

Forumtekst

Sneeuw is een grapje van de wolken

Het recht op kunst en cultuur voor (jonge) kinderen, een pleidooi voor verbeelding

Joke Den Haese

Lecturer ART-CULTURAL Education, Erasmus Hogeschool Brussel

ABSTRACTS

Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) stelt dat elk kind recht heeft op het culturele leven en de kunsten. Dit kinderrecht staat gelijkwaardig tussen de andere maar wordt vaak als niet even belangrijk beschouwd. Het blijft moeilijk om de inhoud van dit verdrag te verankeren in het alledaagse leven van alle kinderen. Kunst en cultuur worden overwegend ingevuld als het genieten van een creatief of prikkelend aanbod, het aanleren van technieken, gedefinieerd vanuit de context van (kunst)geschiedenis, muzische vorming enz. Zelden gaat het over de vrijheid van het denken of kritisch reflecteren, verbeelding, de kracht van het multiperspectief, over communicatie, over schoonheid, troost, falen en verdwalen, hoop, over “leren leven”. Hier raakt men het kind in zijn kern, want kunst is naast expressie ook communicatie en het kind, dat niets liever wil dan de wereld tegemoet treden, doet dit vanuit een vanzelfsprekendheid en vrijheid die inherent is aan kunst en cultuur. Culturele ervaringen voeden het bewustzijn en maken ons tot “gelaagde” mensen. Professionals die met kinderen werken, moeten bereid zijn hen als krachtig te beschouwen en zich door hen op sleeptouw laten nemen, om samen de verhalen te schrijven die de toekomst nodig heeft.

Kunst – Cultuurparticipatie – Verbeelding – Identiteit – Cultureel bewustzijn

The UN Convention on the Rights of the Child (CRC) states that every child has the right to cultural life and the arts (Article 31, UNCRC). This right of the child stands equal among all human rights, but is often not considered equally important. It remains difficult to embed the content of this convention in the everyday lives of all children. Art and culture are predominantly defined as the enjoyment of a creative or stimulating offer, the learning of techniques, defined from the context of (art) history, art education. Rarely is it about the freedom of thought or critical reflection, imagination, the power of multiple perspectives, about communication, about beauty, hope, comfort, failure and getting lost ... about learning to live. Such a focus touches the core of the child, because art is communication as well as expression, and the child, who wants nothing more than to face the world, does so with the naturalness and freedom inherent in art and culture. Cultural experiences nurture awareness and make us ‘layered’ people. Professionals working with children must be prepared to see them as powerful and to let themselves be carried away by them, to write together the stories that the future needs.

Art – Cultural participation – Imagination – Identity – Cultural awareness

1. VAN DE SCHOONHEID EN DE TROOST

Het blijft een uitdaging om kunst en cultuur te verbinden met de dagelijkse realiteit in het leven van alle kinderen. In het onderwijs vindt men de juiste tools niet om er een coherent verhaal van te maken, toch gaat het aanbod creativiteitstrainingen voor volwassenen in stijgende lijn. De behoefte om intuïtiever met de realiteit om te gaan en verwondering terug te vinden, toont zich steeds vaker. De nood aan cultureel bewustzijn in functie van identiteitsontwikkeling is actueel.

Zolang men kunst en cultuur echter blijft associëren met enkel ontspanning, entertainment of talentontwikkeling, met het beheersen van technieken en bestuderen van esthetiek, blijft de kloof tussen “leren” en “leren leven” groot.

Kunst is veel én vooral reflectief, het zet aan tot beschouwing, ook voor kinderen. Het helpt de platgetreden paden te verlaten, verbeelding en creativiteit zijn de basis om de realiteit vorm te geven. Kinderen creëren de wereld van morgen, zij hebben recht op inspirerende voorbeelden als kompas om die wereld tegemoet te treden.

In hoeverre verandert, verruimt, verdiept iemand zijn blik, mening, referentiekader door in contact te komen met een uitgebreid cultuuraanbod? Mag men stellen dat een tolerant en ruimdenkend wereldbeeld gevoed kan worden via verbeelding, via kunst? Kunnen volwassenen zich door kinderen laten inspireren en hoe belangrijk is dit voor de professional die kinderen ondersteunt?

In het boek *Van de schoonheid en de troost* legt Wim Kayzer (2000) negenentwintig wetenschappers, filosofen, beeldende kunstenaars en musici de volgende vragen voor: “Vertel me wat dit leven de moeite waard maakt. Waarin vinden we schoonheid en is er over die schoonheid ook nog iets te beweren? Waardoor worden we getroost? Wat zijn de herinneringen en verwachtingen die groter zijn dan ons verdriet?” (Kayzer, 2000, p. 6). Het resultaat is een ontroerende bloemlezing van getuigenissen en persoonlijke verhalen, waar kunst onder diverse vormen, als rode draad doorheen meandert.

“Ik weet dat ik zonder het vierde deel, het Allegretto, van Schuberts postume kwintet veel van het leven niet de moeite waard zou vinden.” (Steiner geciteerd in Kayzer, 2000, p. 60)

Muziek als troost, kunst onder de vorm van poëzie of literatuur, als spiegel van het leven, als metgezel of antagonist, cultuur als leidraad, als vangnet, als betekenis gevend voorbeeld van onze persoonlijke Wunderkammer, vol herinneringen die tonen wie we zijn of willen zijn (Pauwels, 2019).

Het neoliberalisme schotelt ons een wereld voor van stralend optimisme waar wij ons met aangeboren veerkracht lineair in bewegen. Daartegenover staat echter de melancholische, zoekende mens, die twijfelt en niet meer weet hoe te verbinden. Rationeel en pragmatisch handelen houdt de mens weg van zijn verbeeldingskracht, maar scheppend, reflecterend of liefhebbend kan deze weer teruggevonden worden. Toch blijft het een moeilijke boodschap in onze geïndividualiseerde en gedigitaliseerde maatschappij, dat naast rust en aandacht, ook kunst en creativiteit louterend kunnen werken (Hermsen, 2017). De werkelijkheid staat ons vaak

in de weg en wanneer wij sprakeloos zijn, lijken we nood te hebben aan een andere taal om te verbinden. Daar ontmoeten we *mythos*.

Logos en mythos zijn omschrijvingen die verhelderen wat men enerzijds onder weten, kennis en rationeel denken kan plaatsen en anderzijds waar het verhaal, de mythe en de beleving een plek krijgen. In het West-Europese denken bestaat superioriteit van logos boven mythos. De werkelijkheid is echter niet alleen te vatten met logos als taal van de rede. Elke cultuur laat zien dat zingeving gerealiseerd wordt vanuit een ander taalgebruik, vanuit de taal van de mythos. Soms hebben we geen woorden, is stilte het enige antwoord omdat woorden onrecht zouden doen aan de immense impact van het moment of de ondraaglijke pijn. Dan is de taal van de mythos degene waarin troost wordt gevonden (Colpaert, 2007). Ons brein produceert niet enkel logos, wie we zijn vertellen wij in verhalen. Al voor we werden geboren, bestonden we in de verlangens van onze ouders en wanneer we er niet meer zijn, leven we hopelijk verder in de vertelsels van wie na ons komt. In die betekenis ligt de zin van ons leven (De Wachter, 2019). De Deense schrijfster Isak Dinesen vult aan: “Elk verdriet kan gedragen worden als het in een verhaal gegoten wordt.” Op deze manier zijn verhalen noodzakelijke vehikels om de realiteit te kunnen verdragen, de oneindigheid én het onzegbare (Dinesen in Hermesen, 2017, p. 93).

“We tasten rond naar woorden om het onzegbare te formuleren, maar we weten het als we de manifestatie ervan tegenkomen, de essentie van de ‘schoonheid’, een zeldzame ervaring van je één voelen met de kosmische harmonie.” (Soyinka, geciteerd in Kayzer, 2000, p. 66)

Schrijvers, kunstenaars, muzikanten, ze verkennen de grenzen tussen zegbaar en onzegbaar.

Tegelijk spelen de toon van de stem, de lichaamstaal van de verteller én het belang van wat niet verteld wordt (*le non-dit*) een grote rol (Van Heust *et al.*, 2019). Degene die vertelt, presenteert het verhaal, laat zichzelf zien en tussen de regels leest en interpreteert de toehoorder.

Inspirerend is het werk van beeldend kunstenaar Sophie Calle (2000). Ze toont in “Exquisite pain” een reeks van foto’s en verhalen, waarbij het persoonlijke verhaal over een verlies van de kunstenaar gaandeweg verbleekt (letterlijk door middel van geborduurde teksten) door de getuigenissen van het verdriet van anderen. Dit wordt gevisualiseerd in tekst en beeld. Het werk verbeeldt wat het narratief van de ander kan betekenen voor het persoonlijke verdriet en hoe die twee verhalen zich verweven tot een draaglijker werkelijkheid. Hoe de ander, door het feit dat hij bestaat en op onze weg komt, als troostend kan worden ervaren. Hoe herinnering vervaagt en tijd verwerking voedt. Het werk is een metafoor voor omgaan met verlies, waarbij anderen onrechtstreeks een rol spelen, zonder intentie iets te willen betekenen.

Voor George Steiner (in Kayzer, 2000, p. 51) staat het geheugen centraal: “We zijn wat we ons herinneren, wat we in ons geheugen meedragen kan niemand ons afnemen.” Hij vertelt het verhaal van Osip Mandelstam, een Joods-Russisch dichter en essayist, wiens gedichten in beslag werden genomen, waarna hij werd vermoord.

Maar zijn vrouw liet vooraf elk gedicht door tien mensen uit het hoofd leren en daarna weer tien anderen en zo verder. Daardoor werden de teksten in veiligheid gebracht, door de publicatie van de menselijke ziel, gekoesterd om te citeren wanneer het nodig was en in herinnering gedeeld. Op momenten dat het echt misgaat, bij paniek, bij diep verdriet of eenzaamheid teren we op onze herinneringen en door het oproepen van beelden en geuren is de troost onmiddellijk aanwezig (Steiner in Kayzer, 2000).

Het gemeenschappelijke verhaal dat hier wordt verteld, staat tegenover het algemene gevoel van vervreemding en ontworteling dat velen vandaag ervaren. De nood aan verbinding is groter dan ooit maar lijkt moeilijk te bereiken (De Wachter, 2019). Nochtans staan we niet los van de ander, wij bestaan in de ontmoeting mét de ander. Buber (1923) stelt: *“all real living is meeting”*, maar het is niet iets wat vanzelf komt. Martha Nussbaum beschrijft dat mensen op het eerste gezicht geen medeleven voelen voor degene die ze niet kennen of die anders is. We hebben vooral sympathie voor mensen die op ons lijken, die tot onze kring, onze leefwereld behoren. Toch kan het anders, ontmoeten vanuit mythos kan een sterke ervaring zijn. Er ontstaat gedeelde beleving, die verbindt vanuit een aanvoelen, ook zonder woorden (Nussbaum, 2011). Hannah Arendt benoemt het als *“amor mundi”*, liefde voor de wereld, een houding die wij als betrokken wereldburgers moeten aannemen om voor de gezamenlijke politiek-culturele wereld verantwoordelijkheid te nemen. Dit kan enkel vanuit wat zij *“representative thinking”* noemt, het vermogen om je de standpunten van anderen voor te stellen en in te beelden, zonder deze bij voorbaat te verwerpen (Arendt, 1961 in Hermsen, 2017).

2. HET RECHT OP CULTUUR

De beklijvende ontboezemingen in het boek *Van de schoonheid en de troost* (Kayzer, 2000) verhelderen waarom het essentieel is het recht op kunst en cultuur voor kinderen te blijven verdedigen en legitimeren. Zij zijn wat de wereld zal worden.

Artikel 31 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) garandeert elk kind het recht om te genieten van rust en vrije tijd; om te spelen en recreatief bezig te zijn; en om deel te nemen aan het culturele en artistieke leven. Dit recht blijkt helaas het minst besproken recht van het Kinderrechtenverdrag en wordt nog te vaak als niet essentieel beschouwd (Defranq, 2009). De verwondering en nieuwsgierigheid van een kind liggen echter aan de basis van hun handelen en ontwikkeling en gaan samen met een grote flexibiliteit van denken. Hiervoor hebben zij ruimte nodig, tijd én vertrouwen. Het niet respecteren van dit recht heeft belangrijke gevolgen voor hun zelfbewustzijn en hun evolutie tot stabiele volwassenen (Nussbaum, 2011).

Wanneer kinderen geconfronteerd worden met een gevarieerd cultureel aanbod, kan dit hen inleiden tot de wereld van kunst, waar bijvoorbeeld een minder voor de hand liggende beeldtaal wordt gehanteerd en ongekende paden worden bewandeld. Cultuur nodigt uit tot onderzoek, het aanbod inspireert en kan tegelijk de drempel naar kunstparticipatie verlagen. Cultuur kan kinderen helpen om te gaan met hun angsten en onzekerheden. Door risico's te nemen in een veilige

maar uitdagende omgeving en samen grenzen te verleggen worden noodzakelijke stappen gezet voor hun groei en verbinding met anderen tot stand gebracht. Er wordt samen gecreëerd, samen beleefd, samen gereflecteerd. De band verstevigt en een gemeenschappelijke taal wordt ontwikkeld, niet utilitair of doelgericht maar vooral verhalend, vertellend en creërend. Kinderen zijn onbevooroordeeld en trekken anderen hun wondere wereld in. Verwondering wordt zo het bindmiddel en verbeelding zet het noodzakelijke bewustzijn in gang.

Cultureel bewust zijn/worden is begrijpen dat, door de eigen identiteit (die de som is van onze ervaringen) in vraag te stellen en erover te reflecteren, er plaats komt voor de ander, waardoor ons referentiekader uitbreidt. Wij moeten op zoek naar het narratief van onszelf en de ander, vanuit een empathische basishouding, waarbij getracht wordt “de ander” onvoorwaardelijk in zijn diversiteit te aanvaarden. Onwetend ingesteld, om vanuit verwondering, onderzoekend en flexibel in de wereld te kunnen staan en in open dialoog de ander te ontmoeten. Het krachtig mensbeeld, waarin het toelaten van kwetsbaarheid een grote rol speelt, staat hierbij centraal.

Verbeelding is nodig om impliciete betekenis expliciet te maken, om oplossingen te vinden, om van standpunt te veranderen, om argumenten aan te brengen en deze weer in vraag te stellen, om dynamisch en in vertrouwen veranderingen het hoofd te bieden en de wereld open tegemoet te treden (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

Veel te vaak wordt kunst echter als een “luxerecht” beschouwd, als van secundair belang. Veel te vaak wordt gezocht naar harde bewijzen dat kunstzinnige en culturele uitingen, leerprocessen kunnen verdiepen of ontwikkelingsdomeinen ondersteunen (Vermeersch, Pissens, Havermans, Siongers & Lievens, 2018). Zonder twijfel bieden ze daarin een grote meerwaarde, maar daarover gaan de getuigenissen in het boek zelden. Vaker gaat het over leren leven, omgaan met verlies, melancholie, nostalgie, over leren delen, over mededogen, over empathie en sympathie, over ouder worden, over de dood en over de rol die kunst daarin kan spelen, als een spiegel van het leven – van het samen leven maar ook van het alleen leven en van het leven in het algemeen (Van Heusden, 2011).

Kunst en *le non-dit* zijn nauw verwant. Kunstzinnige talen zijn vaak non-verbaal, dit wordt pijnlijk duidelijk in het boek *De jongen die Auschwitz tekende* van Thomas Geve (2021). Het kind tekende na zijn bevrijding, vanuit zijn geheugen aan één stuk door de horror van de holocaust van zich af: “Ik deed het voor mijn vader die tijdens de oorlog in Engeland zat, zodat hij dit kon zien. Tekeningen zijn krachtiger dan woorden.” (Geve, 2021)

Een essentieel aspect van ons mens-zijn is onze verbeeldingskracht en aansluitend het vermogen te creëren. Dieren leven volgens instinct en gedrag, maar mensen kunnen hun hoofd verbinden met hun hart en zich uitdrukken door iets te maken wat er voorheen niet was. Mensen maken kunst en als groep creëren ze cultuur. Het ontzeggen van de toegang tot onze eigen creativiteit, omwille van diverse redenen, is een ontkenning van een fundamentele menselijke functie. Daardoor wordt een vacuüm gecreëerd van zelfinzicht dat ons als individuen in een samenleving

belemmert, of ons beperkt om als groep een identiteit te ontwikkelen (Benitez in Shimshon-Santo, 2010).

Het is inspirerend verhalen te lezen waarin de hoofdpersonages, die net veel of helemaal niet op ons lijken, laten zien hoe ook nog anders geleefd kan worden, oplossingen biedend waar wij niet durven van dromen maar die ons meeslepen en aan het denken zetten. In de witte ruimte tussen de lijnen, verdwalen de gedachten en wordt door onze verbeelding een nieuwe wereld gecreëerd.

Volgens Martha Nussbaum (2011) is het van groot belang gelaagde verhalen aan kinderen voor te lezen, waarbij het niet zomaar goed komt als de lelijke heks is gedood. Zij geeft aan dat kunst hier een belangrijke rol kan spelen doordat nuances worden aangebracht in waarneming en beleving, zodat wij aansluitend aan de slag kunnen met onze eigen demonen, ons verdriet, gemis of frustratie. Binnen een opvoedingscontext is het belangrijk ook de boodschap te brengen dat een mens niet alleen maar succes kan hebben. Volmaakt willen zijn is een vermoeiend streven, wij hebben niet alles onder controle en dwalen is onderdeel van ons mens-zijn.

Wanneer kunst wordt gereduceerd tot creatieve activiteiten of theaterbezoek zonder reflectie of debat, en er enkel gefragmenteerd wordt gewerkt met beeldaspecten en motorische doelen, waarbij inhouden worden losgekoppeld in functie van reproducerend leren, dan doen we kinderen te kort. De observatie van een “bij” als insect bijvoorbeeld, wordt beter niet geïsoleerd als leerstof aangeboden, zonder aandacht voor de brede biotoop, voor de dans en de communicatie van de bijen onderling en met de natuur, het verhaal van de kolonie, de smaak van honing, de opbouw van de bijenkorf, de omringende planten die zorgen voor stuifmeel, de zon, de seizoenen, de kleuren en texturen, de geluiden, de geuren enz. Het hele plaatje laten zien, het grote geheel én de verbanden onderling is waar leren “leven” over gaat. Tegelijk zoekt het kind zijn plek in dat geheel en wordt het deel van de wereld. Kunst is geen versiering en niet enkel entertainend, maar roept vragen op, zorgt voor een dynamisch wereldbeeld en nodigt uit om deel te worden van een groter geheel en de verbondenheid daarin met anderen te voelen.

Een inspirerende theorie hieromtrent vinden we bij Karen Barad, een Amerikaanse natuurkundige en filosofe, die stelt dat de werkelijkheid het resultaat is van intra-acties, ontmoetingen tussen lichamen in een niet-causale wereld, en niet zozeer van een of ander extern, reeds bestaand iets dat kan worden waargenomen, gepresenteerd, of zuiver weerspiegeld. Volgens Barad (2012) zijn de verwikkelingen en verstrengelingen tussen individuen en dingen, onderdeel van een grenzeloos, onophoudelijk proces van intra-acties en relaties. Waar “interactie” de wederzijdse relatie tussen individuele reeds bestaande entiteiten en de beïnvloeding daartussen weergeeft, roept het begrip intra-actie eerder causaliteit op. Ze zoekt met haar theorie de metafysica van het individualisme te ontwrichten (het geloof dat er individueel gevormde entiteiten zijn, evenals tijden en plaatsen). Volgens haar bestaan “individuen” niet als zodanig, maar materialiseren ze zich eerder in intra-actie. Ze bestaan alleen binnen fenomenen (met name gematerialiseerde relaties) in hun voortdurende iteratieve intra-actieve herconfiguratie. Het gaat dus niet enkel over het samenvoegen van afzonderlijke “dingen”, maar over nieuwe betekenissen die

kunnen ontstaan. Ze beschrijft intra-acties als materialisaties die samenleven in de wereld. Het begrip intra-action werpt zo een nieuw licht op diverse fundamentele, filosofische concepten zoals causaliteit, keuzevrijheid, ruimte, tijd, materie, betekenis, weten, zijn, verantwoordelijkheid, en rechtvaardigheid (Barad, 2012).

Dit gevoel van samenhang vinden we terug bij kinderen die de wereld observeren en tegemoet treden. Wanneer wij hen voldoende ruimte geven, sturen zijzelf, vanuit hun verwondering en nieuwsgierigheid, het leren naar steeds diepere lagen en naar het grote geheel. In langdurige projecten bijvoorbeeld kunnen verschijnselen uit de werkelijkheid worden onderzocht, vanuit een evidente betrokkenheid, aangezien het ook over de kinderen hun wereld gaat. Daardoor tonen zij vanzelf eigenaarschap. Ze krijgen de kans zich als geboren antropologen op te stellen, het onderzoekende ligt in hun aard. Kinderen benaderen wat wordt aangeboden als een verbonden, inspirerend geheel van inhouden die zij met al hun zintuigen te lijf gaan. Degenen die hen begeleiden moeten dit werk *au sérieux* nemen (Edwards, 1998).

In Reggio Emilia, een stad nabij Bologna, werd na WOII vanuit diepe ontgoocheling en de uitdrukkelijke wens een betere wereld te creëren, door ouders en met de hulp van Loris Malaguzzi, een plaatselijke onderwijzer, een aantal centra opgericht voor jonge kinderen. Zij hanteren er een leersysteem dat, vertrekkend vanuit het kind, via langdurige en interessante projecten, in een gezonde en liefdevolle omgeving, dieper wil ingaan op de omringende wereld. Via een aantal bouwstenen wordt aan de intellectuele, emotionele, sociale en morele mogelijkheden van kinderen gewerkt. Het centrale richtinggevende concept van Reggio Emilia is het gehanteerde kindbeeld, dat sterk en krachtig is. Het kind, dat vanaf z'n geboorte interactie en communicatie zoekt met z'n omgeving, doet dit via honderd talen. Het is een filosofische benadering, gebaseerd op het vertrouwen in de competenties van kinderen en gericht op het kijken en luisteren naar kinderen (Meeuwig, 2007).

Loris Malaguzzi (1998), de bezieler van de Reggio-benadering, vindt dat men nooit iets aan een kind moet proberen te leren wat het ook uit zichzelf kan leren. Men moet hoge verwachtingen hebben ten aanzien van het jonge kind en ervan uitgaan dat kinderen van nature het verlangen hebben zich te ontwikkelen: "Wat creativiteit betreft, is het onze taak de kinderen te helpen hun eigen bergen, liefst de allerhoogste te beklimmen. Via kunstsessies leren zij probleemoplossend denken en doen heel jong de ervaring op zich visueel uit te drukken en te communiceren over hun ideeën en waarnemingen. Het doel van opvoeden is de mogelijkheden uit te breiden voor het kind om dingen te verzinnen en te ontdekken. Het is de bedoeling een situatie te zoeken waarin het kind op het punt staat iets te zien wat de volwassene al ziet. Wanneer er een kleine kloof is tussen beiden zal het de sprong wagen en de kracht daartoe uit zichzelf halen. Wanneer kinderen werken om hun eigen doeleinden te bereiken, weten ze dat ze hun eigen keuzes mogen maken. Dit vinden ze bevrijdend en het geeft energie" (in Edwards, 1998, p. 89).

De uitgebreide projecten, nauwkeurig en kunstzinnig gedocumenteerd, waarmee de kinderen van Reggio Emilia velen hebben geïnspireerd, tonen overtuigend hoe

diep en allesomvattend het leren van kinderen kan zijn en hoe de verwevenheid met hun eigenheid telkens weer zichtbaar wordt, in hun tekeningen, in hun getuigenissen, in hun bewegingen en lichaamstaal. Het sociale, onderzoekende kind wordt er dagelijks erkend in z'n kracht. Het kind, dat zonder vooroordelen is, maakt er deel uit van een diverse gemeenschap. "De ander" wordt beschouwd als een belangrijke component in z'n evolutie.

Experimenteren op eigen tempo is een basisrecht. De kinderen "zijn", het gaat er niet alleen over "worden". Het hier en nu is er belangrijk. Er is aandacht voor het huidige moment waarop de identiteit bestaat en het ritme van het kind is er cruciaal. Het kind wordt gezien in z'n eigenheid. Een kind dat gezien wordt, groeit. Kunst is alomtegenwoordig in de Reggio Emilia-projecten. Door middel van kunstzinnige toepassingen wordt de "intra-actie" zichtbaar gemaakt: het gevoel deel uit te maken van een universum, in verbondenheid met anderen, waarbij alles en iedereen geconnecteerd is en het zoeken vanuit nieuwsgierige verwondering steeds weer nieuwe vragen oproept.

Dewey (in Read, 1967, p. 113) verduidelijkt: "Kunst is geen uiterlijk product of uiterlijk gedrag. Het is een geesteshouding, een gemoedstoestand – één die om zijn eigen bevrediging vraagt en om het vervullen van een vorm van materie tot een nieuwe en meer betekenisvolle vorm. De betekenis voelen van wat men doet en om zich in die betekenis te kunnen verheugen, zich verenigen in één gelijktijdig feit, de ontplooiing van het innerlijke gevoelsleven en de geordende ontwikkeling van materiële externe omstandigheden – dat is kunst." Maria Montessori (in Read, 1967, p. 118) formuleert als volgt: "Om de gave van het tekenen te bevorderen moeten wij een oog kweken dat ziet, een hand die gehoorzaamt, een ziel die voelt, en bij deze taak moet het hele leven meewerken. In deze zin is het leven zelf de enige voorbereiding tot het tekenen. Als we eenmaal werkelijk leven, doet de vonk van het innerlijke visioen de rest."

3. HET KIND ALS MENTOR

Kinderen en volwassenen zijn in hun existentiële nood aan kunst en cultuur (participatie) elkaars gelijke. Vaak zijn het de kinderen die als mentor voor volwassenen fungeren in deze context. Zij triggeren verwondering, door wie ze zijn, door hoe ze in elkaar zitten. Door de interactie met jonge kinderen worden gevoelens en ervaringen uit onze eigen jeugd wakker gemaakt, zij appelleren aan het kind dat in elk van ons zit. Dat is vaak een merkwaardig, zelfs ontregelend gevoel.

Het toelaten van die emoties lijkt een meerwaarde in de context van culturele belevenissen. De kracht van het nu is ontegensprekelijk een voorwaarde bij het beleven van het culturele aanbod. In het moment kunnen opgaan, is een must om kunst te savoureren. Ook daarin zijn kinderen duidelijk onze meerdere. Hun spel, dat zich in het hier en nu manifesteert, refereert aan wat wij op scene zien gebeuren door acteurs. Het is van eenzelfde orde. Daarvoor moeten alle uitdrukkingsmiddelen vrij toegankelijk zijn, aangezien de spelende fantasie, de kracht in zich heeft om verder te gaan dan het verstandelijke inzicht. Spel bedient zich van onbedwingbare nieuwsgierigheid (Bjorkvold, 1992).

Edith Cobb (1977) verbindt de manier waarop het kind via zijn zintuigen de werkelijkheid registreert, met de verschillende energievormen in de natuur, waarbij de puls in het lichaam en de puls in de natuur met elkaar verbonden zijn. Ze heeft het over het ecologische kind, zijn beleavingswereld is niet verdeeld in natuur en artefact. Progressief voor zijn tijd beklemtoonde Dewey (1915) dat het spel van jonge kinderen artistieke kwaliteiten heeft en dat in het experimenteren en ontdekken de basis voor al het leren zit.

Kinderen zijn de meesters van de verbeeldingskracht, zij maken geen verschil in expressievormen en uiten zich afwisselend of tegelijkertijd in klanken en woorden, in kleuren, vormen en materialen, door spel, door imitatie ... én ze weten hoe ze moeten falen. Het culturele aanbod vormt net zoals hun spel, de ideale context om te onderzoeken, zonder angst om te falen want net het experiment is onderdeel van de creatie. Als we ervan uitgaan dat kinderen krachtig zijn, dan is falen de plek waar het leren begint, aangezien elke fout nieuwe mogelijkheden genereert en andere processen in gang zet. Alison Gopnik (2009) laat zien dat kinderbreinen gemaakt zijn om fouten te maken en daaruit te leren. Ze toont aan dat baby's en jonge kinderen met een ander soort aandacht naar de wereld kijken dan volwassenen en een buitengewoon leervermogen bezitten. Kinderen trekken onophoudelijk conclusies uit allerlei feiten en experimenten.

In de kindertijd wordt geoefend in verbeeldingskracht. Dit gebeurt onder andere via spel, een activiteit die vrijmoedig en scheppend is, niet altijd een doel nodig heeft en vanuit een grote nieuwsgierigheid vertrekt (Bjorkvold, 1992). Onderzoek van Alison Gopnik (2009) bewijst aansluitend dat spel, wanneer het wordt geleid en via instructies gestuurd, helemaal niet dezelfde kansen genereert. Wanneer het spel de uitkomst al in zich heeft, wanneer de doelen te voorspelbaar zijn, valt het experiment stil. Het uitproberen met herhaaldelijke en vaak mislukte pogingen om iets te realiseren, blijkt echter een effectieve manier om vooruit te komen in de wereld. Onze ervaringen als kind lijken de manier te bepalen waarop wij ons leven vormgeven als volwassene (Gopnik, 2016).

Ook volwassenen hebben fantasievol spel nodig, in de zin dat er voldoende ruimte moet zijn om flexibel en kritisch te blijven denken, verbeelding te voeden, empathie te oefenen om zo begrip op te kunnen brengen voor het verhaal van de ander en de complexiteit van de wereld. Martha Nussbaum (2011) noemt dit de narratieve verbeelding en toont overtuigend aan dat deze vaardigheid in het onderwijs in verband kan worden gebracht met niet-exacte vakken zoals de kunsten. Deze vakken worden helaas niet tot de kernvakken gerekend, waardoor er steeds een verbrokkeling blijft bestaan, die ingaat tegen de holistisch ontwikkeling van kinderen. In onze utilitaire ingestelde maatschappij, waar het vooral op groei gebaseerde model wordt nagestreefd, is helaas weinig plaats voor kritische reflectie of een kunst-gerelateerde aanpak die, via verbeelding, haar burgers motiveert om te argumenteren en te debatteren, met nuance en begrip voor platgetreden paden van traditie of gezag. Er zit nog steeds een grote uitdaging in het stimuleren van verbeelding en cultureel bewustzijn in alle vakken en op elk moment van de dag (Bjorkvold, 1992).

Een primaire functie van kunst is, volgens Winnicot (1971), de ontwikkeling van de “speelruimte” in het volwassen leven, te beschermen en te bevorderen. Spel is in zijn visie cruciaal om de ander te ontmoeten binnen een veilige ruimte. Het maakt de ander minder bedreigend. Kunst krijgt hier de functie het inlevingsvermogen te voeden en uit te breiden.

Cultureel bewustzijn en culturele expressie worden beschouwd als een wieg-tot-graf-sleutelcompetentie (European Commission, 2016). Het culturele bewustzijn vormt zich via een cognitief proces en gaat over herinneringen, aangezien het geheugen ervoor zorgt dat steeds opnieuw betekenis wordt gegeven aan ervaringen en concepten (Van Heusden, 2018). De allerjongste kinderen hebben nog geen autobiografisch geheugen. Dit betekent niet dat ze zich geen gebeurtenissen kunnen herinneren, maar dat ze er niet over reflecteren. Ze houden hun mentale toestanden uit het verleden niet bij, leven in het nu en verbinden beelden en gedachten aan het huidige moment.

Volgens Alison Gopnik (2017) zijn hele jonge kinderen al in staat zich te verplaatsen in anderen. Zelfs baby's kunnen aanvoelen wat er in het hoofd van anderen omgaat en aandacht trekken om te krijgen wat ze willen. De periode van 18 maanden tot vijf jaar is het belangrijkste moment voor het ontwikkelen van de “Theory of Mind”. Met dit concept wordt het inleven in de psyche van anderen bedoeld. Kinderen oefenen dit vooral via doen-alsof-spelletjes waarbij diverse standpunten en mogelijkheden worden onderzocht. Bij doen-alsof denken kinderen na over wat er zou kunnen gebeuren als ... en exploreren in hun verbeelding alle mogelijke alternatieven. Zo oefenen ze hun empathisch vermogen.

Bij Martha Nussbaum (2011) heet dit het positioneel denken, namelijk in staat zijn de wereld te bekijken vanuit het standpunt van een ander wezen. Dit is een voorwaarde voor het vormen van medelevende posities. Ze refereert aan onderzoek van Bateson dat uitwijst dat, wanneer aan mensen wordt gevraagd naar een levendig verteld verhaal te luisteren over moeilijke omstandigheden waarin mensen verkeren, en daarbij hun gezichtspunt over te nemen, ze veel vaker met medeleven reageren dan mensen aan wie wordt gevraagd wat afstandelijker te luisteren. Zodra men met medelevende emotie heeft geluisterd, wordt makkelijker gekozen om te helpen (Bateson in Nussbaum, 2011, p. 59).

Het is van groot belang kinderen medeleven te laten voelen, zodat ze begrijpen wat hun agressie anderen kan aandoen. Dit inlevingsvermogen leidt uiteindelijk tot moreel besef, en begint bij het kleine kind, bij genuanceerde verhalen en verbeelding (Den Haese & Verhaeghe, 2021).

4. DE PROFESSIONAL

“Wat kinderen nodig hebben en verlangen, is te vermijden dat zij en de dingen onduidelijk, zonder bijzonder kenmerk zijn. Hoe meer talen wij in kinderen herkennen, des te meer we hen kunnen helpen met handelen en met het identificeren van de methodologische modellen die zij nodig hebben om situaties en ervaringen aan te gaan.” (Malaguzzi in Huisingsh, p. 8)

Wie is dan die professional die wil interageren via een geheel van pedagogische ideeën en praktijken, en die, doordrongen van culturele waarden, ontwikkelingsprocessen zal begeleiden en de wisselwerking tussen alle betrokkenen die het kind omringen, kan faciliteren?

Een studie op vraag van het “Forum voor amateurkunsten” door VUB en UGent bracht niet zo verrassend aan het licht dat mensen die zich regelmatig verdiepen in kunst en cultuur een positiever zelfbeeld hebben, zelfontplooiing belangrijker vinden, sociaal actiever zijn, meer lezen, meer aan sport doen. Zij blijken met andere woorden niet alleen op cultureel, maar ook op sociaal en zelfs sportief vlak actiever en zijn meer solidair en minder utilitair individualistisch ingesteld (Vanherwegen *et al.*, 2009).

In deze zelfde context stelt Martha Nussbaum (2011) dat wanneer men de verbeeldingskracht ontwikkelt en mensen een spelende houding aannemen tegenover anderen, de kans minder groot wordt dat ze hen zien als gevaarlijke bedreigingen voor hun veiligheid. Een levendige verbeeldingskracht is essentieel voor een tolerante, democratische samenleving én voor een gezonde zakencultuur, aangezien innovatie nood heeft aan ondernemingszin vanuit een flexibele, open en creatieve ingesteldheid. Kunst, spel en literatuur kunnen helpen bij het aanscherpen van verwondering, empathie, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen (Nussbaum, 2011).

Het creatief proces bij anderen kan enkel (h)erkend worden, wanneer de professional in contact staat met z’n eigen creatief proces. Via kunstzinnige input kan deze z’n verbeelding voeden en vanuit verwondering opnieuw gaan “spelen”. In het spel van het kind ziet hij/zij zo tegelijk de enorme kracht en het leervermogen. Het idee dat ieder kind respect verdient en dat ieder kind een onderzoeker zou moeten kunnen zijn, is een belangrijk standpunt.

Wanneer kinderen op school zijn, wordt van hen een bepaald gedrag verwacht, een hoop competenties die tot een aantal uitkomsten moeten leiden. Het zou fijn zijn het kind te benaderen met respect voor wat het allemaal al kan in plaats van te benadrukken wat het nog niet allemaal weet of kan (Bjorkvold, 1992). Het is echter niet evident voldoende mogelijkheden te creëren om te experimenteren en in te zetten op wat niet-resultaatgericht is. Honderd talen vragen ruimte, letterlijk en figuurlijk, én veel flexibiliteit en kansen waar in de klas niet altijd tijd of oog voor is. In de context van de Brede School, het samenwerkingsverband tussen organisaties uit verschillende sectoren in de omgeving van de school, kan worden gepoogd hier wel op in te zetten. Vanuit het idee om, via indringende projecten, de diverse leeromgevingen die het kind omringen, te laten connecteren, kan het Afrikaans spreekwoord: *“It takes a village to raise a child”*, concreet worden gemaakt.

Wie met kinderen werkt/leeft, is best bereid zichzelf in het kind te zoeken, te vinden én uit te dagen. Wie kinderen wil ondersteunen moet op zoek naar honderd talen om zijn referentiekader te verruimen en de stap naar het kind te verdiepen. Immers, degene die het belang van de eigen talen ontdekt, zal in het kind ook dit potentieel zien en zo de nodige kansen bieden tot expressie. Ook het esthetisch begrip en aanvoelen worden aangescherpt waardoor de cultuurparticipant vorm

kan krijgen. Dit is een doorlopend proces: voor, tijdens en na school. Een kind kent in zijn leren geen beperking in tijd of ruimte.

Op een holistische manier stelt de professional de vrijheid van ontdekken en ontwikkelen centraal. De vrijheid van ontdekken vormt de basisprepositie van culturele rijkdom. Daarom is er voor professionals die met jonge kinderen werken, op school, in de opvoedingsondersteuning én de vrije tijd, een grote en belangrijke rol als cultuurdrager weggelegd. Het moet de bedoeling zijn basisvertrouwen te creëren bij elk kind, door vanuit een (cultuur)sensitieve houding gericht te zijn op het vervullen van basisbehoeften. Onder basisbehoeften valt ook de ontwikkeling van de identiteit, zowel die van zichzelf als die van het kind. Het narratief vormt de basis voor de stap naar de ander, het gaat als dusdanig in grote mate over een identiteit vinden, over communicatie en interactie, over tolerantie en begrip, over reflectie en groei en aandacht, over “betekenis geven en krijgen” (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

5. DE WERELD VAN MORGEN

Wanneer het leven wordt ervaren door middel van kunst, veranderen we, we wisselen uit en verdiepen onze blik. We ontmoeten de ander en worden uitgenodigd ons persoonlijk referentiekader in vraag te stellen. We hebben multiperspectiviteit nodig om betekenis te benaderen, om toleranter te worden, de blik van de ander maakt het plaatje compleet (Nussbaum, 2011). Ook kinderen hebben hierin een betekenisvolle rol. Zij zijn in staat verbeeldend en spelend grenzen te overschrijden, bij hen worden logos en mythos één. Sneeuw is dan een complex en inspirerend natuurverschijnsel én tegelijk een grapje van de wolken. Kinderen veranderen de wereld, in hun spel zijn ze kwetsbaar en tegelijk onoverwinnelijk (Bjorkvold, 1992). Geen enkele omgeving zet meer in op deze krachtige kijk en openheid ten aanzien van kinderen dan de context van kunst en cultuur, daar waar ongebreideld fantaseren kan, waar andere rollen kunnen worden bedacht voor wie wij (moeten) zijn, waar groei en verandering naast experimenteren en falen kunnen staan, waar niks vooraf hoeft vast te liggen en hoofd, hart en handen elkaar vinden. Deze holistische benadering beklemtoont het recht op kunst en cultuur, omdat het kinderen de weg kan wijzen, naar zichzelf, naar elkaar en naar de wereld en omdat het hen verbindt met de volwassenen die hen begeleiden.

Hannah Arendt laat ons zien dat de wereld tegemoet treden in wezen een intergenerationeel proces is, we doen het samen, met de kinderen als onze partners, want als volwassenen moeten we ons continu afvragen welke aspecten van onze wereld we waardevol genoeg vinden om door te geven aan de volgende generatie. We tonen kinderen niet dé wereld, maar enkel onze representatie van die wereld. Elk kind heeft de capaciteit om iets nieuws in de wereld te brengen (Arendt in Verhaeghe, 2020). Volgens Hannah Arendt wordt de mens steeds opnieuw geboren, telkens er een initiatief wordt genomen, een inzicht verworven, verbondenheid gecreëerd. Het is de kracht van de “nataliteit”, het vermogen om te beginnen, waarin tegelijk een kern van vrijheid ligt. “De mens, hoewel hij uiteraard moet sterven, wordt niet geboren om te sterven, maar om te beginnen” (Arendt in Hermsen, p. 84)

Wij moeten kinderen de wereld toevertrouwen door hun hoop te geven. De maakbaarheid van hun toekomst mag in hun handen liggen, de wereld van morgen is niet die van vandaag.

Wanneer in het boek van de schoonheid en troost aan Freeman Dyson (2000), een vooraanstaand natuurkundige, wordt gevraagd waarmee hij de concepten associeert, reageert hij enthousiast: “Kinderen en kleinkinderen, zij zijn de meest universele bron van schoonheid en troost!”

BIBLIOGRAFIE

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. The Viking Press.
- Arendt, H. (2009/1958). *De menselijke conditie*. Boom.
- Barad, K. (2012). *Intra-actions*. (A. Kleinmann, Interviewer)
- Bjorkvold, J.-R. (1989/1992). *De muzische mens*. Uitgeverij AD Donker.
- Buber, M. (2016/1923). *Ik en jij*. Bijleveld Uitgeverij.
- Calle, S. (sd). (2000) *Exquisite Pain*. Paula Cooper Gallery.
- Christian, B. (sd). (1997) *Les regards*, Galleria d'Arte Moderna di Bologna.
- Cobb, E. (1977/1998). *The ecology of imagination in childhood*. Spring Publications.
- Colpaert, M. (2007). *Tot waar beide zeeën samenkomen*. Lannoo Campus.
- Den Haese, J. & Verhaeghe, K. (2021, Februari). *Blurring the boundaries, creating diversattude through meeting the other*. Virtual symposium Art in Early childhood, online event.
- De Wachter, D. (2019). *De kunst van het ongelukkig zijn*. Uitgeverij Lannoo.
- Defranq, R. (2009). *Het recht om kind te zijn*. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten* (2), 105-115.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2016). *Cultural awareness and expression handbook*. European Union. <https://doi.org/10.2766/738744>.
- Edwards C., L. G. (1998). *De honderd talen van kinderen*. Uitgeverij SWP.
- Geve, T. (2021). *De jongen die Auschwitz tekende*. Harpercollins.
- Gopnik, A. (2009). *De kleine filosoof*. Uitgeverij Nieuwezijds.
- Gopnik, A. (2016). *De opvoedparadox*. Uitgeverij Nieuwezijds.
- Hermesen, J.J. (2017). *Melancholie van de onrust*. Stichting Maand Van De Filosofie.
- Huisingh, A. (2008). Zicht op ... Reggio Emilia. *Cultuurnetwerk Nederland*, 8/14.
- Kayzer, W. (2000). *Het boek van de schoonheid en de troost*. Uitgeverij Contact.
- Meeuwig, M.W. (2007). *Sporen van Reggio*. Uitgeverij SWP.
- Nussbaum, M. (2011/2017). *Niet voor de winst*. Ambo/Anthos.
- Pauwels, C. (2019). *Ode aan de verwondering*. Uitgeverij Lannoo.
- Pen, H. (2021, april woensdag). *Het Parool*. Opgehaald van Kunst & Media: Tekeningen van het kampleven: honger, straffen en het eindeloze prikkeldraad | Het Parool.
- Geraadpleegd op 16 augustus 2021, van <https://www.parool.nl/kunst-media/tekeningen-van-het-kampleven-honger-straffen-en-het-eindeloze-prikkeldraad~baf8019c/>.
- Read, H. (1967). *De kunst in haar educatieve functie*. Uitgeverij Het Spectrum.
- Shimshon-Santo, A.R. (2010). Arts = Education. *eScholarship*, 1/123.

- Van Heusden, B. (2018). Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 150-157
- Van Heust, P.N. (2019). *Art Based Resaerch*. Uitgeverij Coutinho.
- Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidshoven, G., Lievens, J. & Elchardus, M. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. Forum voor Amateurkunsten, Universiteit Gent en Vrije Universiteit Brussel.
- Verhaeghe, K. & Den Haese, J. (2020). *Cultural awareness, Narratives and Identity*. In Gasper, M. & Walker, R. (eds). *Mentoring and coaching in Early Childhood Education* (pp. 163-178). Bloomsbury.
- Verhaeghe, K. (2020). Zijn in tijden van worden, het recht van de mens op de dag van vandaag. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 4(3), 212-216.
- Vermeersch, L.L. (2018). *Jong geleerd, jong gedaan!* HIVA KU Leuven/Vakgroep Sociologie UGent.
- Winnicot, D. (1971/1996). *Playing and reality*. Routledge.