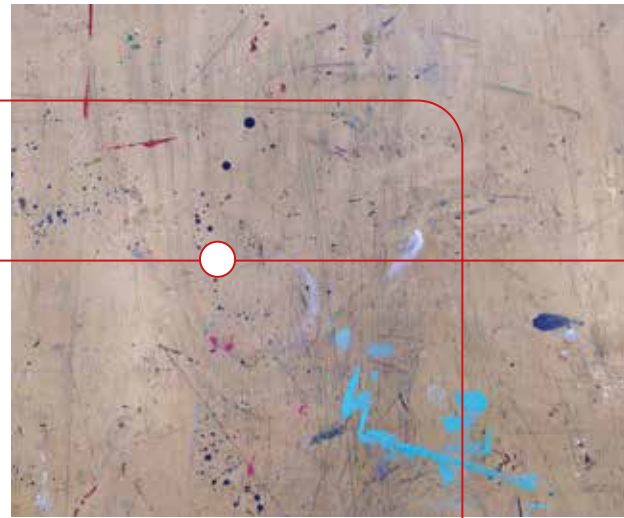
Veel leesplezier (of is dit te evident?).

De waarde van het open atelier in school

Een open atelier in school, altijd en voor iedereen toegankelijk

Een educatieve ruimte, het beeldende vorming lokaal, waarin studenten keuzevrijheid hebben, gezien worden, creëren en willen zijn.

Tafel waarop
je mag
experimenteren



Ruimte voor
keuzes



Buitenruimte



Student
Vicky Remijn

Studentnr.
1398707

"Mogen wij al binnen komen" hoor ik studenten vragen die op de gang staan voor het beeldende vorming lokaal. "Natuurlijk, kom maar binnen" zeg ik luid en enthousiast. De studenten van de MBO opleiding Maatschappelijk Zorg (MZ) op het Koning Willem 1 College (KW1C) in 's-Hertogenbosch hebben les in het beeldende vorming lokaal. De studenten volgen deze opleiding op niveau 4 en kunnen met het behalen van het diploma werken in de maatschappelijk zorg. Dat beroepenveld is breed, zo worden de studenten ook opgeleid. Ze kiezen niet één richting van een bepaalde doelgroep maar worden uitgerust om op verschillende plaatsen ingezet te kunnen worden. Bij het begeleiden van verschillende doelgroepen kan je denken aan mensen met een verstandelijke beperking, ouderen, en mensen met psychische problematieken.

Naast de twee stagedagen hebben de studenten drie schooldagen van verschillende vorm en inhoud. Ze leren om met de doelgroep te werken en hoe ze de doelgroep kunnen begeleiden bij verschillende vragen en uitdagingen in diens leven. Naast al deze onderdelen krijgen de studenten handvatten aangereikt door middel van 'activiteitsvakken' zoals koken, muziek, drama, begeleiden bij bewegen en dus ook beeldende vorming. Deze laatste vier onderdelen zijn een vorm van kunsteducatie en hebben onder andere als doel om de 'gereedschapskist' van de studenten verder te vullen zodat ze deze onderdelen in kunnen zetten tijdens het begeleiden van de verschillende doelgroepen in het uiteindelijke beroep. De 'activiteitsvakken' beslaan ongeveer 10% van de aangeboden lesuren over de gehele opleiding.

De lokalen van de 'activiteitsvakken' hebben een hele andere uitstraling dan de theorielokalen binnen het schoolgebouw. In het drama en muziek lokaal staan geen tafels, is er veel ruimte

om te bewegen, ligt er vloerbedekking op de grond, er hangt een spiegel aan de muur, er staat een piano en het heeft een klein podium met rood gordijn. In het kooklokaal bevinden zich 6 kookeilanden, de tafels staan in één lange rij om op die manier naast en tegenover elkaar samen te kunnen eten. Het beeldende vorming lokaal heeft weer een andere vorm. Het bevat 6 grote houten tafels die niet meer nieuw zijn, (waar ik later op terugkom), kleine krukjes en allerlei materialen en gereedschappen. In de theorielokalen staan de tafels in een bus-opstelling (drie rijen van twee tafels aan elkaar vast, van voor tot achterin het lokaal), witte muren en weinig ruimte om te bewegen en staan daarmee in groot contrast met de 'activiteitsvakken' lokalen.

In de inspiratiegids voor klasinrichting en scholenbouw (Herman et al., 2019) lees ik terug hoe de inrichting van scholen studenten kan voorbereiden op de 21st century skills. De manier van kennisoverdracht op scholen waarbij de docent 'op een podium' staat en op die manier vertelt wat de studenten moeten leren, is niet meer van deze tijd, wordt er gesteld en daar kan ik mij helemaal in vinden. Om aan te sluiten bij een andere wereld en daarbij rekening houden dat studenten dus ook op een andere manier en andere plekken leren is het daarom dus belangrijk dat de omgeving waarin de studenten zich bevinden aansluiten bij deze nieuwe manier van leren. De student gaat veel meer zelf op onderzoek uit en de omgeving zou daar dus ook op aan moeten sluiten. Herman et al., (2019) geeft in haar boek ook aan dat:

Ook het welzijn van de leerling van groot belang is. Leerlingen moeten zich gewaardeerd voelen en eigenaarschap ervaren in hun leeromgeving. Zaken die daartoe kunnen bijdragen, zijn bijvoorbeeld het tentoonstellen van eigen werk van de

leerlingen, het betrekken en bevragen van de thuissituatie in de lessen, het voorzien in plekken waar de leerling zichzelf kan zijn.

Al deze eerder genoemde 'activiteitsvakken' lokalen zijn afgesloten, tenzij er les is. Een ruimte waar studenten willen leren en willen zijn, maar die vervolgens op slot is, dat is een bijzondere constatering. Is dit de bedoeling van het onderwijs? Studenten 'buiten houden' van waar ze naartoe willen? Zou dit ook anders kunnen?

Ik zoom in op het beeldende vorming lokaal, dat is het lokaal waar ik als docent dagelijks lesgeef. Het lokaal is heel licht, heeft rondom ramen en hierdoor voelt de ruimte heel open aan. Bij binnenkomst staan er kapstokken met schorten en daarnaast nog genoeg ruimte om de jas op te hangen. In het lokaal staan dus zoals eerder genoemd 6 grote houten tafels. Het zijn van die tafels die niet meer nieuw zijn, dat zie je. De gebruikssporen van verf, snippers, en op sommige staan zelfs wat teksten. De tafels nodigen uit om ook aan de slag te gaan en echt te gebruiken. Om al deze tafels staan lage krukken en geven je daardoor veel beweegruimte en stimuleren een actieve houding als je aan de tafel zit. Langs twee wanden staat een hele hoop materiaal en denk hierbij bijvoorbeeld aan verf, gereedschappen, krijt, houten plankjes en ook recyclede materialen. Al deze materialen zijn vrij te gebruiken, iedereen kan overal bij, de kasten zijn niet op slot. Verder staan er veel werkstukken waar studenten mee aan de slag zijn, maar er staan ook werkstukken die zijn achtergebleven en die daarmee de ruimte en ook de studenten kunnen inspireren.

Als studenten het lokaal binnen komen, de deur is open gegaan omdat de les gaat beginnen kunnen ze kiezen waar ze willen zitten. Soms zitten er twee studenten aan een tafel, soms zitten ze er wel met 6. De verschillende keuzes die de studenten maken, welk materiaal ze willen gebruiken, met wie ze aan de tafel gaan zitten en waar ze dan vervolgens gaan zitten, geven het gevoel van vrijheid. Konden ze maar meer gebruik maken van deze ruimte en vrij genoeg zijn om daar naar binnen te gaan wanneer ze maar willen.

Het lokaal ziet er niet voor niets zo uit. Doordat er veel keuze is aan materiaal wil ik als docent de student prikkelen, uitdagen en toon ik het lokaal bewust. Door de materialen, de ruimte, de geur en de gereedschappen kan je bijna zeggen dat het lokaal de mogelijkheden toont en aandacht trekt bij de student. Met deze actie maak ik een vergelijking met wat Gert Biesta (2022) zegt

wat belangrijk is in kunsteducatie "Kijk, daar is iets waarvan ik denk dat het goed, belangrijk, betekenisvol voor jou is om aandacht aan te besteden"(p.46). "Is het al pauze"? hoor ik een student zeggen als ik aankondig dat wij even een kwartier pauze gaan houden, "Ik wil door werken hoor". In het beeldende vorming lokaal is een andere sfeer dan in de theorielokalen. De muziek staat zachtjes aan, de studenten hebben een keuze hoe ze iets willen maken. De opdrachten zijn niet in beton gegoten omdat de student aan het ervaren is. Wat gebeurt er als ik dit doe, wat doet het materiaal met mij en met de ander, dat zijn onderwerpen waar de student mee bezig is. De studenten kletsen met medestudenten over wat ze allemaal hebben meegemaakt in de les ervoor en er ontstaan interessante gesprekken. Door al deze gemaakte keuzes is de sfeer ontspannen, gaat de tijd snel voorbij en willen studenten graag terugkomen en langer blijven, ze willen leren en er zijn.

Maar zijn deze studenten dan eigenlijk al wel toe aan al die keuze vrijheid? Het zijn jonge mensen die misschien wel denken te weten wat goed voor ze is maar is dat dan ook het goede? Kunnen zij al wel zelf beslissen wat goed voor ze is of gaan ze naar het open atelier omdat die andere klasgenoot ook gaat? Volgens het artikel van docenten Devid & Drok (2023) kan de student wel een keuze maken die goed is voor zijn motivatie maar dat zou niet direct betekenen op een betere leerprestatie. Is al die keuzevrijheid dan wel zo verstandig zou je kunnen zeggen? "Juist wel" zeg ik volmondig want in een school gaat het niet alleen om het bevorderen van de leerprestaties maar om zoveel meer.

In een podcast van Kennisnet (2024) gaat pedagoog Gert Biesta in gesprek over dat de school als vrijplaats. In deze podcast verteld Biesta dat kinderen moeten kunnen aankomen in de wereld, zelfstandigheid kunnen oefenen. De wereld heeft daar minder tijd voor en dat zou kunnen ontstaan in het idee als school als vrijplaats. De samenleving biedt minder mogelijkheden voor kinderen om rustig aan te komen en daarom wordt het belangrijker dat wij vrijplaatsen creëren waar dat wel kan gebeuren. Gert Biesta zegt "Oefenen, en er mogen dingen mis gaan, tijd geven, van fouten kan je leren, hoeft niet allemaal perfect te zijn" en ik denk dat een creatieve ruimte in een school daar heel geschikt voor zou kunnen zijn. Daar kan je oefenen, daar kan het mis gaan, daar kan je leren.

Met alleen een beeldende vorming lokaal, materiaal en studenten ben je er nog niet. Uiteraard is er ook een rol weggelegd voor de docent. De docent volgt ook het rooster, wanneer geef ik les, met welke opdrachten zijn wij bezig, met welke materialen kunnen wij aan de slag gaan, laat ik wel of geen beeldende voorbeelden zien, welke vragen stel ik aan de student in de klas, wanneer mogen zij vragen stellen, wanneer mogen ze aan de slag, zijn allerlei relevante vragen. Ik als docent ben ook een schakel in het geheel en ben mij bewust van al deze vragen. Ik verwelkom de studenten als ze binnen komen en informeer naar de student hoe het met ze gaat. Ik maak contact met de studenten door echt naar ze te luisteren en door te vragen. Er gebeurt veel in het leven van een jong mens. Er zijn allerlei factoren die hen bezig houdt. "Hoe zie ik eruit, hoe ga ik om met mijn ouders, wat vind ik van de lessen die ik de hele dag krijg, haal ik mijn toetsen wel, kan ik nee zeggen tegen mijn baas bij mijn bijbaantje want ik wil zo graag uit met mijn vriendinnen", dit is zomaar een greep van de verhalen die ik hoor als ik met studenten in gesprek ga. Dit kan ik als docent alleen maar doen volgens de structuur van het rooster. Hoe zou het zijn als de studenten en ik in het beeldende vorming lokaal zou zijn, de hele dag in plaats van alleen op bepaalde tijdstippen? Dat er de hele dag een mogelijkheid is om te werken aan opdrachten en elkaar echt te zien en te horen, een open atelier?

Na het beschrijven van het beeldende vorming lokaal zou ik niet het beeld willen schetsen van een soort hangplek voor studenten waar ze enkel kunnen zijn en verblijven. Het blijft een educatieve ruimte waar de kaders wel helder moeten zijn. Die kaders schep ik als docent. De student is met een opdracht bezig, maar het tempo bepaald de student zelf. Daarnaast wordt er geen materiaal verspild en gaat iedereen respectvol met elkaar en de ruimte om. Als ik de hele dag in het open atelier zou zijn, zouden deze kaders een vanzelfsprekendheid worden, en daarmee is het open atelier evident van waarde voor kunsteducatie.

Heb ik dit nou goed opgeschreven? Een beeldende vorming lokaal waar de studenten graag zijn, omdat de sfeer ontspannen is en ze zelf keuzes kunnen maken. In die ruimte is er ook plaats voor die keuzes omdat het programma en de docent daar open voor staan en de studenten echt ziet in wie ze zijn of willen worden. De studenten komen graag, willen in het lokaal werken maar het is niet de hele dag open? Ik zou bijna kunnen zeggen, "wie heeft dit bedacht"? Ik zou willen pleiten voor een open atelier, een

ruimte die voor iedereen toegankelijk is op de momenten dat de student daar wil zijn. Het open atelier is het beeldende vorming lokaal zonder slot op de deur.

Een creatieve klas voor het hoogbegaafde kind.

(H)erkenning door middel van kunst.

Als creativiteit één van de drie wezenlijke kenmerken van hoogbegaafdheid is, waarom benutten we deze waarde niet in de klas om het hoogbegaafde kind te (h)erkennen?

Student
Cindy de
Schepper

Studentnr.
5234549

Een kleine toelichting: als moeder van een hoogbegaafde dochter schrijf ik dit eerste stuk vanuit eigen ervaring om meer context te geven aan de titel die ik aan dit essay heb gegeven. Lieve is de jongste van mijn drie kinderen, met het label 'hoogbegaafd', waardoor er meer deuren dicht leken te vallen dan dat er opengingen. Een zoektocht volgde naar nieuwe en passende kansen en naar docenten die bereid waren om wat extra's te geven.

Vanaf het moment dat ze naar de kleuterschool ging, kwam de boosheid om de hoek kijken. Boos omdat ze stomme werkjes moest maken, boos omdat ze in de kleuterklas niet mee mocht doen met de toetsmomenten omdat ze nog maar in groep 0 zat. Boos om veel dingen die met school te maken hadden. Ze had het zich zo anders voorgesteld, met een grote broer en zus die haar voor gingen, zag ze wat er op school allemaal gedaan kon worden. Maar als het leeftijdsverschil zodanig is, dan is het maken van een blokken-toren heel anders dan de keer-sommen die je broer in groep 4 krijgt of de topografie van Nederland van je zus in groep 6!

Extra werkjes vormden één uur per week de verrijking voor haar, waarbij ze werd afgezonderd van de rest van de klas. In groep drie kwam daar een dagdeel Eureka voor in de plaats, samen met drie andere kinderen van school ging ze naar een Eureka-locatie toe (verrijkingsklassen voor hoog- en meer-begaafde kinderen). Wederom was ze de enige uit haar klas. Groep 3 en 4 had ze in één schooljaar doorlopen maar in groep 5 ging het mis. Ze trok zich terug in de klas, haalde matige cijfers (genoeg om mee te kunnen met het gemiddelde van de klas) en de docent weigerde haar extra werk of verdieping van de stof te geven want hij 'zag het niet' en hij 'zag het niet terug in de Cito-score'.

Omdat school niet verder mee wilde werken voordat we haar getest hadden, hebben we

dat gedaan. Maar met het papiertje met een IQ van 130 werd wederom niets gedaan, want die Cito-score ging ook niet omhoog en als ze zelf haar extra werk moest regelen deed ze dat ook niet (let wel, we hebben het hier over een meisje van zeven jaar, die wel had gezien dat de juf met het verkeerde been uit bed was gestapt en dat ze een ander jongetje al naar zijn tafeltje had gestuurd met een reprimande omdat hij iets wilde vragen 'en daar was het nu de tijd niet voor'). Geen haar op haar hoofd dat er dan aan zou denken om naar die juf toe te stappen om iets te vragen over haar extra werk, dus deed ze gewoonweg niets.

Het gevoel overheerste dat er op deze school niets zou veranderen, dus begon onze zoektocht naar een passender alternatief. Zo kwamen we uit bij het Montessori-onderwijs. Met de keuze tussen een klas met alleen hoogbegaafde kinderen (afgekort HB-klas) en een 'gewone' klas gaf haar leeftijd de doorslag. Ze wilde geen jaar teruggezet worden (wat zou gebeuren als ze naar het HB-onderwijs zou gaan), dus werd het een gewone Montessori met gemengde groepen (6,7 en 8) die veel beter bij haar paste en waar ze haar creativiteit kon inzetten bij de leerdoelen. Als jongste in de klas mocht ze eindelijk met de 'grote kinderen' meedoen en met haar humor, sociale karakter en haar inlevingsvermogen leek het al na een paar weken alsof ze nooit ergens anders op school had gezeten.

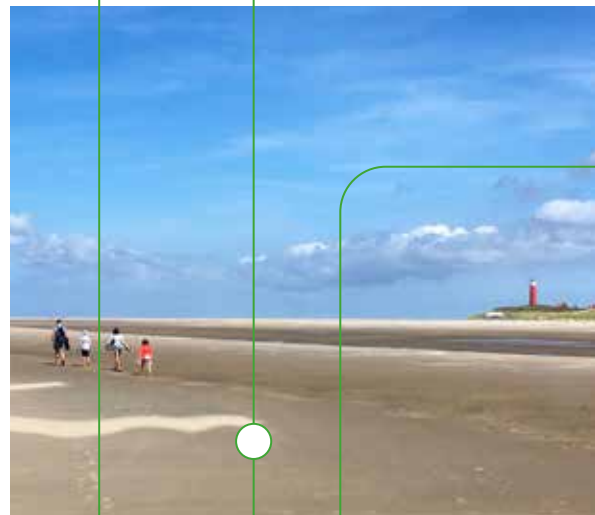
Uitzondering of uitzonderlijk?

Hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs willen uitgedaagd worden maar tegelijkertijd willen ze ook niet te veel opvallen. Een veel voorkomende aanname door docenten en scholen is dat er sprake is van hoogbegaafdheid bij een zeer hoge intelligentie, doorgaans wordt hierbij de IQ-grens van 130 gehanteerd volgens de test van Wechsler, 1949. Maar als het extra uitgedaagd worden inhoudt dat de

Erfenis



Familie



Lieve, 4 jaar
Tekening van
haar vader.

hoogbegaafde kinderen uit de klas gehaald worden en op de gang worden gezet met extra werk, vallen ze al snel op. Hierdoor komt het groepsgevoel onder druk te staan en lijkt de zogenaamde oplossing meer een zoethoudertje.

De mogelijkheid voor hoogbegaafde kinderen om passend onderwijs (ik gebruik ‘passend’ hier omdat deze term in Nederland vaak wordt geassocieerd met voltijds hoogbegaafdenonderwijs) te volgen wordt bepleit door onderzoekers Renzulli & Reis, 2015. Deze onderzoekers zien graag dat deze kinderen in klassen met gelijkgestemden worden onderwezen. Zij maken zich zorgen over het gebrek aan individuele aandacht voor hoogbegaafde leerlingen in het reguliere onderwijs. Zij zijn van mening dat hoogbegaafde kinderen beter geholpen kunnen worden op een speciaal daarvoor ingerichte school en klas, omdat de leerkracht het curriculum beter kan afstemmen. Ook kunnen de leerlingen volgens Renzulli & Reis profiteren van een stimulerende omgeving en vinden ze gemakkelijker gelijkgestemde vrienden (peers).

Dat hoogbegaafdheid niet alleen inhoudt dat het kind een hoge intelligentie moet hebben wordt duidelijk in het Meerfactorenmodel van Mönks (1985). Dit model biedt een uitgebreide benadering van hoogbegaafdheid, die voortbouwt op het triadisch model van Renzulli (1978). Waar Renzulli drie factoren benoemt (hoge intelligentie, creativiteit en motivatie), benadrukt Mönks ook het belang van een stimulerende sociale omgeving (gezin, school en leeftijdsgenoten). Hoogbegaafdheid wordt volgens Mönks gezien als het resultaat van de interactie tussen deze factoren.

Kort samengevat, met alleen een hoog IQ ben je nog niet hoogbegaafd, daar horen volgens o.a. Mönks en Renzulli, een bovengemiddelde creativiteit (out of the box denken, snelle verbindingen leggen, creatieve oplossingen verzinnen) en een sterk ontwikkelde motivatie bij. De typische kenmerken van hoogbegaafde kinderen levert een indrukwekkende lijst op. Op basis van deze kenmerken hebben de Amerikaanse hoogbegaafdheidsdeskundigen Betts en Neihart (1988) de verschillende typen hoogbegaafde leerlingen in zes verschillende profielen samengebracht. Hoe gedrag beïnvloed wordt door de begaafdheid is namelijk niet bij alle kinderen hetzelfde. Ook de persoonlijkheid, emotionele, sociale, cognitieve en fysieke factoren bepalen mede hoe een kind zich gedraagt en ontwikkeld.

Passend, maar voor wie?

Daarnaast wordt het ook een hele uitdaging om passend onderwijs voor álle hoogbegaafde kinderen te realiseren. Ook moet je je afvragen of het wenselijk is om een groep kinderen uitsluitend met ontwikkelingsgelijken te laten opgroeien. Gert Biesta (2015) benadrukt het belang van goed onderwijs, wat niet alleen gericht is op het overdragen van vaardigheden en kennis (kwalificatie), maar ook op het ontwikkelen van autonomie en zelfreflectie (subjectivatie) en betrokkenheid bij de samenleving (socialisatie). Het elkaar ontmoeten en naar elkaar luisteren geeft ruimte voor gesprekken en reflectie. Echt rekening houden met elkaar (leraar en leerling) zorgt voor een omgeving waar diep leren en nadenken wordt aangemoedigd. Daar ontstaat ook ruimte om het kind echt te zien en te erkennen. Onderwijspedagoog Rogers zegt hierover:

“De enige manier om de ander te beïnvloeden is hem te worden zonder oordeel.”

Voor leraren houdt dit in, dat ze de leerlingen moeten accepteren zoals ze zijn, zonder hen te beoordelen op hun achtergrond, prestaties of gedrag. Hierdoor creëer je een sfeer van acceptatie en vertrouwen, wat zowel bevorderlijk is voor de groei van de leerling als voor het leerproces.

“School as material” is een door Jorge Lucero (kunstenaar en pedagoog) bedacht concept wat inhoudt dat school kan worden beschouwd als een artistiek medium. Lucero ziet de school zelf als een bron van creativiteit en expressie, waarin leraren en leerlingen nieuwe manieren ontdekken om te creëren, te leren en betekenis te geven aan hun ervaringen. Door leraren aan te moedigen hun lessen te benaderen als een artistieke creatie, kunnen ze flexibeler en innovatiever worden in het voldoen aan de unieke leerbehoeften van hoogbegaafde kinderen. Bovendien kan het zien van de leraar als een kunstenaar en creatief denker inspirerend zijn voor de kinderen. Daardoor worden ze ook aangemoedigd om zelf creatief te denken en nieuwe ideeën te verkennen.

Kunst als kunstgreep?

Hoe herken je als docent een mogelijk hoogbegaafd kind? Uit een onderzoek van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) in 2021 blijkt dat slechts 10% van de docenten gelooft dat ze ooit een hoogbegaafd kind in hun klas hebben gehad. Andere studies suggereren dat hoogbegaafde leerlingen ongeveer 2-5% van de totale populatie uitmaken, wat neerkomt op minimaal één leerling per klas

van 30 kinderen. Zo wordt duidelijk dat veel hoogbegaafde kinderen niet worden opgemerkt of herkend. Het niet herkennen van deze kinderen kan leiden tot onderpresteren of zelfs tot gedragsproblemen, omdat ze zich niet voldoende uitgedaagd voelen in de reguliere klasomgeving. Betts en Neihart beweren dat een hoge mate van creativiteit ervoor kan zorgen dat een hoogbegaafde leerling onderpresteert. Het blijft belangrijk om zo vroeg mogelijk begaafdheid te herkennen en hiervoor passende ondersteuning te bieden. Dat we bij het herkennen van hoogbegaafde kinderen gebruik kunnen maken van creativiteit, die volgens bovengenoemde modellen ook een belangrijke factor blijkt, volgt uit het onderzoek van Florence Goodenough in samenwerking met William Harris, 1963. Deze Goodenough-test kan gebruikt worden als een laagdrempelig en toegankelijk instrument dat kan helpen bij het signaleren van mogelijk hoogbegaafde kinderen. Het biedt een eenvoudige maar effectieve methode om de intelligentie en cognitieve vaardigheden van jonge kinderen te bekijken door middel van het maken van een mens-tekening. Het gebruik van kunst als basis voor deze test is een bijzondere benadering die voortkomt uit het idee dat kinderen zich vaak beter kunnen uiten door middel van creatieve activiteiten dan via traditionele toetsen en tests. Door kinderen te vragen een mens te tekenen kunnen docenten, met behulp van een reeks richtlijnen en normen die door Florence Goodenough zijn samengesteld, deze tekeningen objectief analyseren en interpreteren en zo ook conclusies trekken over de ontwikkelingsniveaus van de individuele kinderen.

Een vervolg hierop is het promotieonderzoek van kinder- en jeugdpsycholoog Sven Mathijssen aan Tilburg University (2023). Hij gaat nog iets verder in zijn onderzoek dan de Goodenough-test. Zijn onderzoek draagt bij aan het begrijpen van de ontwikkeling en de betekenis van kindertekeningen hoe deze te interpreteren zijn om inzicht te krijgen in de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen. Voor zijn proefschrift bestudeerde hij ruim 200 kindertekeningen van 4 tot 6-jarigen. Toen de kinderen 2 jaar verder waren vroeg hij aan de ouders wat voor onderwijs de kinderen volgden, regulier, aanvullen oid. Bijzonder was dat de kinderen die nu aanvullend onderwijs volgden, twee jaar daarvoor veel meer bijzondere kenmerken in hun mens-tekening hadden zitten. Een tekening maken is een relatief eenvoudig schreeninginstrument, maar geen waterdichte meting en leraren moet alert blijven. Maar het feit dat juist de tekeningen van meer-

en hoogbegaafde kinderen afwijken komt volgens Mathijssen door de samenhang van hoogbegaafdheid met creativiteit.

Zet een groene bril op!

Een creatieve klas kan **evident** bijdragen aan het (h)erkennen van hoogbegaafde kinderen in het reguliere onderwijs. Een klas met een docent die zowel zijn pedagogische als artistieke kant inzet om op een veelzijdige manier les te geven. De klas als een kleine samenleving met wisselende sociale contacten, interventies en gesprekken die naar mijn mening een betere basis biedt voor de verdere toekomst.

Prof. dr. Tessa Kieboom pleit voor inclusie in het reguliere onderwijs in de podcast: Hoogbegaafd, de Podcast (2022). Zij benadrukt het belang van een positieve kijk op hoogbegaafdheid, de zogenoemde groene bril, die de focus legt op de kwaliteiten van deze kinderen in plaats van hun problemen (de rode bril).

Kunnen we zeggen dat het dé oplossing is om alleen via de creatieve en artistieke route aandacht te schenken aan het hoogbegaafde kind? Nee, het blijft van belang om alert te zijn op de gehele ontwikkeling van het kind, omdat behoeften van kinderen veranderen. Maar door blijvend te reflecteren en te luisteren, zorgen we er in ieder geval voor dat deze kinderen gezien worden.

Het kleurrijke brein

De rol van kunsteducatie

Draait het in het leven echt allemaal om het oplossen van problemen en het vinden van antwoorden? Is dat werkelijk de kern van kunst, het toepassen van denk-en maakstrategieën? En is het hoofddoel van onderwijs enkel het voorbereiden van leerlingen op de uitdagingen van de moderne tijd?

Student
Nadia van
Rietschoten

Studentnr.
543157

Als je zo'n 15 jaar geleden aan mij had gevraagd wat ik later wilde worden, had ik striptekenaars gezegd. Mijn kamer hing vol met zelfverzonnen verhalen inclusief bijpassende tekeningen. Ik groeide op in een omgeving waarin mijn creativiteit enorm gestimuleerd werd, met een opa die de kunstacademie heeft doorlopen en een eigen atelier op zolder had. Van kinds af aan was ik gefascineerd door de tubes olieverf, de houtskool en simpelweg het creëren van iets. Nu, 15 jaar later, heeft dit geresulteerd in het feit dat ik mij vol overtuiging stort op werken binnen de culturele sector. Ik begrijp dat dit niet voor ieder kind zo werkt, maar ik ben wel benieuwd welke rol kunsteducatie kan hebben gericht op het basisonderwijs.

Als museum educator hoor ik maar al te vaak van leraren dat een dagje, of zelfs een paar uur, langskomen te lastig in te plannen is in het drukke schoolrooster. Het blijft lastig om lessen rekenen, taal en geschiedenis opzij te schuiven voor een dagje in het museum. Maar wat nou als we de lessen niet opzij hoeven schuiven, wat als we zo'n museumles als een vervanging van een les rekenen, taal of geschiedenis zien?

Kunsteducatie vormt een essentieel onderdeel binnen het onderwijs. Met het vermogen om niet alleen artistieke vaardigheden te ontwikkelen, maar ook om de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Binnen dit essay wordt de waarde van kunsteducatie voor de ontwikkeling van het kinderbrein beschreven. Met opvattingen uit neurologische inzichten, pedagogische benaderingen en praktische voorbeelden wordt een dieper inzicht geboden aan deze waarde. Daarnaast wordt de rol van kunsteducatie in het onderwijs onderzocht. Deze verkenning zal niet alleen de positieve perspectieven van de huidige rol van kunst binnen het onderwijs belichten, maar ook de uitdagingen. Waarbij het concept Art for Art's Sake als tegenhanger wordt genoemd.

Kunst is broodnodig voor het kinderbrein, aldus professor Erik Scherder. De hoogleraar Klinische neuropsychologie legt uit dat het binnen de hersenontwikkeling van jonge kinderen belangrijk is dat zij van jongs af aan in aanraking worden gebracht met kunst. Scherder benadrukt dat de eerste 25 jaar van een mensenleven immers de basis vormt van gezond oud worden.

'Als je een kind heel veel aanbiedt, dan bouwt dat brein, omdat het een verrijking is, aan meer contactpunten.'

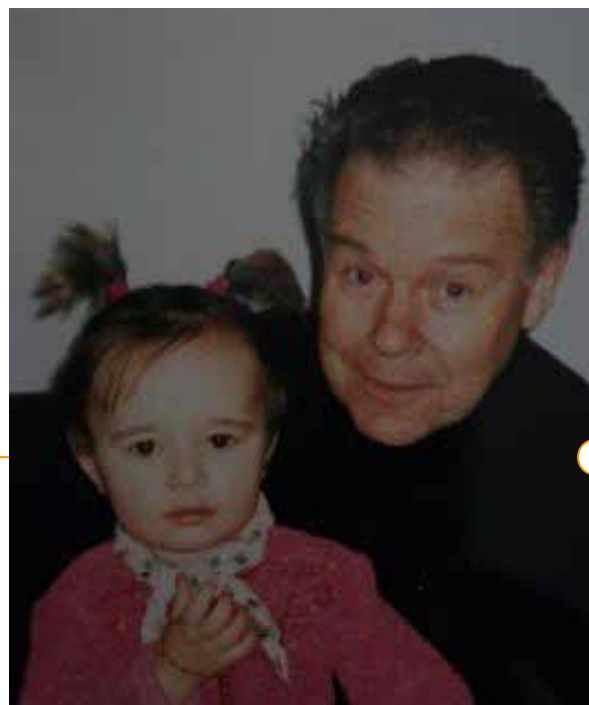
Deze contactpunten noem je synapsen, hoe meer van deze synapsen hoe complexer de hersenen worden. Deze complexe hersenen vormen een bescherming voor zichzelf tegen het ontstaan van ouderdomsziekten zoals Alzheimer. Het is dus, zeker in de eerste levensjaren, van belang om hier zo veel mogelijk bijdragen aan te leveren. Hersenontwikkeling resulteert niet alleen in creatieve kinderen, zo schetst Scherder. Zou je een EEG maken van iemand die kijkt naar, of bezig is met kunst, zie je activiteit ontstaan in de hersenstam. De schors van de hersenstam, de neocortex, raakt dan actief. Deze activiteit zorgt voor een ontwikkeling van die schors. De neocortex is verantwoordelijk voor de hogere functies van de hersenen. Scherder licht hierbij toe dat een dikkere schors resulteert in de vaardigheid om beter te kunnen denken, redeneren, spreken, rekenen en lezen.

De waarneming van kunst in het algemeen zorgt dus voor de ontwikkeling van de hersenstam. Als de waargenomen kunst ook nog eens als mooi wordt betiteld, raakt daarnaast ook een ander deel van de hersenen geprikkeld. Dit betreft de voorkant van de hersenen, de frontale cortex. Het gebied van de frontale cortex houdt zich bezig met verschillende functies die we dagelijks gebruiken. Voorbeelden van deze functies zijn emoties regelen, plannen, beslissingen nemen en het beheersen van

Kinderdijk, thuis



Favoriete
kunstwerk



Mijn inspiratiebron
(kunstenaar) opa
Wim

impulsen. De frontale cortex is de eerste 25 jaar van een mensenleven volop in ontwikkeling. Door deze frontale lob van een kindere brein te prikkelen met kunst stimuleer je de genoemde competenties. Wat op langere termijn zorgt voor zowel creatieve als flexibele jong volwassenen.

Bovendien bevordert kunst de emotionele ontwikkeling van kinderen. Het menselijke brein, en zeker het kindere brein, zit vol met spiegelneuronen. Spiegelneuronen maken het mogelijk voor mensen om gedrag van anderen te spiegelen, zich in te leven in anderen en de vaardigheid om te kunnen anticiperen op wat er zou kunnen gebeuren. Hierbij weerspiegelt het neuron dus letterlijk wat de andere persoon doet, en wordt op dezelfde manier actief in een herhalende situatie. Deze emoties kunnen kinderen herkennen in het bekijken en uitoefenen van kunst (Kunstfanaatjes, 2021).

Dit is een typisch voorbeeld van de wetenschappelijke kunstpedagogische stroming. Deze evidence-based benadering richt zich op het verzamelen van data om oorzaak en gevolg te analyseren, met als doel beleid te maken voor onderwijsinstellingen en musea. Dit om bijvoorbeeld gemakkelijker subsidies aan te kunnen vragen. Voor educatoren lijkt deze benadering van kunsteducatie echter verre van ideaal. Het roept vragen op of de praktijk niet te veel wordt beïnvloed door deze dominante aanpak. Er wordt te veel nadruk gelegd op efficiëntie, waarbij het bewijzen van het belang van kunsteducatie soms belangrijker lijkt dan de ervaring ervan (T. Frenssen, gastles, 24 mei 2024).

Kunst biedt niet enkel esthetische waarde, maar heeft ook voordelen voor de ontwikkeling van het jonge brein. Deze inzichten zijn van belang in een onderwijscultuur die vaak gericht is op kerndoelen en leerthema's. Zo wordt creativiteit tegenwoordig maar al te graag gezien als competentie om ideeën te bedenken, problemen op te lossen of te verzinnen en om producten te maken die innovatief, nuttig en zinvol zijn. Hierbij wordt ingespeeld op de 21e-eeuwse vaardigheden. De 21-eeuwse vaardigheden bestaan uit:

- Creatief denken
- Problemen oplossen
- Computational thinking
- Informatievaardigheden
- ICT-basis vaardigheden
- Mediawijsheid
- Communiceren
- Samenwerken
- Sociale en culturele vaardigheden
- Zelfregulering
- Kritisch denken

Om de 21e-eeuwse vaardigheden te ontwikkelen kan kunst- en cultuuronderwijs dus ingezet worden. Een voorbeeld hiervan is het stimuleren van de leerling om creatief te denken en te reflecteren op het eigen maakproces. Hierbij wordt er verwacht dat de leerling een eigen mening vormt en deze kan plaatsen binnen maatschappelijke vraagstukken. De genoemde vaardigheden worden gezien als onmisbaar om als toekomstige wereldburger deel te nemen aan de samenleving (LKCA, 2020).

De opkomst van 21e-eeuwse vaardigheden, gericht op het vormen van ideale wereldburgers, vertoont sterke overeenkomsten met de kernprincipes van de kritische kunstpedagogiek. Deze pedagogische stroming in de kunsteducatie streeft naar verandering door middel van kunst, met als doel een betere wereld en een hoopvolle toekomst te scheppen. Hierbij fungeert de kunstdocent als een 'changemaker', die pleit voor gezamenlijke inspanningen om kunsteducatie te transformeren naar een nieuwe realiteit. Deze benadering roept echter ook kritiek op. Zo wordt de gedachte dat verandering enkel in de verre toekomst moet plaatsvinden als naïef bestempeld, en daarmee in twijfel getrokken. Waarom kunnen we niet nu al beginnen met veranderingen te bewerkstelligen (T. Frenssen, gastles, 24 mei 2024)?

Je zou kunnen stellen dat moderne kunsteducatie ten alle tijden een doel moet hebben, het zou namelijk niet alleen moeten zorgen voor de integratie van de 21e-eeuwse vaardigheden binnen het vakaanbod in het onderwijs, maar ook voor het scheppen van flexibele en creatieve volwassenen. De vraag is echter of dit aansluit bij de kern van kunsteducatie, moet kunst altijd praktisch inzetbaar zijn?

Hoewel kunst wel praktisch kan zijn, is het te beperkt om kunsteducatie alleen te zien als iets nuttigs. Dit gedachtegoed doet sterk denken aan Art for Art's Sake. Dit concept verwijst naar het idee dat kunst moet worden gewaardeerd om haar intrinsieke waarde, in plaats van alleen beoordeeld te worden op haar praktische bruikbaarheid of vermogen om externe doelen te dienen (Seiferle, 2009). Zoals naar mijn mening vaak wordt toegepast in het onderwijs. De mening van hoogleraar 'Educational Theory and Pedagogy' Gert Biesta sluit hier nauw op aan. Zo stelt Biesta (2021):

'Er is de ambitie dat leerlingen 'tijdens hun hele basisschooltijd in aanraking komen met muziek, dans, tekenen, toneel en erfgoed,' wat me echt fantastisch lijkt. Maar dan valt het alweer plat: 'Waardoor zij leren om hun creatieve vaardigheden te gebruiken om problemen op te lossen en antwoorden te vinden.'

Draait het in het leven echt allemaal om het oplossen van problemen en het vinden van antwoorden? Is dat werkelijk de kern van kunst, het toepassen van denk- en maakstrategieën? En is het hoofddoel van onderwijs enkel het voorbereiden van leerlingen op de uitdagingen van de moderne tijd?

Kunst, bekeken vanuit het perspectief van Art for Art's Sake, benadrukt haar intrinsieke waarde als een essentieel onderdeel van menselijke expressie, ervaring en culturele verrijking. Kunst wordt gewaardeerd om haar schoonheid, emotie en vermogen om ons denken te prikkelen, zonder dat het een specifiek doel hoeft te dienen. Het maken van kunst wordt gezien als een vorm van zelfexpressie, waarbij de focus ligt op de creatieve daad zelf.

Kunst biedt ons een unieke manier om de wereld te begrijpen en te ervaren, en het helpt onze perspectieven te verbreden door ruimte te bieden voor verschillende interpretaties en gevoelens. Daarnaast is kunst nauw verbonden met menselijke cultuur, geschiedenis en identiteit, en het helpt ons om onze waarden en overtuigingen te begrijpen en te vieren. Kortom, terwijl kunst verschillende praktische doelen kan dienen, legt de filosofie van Art for Art's Sake de nadruk op haar intrinsieke waarde als een bron van inspiratie, reflectie en culturele betekenis, los van externe doelen (Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin, 2013).

Hoe kan kunst dan ingezet worden binnen het onderwijs, zonder per definitie rekening te houden met externe doeleinden? Volgens Biesta gaat het om het voortdurend streven naar antwoorden, het onderzoeken van het menselijk bestaan in al zijn schoonheid, complexiteit en mysterie, zonder noodzakelijk een eindpunt of een oplossing te vinden. Waarbij hij zich afvraagt of niet juist is wat de kunsten zo waardevol maakt voor het onderwijs. Zou het onderwijs niet moeten omarmen wat de kunsten kunnen toevoegen (Biesta, 2021)?

Hiermee schetst Biesta een voorbeeld dat past binnen de post-kritische kunstpedagogiek. Deze stroming bestaat uit een benadering die voortbouwt op de eerder genoemde kritische kunstpedagogiek, maar zich daarbij richt op het overstijgen van de traditionele kritische benadering. Post-kritische kunstpedagogiek moedigt aan tot het aanbrengen van veranderingen in het hier en nu, in plaats van te wachten op de toekomst. Zoals Biesta benadrukt, is het belangrijk om niet alleen te focussen op individuele ontwikkeling, maar ook op gelijkheid en inclusie in het geheel. Deze benadering

plaatst het vak centraal en moedigt een meer holistische aanpak aan, waarbij de nadruk ligt op het creëren van een inclusieve en empowerende leeromgeving voor alle leerlingen (T. Frenssen, gastles, 24 mei 2024).

Een ander voorbeeld is de manier waarop de leraar Jef Geys zijn lessen invult. Dit deed hij vanuit zijn dubbelrol waarbij het onmogelijk was om een duidelijke scheiding te maken tussen Geys als leraar of Geys als kunstenaar. Als leraar integreerde Geys kunst in het lesprogramma, tegelijkertijd kwamen schoolgerelateerde opdrachten terug in zijn artistieke praktijk.

Een opmerkelijke prestatie was de tentoonstelling die Geys in mei 1983 organiseerde in school. Zo presenteerde hij ongeveer zestig werken uit de collectie van het Museum van Hedendaagse Kunst in Gent. Hierbij bereidde Geys zijn leerlingen voor om bezoekers rond te leiden door de tentoonstelling. Andersom werden schoolprojecten opgenomen in het oeuvre van Geys. Zo schilderde hij bijvoorbeeld samen met zijn leerlingen een wereldkaart op het schoolplein in Balen. Hiermee wilde hij op een speelse manier de internationale actualiteit bijbrengen aan de leerlingen (Bracke, 2023).

Over de rol van kunsteducatie in het onderwijs ben ik nog niet uitgepraat, maar ik durf wel te zeggen dat het een essentiële rol speelt, niet alleen als aanvulling op traditionele vakken, maar ook als een bron van inspiratie en persoonlijke groei. Daarbij bevordert het dus niet enkel artistieke vaardigheden, maar kan het ook ondersteunen in de ontwikkeling van de 21e-eeuwse competenties zoals creatief denken en samenwerking. Hoewel dit misschien niet helemaal in lijn ligt met de kern van kunsteducatie. Zo benadrukt het concept van Art for Art's Sake de intrinsieke waarde van kunst als een middel tot zelfexpressie en culturele verrijking. Dit gaat verder dan enkel kunsteducatie als middel om bepaalde doelen en vaardigheden aan te leren. Iets waarbij Gert Biesta zich afvraagt of 'het hoofddoel van onderwijs enkel het voorbereiden van leerlingen op de uitdagingen van de moderne tijd is?'.

Een voorbeeld zoals Jef Geys toont aan hoe kunst en onderwijs naadloos kunnen samensmelten, waarbij de grenzen tussen beide disciplines vervagen. Kortom, kunsteducatie is niet alleen relevant voor leerdoelen, maar ook voor het stimuleren van verbeeldingskracht, expressie en een dieper begrip van de wereld om ons heen.

De waarde van kunst in haar waarde laten

De samenwerking tussen klasdocent en kunstdocent.

Stel je eens voor: Kunsteducatie wordt door elke klasdocent niet langer beschouwd als een bijkomstigheid of evidentie om enkele doelen aan te checken, maar als een fundamenteel bouwsteen van ons onderwijs.

Student
Febe Meerts

Studentnr.
338256

Als kunstdocent die projectmatig wordt ingezet in verschillende klassen en lagere scholen kom ik vaak het volgende fenomeen tegen: de doelmatige klasdocent. Dit type docent ontfermt zich over zijn leerlingen door hen alle gereedschappen aan te reiken om een mooie toekomst op te bouwen. Hij wordt daarin soms beperkt door leerdoelen die vanuit de visie van het onderwijs de enige voorwaarde zijn tot slagen. Er is weinig ruimte voor extraatjes en deze leerdoelen sloppen alle tijd op. Een kunstproject wordt dan beschouwd als zo een extraatje dat enkel als een valabel tijdverdrijf kan gezien worden als de docent ze op één of andere manier "nuttig" maakt, of met andere woorden, als het project ingebed wordt in de leerdoelen, is dat de enige voorwaarde tot slagen.

Het kunstzinnige project kan niet op zichzelf staan. Welke leerdoelen zullen gekoppeld worden met dat project? Hoe kunnen de als belangrijker ingeschatte leerdoelen van taal en wiskunde hierin hun plaats krijgen? Deze bezorgdheden worden bij de eerste kennismaking meteen op tafel gelegd, nog vaak voor wij elkaar begroeten. Kan er dan geen tijd en ruimte gemaakt worden zodat kunst op zich een vak kan zijn? Moet kunst altijd in functie van een ander vak bestaan?

Ik ben ervan overtuigd dat een klasdocent ook een belangrijke rol speelt in de motivatie van de leerlingen voor het aangeboden kunstvak. Als zij erin geloven, staan hun leerlingen er ook sneller voor open, wat voor een tijdelijk, niet alledaags project een voorwaarde is. De samenwerking tussen een klasdocent en de kunstenaar is essentieel om een goede start te maken.

Mijn doel bestaat erin om de klasdocent ervan bewust te maken dat kunsteducatie op zichzelf van onschatbare waarde kan zijn en dat het niet

nodig is het belang ervan te reduceren tot een evidente, secundaire rol binnen het onderwijs. Het is niet louter een extraatje, of een aanvulling, maar een zinvol educatief mechanisme om leerlingen zichzelf te laten ontplooiën. Ze mogen hierbij gerust even pauzeren en wiskunde en taal achterwege laten.

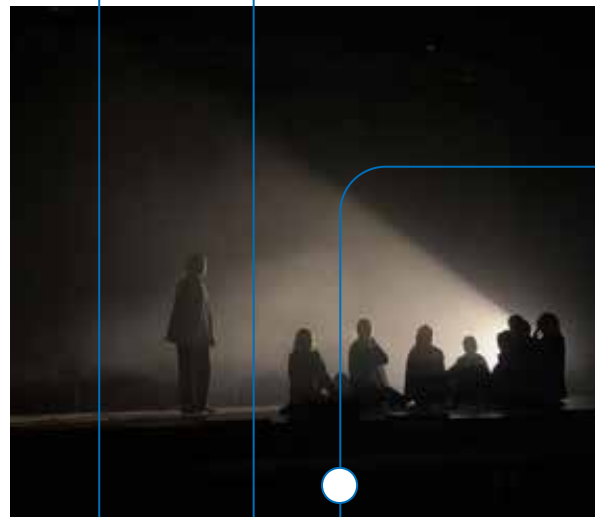
De kunstvakken kunnen het creatief denken stimuleren en helpen leerlingen om buiten de lijntjes te kleuren bij het oplossen van problemen. Zo benadrukt pedagoog Gert Biesta (2020) in zijn boek het belang van de kunsteducatie voor de ontwikkeling van kritisch en creatief denken, en stelt hij dat kunst het uniek vermogen heeft om de bekwaamheid van leerlingen te vergroten bij het aanpakken van complexe problemen. Volgens het werk van filosoof Ordine (2020) is creativiteit de essentie van het menselijk bestaan. Kunsteducatie kan een omgeving bieden waarin deze creativiteit kan floreren zonder beperkingen van het direct waarneembare en resultaatgerichte "nuttige". Kunstvakken kunnen de leerlingen de vrijheid bieden om te verkennen, te experimenteren, te ondernemen, te falen, en hun eigen unieke perspectieven te ontwikkelen, wat in deze wereld waar alles aan hoog tempo verandert en evolueert van onschatbare waarde kan zijn.

Judith Wambacq (2021) stelt in 'Kunst en Zingeving' dat we leven in een wereld waarin nutsdenken het dominante retorisch model is geworden. Kunst, onderwijs, en zelfs de liefde zijn geïnstrumentaliseerde onderwerpen en worden enkel nog ingeschakeld als zij hun nuttelosheid verliezen of in een bepaald vooropgesteld plan of visie passen.

Ik merk dat niet enkel het bestuderen, maar ook het maken van kunst bepaalde gevoelens kan oproepen en dat dit ook de leerlingen kan helpen hun eigen gevoelens beter te begrijpen. Het blijkt



Rust en
vertragen



Ruimte die een
theater creëert



De verwondering
van kinderen

een hulpmiddel om die gevoelens, gedachten en ervaringen te uiten op een andere manier, zonder woorden. In de klasgroep wordt dit al snel duidelijk. De leraren waarschuwen en excuseren zich op voorhand voor die ene wilde leerling die vaak niet luistert of stilzit, of die ene verlegen leerling die afwachting is en niet mee wil doen. Groot is dan de verbazing wanneer ze merken dat als deze leerlingen een andere manier van expressie aangereikt krijgen, ze zich wel tonen en hun plek durven innemen tijdens het kunstproject. Ze bloeien open en vinden een andere taal, die misschien niet meteen een optie was voor de klasdocent.

Het kunstaanbod is een middel voor het verkennen en ontwikkelen van de identiteit op verschillende niveaus. Biesta (2020) benadrukt dat leerlingen door middel van kunsteducatie niet alleen in staat zijn om zichzelf uit te drukken, maar ook om te reflecteren over wie ze zijn en wie ze graag willen zijn. Het gaat dus niet alleen om het proces van kunst leren maken, maar ook om het proces van zelfontdekking en zelfbewustzijn. Dit kan niet vroeg genoeg beginnen.

Ook Ordine (2020) benadrukt dit idee van kunst als middel voor identiteitsontwikkeling. Hij betoogt dat kunsteducatie de leerlingen mogelijkheden biedt om zichzelf te presenteren aan de wereld op een manier die authentiek en uniek is. Ze kunnen door middel van kunst hun gevoelens en innerlijke gedachten uitdrukken. Ze kunnen communiceren naar anderen wie zij zijn, wat voor hun ontwikkeling als individu zeer belangrijk is. Kunst biedt de leerlingen die veilige plek waarin dit allemaal kan en mag door de vrijheid, ruimte en tijd die hierin wordt aangeboden. Het draagt bij aan hun zelfvertrouwen en zelfbewustzijn.

Tijdens de lessen kunsteducatie merk ik vaak dat doorheen het proces de groep waarmee ik samenwerk ook nauwer naar elkaar toegroeit. Carolien Pauwels (2021) betoogt in haar werk dat kunsteducatie een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van emotionele intelligentie en empathie bij leerlingen. Door kunstwerken te ervaren en te interpreteren leren de leerlingen zich in te leven in de gevoelens van anderen, ook om begrip te krijgen voor iemands ervaring en leefwereld. Op deze manier kunnen wij verbinding maken met anderen en de wereld rondom ons. Je verbindt jezelf met anderen met gelijkaardige ervaringen, ook al zijn we verschillend. Hierdoor voelen we ons verbonden met elkaar, we voelen ons minder alleen of geïsoleerd van de rest van de wereld. Wat in een schoolomgeving spijtig genoeg vaker kan voorkomen dan we vermoeden.

Kunst zou dus niet enkel helpen bij het opbouwen van de individuele identiteit, maar versterkt ook de collectieve identiteit van gemeenschappen, wat voordelen oplevert voor de samenleving. Het speelt een grotere rol dan we denken, kunst is een krachtig middel voor het uitdrukken van tradities, de geschiedenis en culturele waarden. Het speelt een rol bij het vormen van die gedeelde identiteit en kan sociale cohesie bevorderen. De leerlingen kunnen zich verbonden voelen met iets dat groter is dan zichzelf. (Taquet, 2020)

Het “wij” gevoel kan versterkt worden waardoor de leerlingen via een meer empathische benadering omgaan met de wereld om zich heen. In een samenleving waar de “ik”-persoon steeds meer op de voorgrond staat is dit van cruciaal belang. We kunnen ook stellen dat kunst kan fungeren als een spiegel voor individuen en gemeenschappen, waarbij het helpt om gedeelde ervaringen en waarden uit te drukken en door te geven aan elkaar. (Botton & Armstrong, 2016)

Door middel van kunst leren de leerlingen kritisch denken, problemen oplossen en hun verbeeldingskracht te gebruiken. Dit draagt bij aan een breder begrip van de wereld om hen heen en hun plaats hierin. Ze ontwikkelen het oordeelsvermogen om kritisch na te denken, wat hen helpt in hun algehele ontwikkeling en eventueel later succes in het leven.

Sommigen zouden kunnen beweren dat kunsteducatie niet zo belangrijk is als eventuele andere vakken omdat het in de samenleving niet direct leidt naar meetbare successen op carrièreniveau, of naar voordelen. Ik vind het dan ook belangrijk om te blijven benadrukken dat het doel van onderwijs niet alleen is om leerlingen voor te bereiden op een specifieke baan, maar ook om hen te helpen zich te ontwikkelen tot kritische en empathische individuen die bijdragen aan deze samenleving als geheel. Persoonlijk geloof ik dat kunsteducatie een essentiële rol speelt in het vormen van deze eigenschappen en bijdraagt aan een allesomvattende benadering van onderwijs die verder reikt dan puur economisch gewin.

Als ik dus even samenvat, concludeer ik hieruit dat kunsteducatie van onschatbare waarde is en op zichzelf staand moet worden aangereikt. Het biedt unieke kansen voor creatief denken, de emotionele ontwikkelingen, de zelfexpressie en het kritisch denken en vult een leegte in waar andere vakken geen antwoord op bieden. “Het zorgt ook voor een dynamischer

wereldbeeld; het laat zien dat het proces van ervaren en creëren minstens even belangrijk is als het streven naar een eindproduct.” (Taquet, 2021, pag 119) Daarom vind ik dat het van cruciaal belang kunsteducatie te koesteren en te erkennen als een essentieel onderdeel in ons huidig onderwijs, los van zijn relatie tot andere vakgebieden. De klasdocent fungeert in een situatie zoals deze als een leider en kan een richtinggevende kracht zijn in de klas. Zoals reeds gezegd en wat ik zelf steeds ervaar: als de klasdocent gemotiveerd is en een positieve houding tegenover kunsteducatie toont, zal de leerling sneller geneigd zijn zich open te stellen, betrokken te zijn en deel te nemen. Door de juiste motivatie kan de docent een ondersteunende en stimulerende omgeving creëren samen met de kunstvakdocent waarin leerlingen zich vrij voelen om risico's te nemen, te experimenteren, te doen en te falen. De sfeer van vertrouwen en openheid bevordert het klimaat om zich comfortabel te voelen en open te stellen. Zo kunnen nieuwe ideeën en perspectieven goed ontvangen worden en kunnen we elkaar aanmoedigen om samen verder te gaan in deze zoektocht.

Het is dus ook van essentieel belang dat de klasdocent de kunstvakdocent ziet als samenwerkende kracht en partner, niet als indringer. Dit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid die wij dragen, maar door hun positie in de klas zijn zij vaak als eerste aan zet om de bal aan het rollen te brengen. We kunnen onze krachten bundelen en van elkaar leren. Zo kunnen we verschillende vaardigheden en perspectieven combineren om een rijkere leerervaring voor de leerlingen te creëren. Ik ben dan ook dankbaar wanneer de leraar zich hier voor openstelt en hun leerlingen in een ander daglicht willen zien. Zo kunnen ze niet enkel van de kunstvakdocent iets leren maar ook van hun leerlingen zelf. Eens ze dit toelaten is het een ultieme kans om buiten de traditionele lesmethoden te treden en hun leerlingen op een meer persoonlijke en vaak ook betekenisvollere manier te benaderen. Ze kunnen zich laten inspireren en enthousiasmeren om nieuwe benaderingen te verkennen en hun eigen klaspraktijk te verrijken.

Als je dit beseft als klasdocent, zou het geen zonde zijn om zo een mooie kans te laten liggen je te laten verrassen door jezelf en je leerlingen? En dat allemaal door zo een tijdverdrijf als kunst!

Het vergeten van de tijd.

In onderstaande tekst heb ik me proberen af te zetten tegen het evidente. Ik trek de hedendaagse haastige doelgerichte maatschappij in vraag en probeer hier een oplossing aan te bieden. Niet altijd kiezen voor het evidente en net iets langer stilstaan.

Student
Maarten
Schuermans

Studentnr.
5314755

Met knikkende knieën staan ze daar, achter de scène, in de coulissen. Je ziet het angstzweet druppelen op plaatsen waar je het niet altijd verwachtte en merkt ook zelf dat je enkele druppels gewaarwordt ter hoogte van je voorhoofd. Ik geef toe, de bijbehorende geur is niet altijd even romantisch, maar die 5 minuten vóór een voorstelling zijn dat wel. Iedereen kruipt met hetzelfde doel voor ogen in zijn rol, de rol van speler, om dan de komende, gemiddeld 70, minuten samen te zijn, samen te leven, samen te beleven, samen te verbinden. "Nu is het voor echt!" hoor ik mezelf zeggen en krijg 25 paar prangende ogen met de mijne versmolten, glimlachend en vol goesting om te spelen. Als volleurde Trojaanse held spreek ik hen nog wat vertrouwende woorden toe en verdwijnen dan achter het geroezemoes van het publiek om de eerste lichtstand en de muziek aan te zetten. En in die laatste zucht laat ik los, laat ik hen los en komen we samen in een flow.

Ons tijdperk is gekenmerkt door snelheid en afleiding, we worden overspoeld door een onophoudelijke stroom aan pop-ups, indrukken, reclame, sociale druk, informatie, ... We kijken zonder op te merken, we horen zonder te luisteren, we tasten zonder te voelen, we eten zonder te proeven, fear of missing out, het dwangmatige gevoel om altijd op de juiste plek te moeten zijn, brengt onrust. Haastige perceptie steunt vaker op aannames dan op nauwkeurige waarnemingen. Als we dat omdraaien en de plek waarin we ons bevinden als de enige beschouwen die er echt toe doet, kunnen we opnieuw in contact komen met de wereld rondom ons en er meer zorg voor dragen.

Attention is the beginning of devotion
Mary Oliver

Aandacht is het begin van overgave, zo stelde de in 2019 overleden dichteres Mary Oliver. Verdiep je,

benadrukte ze, want buiten onszelf bestaat een wereld die het waard is om gehecht aan te raken. (Oliver, 2016)

Elke keer sta ik perplex en ben ik verwonderd als ik zie hoe ontwapenende eerlijkheid ontstaat op een scène. Hoe mijn leerlingen toegang verlenen tot hun binnenste. Hoe ze mij ontmoeten, hoe ze mij raken, aan-raken zonder fysiek contact en mij stil doen staan. Zo word ik de leerling van mijn leerlingen. En net door die aandacht te geven, door mezelf toe te laten even de tijd te vergeten, net door samen in stilstand te geraken, net door die aandacht te delen, die gedachte te delen, evolueer ik in hun meest waardevolle levensbegeleider.

Het is zoals Ilse Geerinck stelt: "Goed onderwijs is niet gericht op resultaten of leerwinsten -of goede punten- maar op het vormen van het vermogen tot aandacht." (Geerinck, 2019)

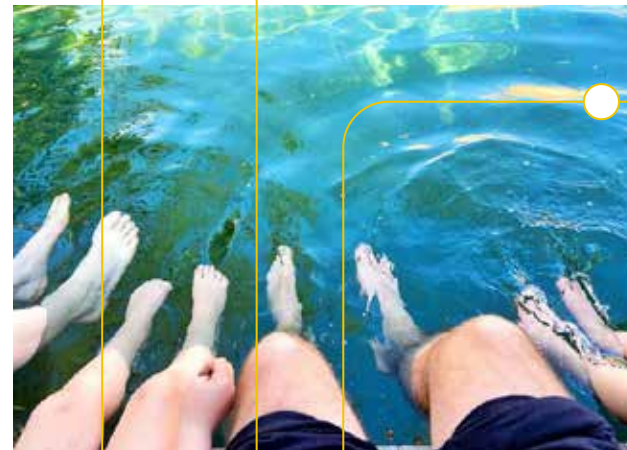
En toch lukt dit niet altijd.

Sommige van mijn lessen worden abrupt onderbroken door de prangende schoolbel die je uit een gezamenlijke bubbel prikt, andere lessen verlopen tergend traag zodat een zichtbare zonnestraal interessanter is, in mijn eigen perceptie. Tijdens sommige lessen komen we in een flow, in andere lessen niet. Hoe komt dat?

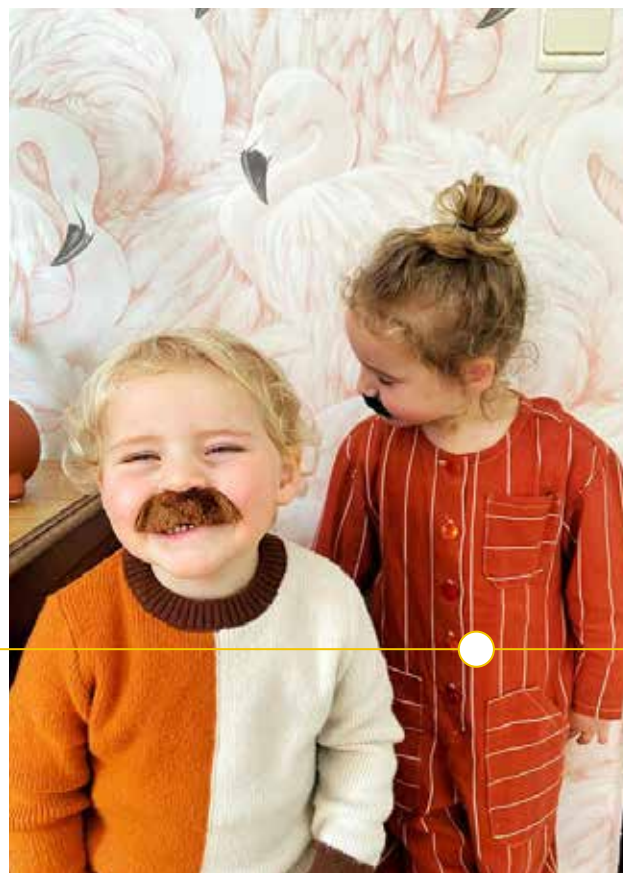
Flow is volgens Csikszentmihalyi (1990) een optimale ervaring: "De toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om hen heen vergeten. Deze ervaring is zo positief dat het de moeite waard is om deze te herhalen zonder de noodzaak van een externe beloning. [...] De optimale ervaring is iets wat wij doen gebeuren."

Hij stelt dat, om deze staat van tijdloosheid te bereiken, je best rekening houdt met

Muziek om even
te verdwijnen



Stilte om bij stil
te staan



Dollen, spelen,
het zijn vergeten

volgende 9 eigenschappen:

- Daag hen uit met een uitdagende bezigheid die vaardigheden vereist.
- Promoot concentratie door afleidingen uit het bewustzijn te weren.
- Zorg dat de bezigheid een duidelijk doel heeft.
- Verschaf onmiddellijke feedback over de bezigheid.
- Handel steeds met een intense, maar moeiteloze betrokkenheid.
- Creëer een gevoel van alles onder controle te hebben door te genieten van de bezigheid.
- Verlies het bewustzijn van het zelf.
- Transformeer de tijd.
- Maak de optimale ervaring zo aangenaam mogelijk dat het een doel op zichzelf wordt.

(Csikszentmihalyi, Nakamura, 2002)

Ik struikel hier wel over de derde eigenschap: zorg dat de bezigheid een duidelijk doel heeft. Mijns inziens heerst er juist een onmetelijke kracht in het doelloos ronddwalen. Kan men juist zichzelf en daarmee ook onlosmakend de wereld om je heen enkel voluit ontdekken als er een zekere dosis wanderlust aanwezig is. Als we terugkijken naar de oorspronkelijke betekenis van het Griekse woord scholè, waar ons hedendaagse woord school is van afgeleid, komen we uit bij 'vrije of onbestemde tijd'. Jan Masschelein verwoordt het heel erg mooi: "Vrije tijd had in de Griekse Oudheid een specifieke betekenis. Het ging niet om wat we vandaag de dag ontspanning of verlof noemen. In de huidige samenleving is de productieve tijd of arbeidstijd als het ware de norm of de echt belangrijke tijd. In de Griekse Oudheid was de scholè of vrije tijd de norm, of liever, de tijd die er echt toe deed. Het was de tijd om zich te wijden aan het spel, om zichzelf als persoon en ook als burger te vormen, tijdelijk vrijgesteld van specifieke arbeidsverplichtingen én van andere sociale vereisten die samenhangen met de familiale, sociale of politieke context. 'Vrije tijd' was synoniem met 'onbestemde tijd'. Het was dus tijd zonder bestemming (zonder duidelijk vooropgesteld doel), tijd die niet (meteen) productief was en dus niet (meteen) iets welbepaalds voortbracht." (Masschelein, Simons, 2013, p. 51-52)

Ik merk inderdaad dat veel leerlingen vaak graag een 'vlug te behalen' doel verkiezen boven een stilstand waar traag besef binnensijpelt, beïnvloed door de wereld die ze rondom zich zien, waar de hedendaagse ziekte heerst dat alles meteen resultaat moet opleveren, dat alles aan een eenduidig doel moet beantwoorden. Waar snelheid centraal staat en een constante stroom

aan entertainment en input eerder legio zijn dan uitzondering.

Tijdens een interventie in de binnenstad van Rotterdam werd deze tendens pijnlijk duidelijk. De keuze was om een groep diverse kunst-educatoren te onderwerpen aan een non-opdracht. Ze kregen een stadsplattegrond waarin een startpunt (A) leidde naar een eindpunt (B). De route tussen beide punten was een kriebellijn die openheid gaf voor interpretatie en dus ook vrijheid om te dwalen. Vergezeld van uiteenlopende objecten die aangeboden werden bij het startpunt, door elke groep zelf gekozen en ondersteund door de in neonlampen opgelichte quote van de Nederlandse dichter en schilder Lucebert 'Alles van waarde in weerloos', vertrokken ze op wandel. Het vlug te behalen einddoel bleek echter het enige doel voor ogen en van ronddwalen en de wereld rondom hen heen in een tijdloze geest observeren was geen sprake. Elke groep verplaatste zich zo snel mogelijk naar punt B.

Kan ik hieruit concluderen dat de haastige doelgerichte maatschappij aan het winnen is? Dat onze samenleving zonder het echt goed te beseffen niet meer in, maar naast hun eigen wereld leeft? Of ben ik van het archaische type dat dweept met het ontdekken van het kleine in het grootse? Iemand die oneindige onvoorzienigheid romantiseert? Iemand die de lans breekt voor onthaasting en juist streeft naar meer onbestemde tijd?

Binnen de huidige Vlaamse onderwijscultuur klagen veel leerkrachten over de druk die de vooropgelegde leerplandoelen met zich meebrengen. Ze voelen zich slaaf van de door de overheid opgelegde einddoelen. Na een korte rondvraag in de leraarskamer, die 'gezellige' ruimte waar de leerkrachten tijdens de korte pauzes samentroepen rond een koffiemachine, bleek al snel dat de lessen die de flow het meest benaderden, net de lessen waren die niet rechtstreeks geënt werden op deze leerplandoelen, maar ontsproten uit een persoonlijk verhaal, interesse, inspiratie, ...

Als kunsteducator drama krijg ik in Vlaanderen echter erg ruim te interpreteren leerdoelen, hieruit vloeit een vrijheid, een ruimte voor traagheid, maar vooral een impliciete uitnodiging om vanuit je eigenheid te werken, vanuit je eigen visie. Zou dit niet een streefdoel moeten zijn voor alle leerkrachten? Zoals Eric Booth (2023) aangeeft, is volgens hem het kunsteducatorschap te vatten in volgende woorden:

"Teaching artistry is not a kitbag of handy educational tricks that an artist carries around to apply when circumstances invite. Teaching artistry is a worldview, an expansion of the artist's view. It includes fascination with the innate artistry in all people and excitement to discover what all people can create." Kunsteducator zijn is dus geen verzameling van educatief gestaafde kunstjes, maar een artistieke ziel blootleggen om het aangeboren kunstenaarschap dat in eenieder schuilt te ontwarren en de fascinatie opwekken voor het menselijke creatieve. Je betreft hen als het ware in jouw wereld, je wakkert nieuwsgierigheid aan, zoekt stimuli in de omgeving die de zintuigen prikkelen, kweekt interesse, promoot stimuli die een verband leggen met de leerstof en roept hun aandacht op door hen zintuiglijk, emotioneel of intellectueel uit te dagen. Door dan stil te staan bij deze ervaring daag je hen uit om intrinsieke motivatie op te zoeken. Meer nog, door hen in die stilstand zelf aan het denken te zetten, creëer je eigenaarschap van hun eigen proces en wordt de kans om samen de tijd te vergeten alleen maar groter.

En toch merk ik dat dit voor velen, leerling en leerkracht, een leerproces is en geen evidentie. De gewoonte van een constante input en snelle vormelijkheid, de verwachting van het non stop geëntertaint te moeten worden, de snelle keuze opgedrongen, voorgekauwde leerstof te ontvangen (vervloekte invulboekjes) kan niet in één twee drie worden afgeleerd. Een deel van leren is de mogendheid ontwikkelen te kunnen observeren en hierdoor in staat zijn om in het hier en nu samen zonder tijdsbesef dit moment te beleven.

Een paar weken geleden kregen mijn collega en ik de opmerking van een ouder. Hij beweerde dat als je een half uur louter als toeschouwer in een dramales fungeert, terwijl er op de scène gewerkt wordt met andere studenten, zijn zoon zich logischerwijze verveelt en dat iedereen dit saai zou vinden. Het gevolg uit zich dan dus ook in een houding, waarbij hij zich niet meer aandachtig kan verhouden ten opzichte van de lesinhoud. Observeren moet je leren, aandachtig zijn moet groeien. Verveling zorgt ervoor dat je geest, als jij dat stimuleert en toelaat, in een staat van creativiteit kan komen. Een bewuste vertraging van je leef-tempo is mijn pleidooi. Het vergeten van de tijd.

Om in de flow te raken is het dus vooral belangrijk om oprechte belangstelling te tonen voor wat leerlingen in het hier en nu doen. Zo vergroot je het eigenaarschap van de leerlingen door

hen het gevoel te erkennen dat zij zelf kunnen kiezen en eigenaarschap hebben over hun keuze en alle consequenties. Daarnaast geef je vertrouwen zodat de leerling zich 'niet-zelfbewust' aan interesses kan wijden. En geef je hen voldoende uitdaging en voldoende verweer. (Csikszentmihalyi, Hermanson, 1999)

Gert Biesta (2017) pleit om de educatieve waarde in educatie niet te verloochenen. En niet enkel de focus te leggen op resultaatgericht meetbaar onderwijs, maar hen de existentiële kwaliteit van in en met de wereld te kunnen bestaan, zonder zichzelf in het centrum van de wereld te plaatsen, aan te leren. 'Kunst kan de aandacht richten, kunst kan onderbreken, kunst kan weerstand bieden, kunst kan vertragen, mensen tot stilstand brengen, ons aan het denken zetten, onze blik richten, ons hart sneller doen kloppen, kunst kan ons iets bieden om mee aan de slag te gaan.' (p 93) Dus dan is kunst, puur als kunst, misschien wel het ultieme medium om samen in die flow te geraken. Samen te flowen. Samen de tijd te vergeten.

Vol trots en een bloes op hun wangen vormen 25 paar ogen een rij. Sommige van die ogen houden het niet meer droog en als ze de mijne ontmoeten, wellen ook bij mij tranen op, van ontroering, van fierheid, van blijdschap. Het applaus verklapt letterlijk dat ook het publiek de tijd even vergeten was en samen komen we uit de flow, terug met beide voeten op de grond. En stevast beseft iedereen dat de opgebrachte aandacht heeft geloond. Het tijdsbesef keert langzaam weer, een uur duurt weer 60 minuten, een minuut 60 seconden, maar de afgelopen, gemiddeld 70, minuten flitsten voorbij. Zonder meer.

Als pleidooi om samen wat meer de tijd te vergeten en onbestemde tijd terug als een algemeen goed te beschouwen.

Bronnen

Algemene bronnen over Placemaking

Biesta, G. (2022). *Door kunst onderwezen willen worden*. Artez Press

Devid V., & Drok, H. (2023, 15 februari). *Keuze-uren, niet altijd een goede keuze. Toetsrevolutie*. Geraadpleegd op 9 mei 2024, van <https://toetsrevolutie.nl/keuze-uren-niet-altijd-een-goede-keuze/#post-4863-footnote-ref-7>

Herman, L., Berbel, M. & Touceda M. (2019). *Inspiratiegids voor klasinrichting en scholenbouw: 21ste century skills: de kracht van fysieke leeromgevingen*. ACCO

Pijpers, R. (presentator). (2024, 18 januari). *Gert Biesta en zijn pleidooi voor de school als vrijplaats(1)*. In Kennisnet [aflevering audio podcast]. Geraadpleegd op 9 april 2024.

Bronnen

Betts, G. & Neihart, M. (1988). *‘Profiles of the Gifted and Talented’*. Gifted Child Quarterly, 32(2), 248–253. Doi.org/10.1177/001698628803200202

Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*.

Goodenough, F. L. (1926). *A new approach to the measurement of the intelligence of young children*. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 33(2), 185–211.

Heijnen, E. (2021b). *Wicked Arts assignments: Practising Creativity in Contemporary Arts Education*.

Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (2000b). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. A. (1994). The bell curve: *Intelligence and Class Structure in American Life*.

Kieboom, T., & Venderickx, K. (2012). *Exentra, expertisecentrum rondom hoogbegaafdheid in Vlaanderen en Nederland*.

Mathijssen, A. C. (2023). *Back to the drawing-board: Potential indicators of giftedness in human figure drawings*. [Phd-proefschrift, Tilburg University].

Mönks, F.J., Span, P., et al (1984) *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.

Renzulli, J.S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. In: Phi Delta Kappan, v60 n3 p180–84

Renzulli, J., & Reis, S. M. (2021). *Reflections on gifted education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*. Routledge.

Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*.

Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children, revised*.

Bronnen

Biesta, G. (2021, 10 februari). *Ligt het nou aan mij? Of ontbreekt er iets in het onderwijsbeleid?* LKCA. Geraadpleegd op 13 mei 2024, van <https://www.lkca.nl/opinie/ligt-het-nou-aan-mij-of-ontbreekt-er-iets-in-het-onderwijsbeleid/>

Bracke, E. (2023, 3 oktober). *‘Meester’ Jef Geys bracht kunst naar zijn klas en vice versa*. De Lage Landen. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.de-lage-landen.com/article/meester-jef-geys-bracht-kunst-naar-zijn-klas-en-vice-versa>

Kunstfanaatjes. (2021, 9 juni). *Kunst broodnodig voor het kinderebrein*. Geraadpleegd op 13 mei 2024, van <https://www.kunstfanaatjes.nl/artikelen/kunst-broodnodig-kinderebrein/>

LKCA. (2020, 15 september). *21e eeuwse vaardigheden en cultuuronderwijs*. Geraadpleegd op 3 mei 2024, van <https://www.lkca.nl/artikel/skills21kunst-voortgezet-onderwijs/>

Seiferle, R. (2009, 1 juli). *Art for Art’s Sake – Modern Art Terms and Concepts*. The Art Story. Geraadpleegd op 3 mei 2024, van <https://www.theartstory.org/definition/art-for-art/>

Winner, E., T. Goldstein en S. Vincent-Lancrin. (2013), *Art for Art’s Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888932832896>

Bronnen

Biesta, G. J. J. (2020). *Door kunst onderwezen willen worden*. Artez Press

Botton, A., & Armstrong, J. (2016). *Art as Therapy*. Phaidon Press.

Ordine, N. (2020). *Het nut van het nutteloze: een manifest over kennis, kunst en cultuur*. Bijleveld.

Pauwels, C. (2021). *Ode aan de verwondering*. Lannoo Meulenhoff-Belgium.

Rutten, K., Soetaert, R., Pinxten, R., Standaert, R., Dekeyzer, B., Verneert, F., Wambacq, J., Taquet, J., & Devaere, B. (2021). *Mogen we nog verwonderd zijn? Een pleidooi voor meer kunsteducatie in het onderwijs*. Owl Press

Bronnen:

Biesta, G. J. J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. ArtEZ press; Arnhem.

Booth, E., (12 mei 2023). *Making change. Teaching Artists and their role in shaping a better world*. Betteryet press; Johannesburg.

Csikszentmihalyi, M., (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990, p. 1). New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1999) *Intrinsic Motivation in Museums: Why does one want to learn?* In: HooperGreenhill,E.The Educational Role of the Museum. pp. 146-160

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2002). *The concept of flow. Handbook of positive psychology*, 89, 105.

Geerinck, I. (2019). *Wees aandachtig! In Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*. (pp. 109–127). LannooCampus; Leuven.

Masschelein J., & Simons M. (2013). *Het atelier als autonome pedagogische plek*. In *Autonomie als waarde: dilemma’s in kunst en onderwijs*. (pp. 49-71)

Oliver, M. (2016). *Upstream in Upstream, selected essays*. (pp. 9-12). Penguin press; New York