



OGEN ZIJN OOK MYSTERIEUS

bedenkingen over hoe en waarom
kinderen geëvalueerd worden in hun
artistieke inspanningen



Afstudeeronderzoek Educatieve Master 2019-2020
LUCA School of Arts GENT
Lucia Saura Flores
Promotor: Seppe Decubber

VOORWOORD

Nu ik leraar word, zal een deel van mijn werk bestaan uit het evalueren en het geven van punten. Andere aspecten van het lesgeven kan ik op een comfortabele manier koppelen aan mijn vorige beroepservaringen. Met het evalueren en rapporteren van leerlingen in hun creatieve prestaties voel ik me niet zo comfortabel. Dat gevoel komt deels door mijn professioneel verleden.

20 jaar heb ik gewerkt voor kmo's als web-ontwikkelaar en deel van IT-teams. Gedurende die tijd heb ik mijn eigen prestaties en die van andere mensen moeten evalueren aan de hand van functionele en commerciële parameters. Maar de leerlingen in mijn klas zijn geen mensen in mijn team, noch is het resultaat van ons atelier-werk een product dat op de markt gelanceerd moet worden. Onze cijfers moeten niet stijgen, want wij kunnen niet failliet gaan. Wij moeten niet luisteren naar de eisen van klanten, noch naar de trends van de markt. Er zijn geen aandeelhouders die content moeten blijven. Wij riskeren geen ontslag als wij een fout te veel maken (in de kunstles zijn fouten welkom, meer zelfs, hier zijn fouten nodig). Ik moet niet kiezen, tussen twee kandidaten, over wie de meeste meerwaarde aan mijn team zou toevoegen. De klas is geen bedrijf, en ik ben geen manager.

Daar bovenop was het grootste deel van mijn werk de laatste jaren vooral van een specifieke technische aard. Hoewel binnen de techniciteit van mijn beroep ruimte was voor "creatieve" oplossingen, waren die oplossingen van het functionele type. Het artistieke was ver te zoeken. De enige gevoelens die mijn "creaties" moesten oproepen, waren die van gemak. Ik moest zorgen voor de onbezorgdheid bij het publiek van online winkels. Maak de online-winkelervaring zo soepel en plezierig mogelijk, rekening houdend met de evoluties van mijn vak en de eisen van marketingteams. Mijn werkervaring heeft bijgedragen tot het ontstaan van een soort professionele vervorming omtrent hoe ik mensen en werk resultaten evalueer, onder andere: Het plezier van de klant staat het hoogst op mijn prioriteitenlijst. Mijn baas moet content zijn. Ik moet een duidelijk(e) doel/winst

voor ogen hebben. Ik heb met de tijd, een marktgerichte manier van evalueren ontwikkeld.

Deze scriptie is mijn poging om evaluaties te begrijpen vanuit het concept kunstonderwijs. Uiteindelijk ben ik ook een kunststudent, en tekenaar en een dichter met een artistieke praktijk die ik ook de voorbije jaren heb gehandhaafd. Als kunstenaar ben ik het gewend om kritiek te horen en te geven binnen het artistieke veld. Maar een opinie hebben over wat er gebeurt binnen de kunstwereld, of over mijn eigen werk en dat van andere kunstenaars, is niet hetzelfde als het werk van de kinderen in een kunstklas te evalueren. Een evaluatie in het kunstonderwijs zou dus iets anders moeten zijn dan de evaluatie van een product, en is ook niet enkel een persoonlijke opinie. Het pedagogische startpunt dat ik heb gevonden om aan toekomstige evaluaties te beginnen, vloeit voort uit een concept dat wordt beschreven in het boek “Apologie van de school”.

Binnen het boek wordt het idee van “profanatie” of ontheiligen besproken als een specifieke schoolse gebeurtenis. Volgens de auteurs, Jan Masschelein en Maarten Simons, is de school een plek waar kennis wordt gepresenteerd als een gemeenschappelijke ervaring. De wereld wordt binnen de muren van de klas een democratische plek, vrij van de bepalingen en eisen van de markt, de maatschappij en onze families. Kinderen kunnen op school naar een dier kijken in niet functionele termen. Een koe is niet meer enkel een wezen dat melk geeft (een productiemiddel), maar ook bijvoorbeeld een religieus symbool in India, of een herbivoor met vier magen die familie is van het schaap. Kennis wordt bevrijd van onmiddellijke, praktische doelen. Op school kunnen leerlingen naar de wereld kijken vanuit hun zuivere nieuwsgierigheid. En in de actie van het kijken, zonder een vooraf bepaald doel in gedachten, vindt er een “profanatie” plaats. De doelen die de markt en de maatschappij zo belangrijk, bijna heilig vinden, zijn op school niet meer belangrijk op dezelfde manier. Al die belangen worden gepauzeerd binnen de muren van de klas, en de dingen worden “ontheilgd”:

(Binnen een school) iets houdt plots op zonder meer een gebruiksvoorwerp te zijn of een hulpmiddel, en precies dat moment is het magische moment dat dit iets een ding wordt, en ons doet denken, maar ook studeren of oefenen¹

Waarom is profanatie nodig volgens de auteurs? Als de wereld niet “bevrijd” wordt van zijn praktische aspecten, als kinderen kennis afgezonderd van hun

1 Masschelein en Simons (2012) p.p 34

onmiddellijke toepassingen niet kunnen opnemen, veroordelen wij ze, als samenleving, om de gevestigde orde te herhalen. Als leren puur een kwestie wordt van kennis en competenties overdragen is er geen ruimte voor verandering. Of zoals Simons en Masschelein het uitdrukken, school betekent niet alleen leren, maar ook vorming. School maakt vorming mogelijk door de profanatie van de maatschappelijke kennis. De profanatie, of “in het spel brengen” van wat wij als maatschappij weten, introduceert de mogelijkheid tot metamorfose (vanuit het Grieks “verandering van vorm”). Als iets weten niet een kwestie wordt van leven of dood, van winst of verlies, maar van ontdekking en bewondering, openen wij de deur tot onze verbeeldingskracht. Dat is te zeggen: tot onbekende inzichten die de toekomst vorm kunnen geven.

En dus wordt de kwestie voor mij binnen dit onderzoek, hoe ik de evaluaties zou kunnen ontheiligen?

INHOUD

INLEIDING	9
WIE EVALUEERT WIE	9
WAT IS EVALUEREN	10
DE PEDAGOGIE VAN EVALUEREN	11
WAT IS EEN GOEDE MANIER VAN EVALUEREN.....	12
HET CIJFER EN DE FEEDBACK	16
HET CIJFER	17
DE FEEDBACK	19
HET CIJFER, DE FEEDBACK...EN WAT NOG?.....	24
ZELFEVALUATIE	28
LEERKRACHT	27
LEERLING	33
DE WAARDE VAN WAARDES	38
EVALUATIES	41
LEERLING	41
LEERKRACHT	48
GROEPSEVALUATIE	49
NAWOORD.....	53
BRONNEN	57

WIE EVALUEERT WIE

Evaluaties worden traditioneel overgelaten aan de autoriteit van de leerkracht. Daarom is het een van mijn eerste ideeën om de leerlingen te betrekken bij mijn gedachten en twijfels rond evaluatie. Kinderen evalueren roept bij mij verschillende vragen op, maar de vragen die me het meest intrigeren, hebben te maken met de ervaring van het evaluatieproces vanuit het standpunt van de leerling. Daar vind ik een mogelijke weg voor profanatie: Begrijpen de leerlingen waarom en waarop ze geëvalueerd worden? Begrijpen ze wat hun evaluaties zeggen, wat ze betekenen? En wat denken ze daarover? Vinden ze hun evaluaties een beetje belangrijk, absoluut niet belangrijk, of zo belangrijk om hun toekomst daardoor te laten beïnvloeden? Zijn ze daarmee geholpen, worden ze hierdoor ondersteund? Of juist omgekeerd? Hoe kan ik de leerlingen bij het evaluatieproces betrekken? En hoe formuleer ik feedback het beste? Hoe geef ik een cijfer dat de leerling kan begrijpen?

Tijdens de lerarenopleiding wordt het idee van evaluaties en rapporten niet in detail besproken. Mijn ervaring na de lerarenopleiding en tijdens het schrijven van deze scriptie zal vergelijkbaar zijn. Het is moeilijk over evaluaties te praten met kunstleerkrachten. Kunst maken is een menselijke activiteit, voor een groot deel verstoken van praktische aspecten. De vrijheid van artistieke productie staan gelinkt aan deze feiten. Reflectief zijn, aandachtig zijn, introspectief zijn: deze factoren spelen allen een rol in de productie van diverse menselijke activiteiten, alsook in die van kunst. Een van de fundamentele verschillen is dat de resultaten van de kunstproductie niet direct bruikbaar zijn voor de maatschappij. Hoe iets evalueren waarvan het resultaat niet van toepassing is op de begrippen goed of slecht?

Evaluatieve transparantie bevat een emancipatorisch component. Door aan de leerling te laten weten hoe, waarom en in relatie tot wat, hij of zij wordt geëvalu-

eerd, maakt de leerkracht plaats voor bewustwording bij de leerling. Als de criteria waaraan het leerproces wordt afgemeten duidelijk zijn, worden de leerlingen bewuster van wat er verwacht wordt. En je kan enkel een verwachting vervullen als je je bewust bent van wat die verwachting is. Bovendien kan een individu zich alleen positioneren met betrekking tot een criterium wanneer hij zich bewust wordt van dat criterium. Ik stel mij dan ook de vraag hoe een evaluatieproces transparant kan verlopen in een kunstles voor kinderen en hoe ik als leerkracht aan evaluatieve transparantie kan bijdragen.

Als leerkracht van een beeldatelier voor kinderen in het DKO is werkmetho- diek in een beeldatelier bij uitstek praktisch. De kennis van evaluatieve processen kan tot stand komen ook via de praktijk. Een goede manier om te controleren of een evaluatie wordt begrepen, is om aan de geëvalueerde persoon de evaluatie zelf te laten evalueren.

WAT IS EVALUEREN?

Evalueren betekent in zijn Latijnse oorsprong, de validiteit van iets schatten. Valide in het Latijns betekent “sterk zijn”, en dus is evalueren in zijn oorspronkelijke betekenis, een schatting maken van de sterkte van iets of iemand. Op zich heeft het een neutrale connotatie, maar de gevolgen van een evaluatie zijn bij gelegenheid niet neutraal. Na een evaluatie zal beslist worden wie “valide” of wel sterk genoeg is en wie niet. Het idee van wat men bedoelt als men over sterkte praat is hier dus van belang. Aan de hand van wat de leerkracht als “sterkte” beschouwt, worden de resultaten van de leerling vergeleken. Aan de hand van welke parameters wordt die sterkte bepaald? Dit kan onduidelijk blijven vanuit het standpunt van de leerling. Welke criteria worden gebruikt om de sterktes van een leerling af te meten binnen het “onmeetbare” veld van de kunsten? **Wat beschouwt de samenleving dan als een “sterke” leerling op artistiek vlak? Wat er achter de beoordeling schuilt, is eigenlijk wat de maatschappij als volwaardig beschouwt.** Waardeoordelen representeren wat volgens de gemeenschap waarde geeft aan een individu, wat een individu “sterk” maakt.

Tegenwoordig is de betekenis van het evalueren genuanceerder. Evalueren is in onze maatschappij niet meer een kwestie van beoordelingen. De laatste decen- nia hebben evaluaties veel van hun morele implicaties verloren. Wie een slecht rapport in het onderwijs krijgt wordt in theorie niet meer automatisch als lui,

achterlijk, problematisch of zwak bestempeld. Onderwijzers, psychologen en pedagogen zijn zich er meer dan ooit van bewust, dat schaamte geen plaats heeft in een klaslokaal. Wat van een evaluatie wordt verwacht, is een verificatie van de leervoortgang. Het leren houdt in dat er een transformatie plaatsvindt: Er was iets dat niet gekend was en nu is het gekend. Iets was niet verworven en is dat nu wel. Evalueren is een poging om vast te stellen in hoeverre die verandering heeft plaatsgevonden.

Het woord evalueren wordt gevormd door het Latijnse woord “valere” (sterk zijn) maar ook het prefix “ex”. Ex- is een voorvoegsel dat scheiding aangeeft. En zo wordt de vastgestelde betekenis van evalueren geïnterpreteerd als “de sterkte van iets naar buiten brengen”. Wanneer een evaluatie plaatsvindt worden de sterke en de zwakke punten van degene die geëvalueerd wordt naar voren gebracht. Als wij even met het idee van “ex-valuatie” spelen, kunnen wij hier misschien een alternatieve betekenis voor vinden. Als “ex” scheiding aangeeft, kunnen wij ook aan evaluaties denken weg van het idee van sterkte. Kan een artistieke evaluatie bewust opereren (al is het maar gedeeltelijk) buiten het idee van validiteit, van sterkte?

DE PEDAGOGIE VAN EVALUEREN

Het feit dat een leerling op school wordt geëvalueerd enkel aan de hand van wat er op school gebeurt, geeft de leerling de vrijheid om los van de waardeschaal van zijn familie en zijn achtergrond te opereren. In theorie maakt het in een klas niet uit of je moeder rijk is, of je vader alleenstaande is, of je zus een crimineel is, of je broer een bekende voetballer. Maakt het niet uit of je uit een familie van arbeiders of van academici komt. Maakt het niet uit dat je allochtoon bent, of dat je familienaam tot tien generaties ver in het verleden aan hetzelfde dorp kan worden gelinkt. Op school wordt je enkel als leerling gezien, en je wordt geëvalueerd in jouw relatie tot de leerstof en jouw houding ten opzichte van jouw medeleerlingen. Het geldt van jouw mama, of de misdaden van jouw zus spelen hierin geen rol. Dit is het democratiserend principe van de school waarover Jan Masschelein in zijn boek “apologie van de school” praat. Iedereen moet naar school gaan en iedereen wordt op school geëvalueerd aan de hand van gestandaardiseerde parameters. Deze hebben niet altijd te maken met de parameters waarop wij buiten de school geëvalueerd worden. Op school zijn wij, in theorie, vrij van de beoordelingen van onze directe sociale omgeving.

Nog een andere pedagogische deugd van het evalueren, is het potentiële effect van “anders denken over onszelf” dat een evaluatie door een leerkracht en door onze medeleerlingen met zich meebrengt. Misschien denkt je oma dat je het liefste kind van de wereld bent, maar je meester kan een ander idee van jou hebben. Misschien denkt je oom dat je dom bent, maar je juf is getraind om je door een andere bril te zien. Als wij geëvalueerd worden door mensen buiten onze omgeving, krijgen wij een afstandelijkere, hopelijk meer neutrale opinie over onszelf, die ons als mensen kan helpen ontwikkelen. Wij worden gescheiden van onze eigen ideeën, en de ideeën van onze naaste omgeving, over wat wij zijn en zouden moeten zijn. Leerlingen op school worden geconfronteerd met een beeld van zichzelf die de spiegel van anderen -hun klasgenoten en leerkrachten, weergeeft. De veelheid van spiegels die de school biedt, stelt ons in staat onszelf te herontdekken als caleidoscopische wezens. Het vormt ons van “intieme” tot “publieke” mensen.

De “deugden” van evaluaties op school kunnen even goed gevaren vormen. De hel zijn tenslotte de anderen. Op school ontdekken veel kinderen dat andere mensen bijvoorbeeld ze belachelijk kunnen maken, ze niet zo slim of schattig gevonden worden als door hun mama, etc... school is een eerste contact met een maatschappij die, in tegenstelling tot onze familie, ons niet altijd even hard nodig heeft. Een leerkracht moet haar aandacht verdelen tussen minstens 20 kinderen, en sommige van hen zullen nooit de aandacht krijgen die ze thuis gewend zijn. Het tegenoverstelde is ook geldig. Voor sommige kinderen is school een plek waar ze enkele uren per dag kunnen ontsnappen aan een niet ideaal familieleven. Sommige kinderen zullen de aandacht van een leerkracht ervaren als iets onbekend – en misschien verwarrend. Deze ervaringen van botsingen met een leerkracht of medeleerlingen die ons confronteren met onze eigen onkunde of onze eigen tekortkomingen zijn universeel. Het is ook niet onjuist te zeggen dat het vaak een niet-zo-soepel proces vormt. Sommige kinderen denken dat ze alles beter weten deels omdat ze niet weten hoeveel te weten valt. Ontwaken uit het gevoel van alwetendheid van de eerste kinderjaren, is geen plezierige ervaring.

WAT IS EEN GOEDE MANIER VAN EVALUEREN?

Bestaat een school zonder evaluaties? Tijdens mijn onderzoek heb ik geen onderwijsmethode gevonden die geen gebruik maakt van evaluatie. Zelfs de meest alternatieve scholen (Frenet, Steiner) hebben evaluatievormen, weliswaar aan-

gepast aan hun pedagogische visie. De mensen die deel uitmaken van het onderwijssysteem (ouders, leraren, politici, schooldirecteurs, inspecteurs, pedagogen, leerlingen...) zijn het vaak oneens over hoe het systeem moet worden geleefd en georganiseerd. Toch is er een consensus wat betreft evaluatie. Die zou altijd nodig zijn. Het evaluatie-debat wordt opgebouwd rond de methodiek en de doelstelling van evaluaties, maar niet over het concept van evalueren. Voor heel wat leerkrachten en onderwijsexperten, gaan evalueren en leren samen. Het leerproces is niet geheel zonder evaluatie, en er is geen evaluatie die niet gekoppeld is aan een kennisverwervingsproces. We evalueren om te leren over ons leren.

Wat ik wel gevonden heb is dat men pleit voor verschillende evaluatiemethodes. De toekenning van cijfers wordt als problematisch gezien voor sommige onderwijzers, en terecht. In het boek “De Becijferde school” beschreef auteur Roger Standaert hoe in bepaalde landen zoals Engeland, China en Korea de cijfercultuur monsterlijke proporties heeft aangenomen. Maar het is een wereldwijd fenomeen. Kinderen en jonge mensen gaan gebukt onder de academische druk voor het behalen van goede punten, en de mentale stoornissen bij de jeugd zijn exponentieel. De druk om de beste cijfers te behalen, zodat ze naar de beste universiteiten kunnen gaan, om zo hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt te maximaliseren. De hoogste scores zijn het paspoort geworden naar een toekomstig leven met meer opportuniteiten, in een wereld die minder en minder kansen tot geluk lijkt te bieden.

In tegenstelling tot het wantrouwen van punten en cijfers vinden wij de huidige lof voor het concept van feedback. Dit zou een vorm van evaluatie zijn die het kwaad van de beoordelende natuur van een cijfer kan bestrijden. Het pleiten voor feedback, komt overeen met dat waar de hedendaagse maatschappij behoefte aan heeft. Wij zijn in een recordtempo een “review cultuur” geworden. Onze feedback als student, burger en consument is tegenwoordig overal vereist. Wij worden verwacht om onze standpunten en opinies constant en onmiddellijk over alles te uiten: over onze kennissen en vrienden, via sociale media met vuisten en harten; over de politiek en de staat van de wereld via commentaren op nieuwswebsites en twitter; over de producten die we kopen via sterren en reviews op online winkels. Zelfs naar onze “tevredenheid” over de staat van een toilet in een luchthaven wordt gevraagd, via feedback in de vorm van knoppen met emojis.

In het rapport “Rise of the review culture” analyseert review-platform Trustpilot de impact van de beoordeling van consumenten en concludeert:



Van boven naar beneden: 1) reactie-emojis van Facebook. 2) "Happy or Not?" rating system. 3) Gevoelens identificeren. <http://www.jufinger.nl>

²The burgeoning review culture is having a growing financial and reputational impact on retailers and brands as today's online consumer becomes more vocal and unforgiving - but also much more reliant on ratings and reviews, to support their decision making.

Mensen nemen tegenwoordig beslissingen, en vormen hun opinies, gebaseerd op de kennis aangeworven uit de feedback van internet-vreemden. Tegenwoordig vertrouwen mensen diensten en bedrijven enkel wanneer ze een royale backup aan consumenten-feedback kunnen aantonen. Binnen deze dynamiek van publieke kritiek worden ook culturele producten aangetroffen. Wij maken onze beoordeling van films publiek in de vorm van sterren op online platformen zoals Netflix of HBO. Het Guggenheim museum in New York heeft een bijna perfecte score van 4,4 sterren op 5 in Google-reviews, momenteel gebaseerd op 15.678 opinies. Een deel van dit verlangen naar feedback kan voortkomen uit de manier waarop het online leven de afgelopen twee decennia is geëvolueerd. Vooral de manier waarop sociale media evaluatiemethodes implementeren, lijkt een weg te hebben gevonden in de offlinewereld. Misschien is een meer distopisch voorbeeld hiervan, die van de Chinese regering en zijn sociaal kredietsysteem.

2 <https://www.brightpearl.com/ecommerce-guides/rise-of-the-review-culture-us-version>

De school waar ik les geef krijgt in Oktober inspectie. Vanuit de onderwijskoepel krijgen wij, de leerkrachten, een informatieve sessie omtrent onderwijskwaliteit. De sessie is bedoeld als voorbereiding op de inspectie. Een document lijkt heel belangrijk te zijn: Het OK (referentiekader voor onderwijskwaliteit). De inspectie over de vloer zo vroeg in het jaar, zet voor mij de toon over hoe ik over evaluaties ga denken. Ter voorbereiding van de inspectie, krijgen we verschillende documenten. Het soort taal en de grafieken, doen mij sterk denken aan mijn vorige werkervaring in de privésector. Binnen deze documenten, die het hebben over onderwijspraktijken, zie ik woorden verschijnen die ik niet had verwacht in deze context: klant, kwaliteitscontrole, output, input, feedback, tweedelijnsklant, stakeholder, leerwinst. Het gebruik van dit soort business-jargon in verband met onderwijspraktijken is een bekend en veelvuldig becommentarieerd fenomeen. In de afgelopen decennia is taal in het onderwijs, vooral uit officiële bronnen, beladen met financiële connotaties. Deze zakelijke benadering zou een gevolg zijn van hedendaagse politieke visies.

Regeringen zouden tegenwoordig eerder denken aan het onderwijs als een investering in goed voorbereid personeel, en minder als een activiteit die zich bezighoudt met de vorming van burgers (Nussbaum, 2016). De “Learning economy” en “Knowledge economy” principes, die werknemers evalueren aan de hand van competenties en vaardigheden zijn doorgedrongen in de curriculum van meer en meer landen. Deels dankzij organisaties als de OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), worden regeringen overtuigd van de economische opbrengsten van het onderwijs (Zuijderduijn, 2015). Wordt deze visie op onderwijs als economische activiteit ook aangepast aan het deeltijds kunstonderwijs voor kinderen? In elk geval wordt onze school ook aan de hand van het OK doorgelicht. En dus, moeten wij in principe aan onze leerlingen denken als lerenden, en aan onszelf denken als een “schoolteam”. De inspectie beoordeelt 37 kwaliteitsverwachtingen gegroepeerd in 4 rubrieken. Het resultaat van de eva-

luatie is een rapport, samengesteld uit kleurcodes en aanvullende feedback. De kleurcodes, van rood tot blauw, vertegenwoordigen cijfers: van 1 tot 4.

HET CIJFER

De klassicale manier van leerling-rapportering zijn cijfers. In het Spanje van de jaren 80 en 90 kreeg je als leerling een cijfer voor je examens, en een beoordeling voor je finale evaluatie. Jury's en feedback bestonden niet. De punten kreeg je in een schaal van 0 tot 10. De vijf beoordelingen waren: onvoldoende (0-4) voldoende (5) goed (6) zeer goed (7-8) uitstekend (9-10). Veel is veranderd in het onderwijs in de laatste dertig jaar. Toch worden deze schalen tegenwoordig nog gebruikt, bijna zonder enige aanpassing.

Als kind vond ik de onpersoonlijkheid van dit systeem niet problematisch. Ik kan mij geen enkel cijfer herinneren van geen enkele toets uit de 14 jaar die ik in het lager onderwijs spendeerde. Die cijfers en die woorden betekenden weinig voor mij. Het waren onveranderlijke gegevens, die van bovenaf kwamen en waarop ik zelf geen invloed had. Net als mijn naam waren ze van mij, maar net zoals mijn naam, begreep ik niet hoe ze waren ontstaan en ik kon ze niet veranderen. Wat ik wil zeggen is, dat ik als kind, geen link kon leggen tussen wat ik op school deed en de punten en de beoordelingen in mijn rapport. Rapporten waren iets tussen mijn leerkrachten en mijn ouders. Ik was gewoon het transportvoertuig tussen die twee afgezanten. En nu als volwassene vraag ik mij af, of kinderen de beoordelingen wel begrijpen, of het relevant is dat ze deze begrijpen.

Volgens Standaert (2014) zijn onderwijssystemen binnen de Angelsaksische landen, maar ook in de Aziatische landen, gemiddeld meer cijfer gericht. Hoe een bepaalde cultuur het idee van competitiviteit en uitmuntendheid waardeert schijnt een relatie te hebben met het geprefereerde rapporteringssysteem. China in het bijzonder, kent een 2000 jaar oude traditie van examens binnen de keizerlijke academies, wiens invloed nog steeds te traceren is in de wereld van vandaag. Deze academies werden opgericht met als doel de edelen voor te bereiden op gespecialiseerde bureaucratische functies binnen het rijk. Vanaf de VIIe eeuw werd het imperiale examensysteem geopend voor alle mannelijke burgers in China, ongeacht hun afkomst of leeftijd. Het werd vanaf dan het snelste, en vaak het enige systeem om de ingewikkelde Chinese sociale ladder te beklimmen. Via Europese diplomaten en missionarissen vond dit systeem in de 19e eeuw zijn weg naar Europa en de Verenigde Staten (Wikipedia). In Spanje zijn de staatsexam-

mens vandaag de dag, nog steeds de enige manier om een vaste job te krijgen in het openbaar onderwijs, ook voor kunstleerkrachten. Als kunstleerkracht moet je dan 71 thema's volledig beheersen voor het examen, want de staatsexamens zijn klassiek: je moet van tevoren alles uit je hoofd hebben geleerd. Bijna iedereen spendeert jaren aan het trachten te slagen.

De voorkeur voor cijfers als een manier om fenomenen te evalueren, stamt af van een specifiek kennisveld: de exacte wetenschappen. De wetenschap gebruikt al lang waardeschalen om natuurlijke verschijnselen te analyseren, en het idee van "meten is weten", zit diep geworteld in onze manier van denken over kennis. Tegenwoordig is dit idee niet meer exclusief van de exacte wetenschappen. De sociale wetenschappen zijn, door het alomtegenwoordige gebruik van statistieken, ook afhankelijk van deze gedachte. Er is een zeer bekend adagio in business management: "If you can't measure it, you can't improve it." Het klinkt logisch, bijna vanzelfsprekend.

Nu zit ik in een omgeving, die van het kunstonderwijs, dat, vanwege het niet meetbare karakter ervan, het gebruik van cijfers weerstaat. Tegenwoordig lijken cijfers niet adequaat om hedendaagse creatieve prestaties te overwegen, zeker niet voor kinderen. Het is moeilijk een tekening van een kind te evalueren aan de hand van een nummer. Iets klopt niet als ik het probeer. Als ik vraag aan een Spaans collega hoe zij dat doet, moet zij even denken. Waarop zij zegt dat zij na 20 jaar leerkracht te zijn, nog steeds geen idee heeft of ze het juist doet wanneer ze punten geeft op een tekening. Soms geeft zij voor dezelfde oefening met ongeveer dezelfde resultaten, betere punten aan een kind dan aan een ander. Vaak is dat geen probleem, maar soms vergelijken ze hun punten onder elkaar en ze gooien haar foutieve evaluatie in haar gezicht. Op zich vindt zij dat niet slecht, want dan ontstaat er een interessante conversatie. Nog een andere kunstleerkracht zegt tegen mij dat haar punten afhankelijk zijn van de attitude van het kind. Het resultaat is voor haar onbelangrijk. Zij heeft een kind in haar klas dat van kunst en kunst maken houdt. Maar het heeft motorische problemen, en zijn producten zijn vaak niet "goed", toch durft hij zo veel, probeert hij zo veel. Hij krijgt van haar een 9. Er is nog ander kind in haar klas. Correct, hard werkend, plichtsgevoelig. Brave resultaten, maar nooit een risico, of een avontuurlijk voorstel, altijd probeert haar zij tevreden te stellen. Hij krijgt van haar een 7. Deze leerkrachten zijn het met mij eens dat om een kunstwerk van een kind zuiver op het resultaat te evalueren, en dit met een cijfer, geen goede aanpak is. Feedback geven is daarom

hun favoriete evaluatiemethode. En ook vanuit het officieel raamleerplan voor het DKO in België, de meest aanbevolen methode.

DE FEEDBACK

Het raamleerplan van het DKO is duidelijk in zijn voornemens. Binnen het “Algemene” hoofdstuk, bevindt zich een intentieverklaring over de richting van het leerplan. Deze refereert naar de huidige staat van onze maatschappij. Volgens het plan, dringt de neoliberalistische manier van denken, met zijn meetbaarheid, efficiëntie en nuttigheid, ook door in de onderwijs sfeer. Menswetenschappen zoals talen, economie, en de kunsten zijn op zoek naar manieren om hun eigen legitimiteit via cijfers of meetbare indicatoren te verantwoorden. De intellectuele sfeer wordt beheerst door een ongekend productief concurrentievermogen. Een menselijke activiteit buiten de productieve sfeer mag niet te lang duren:

Pedagogen waarschuwen dat de sturende principes uit het bedrijfsleven en de exacte wetenschappen niet zomaar toepasbaar zijn op onderwijs. Vooral de illusie dat in de menswetenschappen (talen, psychologie, kunst, economie ...) op dezelfde objectieve manier kan gemeten worden, is nefast (Standaert, 2014). Daartegenover staat de visie dat een school aan vorming moet doen. Het begrip school is afkomstig van het Griekse scolé. Dat staat voor vrije tijd of niet-productieve tijd. Vrije tijd betekent echter niét ontspanningstijd. In de scolé betreedt een leerling een andere wereld, waarbij kennis en vaardigheden geoefend worden die losgemaakt zijn van dagelijkse toepassingen. (Masschelein, 2012).³

Volgens hetzelfde raamleerplan zijn rapporten die gebaseerd zijn op feedback interessanter voor de leerling dan enkel cijfers. Feedback laat de leerling vooruitgaan. Er zijn tegenwoordig ook andere evaluatiedynamieken –zoals die van de feed forward, die gericht zijn op toekomstige leerlingprestaties en begeleiden ze bij hun voorbereiding, maar binnen dit onderzoek ga ik daar niet op in.

Feedback is het belangrijkste instrument voor voedende evaluaties. Kwalitatieve feedback is best concreet, aansprekend, bondig én helder geformuleerd. Feedback die direct na een activiteit volgt, heeft het meeste leereffect.⁴

Het woord feedback is een Engels neologisme, met verschillende betekenissen. Oorspronkelijk werd deze term gebruikt om bepaalde gedragingen in elektrische

3 Raamleerplan DKO, sectie Algemeen, slide 16

4 Raamleerplan DKO, sectie Evaluatie, slide 32

systemen te definiëren. Maar zijn meest bekende huidige definitie, als “mogelijkheid van een afzender om reacties van ontvangers te verzamelen en hun bericht aan te passen aan wat er is verzameld” (Wikipedia) komt eigenlijk vanuit het bedrijfsleven, en meer concreet, vanuit het vroeg psychologisch onderzoek naar “Human Resources management”. Toen ik in de IT-sector werkte, moesten alle medewerkers een jaarlijkse evaluatie ondergaan. Het was een kort moment, nooit langer dan een half uur, waar de teammanager feedback gaf over je prestaties. Aan de ene kant kreeg je lof over je sterke punten en aan de andere kant suggesties om je zwakke punten te verbeteren. Het was ook een moment voor zelfevaluatie. Er werd aandachtig naar je mening over je eigen prestaties geluisterd. Uiteindelijk, als je een sterke evaluatie had, kon je een loonsverhoging vragen. Mijn manager en ik hadden een goede professionele relatie en het evaluatiemoment was plezant, ik voelde mij gezien en geapprecieerd door mijn baas, en ik was dankbaar voor de feedback over mijn tekortkomingen. Zo wist ik waar ik mijn energie en mijn tijd het best kon investeren, om mijzelf professioneel te verbeteren. Feedback krijgen van je werkgever, zou je helpen beter te presteren in je werk volgens sommige managementscholen. Wat verbazend is volgens deze managementtheorieën zou het de productiviteit helpen verhogen, niet zozeer vanwege de gekregen informatie, maar vanwege het gevoel van eigen belang dat iemand krijgt wanneer ze de exclusieve aandacht van een leidinggevende krijgt.

In 2011 woonde ik via mijn bedrijf een serie van conferenties bij over e-commerce in het Marriot Hotel in Gent. Een van de sprekers was B.J Fogg, een socioloog, geassocieerd onderzoeker aan de Universiteit van Stanford en oprichter van het “Stanford Technological Persuasion Laboratory”. In zijn presentatie stelde hij zijn gedragsmodel voor: The Fogg Behaviour Model (FBM), een model voor het analyseren en “ontwerpen” van menselijk gedrag. In het kader van e-commerce stelt hij ons zijn model voor als een hulpmiddel om klanten te werven en vooral om ze om te zetten in vaste klanten. Het model zegt dat om een gedrag te motiveren (het maakt niet uit welk) er “prikkels” moeten zijn die ons ertoe aanzetten om ons op de gewenste manier te gedragen. Maar motivatie is niet genoeg om ons in actie te zetten. De vereiste actie moet ook gemakkelijk zijn voor ons. Hoe intenser de provocatie door de prikkel is, en hoe gemakkelijker het is om op die provocatie te reageren, hoe groter de kans is dat het gewenste gedrag wordt verkregen. In de context van een onlinewinkel is een van de gewenste gedragingen, dat de bezoeker van de site een aankoop voltooit. De front-end ontwikkelaars moeten prikkels bedenken (mooie foto’s, leuke teksten, duidelijke video’s, aantrekkelijke knoppen, helpende chat bots, promo pop-ups...) en gemakkelijke

stappen ontwerpen (snelle online betalingssystemen, gemakkelijk in te vullen leveringsformulieren, duidelijke bevestigings-e-mails) zodat de klant overtuigd wordt om iets te kopen.

Wat voor mij, als front-end ontwikkelaar, het meest interessant was van deze presentatie, was zijn visie over feedback als hulpmiddel in de strijd naar klantbetrokkenheid. Volgens Fogg, is de feedback die een klant krijgt over zijn aanwezigheid op een website doorslaggevend bij het sluiten van een aankoop. Je moet je klant goed kennen en de verwachte feedback geven. Uiteindelijk is het een kwestie van subtiele manipulatie, of zoals de industrie het liever noemt, van verleiden. Zodat de klant je product kiest boven dat van de concurrentie. Toch is dit niet het enige, noch het belangrijkste doel van een marketing gerichte strategie rond feedback. Je wilt niet dat je klant je product eenmalig koopt. Je wilt klantloyaliteit: dat je klant je ALTIJD kiest, elke keer opnieuw, en jouw bedrijf trouw blijft. Daarbij speelt klantenfeedback een cruciale rol. Je klant krijgt feedback van het bedrijf, en het bedrijf vraagt tegelijkertijd feedback aan de klant. Er ontstaat een “dialoog”. Het bedrijf gebruikt de feedback van de klant om zijn producten en diensten te verbeteren, en zo ontstaat idealiter een levenslange relatie. Want mensen (klanten) vinden het fantastisch om het gevoel te hebben dat hun mening (feedback) belangrijk is. Het model van B.J Fogg stopt niet bij onlinewinkels. De “Stanford Technological Persuasion Laboratory” noemt tegenwoordig de “Behavior Design Lab”. Hun visie is, volgens hun eigen website:

The Stanford Behavior Design Lab, led by Dr. BJ Fogg, creates insight into how computing products – from websites to mobile phone software – can be designed to change what people believe and what they do, to bring about positive changes in many domains, including health, business, safety, and education. With such ends in mind, we are creating a body of expertise in the design, theory, and analysis of persuasive technologies, an area called captology.

In de IT-wereld, en meer concreet binnen de UI discipline, is feedback van groot belang. UI, afkorting van user interface, is de weg waardoor machines en mensen met elkaar interacteren. Machines kunnen enkel functioneren aan de hand van input. Hoe gebruikers input leveren aan de machine, wordt bemiddeld via gebruikersinterfaces. Een gemakkelijke, aantrekkelijke en vriendelijke interface zal de gebruiker aanmoedigen om alle input (of feedback) te geven die de machine nodig heeft. Een van de branches die hier alles van af weet, is de game-industrie. Bij een computerspel draait alles om een zeer goed ontworpen grafische gebruikersinterface die ervoor zorgt dat mensen een saaie input (zoals op een

knop drukken of een muis van links naar rechts bewegen) bijna eindeloos herhalen. De leuke feedback van de game (de verdiende punten, de dood van vijanden, de snelheid van auto's) die de gebruiker ontvangt, zorgt ervoor dat hij met plezier, ontelbare uren van zijn leven zittend in een sofa spendeert, druk bezig zijnde met nutteloze bewegingen.

Feedback is een bevestiging dat wij iets hebben bereikt. Het geeft ons een gevoel van zelf-belang (wat we doen heeft een effect, een invloed op de omgeving) en van prestatie. Het is dus logisch om feedback, in een educatieve context, als een belangrijk hulpmiddel te beschouwen. Er zijn tegenwoordig redelijk veel initiatieven die het leerpotentieel van gamen en gamingtechnieken onderzoeken. Dat komt omdat gaming, een zeer directe ervaring van feedback krijgen bewerkstelligt. Leerlingen laten leren via de feedback van een game-ervaring wordt vaak toegepast op oefeningen via digitale platformen. Cijfers zijn hier niet van belang, enkel de performantie, en de wil om beter te worden.

In 1977 schreeft Orson Scott Car een kort sciencefictionverhaal over een kind van 6 jaar. In dit verhaal is Ender een zeer bekwaam en getalenteerd jongentje dat in de wereld van de toekomst leeft. De aarde is in oorlog met een buitenaardse, meer geavanceerde civilisatie, en is aan het verliezen. De aliens zijn niet bepaald meer bekwaam voor de strijd dan de mensen, maar ze hebben meer tijd gehad om de oorlog voor te bereiden. Omdat de oorlog lang duurt, heeft de mensheid de beste strijders van een paar generaties in de strijd verloren, en bij afwezigheid van volwassen kandidaten, beginnen ze de meest bekwame kinderen voor deze oorlog te trainen. Ender spendeert jaren in opleiding. Hij is een geboren leider en een geweldig strateeg. Zijn leerkrachten kunnen hem amper iets leren, het leren lijkt als vanzelf te gaan.

Na jaren intensief trainen van oorlogspelletjes in simulatiekamers op de militaire academie, volgt er een bepaalde trainingssessie. Voor de op dat moment twaalfjarige Ender, voelt deze sessie als een eindexamen. Er is in de zaal een groep militairen aanwezig -Ender herkent ze als vorige leerkrachten van hem en denkt dat ze de jury vormen-, en de vechtpartij die in de simulator gaande is, is de moeilijkste die hij ooit heeft moeten bekampen. Ender is uitgeput, de laatste weken heeft hij veel moeten trainen. De strijd lijkt op het eerste zicht onmogelijk te winnen. Het verschil tussen de vijandelijke troepen en de vloot die hij beveelt is duizend tegen een. Maar Ender breekt de regels van het spel, zoals hij tijdens zijn

opleidingsjaren telkens heeft geleerd te doen, en tegen alle verwachtingen in wint hij de strijd in de game. Aan het einde van de sessie laat zijn leraar hem weten dat dit geen training was. Het was een echt gevecht, en hij heeft de planeet van de vijand verwoest. Een complete beschaving, miljarden levens. Maar hij heeft ook de oorlog gewonnen, en de mensheid gered.

Ender's game is een verhaal van de jaren 70', over de manipulatie van de oude generaties op de nieuwe, over het gebrek aan transparantie van de redenen voor overheidsmaatregelen, over vreselijke daden namens het grotere goed. De oorlog in Vietnam was net over, en de parallellen met het verhaal zijn duidelijk. Het kan ook gezien worden als een fabel over de exploitatie van het menselijke instinct om zichzelf te verbeteren, verder te gaan, je capaciteiten te overstijgen. Ender weet dat hij goed is, en dat hij beter kan worden. Het feit dat er een oorlog gaande is, betekent weinig voor hem. Hij is maar een getalenteerd kind, benieuwd naar waar zijn talent hem heen kan brengen en hij zal alles doen wat nodig is om beter te worden en zijn techniek te verfijnen. Tijdens het verhaal is het duidelijk dat Ender alleen met zichzelf in oorlog is, en dat de enige vijand die hem interesseert zijn eigen tekortkomingen zijn. Hij is eigenlijk de personificatie van de neoliberalistische identiteit, de "homo economicus". De "homo economicus" is een concept van John Stuart Mill, een liberale filosoof uit de XIXe eeuw. Het is een portret van de mens als een wezen met doelen die altijd verband houden met zijn eigen welzijn. De homo economicus gebruikt zijn rationele vermogen om zijn inspanningen te besparen en de resultaten van zijn acties te maximaliseren. Hij heeft geen tijd om te experimenteren, en gaat niet goed om met verlies. Hij heeft doelen, verwachtingen, en wil duidelijk uitkomsten. Het proces is alleen belangrijk voor zover het hem dichterbij het bereiken van zijn doel brengt.

De principes van de "homo economicus" vinden tegenwoordig hun echo in verschillende menselijke gebieden die in theorie weinig verband houden met puur economische belangen, inclusief het onderwijs. Het is niet mijn bedoeling om een simplistisch parallellisme te presenteren. Natuurlijk zijn er fundamentele verschillen tussen economische doelen, en doelen in een onderwijsplan. Economische doelen zijn altijd gerelateerd aan winst en groei, terwijl de doelen in het onderwijs zorgvuldig gekozen worden om de beste vorming van leerlingen te verzekeren. Toch zijn doelen uiteindelijk doelen. Ze helpen ons te focussen, maar ze kunnen ook onze visie limiteren. Het toewerken naar een doel heeft voordelen,

maar ook beperkingen. Mark Fischer praat over dit fenomeen in zijn boek “Capitalist Realism”. In zijn boek vind ik een zin die vormgeeft aan mijn twijfels:

In a process that repeats itself with iron predictability everywhere that they are installed, targets quickly cease to be a way of measuring performance and become ends in themselves.⁵

Kan het zijn dat een leerling iets probeert dat ik niet merk, omdat ik een bepaald doel meer in de gaten houd dan een ander doel? Dat wat ik denk dat niet juist is, juist iets van waarde is? Dat mijn pogingen om de leerling te evalueren aan de hand van een aantal parameters mijn aandacht afleidt van andere even geldige maar verborgen parameters? De schijnbare eenvoud van een doel verbergt soms het onvermogen om het onbepaalde te kunnen vertrouwen. De nood om te evalueren kan uit de hand lopen, gebruikt worden als een manipulatief hulpmiddel, een controlemiddel. In mijn vorige job werd ik het gewend om feedback te gebruikte op een manier dat het het handelen van een cliënt zou kunnen beïnvloeden. Cijfers waren data die mij deden denken in termen van “stijgen of sterven”. Voor mij was evaluatie tot nu toe een zeer stresserende en belangrijke gebeurtenis, die invloed had op al mijn keuzes en handelingen. De eindevaluatie van een project, van een idee, van mijn prestaties, had een absoluut doel: meer winst. Als er geen duidelijk aantoonbaar, korte-termijn-resultaat was, kon het bedrijf snel in de problemen komen, en van dat bewustzijn waren alle werknemers doordrongen.

HET CIJFER, DE FEEDBACK... EN WAT NOG?

Het debat tussen cijfers en feedback lijkt steriel, als alle twee evaluatiemethodes enkel maar wapens worden in de strijd van de leerling tussen wat hij nog niet kan, en wat hij wil of moet bereiken (een doel). “Be the best you can be, live your best life” klinkt de “zeitgeist” in onze oren, “just do it” denk niet langer na, want de tijd dringt. Het heeft weinig zin een educatieve procedure te starten als het doel van het onderwijs enkel de aanwerving en verbetering van competenties wordt. Onderwijs is niet alleen een proces dat de student helpt zich bewust te worden van haar talenten en tekortkomingen, en haar vervolgens helpt zichzelf te perfectioneren. Het pragmatisme dat het idee van “verbetering” inhoudt, maakt dit idee een instrument dat meer geschikt is voor de ontwikkeling van een product, dan voor dat van een mens. Kinderen gaan niet naar school zuiver om verbeterd

5 Fischer (2009) p.p 43

te worden noch om hun talenten te ontdekken. Ze gaan ook, en misschien vooral, naar school om een relatie te bouwen met de wereld rond hen. Om in contact te komen met hun eigen generatie, om aandacht te besteden aan alles wat buiten hun intieme cirkel gebeurt en om hun verbeeldingskracht te ontwikkelen. In dat proces ondergaan ze hopelijk, een metamorfose naar burgers van hun wereld en hun tijd. Met aandacht voor de noden en de mogelijkheden van die wereld en de tijd waarin ze daar zullen wonen. Als onderwijs een proces is dat ons verlost van de illusies van almacht en egoïsme uit de kindertijd en ons in relatie brengt met de wereld, lijkt het niet gepast om dit proces te bedenken vanuit dezelfde principes als die van de economische markt. In de woorden van Fischer: “When even businesses can’t be run as businesses, why should public services?”

Deze vragen resoneren nog krachtiger wanneer ze toegepast worden op het kunsteducatieve veld voor kinderen. Kunst richt zich in principe niet naar haalbare doelen, maar naar de vorming van nieuwe, onverwachte inzichten in relatie met de esthetische principes van de menselijke ervaring. Doelen zijn duidelijk, zijn meetbaar, en zeer praktisch om lessen (en evaluaties) daarrond op te bouwen. Zijn er ook manieren om evaluaties te bereiken die privaat zijn aan de hedendaagse kunsten? In zijn boek “De grootte vlucht inwaarts”, praat kunstcriticus Thijs Lijster over de huidige maatschappelijke visies over de toekomst. De sfeer regeert dat wij de dingen moeten erkennen “zoals ze zijn”, en ons moeten richten op haalbare doelen, het praktische denken. De toekomst is verdoemd, en wij moeten dat aanvaarden en ons best doen om te redden wat nog kan. Volgens Lijster, en andere hedendaagse linkse denkers zoals Žižek, is het de grootste overwinning van de neoliberalistische politieken dat “het tegenwoordig gemakkelijker is om het einde van de wereld voor te stellen dan het einde van het kapitalisme”. Er is een soort determinisme aan de hand, dat ons niet laat denken buiten economische principes.

Dit gebrek aan toekomstvisies vindt onder meer zijn oorsprong in de manier waarop neoliberalistische visies van de samenleving burgers heeft laten individualiseren. Lijster citeert Zygmunt Bauman, en zijn concept van de Synopticon. Volgens Bauman, heeft de Panopticon van Foucault (de Big Brother, het idee van een autoritair systeem dat ons in de gaten houdt) geëvolueerd in een Synopticon: Er is geen opperste autoriteit die ons controleert, en wij zijn allen samen als maatschappij de controleurs geworden van elkaar en onszelf. De Panopticon van fascistische regimes was gericht op uniformiteit. De Synopticon van het nu is gericht op het individu. Toch heeft deze transformatie van een publiek met

gemeenschappelijke belangen, naar individuen met specifieke behoeften, een onverwachte vorm van uniformering en determinisme in de samenleving teweeg gebracht. Door de Synopticon wordt onze wereld bepaald door onze eerdere voorkeuren en keuzes. Als voorbeeld van dit fenomeen: al onze onlineactiviteiten worden zorgvuldig bewaard, en op basis daarvan, wordt onze toekomstige online-ervaring ontworpen.

In het Synopticon wordt gekleurd en gefilterd door voorkeuren, keuzes en gedrag uit het verleden, zodat wij steeds dieper ingraven in het reeds bestaande. De advertenties en banners die ik te zien krijg zijn toegesneden op mijn locatie, leeftijd, sociaaleconomische status, die door cookies uit mijn surfgedrag werden afgeleid(...) Zelfs de informatie die ik via zoekmachines als Google verkrijg is aangepast en gerangschikt op basis van mijn virtuele identiteit. Ik bekijk de wereld door een bril die met elke keuze die ik maak verstrekt wordt.⁶

Wij leven als individuen in een bubbel speciaal voor ons ontworpen, die ons houdt in een eeuwig heden, zonder alternatieven. Ze zijn er, maar ze worden ons nooit getoond. En wij vinden het fantastisch, want het Synopticon werkt niet door middel van dwang, maar door te verleiden, zoals B.J.Fogg en de mensen van de Persuasion laboratory zeer goed weten. En zo, volgens Bauman is “de taak van de traditionele kritische theorie tegenwoordig veranderd van richting: niet langer moet het individu beschermd worden tegen de totalitaire staat, maar de publieke sfeer moet beschermd worden tegen het individu.” (Lijster, 2016) Het is een herkenbare manier van denken omtrent individualiteit. Neoliberale systemen maken gebruik van individualisme als een manier om consumentisme te stimuleren. Ik weet hoe het in de praktijk werkt. Ik heb google pixels en allerlei cookies op websites geïmplementeerd, zodat mijn bedrijf zo duidelijk mogelijk klanten kon profileren. Allerlei strategieën bestudeerd om klantengedrag in kaart te brengen en te helpen voorspellen. Verschillende technologieën gebruikt om de wensen van klanten te ontdekken, om vraag en aanbod op elkaar af te stemmen. Om de perfecte match te vinden tussen product en mens.

Front-end development is een multidisciplinaire aangelegenheid die vraagt om gediversifieerde kennis, die ook continu evolueert. Kennis zoeken op het internet wordt in deze job een tweede natuur, en je ontwikkelt een soort “hyperlink denkwijze”. Het ene idee stuurt je snel naar het andere, en gedachten worden aan je brein gepind, zoals open tabbladen in een browser. Je went eraan om grote hoeveelheden gegevens te bekijken en te gebruiken. Ik heb mijn relatie met het

6 Lijster (2016) p.p 145

internet geïnterioriseerd. Wanneer ik tijdens dit onderzoek een interessante tekst vind, lijkt me die nooit genoeg te zijn. Ik betrap er mezelf op steeds op zoek te gaan naar meer en meer referenties. Maar ik ben ook een dichter, en dat is een bezigheid waarbij erom vraagt aandacht te besteden aan het gevoel, en soms meer geïnteresseerd is in de instinctieve respons dan in de logische.

LEERKRACHT

Het is confronterend, om op een officiële manier te worden geëvalueerd en om jezelf beschikbaar te stellen aan een inspecteur. De gesprekken over de inspectie brengen een vaag schuldgevoel mee. De inspecteurs zullen alle soorten praktijken doornemen: jaarplannen, visieteksten, pedagogische aanpakken, evaluatiemethodes, samenwerkingsprogramma's, extramuros activiteiten... Er is altijd iets dat je beter had kunnen doen voorafgaand een evaluatiemoment, je had altijd beter voorbereid kunnen zijn. Het leven is divers, en onze energie moet meer en meer verdeeld worden tussen honderd dingen tegelijk. Inspectie houdt in dat de verschillende instanties binnen de school hun aandacht in dezelfde richting richten. Het creëert een gemeenschappelijk doel. Tijdens de loop van het schooljaar zal ik getuige zijn van deze dynamiek tussen wat een autoriteit eist en een individu kan leveren. Het is een van de elementen die aan de kern van evaluatiesystemen ligt. Maar tijdens de inspectie wordt duidelijk dat wat zo officieel en zo belangrijk lijkt, in feite veel minder erg is dan wat het uiterlijk presenteert. Evaluaties als bureaucratische procedures die ergens als een soort theater voelen, waar iedereen zijn rol speelt, zonder veel overtuiging. Volgens Fischer worden leerkrachten belast met een dubieuze rol tussen hulpfiguur en disciplinerende macht:

Teachers are caught between being facilitator-entertainers and disciplinarian-authoritarians. Teachers want to help students to pass the exams; they want us to be authority figures who tell them what to do. Teachers being interpellated by students as authority figures exacerbates the 'boredom' problem, since isn't anything that comes from the place of authority a priori boring?⁷

Fischer praat over de leerkracht-student relatie, maar de vergelijking met de relatie tussen inspecteur-leerkracht is duidelijk. Inspecteurs willen leerkrachten en scholen helpen, maar daarvoor moeten ze vanuit een autoritaire positie vertrekken. Autoriteit werkt vaak intimiderend en heeft geen goede reputatie, zeker

⁷ Fischer (2009) p.p 26

niet in artistieke omgevingen. Gelukkig voor het DKO, wordt alles wat kunsteducatie betreft vaak geëtiketteerd als plezant. De literatuur en het onderzoek van de laatste decennia, zijn duidelijk in hun conclusies: leren en spelen gaan best hand in hand, meer zo in de eerste jaren van het leven. Liefst ook tijdens het hele leer parcours. Een google search op “learning through play” geeft bijna drieduizend miljoen resultaten. Als je het vergelijkt met een search op “learning through discipline” die geen zevenhonderd miljoen resultaten weergeeft, wordt duidelijk waar de voorkeur ligt van de educatieve trends van onze tijd.

De leerkracht dus, niet meer enkel als autoriteitsfiguur, maar ook als entertainer-begeleider. Het kan modern klinken, maar het is eigenlijk een redelijk oud idee. Horatius schreef in zijn *Ars poetica*, dat dichters nut en interesse zouden vermengen om hun publiek te verrukken: *Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci/lectorem delectando pariterque monendo* (Wie het nut met het plezier verbindt, wint ieders stem/ want hij vermaakt en hij vermaant het lezersvolk). In deze beroemde tekst geeft Horatius advies aan schrijvers en dichters over hun kunst, maar zijn woorden hebben hun weg gevonden tot de nieuwe pedagogieën en die geïnspireerd. Horatius was een interessante figuur, die terwijl hij openlijk verkondigde dat hij zich aan de principes van de epicuristisch filosofie hield, hij er geen probleem mee had om ze te vermengen met stoïcijnse voorstellen. Van hem hebben wij ook de “carpe diem” idee gekregen, die in zijn oorsprong een meer strikte betekenis had dan het nu populair is toegeschreven. Wat noch Mark Fischer noch Horatius hebben voorzien is dat leerkrachten entertainers zijn, niet enkel doormiddel van hun lesgeven, maar ook door het feit dat ze evaluatoren zijn.

In de laatste jaren is het idee ontstaan van de leerkracht die zijn leerlingen allerlei kennis doorgeeft via speelse technieken. Als indirect gevolg hiervan is de verwachting van vermaak in de context van het beeldatelier groot. Tijdens de opendeurdagen in september vragen ouders aan mij wat ik van plan ben in de lessen. Ze willen dat hun kinderen “iets doen”, maar ook vooral dat de kinderen zich amuseren. De veronderstelling is vaak dat wat in het beeldatelier gebeurt niet moeilijk is, dat het niet veel van de kinderen vergt. Het is eigenlijk een leuke vrijetijdsbesteding. Ik wil open zijn, en ze vertellen dat zomaar “iets doen” en “zich amuseren” voor mij geen prioriteiten zijn in het atelier. De leerlingen zullen zeker iets moeten doen, en misschien zullen ze in het proces van iets te doen zich amuseren. Maar geëntertind worden zal een neveneffect zijn, en niet de hoofd-

zaak. De motieven liggen volgens mij ergens anders. Ik krijg de tijd niet om alles uit de doeken te doen. En dat is spijtig, want de meesten van hen zal ik in maanden niet meer zien.

De leerkracht als “entertainer” wekt verwachtingen op. Wat als er een moment komt waar het “spel” niet meer mogelijk is? Er is een fase in alle leerprocessen waar het niet meer zo plezierig is, bvb, het ongemak van een “saai” onderwerp. Of de frustratie van een moeilijke handeling die veel geoefend moet worden. Wat als er geen omweg is en de leerlingen geconfronteerd worden met een moeilijk te beklimmen muur? In hoeverre is de leerkracht verplicht om haar tijd, energie en middelen te investeren in die moeilijke momenten, en dit voor de leerling “leuk” te maken? Is het niet een aspect van het onderwijs om geduld te leren oefenen? Is niet een aspect van het educatieve proces om geconfronteerd te worden met de eigen onkunde?

De Spaanse denker Fernández-Savater verwijst in zijn essay “Afwezig zijn: de aandachtscrisis in hedendaagse samenlevingen” naar de tekst van filosoof en mysticus Simone Weil, “Beschouwingen over het juiste gebruik van schoolstudies met het oog op de liefde voor God” (1942). Daarin schrijft Weil over de attitudes die jonge mensen zouden kunnen helpen in hun studies. Voor Weil is het doel van alle onderwijs, de vorming van ons vermogen tot aandacht. Punten, kennis, evaluaties, resultaten, zijn voor Weil neveneffecten van onze studies. Ze kunnen nooit de reden zijn om iets te studeren. De echte reden om iets te studeren is de training van onze aandacht voor iets buiten onszelf. Wat is de definitie van aandacht die Weil geeft?

Attention consists of suspending our thought, leaving it detached, empty, and ready to be penetrated by the object; it means holding in our minds, within reach of this thought, but on a lower level and not in contact with it, the diverse knowledge we have acquired which we are forced to make use of.

Aandacht is een attitude van openheid en het los komen van jezelf, zodat iets anders haar plaats even kan innemen. En waarom is aandacht zo belangrijk voor Simone Weil? Aandacht is volgens Weil de praktijk die ons dichterbij de waarheid brengt. Zonder aandacht haasten wij ons tot conclusies, worden wij verward door onze eigen veronderstellingen. Uiteindelijk is het door aandacht dat wij aanwezig zijn in de wereld, in het leven van de anderen, en binnen ons eigen leven. Zich open te stellen voor het moment, in relatie met de omgeving en attent om te reageren. Het is volgens Weil ook deze attitude die liefde mogelijk maakt.

Iets leren gebeurt volgens haar via het “opgeven van het ik”, door ons eigen belang even aan de kant te plaatsen, ten behoeve van de kennis van iets buiten onszelf. Die opgave kan ook enkel gebeuren door een daad van liefde. Wij zullen nooit iets leren door onszelf te forceren om iets te leren. Leren gebeurt alleen door oprechte interesse in iets, door de vreugde van een gevoel van verbinding met de wereld. Volgens de Franse filosoof Jacques Rancière (2007) zijn er geen mensen die intelligenter zijn dan anderen. Wat er wel is, is aandacht, en afleiding. Hoe we ons binnen of buiten de dingen positioneren is door het uitoefenen van aandacht (Savater, 2019). Onze intelligentie is dus, het product van onze aandacht.

Ik denk soms aan Simone Weil, en ook aan Rancière als ik lesgeef en mijn eigen aandacht in vraag stel. Soms betrap ik er mezelf op, tijdens het lesgeven niet volledig aanwezig te zijn. Fysiek ben ik in de les, maar mijn gedachten zijn ver weg, gefocust op andere zaken. Ik wil dat de les snel klaar is, zodat ik aan iets anders kan beginnen. Andere keren kan ik mijn volle aandacht besteden aan de leerlingen, aan de opdracht. Dan voel ik een verbinding. Iets buiten mezelf is belangrijker dan mezelf. En door dit gevoel van belang, krijg ik een gevoel van waardering. Het is waardevol wat er in de les gebeurt. Zonder het te beseffen maak ik zelf-evaluaties die niets met mijn “performance” te maken hebben, maar in relatie staan tot mijn “aanwezigheid”. Wat ik precies in de les gebracht heb, weet ik soms niet goed meer, maar ik had het gevoel dat de tijd vloog. Er was een “flow”, het gevoel dat dit een goede les was.

“Attention economy” is een bekende term voor professionals in de onlinewereld. Het refereert naar de overvloed van informatie in een digitale omgeving, en het feit dat informatie enkel kan opgenomen worden door besteding van de aandacht: informatie consumeert onze aandacht. Hoe meer informatie ter beschikking, hoe minder aandacht besteed kan worden aan de informatie. In een omgeving met oneindige informatieve stimuli, zoals het internet is, wordt aandacht een van de schaarste goederen. Vandaar de “attention economy” term. De onmiddellijke feedback-ervaring is een van de vondsten om de oorlog voor aandacht te winnen. Mensen zijn ongeduldig met de evaluatie van hun online-ervaringen. Wij willen niet lang wachten tot dat iets geladen wordt; de verwachting van een websitegebruiker is die van de onmiddellijkheid van gebeurtenissen. Websiteontwikkelaars en IT'ers werken elke dag zodat miljoenen gebruikers soepel op het web kunnen surfen. En ze gebruiken feedback om de aandacht van gebruikers te betrekken.

Wat Simone Weil zou denken van internet? Over de transacties die bedacht zijn om gedaan te worden met minimale aandacht, de constante positieve feedback? Als aandacht nodig is om liefde te laten ontstaan, leidt een vermindering tot aandacht dan naar een vermindering van liefde? Nog een interessant idee van Weil is die om aandacht te trainen, en dat is opzettelijk geconfronteerd te worden met onze eigen middelmatigheid in onze schoolse oefeningen. Door de aandacht te vestigen op de eigen fouten, zouden wij ons nederig voelen. Volgens Weil kan nederigheid ons ook helpen in onze zoektocht naar waarheid. Door naar onze fouten te kijken, zouden wij beseffen dat bijna alle fouten die wij maken tot stand komen door een gebrek aan aandacht.

All wrong translations, all absurdities in geometry problems, all clumsiness of style, and all faulty connection of ideas in compositions and essays, all such things are due to the fact that thought has seized upon some idea too hastily, and being thus prematurely blocked, is not open to the truth. The cause is always that we have wanted to be too active; we have wanted to carry out a search. This can be proved every time, for every fault, if we trace it to its roots.⁸

En in deze zin, zijn haar gedachten verbonden met die van Rancière:

I will not say that he has done less because he is less intelligent. I will say that he has perhaps produced a poorer work because he has worked more poorly. That he has not seen well because he hasn't looked well. I will say that he has brought less attention to his work.⁹

Zijn evaluaties een middel om aandacht op ons werk te vestigen? In mijn ervaring heeft de inspectie ons schoolteam geholpen zich te concentreren op aspecten van de school die in de dagelijkse praktijk worden genegeerd. In dat aspect was hun evaluatie inderdaad een manier om ons te laten focussen op bepaalde werkpunten. Maar ik vraag mij af of focus en de aandacht waar Ranciere en Weil naar verwijzen, hetzelfde zijn. Er is iets traags aan de aandacht van Weil, een eerder passieve vorm van geduld die ik niet ten volle associeer met het begrip concentratie. Zoals Weil zelf uitdrukte, focus en aandacht zijn twee verschillende dingen. Bij "focus" moet er iets, terwijl "aandacht" de dingen laat gebeuren.

Het is wel zo, dat zonder de inspectie, mijn jaarplan meer geïmproviseerd zou zijn geweest. Maar je kunt je ook de vraag stellen of improvisatie dan wel zo slecht is binnen een kunstles voor kinderen. En uiteindelijk, door onverwachte om-

8 Weil (1992) p.p 112

9 Rancière (1991) p.p 50

standigheden, werd improvisatie wel een onderdeel van dit schooljaar. Het kan bediscussieerd worden dat een plan hebben, om vervolgens te negeren, beter is dan totaal geen plan te hebben. Enkele leerkrachten in het lagere en middelbare kunstonderwijs die ik heb gesproken hebben geen vast jaarplan, en laten zichzelf inspireren door de omstandigheden voor het bepalen van de inhoud van hun lessen. Ik kan de gedachte niet verhelpen dat terwijl improvisatie vaak geassocieerd wordt met slordigheid, het een potentieel heeft die extra aandacht verdient. De capaciteit voor improvisatie van kunstenaar-leerkrachten, werd niet geëvalueerd tijdens de inspectie. Want inspecties gebruiken hetzelfde evaluatiemodel voor alle soorten scholen, in alle soorten onderwijs, en allen krijgen hetzelfde type doorlichtingsverslag, want ze worden allemaal volgens dezelfde parameters geëvalueerd. En dat soort uniformiteit vind ik een gemiste kans.

Doelen nastreven kan verwachtingen creëren die weinig te maken hebben met het verlangen om iets te kennen of te kunnen. Wij willen de opinies van anderen horen, en als we de persoon waarderen, waarderen we ook hun opinie. Kinderen zijn gevoelig, en vaak onzeker (vind je mijn tekening mooi juf?). Ik wil ze niet afhankelijk maken van mijn evaluatie, of mijn feedback, en constant bevestiging helpt vaak niet tegen frustraties en ontmoedigingen binnen een kunstles. Omdat het geven van feedback een specifiek evaluatiepunt is, krijgen wij tijdens de inspectie als leerkrachten feedback op onze manier van feedback geven. Onze feedback krijgt tijdens de inspectie een oranje kleur: het benadert, maar voldoet niet aan de verwachtingen.

De leraren geven veelal productgerichte feedback, die hoewel duidelijk, constructief en gedoseerd vooral gericht is op het verbeteren van fouten. Ze laten kansen liggen om de feedback ontwikkelingsgericht te formuleren en systematisch in te bedden in het onderwijsleerproces

Toch is de mening van de inspectie dat de leereffecten een groene kleur verdienen. Betekent dat, dat de middelmatigheid van de feedback geen directe impact heeft op het leereffect van de lessen? Het is voor mij soms moeilijk te begrijpen wat de feedback van de evaluatie betekent, ik heb meer uitleg nodig. In dit geval is het cijfer voor mij duidelijker: 2 op 4. Juist genoeg.

LEERLING

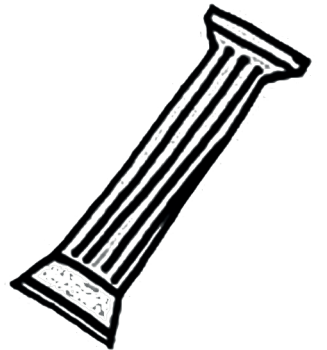
Tijdens de eerste evaluatieperiode in december, kies ik ervoor het eerste rapport van het jaar samen met de leerlingen in te vullen. Ik ben nieuwsgierig naar

wat ze zelf van hun prestaties denken, wat het verschil is tussen mijn perceptie en die van hen. Om dit proces te beginnen, wil ik zien hoe ze een zelfevaluatie aan gaan. Wat weten ze over evalueren, wat is voor hen een beoordeling, een kritiek? Hoe geven ze feedback? Welke cijfers denken ze dat hun werk waard is? Ik wil de ideeën van Weil over aandacht gebruiken, en de aandacht van de leerlingen naar het evaluatieproces richten om te zien wat er gebeurt.

Een hele les wordt besteed aan het invullen van het rapport. Wanneer de les begint, krijgen de leerlingen de opdracht om in stilte te werken. Mijn idee is dat terwijl de rest van de leerlingen aan het werk zijn, de leerling die geëvalueerd wordt bij mij aan tafel komt zitten. Deze klas is allesbehalve stil, of meegaand, maar het lukt. Toch worden de kinderen die aan hun opdracht moeten werken nieuwsgierig naar wat er aan de hand is met het kind bij mij aan tafel. Op zijn beurt wil het kind dat de evaluatie ontvangt zijn rapportblad aan de andere kinderen tonen. Het verloopt wel op de manier die ik gepland had, maar ik voel een soort spanning die mij interessant lijkt. Dus, ik improviseer, en verander het plan. Tijdens mijn stages in de lerarenopleiding, en sinds ik les begon te geven, merk ik dat ik graag op het moment inspeel. Ik heb een plan, en mijn lesvoorbereidingen zijn minutieus. Maar mij laten leiden door het onverwachte, en inspelen op de reactie van de anderen is iets dat ik ook vaak doe in mijn eigen creatieve processen, bijvoorbeeld bij het schrijven van een gedicht. Je ziet iets dat je aandacht vangt, en je volgt het, zoals Alice het konijn volgde. Het is niet dat ze een bestemming had, het is dat ze wou weten waar dat rare konijn naartoe moest, en waarom het zo een haast had. En zoals Alice, laat ik mijn plan vallen, en volg ik even mijn instinct.

Aangezien de groep interesse toont voor het individu, en het individu zo graag zijn evaluatie met de groep wil delen, beslis ik dat we allemaal samen rond de tafel gaan zitten. Het wordt een zelfevaluatie met publiek. Ik begin weer, in alfabetische orde, en stel een vraag aan Boran: “Wel Boran, Je kan max. vijf oogjes krijgen. Hoeveel oogjes denk je dat je werk in het atelier waard is?” Het rapport van deze academie is gebaseerd op de artistieke competenties van het nieuwe leerplan voor het DKO. Voor de eerste graad gebruiken de leerkrachten twee evaluatie-categorieën: “Vaktechnische bouwstenen” en “Gedrag en Houding”. Binnen elk van de categorieën worden de leerlingen geëvalueerd aan de hand van 4 parameters, die door symbolen worden afgebeeld: Papieren, Stenen, Handen en Bladvullingen voor de Vaktechnische bouwstenen. Knikkers, Ogen, Slangen en Zuilen voor Gedrag en Houding. Voor elk van de parameters kan een kind maximaal vijf symbolen krijgen.

Beeld: Zelfevaluatie blad van Thimo (9 jaar)



Als voorbeeld: de Slangen zijn symbool voor experimenteren. Als een leerling verschillende dingen probeert en durft binnen een opdracht, krijgt ze in theorie meer slangen dan een kind dat altijd bvb. eenzelfde superheld tekent. Dit gebeurt telkens voor elke categorie, dus kinderen krijgen allemaal een bepaald aantal papieren, stenen, handen, bladvullingen, knikkers, ogen, slangen en zuilen. Uiteindelijk mag het kind een collage maken met alle symbolen op zijn evaluatieblad. Normaal gezien wordt het aantal symbolen dat een leerling verdient, op voorhand door de leerkracht gekozen. Terwijl het geen strikt puntensysteem is, en bedacht werd vanuit een speelse intentie, maakt die wel gebruik van eenheden. Tijdens de inspectie wordt het evaluatiesysteem van de academie op prijs gesteld, en ik vind het een zeer mooi systeem. Het gebruik van symbolen om vaardigheden te representeren creëert ruimte voor interpretatie. Vooraleer wij aan de evaluatie beginnen, lezen de kinderen van hun evaluatieblad af wat de “ogen” evalueren. Op het evaluatieblad staan ogen symbool voor aandachtig en kritisch zijn. Maar de kinderen geven ook andere, onverwachte, betekenissen aan deze ogen. De ogen zijn volgens de kinderen ook “mysterieus”. Deze interpretatie geeft de groep de kans om de hoeveelheid “mysterie” van een werk te becijferen. Maar terug bij de les, wacht ik nog steeds op het antwoord van Boran betreffende de evaluatie van zijn werk. Hoeveel ogen verdient jouw werk? Boran neemt geen seconde om te antwoorden: “ik verdien de max juf, VIJF VAN ALLES!” en begint te lachen. Hoewel ik de humor en het onverwachte van deze situatie kan onderkennen, is niet mijn bedoeling dat de kinderen deze studie oefening van zelfevaluaties in entertainment veranderen. Maar terwijl ik lach en denk over wat ik kan zeggen, mengt Oemar zich in het debat: “Vijf ogen is te veel Boran. Ogen zijn voor aandacht, jij hebt niet zoveel aandacht”. Ik bereidde mij voor op de boosheid van Boran op het commentaar van Oemar, maar tot mijn verbazing komt die niet tevoorschijn. Boran lacht en zegt niets terug. Dus vraag ik hem “Wat denk je Boran? Zijn 5 ogen te veel voor je werk?” Hij is serieuzer nu als hij antwoordt “ik weet het niet juf!”. Kinderen zijn soms extreem in hun beoordelingen. Ofwel weten ze het zeker, ofwel weten ze helemaal niets. Iets is fantastisch, of vreselijk. Mooi of lelijk. Ze hebben een ongeduld dat hen niet toelaat om “comfortabel” te twijfelen.

In dit geval is het niet enkel het ongeduld van de kinderen dat het antwoorden moeilijk maakt. Het is ook mijn fout, de manier waarop de vraag gesteld werd. Het is niet duidelijk merk ik, mijn vraag om hun eigen atelierwerk te evalueren. Hun perceptie van wat ze in het atelier doen is te algemeen. Omdat de vraag niet juist geformuleerd is, kan het antwoord niet gebruikt worden. Vragen stellen is

een kunst, meer zo in een onderwijscontext, waarin kennis wordt nagestreefd. Hoe kan ik mijn vraag ondersteuning geven? Omdat ze hun opdrachten elke week in het atelier laten staan, vraag ik aan Boran om drie van zijn opdrachten van de laatste maanden te kiezen, en ze op tafel te leggen. Ik vermoed dat, als wij over iets concreets praten, hij de link tussen de evaluatievragen en zijn atelierwerk sneller zal maken. En dat is effectief zo. Met zijn opdrachten voor hem laat Boran weten dat zijn werk twee of drie ogen verdient. De andere kinderen lijken akkoord te zijn met de beslissing. Vervolgens herhalen wij de procedure met alle leerlingen. De manier waarop ze over de betekenis van de figuren discussiëren, en hoe ze die in relatie proberen brengen met de opdrachten is verbazingwekkend. Het visueel-symbolische component van dit rapport, noopt tot interpretatie, en hierdoor ontstaat een interessante dialoog. Als Jasmine de categorie “Handen” (materiaalgevoeligheid) kiest voor de evaluatie van haar snoepvliegtuig, vindt ze dat ze één hand verdient, want haar resultaat is “niet mooi”. Nochtans merkt Thimo op dat zij het snoepvliegtuig heeft gemaakt waarin het meeste snoep kan vervoerd worden. Ook heeft ze de meeste modellen voor een snoepvliegtuig gemaakt, en daarom zou ze vier handen moeten krijgen.

Zoals ik eerder aangaf, zouden evaluaties in het DKO, volgens het raamleerplan, niet enkel uit de klassikale rapporten van januari en juni bestaan. Voortdurende feedback die de leerlingen verder helpt in hun ontwikkeling is ook nodig. De beste feedback is opbouwend, en daarmee bedoelt men, niet oordelend of moeilijk te begrijpen. Hoe directer de feedback hoe beter. Dat zou de leerling helpen om zijn handeling, attitude enz. meteen aan te passen. Deze theoretische voordelen van feedback vind ik als leerkracht confronterend. Vaker wel dan niet, vinden mijn leerlingen hoe voedend of goed bedoeld het ook mag zijn, mijn feedback maar niks. Maar ze zijn vaak nieuwsgierig naar mijn mening over hun werk: “Vind je het mooi, juf?” Is de vraag die ik het meeste hoor, samen met “Is het zo goed? Ben ik nu klaar?”. Dan draai ik de vraag om: “Wat vind je zelf van je werk?” en dan is het antwoord meestal schouderophalend en met een uitdrukking van onwetendheid: “mooi”. Als ik vraag “Vind je dat je klaar bent?” is het antwoord bijna altijd ja of “weet ik niet”.

Vorig jaar tijdens mijn stages was ik getuige van telkens hetzelfde scenario: leerlingen die geen idee hadden van hoe ze hun mening over hun eigen prestaties konden verwoorden, laat staan over het werk van andere leerlingen. Ook als student in de lerarenopleiding ben ik dijkwils geconfronteerd geworden met mijn

eigen limieten en die van mijn medestudenten met betrekking tot het geven van feedback. Hetzelfde geldt voor leerlingen in deze klas. Ze kunnen moeilijk feedback geven op hun eigen werk, en nog moeilijker op dat van hun klasgenoten. De woorden zijn er niet. De ervaring met het rapportstelsel in mijn klas is dat door het plaatsen van een symbool tussen het cijfer en het leerdoel mogelijkheden tot interpretatie ontstaan die de kinderen inspireert. De meest interessante momenten kwamen echter als de leerlingen eerst de betekenis van het symbool probeerden te bepalen (“ogen” zijn voor aandacht), en dan als ze een relatie probeerden te vinden tussen het symbool en de opdracht (“hoeveel ogen voor deze opdracht?”). Het symbool biedt een onzeker vertrekpunt, omdat zijn betekenis niet concreet is. Plots wordt iets intrigerend, en kan iets ontdekt worden, waarbij het symbool een nieuwe betekenis kan krijgen in relatie tot hun eigen werk. Een verder experiment rond deze constructie van betekenis in relatie tot evaluaties, zou kunnen zijn om aan de kinderen zelfgemaakte symbolen, als groep te laten bepalen. Waarvoor zouden ze nog punten willen krijgen? Is er nog een categorie die eventueel ontbreekt volgens hen? Wat heeft waarde voor de groep en die voor hen nog niet ter sprake kwam?

DE WAARDE VAN WAARDES

Academische druk en mislukking zijn een stresserende factor in het leven van leerlingen en studenten. Voortdurend slechte rapportering op school, heeft een impact op het zelfbeeld van jonge mensen. Leerkrachten horen het vaak uitgedrukt: “ik ben niet goed in taal, ik ben niet goed in wiskunde”. In een beeldatelier zijn die beweringen eerder “ik kan niet tekenen, ik kan niet knutselen”. Binnen de neurowetenschappen bestaat de theorie van “aangeleerde hulpeloosheid”. Deze theorie werd ontwikkeld door de Amerikaanse psycholoog Martin Seligman (Seligman, 1972). In een bekend experiment, werd een in bedwang gehouden hond gefolterd door hem bloot te stellen aan elektrische ontladingen. In het begin probeerde hij te ontsnappen aan de pijn, maar na een tijdje beseftte hij dat het onmogelijk was om van de marteling af te komen. Uiteindelijk was hij vrij om te gaan, maar deed dat niet, en bleef gewoon de elektrische ontladingen doorstaan. Hij deed niets om zijn situatie te veranderen, zelfs wanneer dit gemakkelijk kon. De conclusie van het experiment was dat levende wezens onder stresserende situaties depressief reageren, zelfs nadat de omstandigheden veranderen/verbeteren. Sommige soorten stress blijven een invloed hebben op onze acties, lang nadat de factoren die de stress veroorzaakt hebben verdwenen zijn.

De stress die het meeste littekens blijkt achter te laten zijn diegene wiens oorzaken buiten onze controle staan. Als onze perceptie een probleem onoplosbaar inschat, neemt onze zelfperceptie als bekwaam persoon af. Het is dus niet goed voor levende wezens zich lang onbekwaam te voelen. In het gebied van de onderwijspsychologie wordt “aangeleerde hulpeloosheid” onderzocht voor zijn relatie met slechte academische prestaties. Uit onderzoek blijkt dat het beeldatelier een plek is waar kinderen zich bekwaam voelen, onafhankelijk van hun niveau van vaardigheid (Fancourt en Wan, 2019).

Uiteindelijk is het een plek die je kiest. In tegenstelling tot school, zouden leerlingen in het atelier het gevoel hebben dat ze er vrijwillig zijn. De gevoelens van incompetentie die een kind op het reguliere onderwijs mag ervaren, zouden gecompenseerd kunnen worden door zijn goede belevingen in een kunstles. Volgens recent onderzoek, helpen kunstlessen kinderen een beter zelfbeeld te hebben. De voorgestelde redenen om de relatie tussen kunst en eigenwaarde te verklaren zijn divers, van de validatie van het unieke karakter van een individu tot het bieden van kansen voor voortdurende uitdagingen (Fancourt en Wan, 2019). Ik vraag me af of de afwezigheid van druk om goede rapporten te halen een reden zou kunnen zijn voor een toegenomen zelfbeeld binnen de kunstles. Toch worden in het beeldatelier ook rapporten opgesteld. Het DKO valt sinds het ministerieel decreet van 2019 onder de onderwijskoepel, het mag geen verplicht onderwijs zijn, maar het is toch officieel onderwijs.

Rapporten van een DKO-academie hebben lang niet hetzelfde gewicht, noch de impact, van een basisschool-rapport. Dit feit plaatst ouders en leerlingen in een vreemde positie ten opzichte van evaluaties binnen het DKO. Het is ook een moeilijke positie voor DKO-directies en leraren, want evaluaties vereisen een pedagogische relatie tussen student en leerkracht. De perceptie die veel leerlingen en studenten hebben van het DKO als “optioneel” werkt ergens tegen de opbouw van die relatie. Het is een veelvoorkomend fenomeen in het DKO, dat van de student of leerling die weken stopt met de lessen, en die opeens op een dag terug verschijnt, om daarna weer te verdwijnen zonder verdere uitleg. Het systeem zoals het nu bedacht is maakt van de leerlingen en studenten in het DKO, amateurs die geëvalueerd worden in de uitoefening van een “hobby”.

Als het onderwijstype optioneel is, zoals in het geval van het DKO, dan heeft een negatieve of positieve evaluatie weinig invloed op de schoolcarrière van de

leerling. In het verplichte reguliere onderwijs conditioneren evaluaties het verzetten van het academische parcours. Een kind moet “valide” zijn om door te kunnen gaan naar het volgende schooljaar. Positieve evaluaties in het reguliere onderwijs zijn een toelatingspas naar de toekomst en het onbekende. Zij betekenen letterlijk een vooruitgang. Aan de andere kant, betekent een negatieve evaluatie letterlijk dat het kind “blijft zitten” waar hij al was, dat hij alles opnieuw moet doen. Vanuit het leerlingenperspectief zijn de consequenties van positieve evaluatie duidelijker in het reguliere onderwijs. Wat in principe de kinderen zou motiveren om hun best te doen. Wat motiveert kinderen en ouders in het DKO om evaluaties te aanvaarden, naar evaluaties te luisteren, enig belang te hechten aan DKO-evaluaties? Wie wil er beoordeeld worden wanneer het niet verplicht is? Leerlingen in het DKO zien geen plicht ten opzichte van wat tijdens de lessen aan bod komt, en ze hebben gelijk. Een vrijetijdsbesteding is per definitie, geen verplichting. Toch vinden ze het fijn om geëvalueerd te worden. Ik heb daarover gepraat: wij vinden het allemaal fijn om respons te krijgen over onszelf. Feedback kan zelfs verslavend zijn. Andere kwestie is dat wij het begrijpen, aanvaarden, of implementeren. Het is niet omdat wij feedback krijgen, dat wij daar automatisch iets mee doen. Betekent dat, dat er een innerlijke motivatie bestaat om de confrontatie met onszelf en met onze onkunde aan te gaan? Fischer denkt van niet, wanneer hij praat over zijn leerlingen in het Britse tweedekansonderwijs:

The lack of an effective disciplinary system has not, to say the least, been compensated for by an increase in student self-motivation. Students are aware that if they don't attend for weeks on end, and/or if they don't produce any work, they will not face any meaningful sanction. They typically respond to this freedom not by pursuing projects but by falling into hedonic (or anhedonic) lassitude: the soft narcosis, the comfort food oblivion of Playstation, all-night TV and marijuana.¹⁰

Toegegeven, Britse twintigers zijn niet te vergelijken met leerlingen op een basisschool in Brussel. De leerlingen in mijn klas hebben nog steeds interesse in wat ze doen, en ik heb wel wat gezag over hen. Misschien is er een soort autoriteit nodig om de aandacht van een groep leerlingen te ondersteunen.

10 Fischer (2009) p.p 23

LEERLING

Om leerlingen te kunnen evalueren krijg ik als leerkracht verschillende pistes uit het raamleerplan voor het DKO. Binnen het plan zijn de competenties die gelinkt worden aan een DKO-leerling vertaald in 6 rollen: Kunstenaar, Onderzoeker, Vakmens, Performer en Samenspeler en De Unieke Ik. Elk van deze belichamingen, of rollen, wordt symbool van een aantal vaardigheden of competenties. Het is een duidelijk systeem, want op het moment dat een woord als “kunstenaar” uitgesproken wordt, krijgen wij meteen een idee over het personage waar het over gaat. De connotaties van “samenspeler” en “performer” zijn wat zwakker, maar toch sterk genoeg om een zekere richting te geven aan onze gedachten over wat een “samenspeler” doet en kan. De competenties worden dankzij de rollen, persoonlijker, dichter en menselijker. Zo worden ze afgebeeld in een soort portretgalerie van personages. Ze zijn niet langer een droge zin in een overheidsnota die wat abstract leest. Zoiets als “leerlingen hebben oog voor eigen mogelijkheden” klinkt toch minder goed als “performer”. In België bestaat de vrijheid van onderwijs, dat is te zeggen, scholen kiezen hoe ze inhoud geven en hoe ze leerlingen evalueren aan de hand van op ministerieel niveau besloten competenties. Kunstacademies worden aangemoedigd om het raamleerplan en het idee van rollen toe te passen in hun evaluatieve inspanningen, maar zijn uiteindelijk vrij om andere leerplannen te kiezen. In de praktijk zijn er steeds meer academies die de rollen, al is het maar deels, als vertrekpunt gebruiken om hun evaluatiemethodes te ontwikkelen. In het kader van een inspectie worden evaluatiemethodes ook geëvalueerd, en met voorgenoemde rollen te werken wordt door de inspectie gunstig onthaald.

Ik had het al reeds eerder over hoe het internet zodanig is georganiseerd dat het al onze onlinebewegingen traceert. Om zodoende de gebruikers in categorieën onder te verdelen. Vanuit deze categorieën wordt alle informatie die wij krijgen, via algoritmes, aangepast aan onze smaak. Het is zelfs een publieke zaak.

Iedereen met een google-account kan zien wat google over haar of hem weet. Ga naar je account > gegevens en personalisatie > Advertentiepersonalisatie > Naar advertenties instellingen. Na zoveel jaren beroepsmatig met internet bezig te zijn geweest, ben ik het gewend Google te gebruiken alsof het een extern brein is. Afgeleid uit mijn surfgedrag, weet Google alles van mij. Mijn advertentie instellingen laten weten dat ik tussen 35-44 jaar oud ben, ik heb een iPhone, ik hou van bloemen, ik werk in het onderwijs, mijn woonsituatie is die van huurder, mijn opleidingsniveau is hoger onderwijs, ik heb een kind, ik lees de krant, enz... Google laat ons ook weten wat hij van ons weet, er zijn geen geheimen. "Hij doet dat alles voor ons". Zodat wij advertenties en informatie krijgen die op maat van onze interesses en voorkeuren gemaakt zijn. Wij hebben de optie om die voorkeuren in onze account-instellingen uit te schakelen. Maar vooraleer wij dat doen, krijgen wij een waarschuwing. De waarschuwing vertelt ons dan zonder personalisatie, wij dezelfde hoeveelheid advertenties zullen krijgen, maar dan op een algemene manier, die weinig te maken heeft met onze individualiteit. Het is voor mij een duidelijk voorbeeld van hoe de individu-consument door externe machten wordt gedefinieerd. Je houdt van iets, je hebt bepaalde interesses. Die worden getrackt om je betere publiciteit aan te bieden, om producten –maar ook nieuws en informatie te vinden, die aangepast zijn aan je individualiteit. Het risico dat je loopt als je afstand neemt van je individualiteit als consument door de personalisatie van advertenties op te geven is, dat je dezelfde hoeveelheid producten, nieuws en informatie zal worden aangeboden, maar dat je tijd zal verliezen in de zoektocht naar wat je wilt. En wie heeft vandaag de dag de tijd om tijd te verliezen?

De rollen zijn een goede manier om artistieke competenties voor kinderen te definiëren. Ze kunnen ook geïnterpreteerd worden als categorieën die helpen om de talenten en de voorkeuren van leerlingen te identificeren. Maar ontstaat dan niet het gevaar dat leerlingen te snel vertrouwd worden met een individualiserend proces, dat hun belangen gebruikt in functie van marketingdoelen? Als wij evaluaties gebruiken die leerlingen nog bewuster maken van hun specifieke voorkeuren en talenten, is dat dan niet een manier om deze leerlingen te profileren? En als wij deze voorkeuren beginnen aan te wenden in een evaluatievorm die de leerling vertelt: jij bent goed in techniek, jij werkt goed samen met anderen, jij durft buiten de lijntjes kleuren...klinkt dat niet een beetje als de personalisatie die Google doet van ons (surf) gedrag? Misschien zie ik de dingen te veel vanuit het oogpunt van een marketeer en zijn mijn indrukken te gekleurd.

Om de rollen goed te begrijpen, lees ik de documentatie omtrent competenties en evaluaties die binnen het raamleerplan aanwezig zijn. Ik wil het goed begrijpen, zodat ik alles goed aan de leerlingen kan uitleggen. Wat betekent de rol van “kunstenaar”? En die van “performer”? Wat behelzen zij precies? En waarom zijn die belangrijk? Waarom zijn deze rollen en niet andere gekozen om de competenties van zeer jonge kunstbeoefenaars te definiëren? En waarom wil ik dat de kinderen de rollen begrijpen? Waarom kiezen voor dit thema? Wie is binnen het kunsteducatieveld echt geïnteresseerd in evaluaties? Zijn de kunsten niet precies een haven voor studenten en leerlingen, die het niet goed doen in een meer academisch/evaluatie-gericht onderwijslandschap? Toch vind ik dat als er officiële doelen bestaan die de uitkomst van de evaluaties bepalen, het interessant is dat leerlingen de criteria verkennen die bepalend zijn voor evaluatieve besluitvormingen. Als je niet weet wat van jou verwacht wordt, kan je niet aan die verwachting voldoen. Of nog belangrijker binnen dit onderzoek, die verwachtingen contesteren. In het beeldatelier waar ik als leerkracht tewerkgesteld ben, zijn er leerlingen die van contesteren houden. Zouden ze dit ook doen in een evaluatieve situatie, waar ze gewend zijn aan de leerkracht als beoordelende machtsfiguur?

Is het ethisch aanvaardbaar om jonge leerlingen bewust te maken van het feit dat ze geëvalueerd worden? Deze vraag wordt mij gesteld door een van de docenten binnen de educatieve master. Ze is een moeder, zoals ik, en ze vraagt zich af of het wenselijk is om kinderen terwijl ze nog zo jong zijn, bewust over evaluaties te laten nadenken. Ten slotte bevinden ze zich nog in die korte periode van het leven waar alles mogelijk lijkt, deels omdat ze niet bewust zijn van het feit dat de maatschappij constante waardeoordelen uitoeft op haar leden. Kinderen zitten vol hoop over de toekomst, deels omdat ze onwetend zijn over alle evaluaties die hen nog wachten. Een van de meest revolutionaire ideeën van de verlichting en vervolgens, van de democratische staten, is het concept van de gelijke waarde van alle levens, en alle individuen. Het onderwijs zet zich sterk in om dit idee te ondersteunen, en om evaluaties niet als waardeoordelen te behandelen, maar als informatie die zou helpen in het leerparcours van een leerling. Terwijl leren en geëvalueerd worden onafscheidelijk lijken, wordt aan de laatste eerder pejorative associaties toegeschreven. De schrik om geëvalueerd te worden blijft lang nazinderen, zelfs nadat academische examens verdwenen zijn uit ons leven. Maar de kwestie over de morele implicaties van mijn experiment wordt voor mij beantwoord door de leerlingen zelf. Door mijn onderzoek besef ik dat ze al heel goed weten dat ze door leerkrachten worden geëvalueerd, en ook waarom. Aan

de vraag: Waarom krijg je gouden sterren van de juf? antwoordt de zesjarige Oemar: omdat ik doe wat ze vraagt. De leerlingen weten dat je in de klas geëvalueerd wordt, en ze vinden dat zelfs fijn. Yasmine verwoordde het zo: Als ik een goed rapport krijg, dan koopt mijn papa voor mij wat ik maar wil.

Op een dag ga ik samen met de leerlingen in dialoog over welke criteria gebruikt worden bij hun evaluaties. Wij gaan het dus over de “rollen van de kunstenaar” hebben, en daarbij een vraagspel spelen. Ik zit met de kinderen aan tafel. Wij gaan praten over dingen die wij goed kunnen. Iedereen zegt drie dingen die zij of hij goed kan. Ik begin: ik kan lekker rijst koken, ik kan met de auto rijden, ik kan een gedicht schrijven. Mijn voorbeelden kies ik met opzet zo, zodat de kinderen ze niet zomaar kunnen imiteren. Ik laat alle kinderen aan het woord. Olivia is 9 jaar oud, en ze kan heel goed origamifiguurtjes maken. Semih is 7 jaar oud, en kan haren vlechten, en Youssef is 6 en kan heel goed voetbal spelen. Ik vraag hen hoe het komt dat ze al die dingen zo goed kunnen. Er zijn verschillende redenen “Mijn mama/papa/zus heeft het mij geleerd” komt het vaakst voor. De kinderen zitten in hun stoelen, rond hun werktafels, op de tafels staan kleine dozen vol met papiertjes. Op de papiertjes staan de vijf rollen die gehanteerd worden binnen het raamleerplan geschreven: kunstenaar, vakmens, onderzoeker, performer, samspeeler. De kinderen mogen om de beurt een papiertje nemen en twee vragen beantwoorden: Wat is een...? En wat kan een...? Ik schrijf o hun antwoorden op het bord.

KUNSTENAAR: schilder, iemand die heel goed kan tekenen, iemand die tekent op een ezel, wat een kunstenaar doet vind je in een museum.

VAKMENS: loodgieter, een vakmens repareert dingen, iemand die weet waarom iets kapot is.

ONDERZOEKER: wetenschapper, uitvinder, een onderzoeker maakt experimenten.

PERFORMER: een zangeres, een robot (transformer), iemand die concerten geeft.

SAMENSPELER: een voetballer, iemand die samen speelt met anderen.

De volgende oefening is een tekening. Ze mogen een of meer van de personages kiezen, en die tekenen. Het is een portret, en dat betekent onder andere dat ze de figuren niet te klein mogen tekenen. Ik heb boeken bij, en wij kijken samen naar portretten van mensen uit de kunstgeschiedenis. Eens ze klaar zijn hangen ze hun tekeningen aan de muur. Nu komt een andere vraag. De kinderen mogen op een blad papier eerst hun naam schrijven en daarna de woorden: “unieke ik”. Op ditzelfde blad mogen zij drie dingen opschrijven die ze nu al goed kunnen, zoals

in het begin van de les, en ook welke van de rollen zij denken dat bij henzelf past. Ze mogen een of meerde kiezen. Ze moeten denken aan wat elk van deze “personages” kunnen en doen, en dan denken aan wat ze zelf ook kunnen en doen.

Oscar Wilde publiceert in 1891 een essay met de titel “The Critic as Artist – Upon the importance of doing nothing and discussing everything”. Het is een socratische dialoog met de essentie van Wilde’s esthetische en filosofische principes betreffende artistieke creatie. Volgens Wilde zijn kunstenaars altijd critici, en er bestaat geen artistiek creatief proces zonder een kritische geest. Volgens hem begint elke creatieve beweging met kritiek, die plaats vindt in de geest van de kunstenaar, en die een reactie is op de chaos van de feiten. “Natuurlijke” creativiteit, zoals de creativiteit van de kinderen, is volgens Wilde van imiterende natuur. Wat ons redt van oneindige imitatie en herhaling in onze menselijke creaties, is ons kritische vermogen in combinatie met onze esthetische percepties. Een kritiek is een poging om iets te begrijpen en in die zin, om kennis te verwerven. Dit kan worden opgebouwd door middel van verschillende intellectuele strategieën. Wij kunnen bijvoorbeeld onze rede gebruiken om een logische kritiek op te bouwen. In het geval van kunstkritiek, zijn logica en rede niet het enige, misschien ook niet het belangrijkste, instrument om kritiek te ontwikkelen. Hier komt de esthetische dimensie van de menselijke ervaring aan bod. Die werkt anders dan via puur logische constructies.

Kan een evaluatie voor kinderen in de kunsten, elementen van artistieke kritiek bevatten? Is dit niet al zo? En als het zo is, kunnen leerlingen ervan bewust gemaakt worden hoe een artistieke kritiek ontstaat, en via de opbouw van een kritiek hun eigen esthetische en kritische vermogens ontwikkelen? Kunnen leerkrachten de evaluatie-principes toepassen zoals kunstenaars dat zouden doen, dat is te zeggen, als een deels emotioneel proces dat de artistieke subjectiviteit mee vertegenwoordigt? Kan die onmogelijkheid tot neutraliteit niet een gelegenheid zijn om de partijdigheid van evaluaties duidelijk te maken, bewust te aankaarden, aan het licht te brengen?

“Artists are the antennae of the race” volgens dichter Ezra Pound. Ze gebruiken hun zintuigelijke, esthetische individualiteit om aan de rest van het sociale lichaam te vertellen wat ze gevoeld hebben bij wat ons omringt. Artistieke individualiteit moet niet worden verward met de individualiteit van de consument, en het verschil tussen beide moet bewaakt worden. De manier waarop wij evaluatie aanpakken in de klas, kan helpen accenten te leggen op deze verschillen.

Hoe kunnen wij dat doen? Bijvoorbeeld, door aan de doelstellingen te tornen. Door nieuwe criteria te zoeken, kunnen de kinderen werken aan de motieven om een criterium te kiezen boven andere. Die zoektocht naar motieven kunnen geformuleerd worden in vragen: Waarom wil ik dat jullie deze competentie leren? Waarom en voor wie is dat belangrijk? Er zijn redenen om waarde toe te kennen aan bepaalde kennis, aan bepaalde ervaringen, ook al hebben deze geen praktische toepassingen. Er zijn redenen buiten onze persoonlijke voorkeuren, buiten onze onmiddellijke noden en wensen. Deze te onderzoeken kan een manier zijn om te ontsnappen aan ons functioneren als producten-consument. Een van de oefeningen in evaluaties ontheiligen die ik niet kon maken met mijn klas door de uitbraak van de COVID-19 pandemie, was een oefening om nieuwe rollen te verzinnen. Binnen het raamleerplan kennen we al de kunstenaar, de vakman, de performer, de samenwerker... het wekt mijn nieuwsgierigheid welke verdere rollen de kinderen nog zouden bedenken die ook de moeite waard kunnen zijn geëvalueerd te worden tijdens de kunstles.

De motivatie van regeringen om doelen te stellen geënt op het pragmatisme van de werkmakrt kan in zekere zin gezien worden als een obstakel voor de vorming van onze kinderen. Als de motivatie om iets te leren is een job te vinden, begint de pedagogie te wandelen in een soort mijnenveld van dubieuze intenties en evidenties. Als de werkmakrt als absolute waarde beschouwd wordt, als alle mensen die op dit moment in de wereld aan het groeien zijn, op school leren dat wat ze op school leren hen moet helpen in de zoektocht naar een job, want dat een job het ultieme doel van een mensenleven is, kan het organiseren van het onderwijs snel in een soort determinisme vallen.

Het determinisme van de XXIe eeuw is volgens denkers zoal Fischer en Lijs-ter, niet enkel van politieke maar vooral van economische aard. Het dominante economische model is het neoliberalisme. Binnen dit model wordt aanhoudende economische groei de prioriteit. Het sociale beleid is afhankelijk van de behoeften van de markten. Alle landen oefenen een of andere versie van een neoliberale aanpak, en politieke modellen worden beïnvloed door gelijkaardige economische visies. Hoe kun je aan iets twijfelen als het lijkt alsof er geen alternatief is? Het geeft de indruk dat de wereld de individualisering van eisen collectief heeft geaccepteerd, en het genereren van inkomsten die daarmee gepaard gaan, als de enige keuze mogelijk. Geen collectieve dromen meer, want die zijn moeilijk te realiseren. Enkel materiële voldoeningen, die kunnen ten minste snel geconcretiseerd worden.

In deze context praat ik met een andere leerkracht: deze leerkracht werkt al jaren in het DKO. Hij is een kunstschilder, een echte vakman met veel ervaring in zijn métier. Wellicht daardoor maakt hij volgende interessante vergelijking: Hij ziet zijn klas als een dispersie, in tegenstelling tot een emulsie. Een emulsie is een verf waarin de deeltjes zijn opgelost in het bindmiddel, terwijl in een dispersie de deeltjes niet helemaal opgelost worden, maar in heel fijne partikels gebonden blijven binnen de verf. De verf bepaalt waar de deeltjes zich bevinden, maar ze houden hun eigenheid. Voor hem gaat het zo in zijn les. Binnen het atelier is de opdracht het bindmiddel. De leerlingen zijn de deeltjes die erin zweven en zich toch gedragen volgens hun eigen principes, maar het resultaat, wat hij uiteindelijk ziet, is de gecombineerde inspanning van al die deeltjes samen.

Het is moeilijk voor hem om individuele rapporten te geven. Hij geeft individuele begeleiding aan zijn leerlingen, maar uiteindelijk ziet hij zijn klas als een geheel. Ze werken allemaal naar een open eindbestemming, en in het proces gebruiken ze allemaal een andere benadering. Het belang van het werk is volgens hem, dat het werk gebeurd is. Het is weer een manier van evalueren, die niet focust op de “kwaliteit” van het resultaat, maar op de attitude van de leerling. De waardering van leerkrachten voor de inspanningen van leerlingen is niet nieuw. Ludwig Wittgenstein -ook ooit een leerkracht- zou over zichzelf gezegd hebben: “Ik ben niet trots op de dingen die ik heb geleerd, op de boeken die ik heb geschreven. Ik ben trots op de moeite die ik heb gedaan om te leren. Omdat het die inspanning is wat mij vandaag het recht geeft tot het woord” (Ordine, 2017).

Als ik met deze schilder-kunstenaar-leerkracht praat is het mij duidelijk dat het resultaat van zijn lessen, wat de leerlingen doen met zijn opdrachten, voor hem geen absolute waarde heeft, en daardoor is het voor hem moeilijk om een waarde toe te kennen in de vorm van een rapport. Voor hem is wat in het atelier gebeurt een soort voortdurende groepsopdracht en zo evalueert hij zijn lessen, zijn klassen en zichzelf als leerkracht. Na de les neemt hij een foto van alle werken, de werken apart hebben voor hem niet dezelfde mening. Het is een soort collectief portret van artistieke werkwijzen. De individuele consument moet worden geconcretiseerd, geprofileerd, om in zijn behoeften te kunnen voorzien. Het artistieke individu mag vaag zijn, en zijn beslissingen mogen open blijven, ze hoeven niet vastgesteld te worden. Hier kiest de leerkracht voor al zijn leerlingen samen, want alle antwoorden zijn geldig.

Opdrachten binnen een kunstles zijn geen wiskundige problemen. Er is geen correct antwoord voor een artistieke oefening, het zijn allemaal voorstellen. Het zou interessant zijn om aan deze opdrachten een esthetische interpretatie toe te voegen. Te zien hoe kinderen binnen een les, samen betekenis opbouwen. De gemeenschappelijke evaluatie van individuele opvattingen, zou een meer open manier van evalueren kunnen zijn dan enkel het profileren van competenties.

LEERKRACHT

“Juf, je bent lief” Zegt Sehmi met een glimlach, hij heeft iets stouts gedaan, of niet, maar de achterdocht plakt, aan mijn hart, als een ambetante prijssticker van de kringloopwinkel.

“Wat ben je streng juf!” Zegt Thimo als ik roep dat ik stilte wil, en hij heeft gelijk, zoals gewoonlijk, en zegt ook nog: “Juf! Je vraagt ons schreeuwend om stilte!”. De kleine beul.

“Juf, kunt u prachtig tekenen?” vraagt Boran nieuwsgierig en ook een beetje uitdagend. Hij is op zoek naar een krachtmeting maar ik ben groot en dus is hij tevreden, met het stellen van vragen.

“Hoelang nog juf?” Vraagt Darif met grote ogen. Hij wil zijn mama heeft honger is moe wil naar huis mis zijn broer vindt het saai wil pipi doen zijn speelgoed water drinken TV kijken zijn hond aaien.

“Deze les was echt leuk!” Zegt Olivia tegen Thimo tot mijn verbazing, want ze is scherp, veeleisend, en minutieus, en vaak laat ze me weten dat ik echt, “maar echt, echt juf” niet goed bezig ben.

In het atelier dat ik begeleid komen kinderen met verschillende economische, religieuze, culturele en etnische achtergronden. De kinderen komen ook om verschillende redenen naar het atelier. Voor sommigen is de klas dankzij subsidies, een goedkoper alternatief tot opvang. Voor anderen, een plek waar ze kleine motorische activiteiten kunnen beoefenen als remediëring (het wegwerken van bepaalde tekorten). En dan zijn er nog een paar die houden van tekenen en knutselen. Veel tijd tijdens de lessen besteed ik aan “class management”. De helft van de leerlingen is gewend aan een sterk gestructureerde schoolomgeving. De relatieve vrijheid van de kunstles is verwarrend voor sommige kinderen. De andere helft van de kinderen wordt niet zo afgeleid door de ontspannen sfeer van het atelier, toch zijn ze niet altijd comfortabel met de open opdrachten en creatieve inspanningen van een kunstles. “The tendency of creation is to repeat itself...”¹¹ Ze willen knutselen, zeggen ze, en leggen mij uit wat ze verwachten. Ze willen dat ik ze vertel wat ze moeten doen, stap per stap. Olivia, een negenjarig meisje, geeft mij een voorbeeld van hoe ik het zou moeten doen: Eerst pak je een bord papier. Dan teken je het gezicht van een leeuw. Dan knip je geel en oranje papier in reepjes. Dan plak je de reepjes op het bord. Voilà, je hebt een leeuw gemaakt! Maar dat is natuurlijk voor kleine kindjes. Voor ons moet je iets anders bedenken. Origami bijvoorbeeld; Origami is de lievelingsbezigheid van Olivia en dat laat ze vaak aan mij weten. Semih wil telkens de vlag van Turkije tekenen. Colette vindt regenbogen zo mooi, en ze tekent ze zo vaak als ze maar kan. Het is moeilijk voor sommige van deze kinderen om een eigen inbreng te vinden. Ze willen iets bekends herhalen, verteld worden wat ze moeten doen, of helemaal niets doen.

Sommige leerlingen zijn vriendjes onder elkaar, en zoeken elkaar op tijdens de lessen om te spelen. Doch als er een groepsopdracht aan bod komt, vinden ze het moeilijk om samen te werken, naar elkaar te luisteren, respect te tonen of een gesprek over de opdracht te hebben. De leerlingen zien elkaar direct als speelkame-

11 Wilde (2007-2020) p.p 12

raadjes, maar niet als “peers”. Natuurlijk zijn ze nog klein, het is niet de bedoeling dat ze serieuze werkdiscussies voeren. Als leerkracht betreft het mijn taak om de condities te scheppen waarin de leerlingen hun perceptie van elkaar weten aan te passen. Zodat ze appreciatie krijgen voor aspecten van hun vrienden waar ze nog niet mee vertrouwd waren. Met andere woorden, ze leren elkaar beter kennen.

Aandacht geven aan de prestaties van leerlingen binnen een groepswerk vraagt een andere aanpak dan de leerlingen individueel te evalueren. Hoe evalueer je een leerling in een groepsopdracht? Hoe is het anders dan een individuele evaluatie? Om te beginnen zijn het de leerlingen zelf die tijdens groepswerk hun houding veranderen. Plots komen facetten van de leerlingen naar boven die tijdens de individuele opdrachten onopgemerkt waren gebleven. Youssef, die vaak gefrustreerd raakt als hij alleen moet werken, doet zijn best om Mehmet die wat onhandig is, te helpen. Yasmine, die normaal zeer dominant is, uit haar bewondering voor wat Olivia heeft gemaakt.

Via de academie doen wij mee aan een project van de “Eye hope foundation”. Zij organiseren een expo met kunstwerken van kinderen rond het thema “vervormd gezicht”. De kunstwerken worden tijdens de tentoonstelling verkocht. De opbrengst gaat integraal naar het onderzoek van het syndroom van Wolfram. In het atelier werken de leerlingen al weken individueel aan verschillende portretten. Initieel was mijn intentie om hun individuele werken in te dienen voor de komende tentoonstelling.

Vanaf het begin van het schooljaar ontstaan er spanningen in het atelier. Conflicten tussen de leerlingen escaleren een paar keer tijdens de lessen. Wat volgt is een disciplinaire procedure. Dit lijkt te werken, en vanaf dat moment verbetert de sfeer. Wanneer het moment nadert om hun werk naar de tentoonstelling van de Eye hope foundation te sturen, krijg ik twijfels. Het lijkt mij iets wat sneu dat ze afstand moeten nemen van hun harde werk, dat ook symbool lijkt te staan voor een overwonnen crisis. Er zullen werken verkocht worden, andere niet. Ik vind het niet het moment deze groep bloot te stellen aan een spanningsboog waarbij hun persoonlijk werkje al dan niet verkocht zal worden/ succes zal kennen. Om die redenen start ik een groepsproject, en het resultaat hiervan zullen wij samen indienen voor de benefit tentoonstelling.

Vygotsky stelde dat leren niet enkel een individuele, maar vooral een sociale gebeurtenis is (Berk en Winsley, 1995). Wat voor Piaget een proces van het zelf

was (het kind dat de wereld ontdekt door eigen probeersels en ervaringen) was het voor Vygotsky ook een product van zinvolle uitwisselingen met onze medemens. Hij ontwikkelde het concept van “zone van naaste ontwikkeling” die gedefinieerd kan worden als de dingen die wij nog niet alleen kunnen, maar die wel met hulp lukken. We kunnen deze leerrijke “zone” alleen betreden aan de hand van een andere persoon. Of het nu een leerkracht is of een andere leerling die ons inspireert en stimuleert lijkt niet van belang te zijn volgens Vygotsky. Leerlingen evalueren zichzelf aan de hand van wat ze in anderen zien, ze vergelijken hun capaciteiten met die van anderen, en ze willen kunnen doen wat ze als waardevol bij anderen ervaren. De groep verheft de leerlingen, en ondersteunt ze door een mengeling van competitie, samenwerking, inspiratie en genot. Deze ideeën van Vygotsky vinden ruime acceptatie in het onderwijslandschap van vandaag. Het is een van de 6 kerncompetenties voor de eerste graad van het DKO, nr.5: Relaties bouwen en samenwerken. In groep kunnen werken en denken wordt ook essentieel in de wereld van de toekomst. Competitiviteit in een groep moet voorzichtig aangepakt worden. Veel vacatures vragen tegenwoordig om een “teampayer”.

Vandaar misschien de huidige afkeer voor cijfers in de pedagogie, en de lof voor feedback? Een cijfer wordt zeer snel vergeleken tussen leerlingen (competitief) terwijl feedback vaak minder sluitend is, persoonlijker, open voor interpretatie. Hierbij sluit de afkeer voor de leerkracht als “autoritair” figuur aan. Vroeger was de leraar een autoriteit die iemand als de beste van de klas aanwees. Zo iets is steeds minder van toepassing. En terecht, kinderen zijn geen nummers, en hun prestaties verdienen meer inzicht dan enkel een cijfer op een examen. Cijfers gebruiken houdt het risico in van het depersonaliseren van de leerlingen. Maar feedback houdt andere risico's in. Zijn wij dan niet bezig met een vorm van Synopticon: de blik van de andere die naar ons kijkt en wiens boodschap wij interioriseren? De maatschappij van vandaag, zegt Lijster, vraagt aan het individu niet in strijd te gaan met anderen, maar met zichzelf, zodat we allemaal “de beste versie van onszelf” worden. In tegenstelling tot wanneer men in een groep concurreert, stopt de competitiviteit met zichzelf nooit. We kunnen altijd beter worden dan wij al waren, gelukkiger zijn dan wij nu zijn. Levenslang leren, altijd met het gevoel dat wij onvooltooid blijven (Lijster, 2016).

In het atelier, zijn de kinderen hard bezig. Ze verzamelen alle kladpapiertjes die ze kunnen vinden en poneren deze op een grote hoop achterin de klas. De leerlingen verzamelen snel een kleine berg van alle soorten vuile, gescheurde, on-

bruikbare papiertjes waarmee ze het grootst mogelijke hoofd gaan maken waartoe ze in staat zijn. De leerlingen kiezen elk een letter, en met deze letters stellen ze een naam samen voor de grote kop: “Meneer Kippiepam”.

Het enthousiasme verwonderdt me. Wat ze nu als groep doen, hadden ze al eens individueel gedaan. De groep kennende dacht ik dat ze hun interesse zouden verliezen, en dat ze snel zouden gaan klagen. Maar nee. Evalueren houdt ook in dat je de wrijving ervaart tussen wat je verwacht en wat er gebeurt. Wat uitzonderlijk is in de praktijk van kunsteducatie is dat de verwachtingen vatbaar zijn voor interpretatie, en minder dwingend zijn dan in andere onderwijscontexten. Als leerkracht in het beeldatelier heb je een vertrekpunt voor je les, maar vaak heb je geen vaste bestemming, of laat je de mogelijkheid een omweg naar de eindbestemming te nemen. Als ik de leerlingen bezig zie met hun groepswerk, hoe ze suggesties aan elkaar geven, of hoe ze dingen proberen, hoe ze met elkaars inbreng omgaan, ervaar ik dat als bijzonder.

Op 11 Maart 2020 was ik bij het secretariaat van mijn school papierwerk aan het regelen. Er kwam iemand binnen en vroeg of ze op het secretariaat wisten wat er zou gebeuren met de lessen i.v.m. de COVID-19 veiligheidsmaatregelen. Niemand had een idee. De dag daarna werd er een algemene lockdown aangekondigd, die tot het eind van het schooljaar zou duren, en zo nam dit onderzoek een omweg op zijn route. De sessies die ik had voorbereid, en de vragen die ik nog had voor mijn leerlingen waren geschrappt. De praktijk was niet meer mogelijk, mijn leerlingen verdwenen uit mijn zicht, en alles wat overbleef waren mijn computer, een internetverbinding en boeken. De beperkingen van deze situatie dwongen me om dit werk vanuit een meer filosofische en introspectieve dimensie te benaderen.

Evaluatieprocessen voor kinderen binnen de beeldende afdeling van het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen, gebeuren in een omgeving met groot artistiek potentieel. Terwijl een evaluatie in een wiskundeles, of in een taalles “belangrijker” is in zuiver academische termen, is er precies daardoor minder ruimte om evaluatievormen uit te proberen. Om de betekenis van het evalueren, en de filosofie van het evalueren te onderzoeken. De resultaten van de inspanningen van de leerlingen en leerkrachten rond wiskunde en taal moeten duidelijk zijn, er hangt te veel vanaf. Evaluatievormen in het DKO zijn “minder belangrijk” in de praktische zin, en daardoor hebben ze potentieel in hun schijnbare nutteloosheid. Omdat de evaluaties rond kunstige prestaties niet belangrijk zijn binnen de academische termen, kunnen ze vrij van het “nut” van het moment functioneren. Het nut van het moment is voortdurend in verandering, wat vandaag nuttig is kan morgen overbodig zijn. De evaluaties in het kunstonderwijs kunnen gericht worden op aspecten van het leren die minder “nuttig”, maar wel belangrijk zijn.

Tijdens een evaluatie wordt de leerling getransformeerd in het studieonderwerp van de leerkracht. De leerkracht onderzoekt de leerling aan de hand van

zijn intellectuele relatie met de wereld. Ze zijn allebei voor een kort moment, als persoon, minder belangrijk dan de kennis van de wereld zelf. Evaluaties kunnen een conversatie worden tussen leerkracht, leerling en een kennisveld. Het kan een oefening zijn in nederigheid, zowel voor de leerkracht als voor de leerling: de subjectiviteit van beiden gefilterd door de gedeelde intellectuele ervaring (zowel rationeel als esthetisch) van de realiteit. Voor beiden kunnen evaluaties een aanvaarding zijn dat niemand alleswetend is geboren, maar dat er tegelijkertijd veel kan worden geleerd: ons gebrek aan alwetendheid hoeft geen belemmering te vormen om te begrijpen wat ons omringt.

In een artikel over grotschilders laat Barbara Ehrenreich (2019) haar conclusies horen over haar onderzoek als amateur antropoloog. De blik van de eerste schilders was gericht naar de wereld, niet naar de mens. De mens was eerder een beetje belachelijk. Ehrenreich praat over het feit dat de eerste beeldende kunstenaars uit de geschiedenis, de prachtige en angstaanjagende fauna van hun tijd met uitstekende anatomische en chromatische precisie uitbeeldden. Terwijl er niet veel moeite werd besteed aan de menselijke figuur. Als die schilders het technische en visuele vermogen hadden om perfect dieren weer te geven, waarom deden ze dan niet hetzelfde met menselijke figuren? In grotschilderijen worden mensen gemarginaliseerd, verwezen naar de randen van de muren, terwijl dieren in grote dimensies de beter zichtbare plaatsen innemen. Waarom zijn er geen portretten? Volgens Ehrenreich is het een kwestie van belangstelling. Misschien was een dier voor de paleolithische schilder belangrijker dan een mens. Ze plaatsen mensen en menselijke creaties minder hoog in de waardeschaal der dingen. Hun esthetische zelfevaluatie over hun plek binnen- en hun contributie aan de wereld, was redelijk bescheiden.

Nog een belangrijk aspect van evaluaties is, dat ze bewust of niet, via de bewaking van leerdoelen die een maatschappij als belangrijk of nuttig beschouwt, de waarden van een maatschappij bewaken. Ze zijn als poortwachters van wat de samenleving waardevol vindt om te weten en te kunnen. Kunst is een van de weinige kennisvelden die niet bezig is met de realiteit zoals die zich voorwendt. De waarden van waaruit hedendaagse kunst handelt, zijn vaak in strijd met de waarden die gevestigd zijn binnen de samenleving. Kunst stelt deze waarden in vraag, verdraait of transformeert ze. Daarom is de breuklijn tussen de bewaking van waarden en het evalueren van leerlingen binnen het kunstonderwijs geen eenduidige plek om de doelen en de principes van evaluatie te onderzoeken.

Meerdere intellectuele stemmen bekritisieren de rechtvaardiging van de politieke, en economische stand van zaken in naam van een “neoliberaal realisme”. Dit “realisme” zou het onderwijs vooral bedenken vanuit een praktisch standpunt, die de kinderen dient voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Andere mogelijke functies van educatie worden op deze manier onderworpen aan hoofdzakelijk economische prioriteiten.

Evalueren zal er niet voor zorgen, dat de leerlingen steeds vlotter de vooropgestelde doelen zullen verwezenlijken. Maar het kan de doelstellingen wel duidelijker maken. Nog een stapje verder zou zijn, om over die doelstellingen met de leerlingen in dialoog te gaan. Hoe deze doelstellingen worden gekozen, zou een terecht onderwerp kunnen zijn. Welke redenen hebben wij als maatschappij om juist deze doelstellingen te verkiezen boven andere? En zouden wij binnen de “kleine gemeenschap” van onze klas, nog andere doelstellingen kiezen? Deze doelstellingen scherper zetten, nuanceren...

Het werkt functioneel om doelstellingen te stellen, het scherpt onze aandacht aan. Maar in een kunsteducatieve context voor kinderen kan het te dwingend zijn om deze doelstellingen als letterlijke bestemmingen te zien. Hanna Arendt schreef in 1954 “The crisis on education”. In de tekst, postuleert Arendt dat het de taak van het onderwijs is eerst kinderen kennis te laten maken met de wereld zoals die was, en nu is. En vervolgens ze voor te bereiden de wereld te vernieuwen, want wat niet vernieuwd wordt, wordt oud en sterft. Hoe zouden leerkrachten, volgens Arendt, kinderen kunnen voorbereiden om de wereld te vernieuwen? Dat zou kunnen zijn, door kinderen te stimuleren in de ontwikkeling van onverwachte criteria. Niemand kent de toekomst, maar kinderen zullen er wonen. En zij zullen vorm aan de toekomst geven, met hun ideeën en hun acties.

In zekere zin hebben de concepten waar Arendt over praat, veel gemeen met wat in de natuur plaats vindt. Door middel van mutaties. Mutaties zijn onze genen die veranderen in contact met mutagenen. Mutaties zijn ook wat evolutie mogelijk maakt. Hoewel ze op korte termijn misschien schadelijk lijken, zijn mutaties essentieel voor ons langetermijnbestaan. Zonder mutatie zou er geen verandering zijn en zonder verandering zou het leven niet kunnen evolueren. Zich aanpassen aan nieuwe realiteiten. De school maakt mutaties mogelijk. Een school is wat wij als maatschappij hebben uitgevonden om “sociale mutaties” mogelijk te maken. Ze bevatten een risico. Maar de risico’s van niet te evolueren zijn nog groter.

De tekst van Arendt eindigt met de woorden:

Education is too (...) wether we love our children enough (...) to prepare them in advance for the task of renewing a common world.¹²

Het is aan de filosoof binnenin elke leerkracht (in zijn etymologische zin: de gene die houdt van kennis) om die groeikans te geven aan de creaties van jonge mensen en om hun motieven te respecteren. En in dat proces de wereld voortdurend te vernieuwen. Deze met een onvoorzien licht te verlichten. Evaluaties binnen het kunstonderwijs voor kinderen zouden evenwichtsoefeningen kunnen zijn waarbij de vooropgestelde competenties de verbeelding en de emotie niet overschaduwen. Uiteindelijk is het voor mij een kwestie van ruimte te geven aan de hoop en het vertrouwen in de kennis die wacht om ontdekt te worden. Een kennis die er nog niet is, maar die uitgevonden zal worden door de leerlingen in de klas. Niet enkel het aanvaarden dat de toekomst nergens geschreven staat, maar het positieve potentieel van dat idee te koesteren.



12 Arendt (1954)

Beeld: Rock art in Leliekloof, Eastern Cape, South Africa. Foto: Janette Deacon

BRONNEN

- Alter, A. (2017). How technology gets us hooked. The Guardian online. Gevonden op april 2020 op <https://www.theguardian.com/technology/2017/feb/28/how-technology-gets-us-hooked>
- Arendt, H. (1954). The Crisis on Education. Gevonden op april 2020 op https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Berk, L.E., Winsler, A (1995) Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. Washington
- Biesta, G.J.J. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. The Hague: Boom/Lemma.
- Brightpearl, Trustpilot. (2018). Rise of the Review Culture. Gevonden op mei 2020 op <https://www.brightpearl.com/ecommerce-guides/rise-of-the-review-culture-us-version>
- Edelman, G. (2020). Follow the money: how digital ads subsidize the worst of the web. Wired online magazine. Gevonden op july 2020 op <https://www.wired.com/story/how-digital-ads-subsidize-worst-web/>
- Ehrenreich, B. (2019). Hier zijn wij, wezens zoals jullie. De Groene Amsterdamer online. Gevonden op januari 2020 op <https://www.groene.nl/artikel/hier-zijn-wij-wezens-zoals-jullie>
- Fancourt, D. Hei Wan M. (2019) Arts engagement and self-esteem in children: results from a propensity score matching analysis. Annals of the New York academy of Science. Gevonden op mei 2020 op <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nyas.14056>
- Fernández-Savater, A. (2019) Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas. Gevonden op february 2020 op https://www.eldiario.es/interferencias/crisis-de-atencion_132_1599407.html
- Fischer, M. (2009). Capitalist Realism: Is There No Alternative?. John Hunt Publishing
- Lijster, T. (2016). De grote vlucht inwaarts. Essays over cultuur in een onoverzichtelijke wereld. De Bezige Bij
- Mahdawi, A. (2016). Are you ready for a future where we're all reviewed like Uber drivers? The Guardian online. Gevonden op april 2020 op <https://www.theguardian.com/technology/commentisfree/2016/mar/15/rating-culture-score-personal-privacy-uber-sharing-economy>
- Masschelein, J., Simons, M. (2012). Apologie van de school. Een publieke zaak. ACCO Uitgeverij
- Nussbaum, M. (2016). Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press
- Ordine, N (2017). Nuccio Ordine: «Debemos cultivar utopías y formar herejes» (interview). El cultural online. Gevonden op maart 2020 op <https://elcultural.com/nuccio-ordine-debemos-cultivar-utopias-y-formar-herejes>
- Raamleerplan DKO beeldende en audiovisuele kunsten. Gevonden op december 2019 op <https://artistie-kecompetenties.files.wordpress.com/2018/03/raamleerplan-bak-westerlo.pdf>
- Rancièrè, J. (1991). The ignorant schoolmaster. Standford University Press
- Referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Gevonden op oktober 2019 op <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-Dashboard.pdf>
- Seligman, M. E. P. (1972). "Learned helplessness". Annual Review of Medicine. Gevonden op maart 2020 op <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Standaert, R. (2014). De becijferde school: Meetcultus en meetcultuur. ACCO Uitgeverij
- Weil, S. (1992). Waiting for God. HarperPerennial
- Wilde, O. (2007-2020). The critic as artist. Gevonden op februari 2020 op <http://www.wilde-online.info/the-critic-as-artist.html>
- Wilkinson, J.M. (2010). Poets on teaching: A source book. University of Iowa Press
- Zuijderduijn, S. (2015). Onderwijs en subjectiviteit. Aandacht voor subjectiviteit in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad: een documentanalyse. Masterproef, mastervariant Educatie. Gevonden op maart 2020 op <http://hdl.handle.net/11439/488>