

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Universiteit Gent

Academiejaar 2011-2012

**Kunsteducatie voorbij de creatieve
imperatief?**

Het opentrekken van het internationale beleidsdiscours

Nele Van de Vijver

Promotor: dr. Nancy Vansieleghem

**Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van
master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde**

Woorden van dank

Het was een lange weg. Eerst lezend, vervolgens langzaam schrijvend: een weg banen, niet altijd wetend waarheen. Ik stond er niet alleen voor: doorheen mijn hele vorming tot pedagoog werd ik gedragen door velen en liet ik me inspireren door hun woorden, wijsheid en levenservaring.

De Vakgroep Pedagogiek mocht ik ervaren als een kleine gemeenschap, die mogelijkheden probeerde te creëren en (onder)steunde waar het kon. In het bijzonder wil ik mijn promotor dr. Vansieleghem bedanken. Als een ware leermeester reikte u me filosofische teksten aan en zette u me aan het denken. U daagde me uit doorheen de aanmoediging: om te lezen, zelf te zoeken, te schrijven en te herschrijven. Dank, dr. Vansieleghem!

Ook wil ik graag prof. Spoelders bedanken. Als eigenzinnig leerkracht was u een pedagogisch voorbeeld dat ik met me meedraag. Dank, prof. Spoelders!

Slalommend, wringend door bochten en hersenkronkels, werd ik af en toe met beide voeten terug op de aarde gebracht. Dank in het bijzonder aan Yves De Maeseneer, Bernard de Cock, Guido Vanhercke, Marc De Kesel, Judith Wambacq, Koenraad Hinnekint, Luc Nijs en Rein Meus. Stuk voor stuk lieten jullie me mee proeven van de passie voor de filosofie, de passie voor het helder formuleren van gedachten, de passie voor de kunst en niet te vergeten: de passie voor onderwijs. In jullie enthousiasme namen jullie me mee naar bezielde oorden.

Dank aan de vrienden en vriendinnen Nele, Tinne, Marieke, Kim, Steven, Sara, Elisabeth, Belinda, Toon, Glenn, Joke, Kristel, Benjamin en Hannelore. Telkens weer mocht ik ervaren hoe jullie warme vriendschap me omarmde.

En tot slot een woord van dank aan mijn liefde Karel, mijn ouders en broers. Jullie onvoorwaardelijke liefde hielp me verder te gaan. Stap voor stap. Flauwe moppen en ondersteunende woorden doorbraken moedeloze momenten. Jullie eindeloos vertrouwen schonk me kracht. Dank voor het 'wachten', het 'er zijn'!

Gent 18 mei 2012,
Nele Van de Vijver

Inhoudsopgave

| | |
|---|--------|
| Woorden van dank..... | I |
| Inhoudsopgave..... | IV |
| Inleiding..... | - 1 - |
| De weg waarlangs μεθ' οδοϋ..... | - 9 - |
| Deel I: De internationale onderwijsruimte voor kunsteducatie | - 12 - |
| 1.1) UNESCO..... | - 12 - |
| 1.2) Europese Unie | - 23 - |
| 1.3) Maatschappelijke veranderingen..... | - 28 - |
| 1.3.1) Economische veranderingen | - 29 - |
| 1.3.2) Sociale veranderingen..... | - 32 - |
| 1.4) De creatieve imperatief en het subject als innovatieve ondernemer..... | - 34 - |
| 1.4.1) Definiëring creativiteit..... | - 35 - |
| 1.4.2) Definiëring innovatie | - 38 - |
| 1.4.3) Creativiteit-en-innovatie..... | - 39 - |
| 1.4.4) De geboorte van de leerling als innovatieve ondernemer.- | - 42 - |
| 1.5) Het hedendaags onderwijsregime en de school..... | - 45 - |
| 1.5.1) Het onderwijsregime | - 46 - |
| 1.5.2) De school als toegangspoort | - 47 - |
| 1.5.3) Problematisering..... | - 49 - |
| Een stand van zaken: deel I..... | - 51 - |
| Deel II: Voorbij de creatieve imperatief?..... | - 54 - |
| 2.1) Een oneigentijds spreken | - 56 - |
| 2.1.1) ... vastgeknoopt aan vertrouwen, geweld en verantwoordelijkheid..... | - 56 - |

| | |
|--|--------|
| 2.1.2) Een zaakgerichte pedagogiek..... | - 63 - |
| 2.1.3) Het wordende subject..... | - 64 - |
| 2.1.4) De 'schoolse' of 'vrije' tijd in de speel-ruimte..... | - 68 - |
| 2.2) Kunst-e-ducatie opnieuw gedacht..... | - 71 - |
| 2.2.1) Actieve/productieve kunsteducatie..... | - 72 - |
| 2.2.2) Receptieve/reflectieve kunsteducatie..... | - 78 - |
| 2.3) Terug naar het beleid?..... | - 85 - |
| 2.4) Bevraging van het eigen onderzoek..... | - 86 - |
| Uitleiding..... | - 88 - |
| Referentielijst..... | - 91 - |

Inleiding

*"I am sure I'll never get the answer;
but that does not mean
that we don't have to ask the question."*

(Foucault, 1979, p. 8)

Dit schrijven vangt aan vanuit een eigen interesse voor de verhouding tussen (het) kunst(werk) en onderwijs. Hoe worden deze twee domeinen samengebracht? Op welke wijze krijgt deze verhouding vorm en inhoud? Hoe kan (het) kunst(werk) in de school ingezet worden? Onderliggend aan deze studie ligt de overtuiging dat kunst in het onderwijs waardevol is. Maar op welke wijze kan dit waardevolle zich manifesteren?

Het samenbrengen van kunst en onderwijs gebeurt veelal onder de grote noemer 'kunsteducatie'. Binnen de kunsteducatie situeert men zowel strategieën van actieve/productieve, als receptieve/reflectieve kunsteducatie (De Braekeleer, in De Schrijver, 2005, p. 59).

Deze strategieën bevinden zich op een continuüm (van receptief naar actief) en zijn (bijna) nooit zuiver van elkaar te scheiden in de kunsteducatieve praktijk; b.v. een gedicht vanbuiten leren en voordragen in de les Nederlands kan dan actieve en receptieve kunsteducatie behelzen.

Aangezien de omgang met kunst centraal staat in kunsteducatie, zien we ons genoodzaakt te zoeken naar een definiëring van 'kunst' (Lansing, 2004). Het is immers een vaag en allesomvattend containerbegrip. Zeker wanneer we merken dat kunst hoe langer hoe meer samenvalt met cultuur en de breuklijnen tussen kunst en cultuur verdampen (zie paragraaf 1.2).

We doen een poging ons referentiekader te expliciteren, bij wijze van startpunt. Dit is namelijk gekleurd door onze eigen beleving en culturele context. Kunst gaat ons inziens om iets maken, iets creëren met een bepaald medium, waaraan een (persoonlijke) betekenis gekoppeld wordt¹. De media waarmee men werkt, zijn cultureel bepaald. Datgene wat gecreëerd wordt, kan vervolgens op zichzelf bestaan. Het kan gedeeld worden, waarna men opnieuw een (andere) betekenis eraan kan vastknopen². Vanuit deze definitie distantiëren we ons van een louter institutionele of sociologische definitie³ (Vande Veire, 2007, p. 15). Bovendien staat kunst hier centraal als zijnde een creatieproces. Kunst wordt niet vereenzelvigd met of verengd tot het kunst-product. Toch is een

¹ Geïnspireerd op de idee die Rein Meus in persoonlijke communicatie (30 april 2012) naar voren schoof.

² De manier waarop kunst gedefinieerd wordt door de CANON Cultuurcel sluit hier dicht bij aan:

[we] beschouwen kunst als een bewuste interpretatie en transformatie van het gedeelde betekenisfonds met een observeerbare realisatie als resultaat. Dit proces veronderstelt een zeker vakmanschap en expressiviteit, een vermogen om toeschouwers te raken en een interpretatie van een dagelijkse werkelijkheid. (CANON, 2008, p. 21)

³ In dergelijke definitie is kunst "wat door de vertegenwoordigers van het kunstmilieu als kunst wordt aangewezen" (Vande Veire, 2007, p. 15).

definitie niet zonder meer objectief: ze sluit uit en bakent af. Het uitgangspunt van deze scriptie is 'kunst als containerbegrip'. Dit houdt een reductie in van de verschillende kunstvormen die eronder verstaan kunnen worden. Deze hebben nochtans elk hun eigenheid. Dus kan de vraag gesteld worden in hoeverre het praten over 'kunsteducatie' het debat niet moeilijker maakt, dan wanneer we specifiek naar de verschillende kunstvormen (muziekeducatie, beeldende kunsteducatie, enz.) gaan kijken? Doch deze scriptie wil nadenken over kunsteducatie en zal met al de moeilijkheden die hiermee verbonden zijn, verder aan de slag gaan.

We stellen vast dat in het beleid een zekere interesse wordt getoond voor de verhouding tussen kunst en onderwijs. Biedt dit beleid inspiratie om over kunsteducatie na te denken? Hoe spreekt men daar over kunsteducatie? Hoe wordt kunst daar geconceptualiseerd? Deze interesse toont zich in de beleidsdocumenten die de laatste decennia verschenen zijn. Kunst en onderwijs worden er explicieter, als bijna vanzelfsprekend, samengebracht in onderwijsbeleid en beleidsvoerend onderzoek. Het gaat hierbij niet -zoals bij de Kunsterziehungsbewegung⁴- om een bepaalde pedagogische stroming maar om een beleid dat hieromtrent een consensus vormt en teksten voorschrijft die richtinggevend zijn voor de praktijk. Zowel op internationaal -

⁴ De Kunsterziehungsbewegung was een cultuurkritische beweging, à la *The New Education Fellowship*, in het begin van de 20ste eeuw. Men benoemt het ook wel als een reformpedagogische beweging (Dhondt, 23 februari 2011, Historische achtergrond van de Reformpedagogiek en de Nieuwe Schoolbeweging).

UNESCO en Europa- als op nationaal niveau krijgt kunsteducatie een prominente (beleids)plaats toebedeeld. De welwillendheid om deze twee -in se aparte- domeinen samen te brengen, roept vragen op. Dit samenbrengen raakt aan de betekenis van enerzijds (het) kunst(werk), anderzijds onderwijs. Stemmen, zoals Harry Rée (1981), stellen dat kunsteducatie op geen enkele wijze in het leerplichtonderwijs thuishoort omdat het kunstwerk in de school niet dezelfde confrontatie kan teweeg brengen als wanneer het kunstwerk in een tentoonstelling staat. De artiest Rainer Ganahl (In Wimmer, z.j., § 1) voegt hieraan toe: “the arts would find their traditionally hated counterpart in education and in its various institutions”. Geïstitutionaliseerde educatie zou dan de artistieke vrijheid verknechten. Of nog anders, zoals Dirk Pültau (1998) aanhaalt, educatie louter dienend als stoplap voor de kunst. Zijn artikel *‘Helpende handen’* (ibid.) mag dan wel een reflectie zijn over kunsteducatie in het museum, dezelfde vlieger gaat op voor kunst in het leerplichtonderwijs: “Maar kan de educator, vermits hij het publiek de hand reikt, de kunst nog wel serieus nemen? Kunst uitleggen is ze toch ontrouw zijn, afdingen op haar integriteit” (Pültau, 1998, § 1). Terecht bevraagt hij de vanzelfsprekendheid van kunsteducatie.

Vanwaar dit commando dat het contact (met kunst) tot elke prijs moet worden gerealiseerd? Waarom moeten we geloven dat het ‘goed’ is dat mensen, hoe vroeger hoe beter, in de kunsten worden geïnitieerd? Hoe komt het dat quantummechanica probleemloos te moeilijk wordt geacht

voor de kinderen, maar dat inwijding in de kunsten gerekend wordt tot de intellectuele rechten van de mens? (Pültau, 1998, § 16)

Deze grondvraag naar de herkomst van de kunsteducatieve imperatief -zoals Pültau (ibid.) het stelt- nemen we mee in ons denken en schrijven. Ze zadelt ons op met de vraag naar de legitimatie van kunsteducatie. We kunnen stellen dat het niet vanzelfsprekend is kunst en onderwijs samen te brengen. Desalniettemin menen we dat kunst in het onderwijs toch op een bepaalde wijze waardevol en vormend kan zijn, zonder helemaal voorbij te gaan aan Pültau's vragen. We willen graag nagaan wat de grondslag vormt in het huidige internationale onderwijsbeleid om kunst op de agenda te zetten, erin te investeren, alsook te propageren en te implementeren binnen de schoolcontext.

In **deel I** schrijven we een kleine cartografie van het actuele denken en spreken met betrekking tot kunsteducatie. We exploreren de relatie tussen kunst en het leerplichtonderwijs⁵ in het internationaal onderwijsbeleidsdiscours. Het internationaal beleid van UNESCO (paragraaf 1.1) en de Europese Unie (paragraaf 1.2) betreffende kunsteducatie of *arts education* vormt het startpunt van ons denken. Ook op het nationaal niveau is er veel te doen rond kunsteducatie, maar dit valt buiten het bestek van deze scriptie. We

⁵ De focus -in deze scriptie- ligt hoofdzakelijk op kunst in het leerplichtonderwijs. Beleid betreffende kunsteducatieve organisaties en deeltijds kunstonderwijs overlapt hiermee. Doch dergelijke initiatieven situeren zich in de vrijetijdssfeer, wat fundamenteel een andere oriëntatie geeft ten aanzien van kunsteducatie.

stellen ons de vraag naar de hedendaagse configuratie op internationaal beleidsniveau waarin kunsteducatie op een bepaalde wijze verschijnt.

Vervolgens werken we een reflectie op dit internationaal beleidsdiscours uit. Wat zijn de assumpties van dit beleid? De grondvraag naar de kunsteducatieve imperatief die Pültau (1998) naar voor schoof, diepen we verder uit. We stellen vast dat kunsteducatie gerelateerd wordt aan het anticiperen op maatschappelijke veranderingen van de 21^{ste} eeuw (paragraaf 1.3). Waar vroeger de cultuurhistorische canon het kloppende hart vormde van kunsteducatie, kan dergelijke invulling niet meer de enige zijn (Wimmer, 2006, pp. 27-28). De culturele identiteit doorgeven en bewaren wordt nog steeds in de doelen van kunsteducatie ingeschreven. Toch is het vooral sinds het laatste decennium dat het onderwijsbeleid kunsteducatie hoofdzakelijk lieert aan het ontwikkelen van competenties als creativiteit en innovatie (paragraaf 1.4). De kunsteducatieve imperatief gaat zodoende op in een creatieve imperatief. We stellen vast dat er bijna niet meer over kunst gesproken wordt. Wel krijgen we het voortdurende appel om creatief te zijn, ook buiten kunst(educatie) om. De creatieve imperatief kent zodoende een reducerende werking ten aanzien van zowel onderwijs, als kunsteducatie in het bijzonder. Dergelijk spreken over kunsteducatie produceert het subject als innovatieve uitvinder. Tevens wordt er een bepaald ethos verbonden met dit subject, m.n. een ondernemende houding. Dit koppelen we vervolgens aan het hedendaagse onderwijsregime

zoals Masschelein & Simons (2003; 2007; 2009; 2010 & 2011), Biesta (2006) en Vansieleghem (2010) dit beschrijven (paragraaf 1.5).

We vinden het interessant dat kunst en het kunstwerk van belang worden -in relatie tot educatie- op het moment dat men geen pasklare antwoorden meer heeft en niet meer precies weet hoe educatie vorm kan krijgen. Op dit moment van crisis ontstaat de openheid opnieuw te denken en betekenis te geven. We trachten na de exploratie van het internationaal discours betreffende kunsteducatie, *voorbij* de creatieve imperatief te denken en op zoek te gaan hoe we de blik op kunsteducatie (en het legitimerende onderwijsbeleid) kunnen opentrekken. Hier krijgt onze onderzoeksvraag voluit vorm: *'Hoe kan een ander spreken over educatie het internationaal beleidsdiscours met betrekking tot kunsteducatie opentrekken?'*. Met deze onderzoeksvraag komen we tegemoet aan de vraag van Bamford (2007, p. 24) om enige filosofische basis uit te schrijven betreffende kunsteducatie. Hoe pakken we dit aan? In **deel II** wordt een voorstel gedaan om educatie en onderwijs anders te denken. We vinden hiertoe woorden bij o.a. Masschelein & Simons (2000; 2009 & 2011), Biesta (1998 & 2006), Vansieleghem (2008 & 2012), Deleuze & Guattari (1991/1994; 1981/2002 & 2007), Stiegler, Coillie (2007 & 2011) en Verschaffel (1996 & 2004). Vervolgens specificeren we dit voor kunsteducatie.

Snijdt deze blik in de conceptualisatie van kunsteducatie in het internationaal beleid? En kunnen we op die manier Pültau's vraag affirmatief beantwoorden: "Is er een kunsteducatie mogelijk die zich niet nestelt in haar rol van bemiddelaar, die kunst niet op menselijke maat voorsnijdt, maar integendeel de onmenselijkheid van elke verhouding met kunst in haar betoog inschrijft?" (Pültau, 1998, § 17).

Op deze wijze hopen we een nieuwe aanzet te geven in het denken over en beschrijven van kunsteducatie: zowel betreffende het inhoudelijke aspect als met betrekking tot het legitimatievraagstuk.

De weg waarlangs μεθ'οδος

Deze scriptie was een loskomen van datgene wat we worden verondersteld te denken, te voelen of te zien, als een vervreemd raken van wat als noodzakelijk wordt gepresenteerd met betrekking tot kunsteducatie (Vansieleghem, 2010, p. 13). Doorheen de scriptie, die over de gehele lijn een literatuurstudie is, konden er openingen ontstaan om anders te denken en te handelen. Een schrijven en lezen die vertrekken vanuit verwondering en nieuwsgierigheid. Het onderzoeksproces was een ronddolen tussen teksten, gesprekken en verhalen.

In het eerste deel van de literatuurstudie sloegen we de beleidsteksten van Europa en UNESCO met betrekking tot '*arts education*' erop na. We raadpleegden teksten die verschenen zijn tussen 1996 en 2012. We kozen voor dit tijdsbestek omdat we vaststelden (vanuit de georganiseerde conferenties en opgestelde beleidsdocumenten) dat het juist in deze periode is dat het beleid betreffende kunsteducatie op internationaal niveau volop vorm krijgt en onderwerp is van maatschappelijk debat. Beleidsteksten verzamelden we in hoofdzaak via de officiële websites: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php en <http://portal.unesco.org/culture>. We focusten op de legitimatie die men aanhaalt om kunsteducatie in het onderwijs te verantwoorden, evenals hoe men kunsteducatie inhoudelijk verstaat. Een volledig overzicht van de aangewende documenten is te vinden in de referentielijst.

Voor de verdere literatuurstudie, waarin we op zoek gingen naar een ander stemgeluid met betrekking tot onderwijs en opvoeding, hanteerden we voornamelijk een sneeuwbalmethode (Sonderen, 2002) op twee 'trajecten'. Enerzijds lazen we expliciete teksten die handelden over pedagogiek en onderwijs, en die inspireerden via hun referenties. Anderzijds verkenden we parallel het oeuvre van Deleuze, dat *an sich* niet expliciet over onderwijs handelt. Hij heeft dit schrijven (in)direct vorm gegeven. Waar deze twee trajecten, gedurende de literatuurstudie, lange tijd weinig raakpunten kenden, merkten we uiteindelijk de vele verbindingen ertussen. Dit maakte het schrijven van de scriptie des te boeiender.

Naast het lezen, voerden we vele gesprekken met mensen uit het werkveld: leerkrachten, muziekpedagogen, enz. Deze gesprekken zijn niet expliciet opgenomen, maar hebben ons denken, met betrekking tot kunsteducatie, verder gevormd.

In het aanhalen en citeren van referenties, baseren we ons op de wetenschappelijke notatie zoals de regels van de American Psychological Association (APA) dit voorschrijven⁶.

En tot slot: de noties van 'educatie' en 'onderwijs' worden in deze scriptie als synoniemen aangewend. Verder wordt de idee van cultuureducatie in deze scriptie niet aangeroerd. Nochtans wordt kunsteducatie alsmear vaker onder de noemer van cultuureducatie

⁶ We volgen de samengevatte richtlijnen zoals het document APA-richtlijnen (editie 2010) van de HUB, Faculteit Taal & Letteren ze oplegt.

ondergebracht. Wat helemaal niet vanzelfsprekend is. Kunst en cultuur komen dan in elkaars verlengde te liggen.

Deel I: De internationale onderwijsruimte voor kunsteducatie

UNESCO en de Europese Unie zijn beide toonaangevende internationale organisaties die de laatste decennia kunst en onderwijs tezamen gebracht hebben. We schetsen eerst het beleid zoals UNESCO (paragraaf 1.1) dit voorstaat en gaan vervolgens in op (enkele) initiatieven van de Europese Unie (paragraaf 1.2). Deze uiteenzetting is exemplarisch en zodoende niet exhaustief. We proberen een beeld te vormen hoe er internationaal beleidsmatig over kunsteducatie geschreven wordt, om na te gaan “wat dit denken en spreken zichtbaar en zegbaar maakt, [van] wat het in het leven roept” (Masschelein & Simons, 2003, p. 7). Het vormt de aanzet bij het zoeken naar een taalspel om te spreken over kunst(educatie) in de school.

1.1) UNESCO

Reeds bij de oprichting van UNESCO, kort na WO II, werd kunsteducatie op de agenda gezet dankzij Sir Herbert Read (Schönau, 2008, p. 71)⁷. Read -als grondlegger van de expressieve benadering in kunsteducatie- pleitte voor een opvoeding

⁷ *The International Society for Education Through Art (InSEA)* verbonden als NGO met UNESCO, werkt expliciet verder op Reads ideeëngoed.

“opgebouwd vanuit de ontwikkeling van een sensomotorische basis, d.w.z. je handelen afstemmen op je zintuiglijke ervaringen” (De Schrijver, 2005, p. 57). Zijn *‘Education through Art’* (=Arts-in-Education of AiE) wordt nog steeds in beleidsteksten aangehaald om te spreken over onderwijs waarbij kunst de grondslag vormt (Read, 1958/1967, p. 9). Zoals hij stelt (ibid., p. 16) gaat het hem niet om ‘opvoeding tot kunst’. Dit laatste benoemt hij als *Arts Education* (= *Education-in-the-Arts*, = EiA), wat een plaats krijgt in vakken als plastische of muzikale opvoeding, waar kunsteducatie wijst op het aanleren van kunst om de kunst, bijvoorbeeld tekentechnieken om goed te leren tekenen. *Arts-in-Education* daarentegen wijst op het vakoverschrijdend inzetten van kunst in de school om andere lesonderwerpen te verdiepen⁸.

In 1996 werd het rapport ‘Learning -a Treasure Within’ uitgegeven door de *International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Jacques Delors was door UNESCO aangesteld als leidinggevende om alles in goede banen te sturen. Daarin wordt gesteld dat de moderne school dringend toe is aan vernieuwing, waarbij de nadruk moet komen te liggen op creativiteit en kunsteducatie, voornamelijk in het basisonderwijs.

De directeur-generaal van UNESCO gaf in 1999, ter gelegenheid van de 30^{ste} algemene vergadering, de aanzet tot het herwaarderen en affirmeren van kunst in onderwijs (UNESCO, 1999a). Onder kunst verstaat hij een hele reeks van disciplines: poëzie, beeldende

⁸ Verder in deze scriptie beperken we ons tot de afkortingen AiE en EiA.

kunsten, muziek, drama, dans en film. Kunst draagt bij tot een harmonieuze persoonsontwikkeling van kinderen en jongeren. Hierin herkennen we de stem van Read (1958/1967): kunst spreekt alle zintuigen aan. Zodoende blijft het leren via kunst niet louter bij een cognitieve verwerking van kennis. Zowel de geest als het lichaam worden gestimuleerd, waardoor kinderen ontvankelijker worden voor andere vormen van kennis. Op dit punt wordt gewezen op de extra ontvankelijkheid voor wetenschappelijke kennis doorheen het werken met kunst. Kunst en het artistieke in onderwijs creëren creativiteit.

At a time when family and social structures are changing, with often adverse effects on children and adolescents, the school of the twenty-first century must be able to anticipate new needs by according a special place to the teaching of artistic values and subjects in order to encourage creativity, which is a distinctive attribute of the human species. Creativity is our hope. (UNESCO, 1999a, p. 1)

De nadruk ligt op het ontwikkelen van creatieve capaciteit vanuit de overtuiging dat elke mens -reeds van bij de geboorte- *in se* een creatief wezen is. Doorheen het ontwikkelen van creativiteit kunnen we als mens meer anticiperen op sociale, maatschappelijke veranderingen. Creativiteit verschijnt als een competentie: “een

vermogen om in een bepaalde situatie een taak te kunnen uitvoeren” (Masschelein & Simons, 2003, p. 29)⁹.

In het laatste deel van de oproep grijpt de directeur-generaal terug op de grondwet van UNESCO, “the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace are indispensable to the dignity of man”. Zijn betoog tot meer creativiteit via kunst in onderwijs is een specifieke invulling van deze stelling in de grondwet. Vervolgens geeft hij concrete aanwijzingen voor de mogelijke realisatie van dergelijke visie door onder andere interdisciplinariteit te stimuleren, evenals externe partners -zoals kunstenaars- te betrekken in het schoolgebeuren¹⁰.

Zowel bij het rapport *‘Learning - a Treasure Within’* (1996), als bij de boodschap van de directeur-generaal (1999a), klinkt de roep om meer creativiteitsontwikkeling -doorheen kunsteducatie- bij kinderen. Het is de directeur-generaal die de boodschap opentrekt naar jongeren¹¹. Het doel hiertoe is het bereiken van een harmonieuze persoonsontwikkeling en tevens een vernieuwing van de school om te anticiperen op de maatschappelijke veranderingen in de 21^{ste} eeuw. Volgende conferenties en beleidsteksten,

⁹ Onderstaand diepen we verder uit wat dit precies betekent voor kunsteducatie, zie paragraaf 1.4.

¹⁰ In gesprek met Rein Meus (persoonlijke communicatie, 30 april 2012) stelt hij kritisch dat men hierbij over het hoofd ziet dat de meeste kunstleerkrachten ook kunstenaars zijn en de school er zodoende niet per definitie externen bij moet halen.

¹¹ In 1996 met het rapport *‘Learning - a Treasure Within’* bleef deze beperkt tot het basisonderwijs.

ontwikkeld vanuit UNESCO, dragen deze visie op kunsteducatie verder uit.

Zeven jaar na de toespraak van de directeur-generaal vindt *'The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century'* in Lissabon (2006) plaats. De titel neemt de draad op van de toespraak in 1999: 'bouwen aan creatieve capaciteit'. Op deze bijeenkomst erkent men jarenlange samenwerkingsverbanden die ontstaan zijn tussen UNESCO en andere partners betreffende kunsteducatie. "This Conference intended to strongly affirm the need to build creative capacities in the young generations of the 21st Century and to establish the importance of Arts Education in all societies" (UNESCO, 2006a, p. 2). Met dergelijke boodschap wordt het algemeen heil van kunsteducatie in de verf gezet, ongeacht de samenleving waar ze vorm krijgt. In de openingspeech legt men het verband tussen creativiteit en innovatie als competenties.

In a world confronted to new problems at a planetary scale, [...] creativity, imagination and the ability to adapt, competences which are developed through Arts Education, are as important as the technological and scientific skills required to solve them. (Mr Matsuura, in UNESCO, 2006a, p. 2)

De belangrijkste conclusies (UNESCO, 2006a, p. 12) die voortkomen uit deze samenkomst, zijn de volgende: de rol van kunst in de maatschappij benadrukken, accent leggen op creativiteit en

verbeelding, een definitie van kunsteducatie als het doorgeven van cultureel erfgoed¹² en traditionele en hedendaagse kunst evenwaardig naast elkaar plaatsen. De conferentie benadrukte de noodzaak om over te gaan tot directe actie en vooreerst verder verdiepend onderzoek te ondernemen. De *'Road Map for Arts Education'* (UNESCO, 2006b) en een onderzoek van Anne Bamford (2006) zijn een verderzetting van deze eerste wereldconferentie.

In de *'Road Map for Arts Education'* tracht UNESCO (2006b, p. 3) eensgezindheid te bereiken betreffende de wijze waarop kunst samengebracht kan worden met, in en door de leeromgeving. Het doel omvat het bevorderen van de integratie van kunst in het onderwijsbeleid. De *stakeholders* wordt het belang van kunsteducatie getoond en haar essentiële rol in het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs (ibid.). De hoofdtoon is "to communicate a vision and develop a consensus on the importance of Arts Education for building a creative and culturally aware society" (ibid.). Tevens wordt er nagegaan welke strategieën nodig zijn om kunsteducatie in de leeromgeving te introduceren of promoten. AiE wordt gezien als de ultieme manier om iedereen te laten profiteren van de voordelen die kunsteducatie genereert. Hierbij wendt men kunst aan als medium om andere lesonderwerpen te verdiepen, b.v. drama en muziek inzetten om talen te onderrichten of "using colours, forms and objects derived from the visual arts and

¹² Dit krijgt in het beleid ook een plaats onder 'Heritage Education' of erfgoededucatie.

architecture to teach subjects such as physics, biology and geometry” (ibid., p. 8). Het aanwenden van kunst in het onderwijs werkt bij deze motiverend en draagt bij tot de ontwikkeling van unieke perspectieven op verschillende lesonderwerpen.

Het document stipuleert vier doelen van kunsteducatie (UNESCO, 2006b, pp. 3-7). Ten eerste heeft ieder mens recht op onderwijs en culturele participatie. Kunst draagt bij tot de algemene ontwikkeling van het individu. Het vormt een essentieel onderdeel van comprehensief onderwijs¹³. Bijgevolg is kunsteducatie een mensenrecht¹⁴. Ten tweede moeten individuele capaciteiten ontwikkeld worden. Via kunsteducatie wordt cultureel kapitaal gegenereerd (ibid., p. 5), wat essentieel is voor de verdere ontwikkeling van creatieve industrieën. “21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions” (ibid.). Op deze wijze bevordert men de socio-economische situatie. Het is dan ook voor ontwikkelingslanden een belangrijke strategie die de moeite loont. Vanuit een wederkerigheid kan je stellen dat de cultuurindustrie -

¹³ Wimmer (2006, p. 36) verwijst dan naar voornamelijk het comprehensief zijn van *Education-through-Art*, waarbij men iedereen wil bereiken. *Education-in-the-Arts* daarentegen richt zich specifiek tot getalenteerde jonge mensen: “it should be mentioned at this point that the distinction between education in the arts and education through the arts also expresses an inherent tension between broadening cultural participation for all and early advancement of some few talented”.

¹⁴ Artikel 22, 26 en 27 van de Universele Verklaring van de Mens, evenals artikel 29 en 31 van de Verklaring van de Rechten van het Kind verwijzen indirect naar het recht op kunsteducatie (UNESCO, 2006b, p. 4).

en instituties toegang geven tot kunst en cultuur. Kunsteducatie leert -op zijn beurt- mensen deze toegang ontdekken, alsook kritisch ernaar kijken. Kunsteducatie kan ten derde de kwaliteit van onderwijs verbeteren. AiE en EiA dragen bij tot minimum vier factoren die het *'Dakar Framework for Action'* vooronderstelt in kwalitatief onderwijs; "active learning; a locally relevant curriculum that captures the interest and enthusiasm of learners; respect for, and engagement with, local communities and cultures; and trained and motivated teachers" (UNESCO, 2006b, p. 6). Tenslotte het vierde doel: het bevorderen van expressie van culturele diversiteit. Cultuur moet intergenerationeel doorgegeven worden, waardoor persoonlijke en collectieve identiteiten versterken via kennis van cultuur en verschillende kunstvormen.

In datzelfde jaar waarin deze routekaart ontwikkeld werd, verscheen een toonaangevend onderzoeksrapport van de Australische pedagoge en hoogleraar Anne Bamford (2006): *'The wow-factor: global research compendium on the impact of the arts in education'*. Zij onderzocht het effect van kunst doorheen en in educatie, in opdracht van UNESCO. Naast zeven structurele kenmerken van kwaliteitsvolle kunsteducatie onderscheidt Bamford bovendien twaalf methodische kenmerken (Schönau, 2008, p. 75). Doch Schönau (ibid., p. 78) kritiseert Bamford op die wijze dat wat ze presenteert als 'goede' kunsteducatie, meer te maken heeft met goed onderwijs in het algemeen dan specifiek geldend voor kunsteducatie.

Bamford (2006) komt tot de constatactie dat kunst en cultuur door elk land ter wereld belangrijk geacht worden in het onderwijs, maar dat men dit legitimeert vanuit het belang van het doorgeven van een culturele identiteit. Het draait dus voor veel landen niet om creativiteit¹⁵.

Ze duidt dat kunst positieve effecten heeft op leerlingen, mits de kwaliteit van onderwijs gegarandeerd wordt. Deze positieve effecten worden geformuleerd als zijnde: mogelijkheid tot aansluiting bij de behoeften van de leerling, individuele competenties van elk kind beter tot uiting brengen, beter samenwerken, leerresultaten verbeteren, enz. Vervolgens heeft ze specifiek voor Vlaanderen nog een analyse uitgevoerd op de kwaliteit en de consistentie van kunst -en cultuureducatie (Bamford, 2007), op vraag van toenmalig onderwijsminister Frank Vandebroucke. Hier gaan we niet dieper op in aangezien deze scriptie een exploratie betreft van het onderwijsbeleid en beleidsvoerend onderzoek op internationaal niveau¹⁶.

Een tweede wereldconferentie betreffende kunsteducatie wordt georganiseerd in 2010 te Seoul, wederom door UNESCO. Ook deze bijeenkomst heeft -net als in 2006- het doel het belang en de

¹⁵ In Courant#83 (2007, p. 8) geeft Bamford haar eigen overtuiging weer.

Ik geloof wel dat de kunsten erg rijk zijn aan het soort vaardigheden dat onze kinderen nodig hebben in de toekomst. (...) Dat is precies wat werkgevers zoeken: dat iemand buiten de lijntjes durft denken, dat werknemers enthousiast zijn, dat ze kunnen samenwerken.

¹⁶ Dit is wel interessant voor vervolgonderzoek.

waarde van kunsteducatie voor iedereen te affirmeren. Wat nieuw is, is het benadrukken van het belang van creativiteit voor het levenslang leren, alsook het belichten van de sociale en culturele dimensies van kunsteducatie (UNESCO, 2010, p. 2).

Uiteindelijk worden drie hoofddoelen¹⁷ geformuleerd betreffende kunsteducatie, ook wel de ‘*Seoul Agenda*’ genoemd (ibid., pp. 21-28). Ten eerste stelt UNESCO voorop dat we moeten verzekeren “that arts education is accessible as a fundamental and sustainable component of a high quality renewal of education.” (1) Kunsteducatie zal mee de kwaliteit en de transformatie van het huidige onderwijssysteem bepalen. Hieruit klinkt de noodzaak tot het veranderen van het onderwijssysteem, opdat we komen tot een harmonieuze vorming van kinderen, jongeren en de levenslange lerende (1.a.). Het gaat niet louter in de kunsteducatie om het nastreven van individuele, persoonlijke pedagogische doelstellingen: “Foster the constructive transformation of educational systems and structures through arts education” (1.b.). Het onderwijssysteem moet doordeesemd worden van kunst en het kunstzinnige. Zo wordt een creatieve cultuur gecreëerd (1.b.ii). Het stimuleert bovendien tot innovatieve didactieken (1.b.iii). Het onderwijs moet komen tot systemen van levenslang en intergenerationeel leren (1.c.) waarin de traditie doorgegeven

¹⁷ Volledig gebaseerd op appendix 2 van dit rapport, makkelijk te raadplegen via http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=41171&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (Getal) verwijst naar het schema van deze appendix.

wordt. Cultuurbehoud komt hier naar voren, kunsteducatie blijft bijgevolg niet louter verstoken in cultuurvernieuwing.

Als tweede hoofddoel wil men naar een hoge kwaliteit van kunsteducatie streven, zowel inhoudelijk als naar vorm (2). Het is deze kwaliteit van kunsteducatie waar ook Anne Bamford (2006) sterk op ingaat in haar onderzoek.

Het derde en laatste hoofddoel stipuleert dat de principes en praktijken van kunsteducatie “can contribute to resolving the social and cultural challenges facing today’s world” (3). Kunst wordt hierbij gepercipieerd als een oplossingsgericht middel. Kunsteducatie kan de creatieve en innovatieve capaciteiten van wie leert in de maatschappij bevorderen (3.a.) De sociale en culturele dimensies (3.b.) van kunsteducatie moeten bovendien meer centraal staan.

Verschillende NGO’s ondersteunen UNESCO en haar commissies in het implementeren en verder onderzoeken van kunsteducatie in het onderwijs: the International Society for Education through Art (InSEA); the International Society for Music Education (ISME); the International Council for Music (ICM) and the International Drama/Theatre Education Association (IDEA).

Samenvattend stellen we vast dat vanaf Herbert Read kunsteducatie sporadisch naar voren komt in het beleid, maar dat de klemtoon sindsdien verlegd is. Waar Read (De Schrijver, 2005, p. 57) kunst in het onderwijs benadrukt om gevoel en verstand samen te brengen vanuit een expressieve kunstbenadering, stelt UNESCO

het laatste decennium voornamelijk creativiteit en innovatie centraal. Nergens treffen we een definiëring aan van kunst, wat op zich niet onlogisch is. UNESCO schrijft richtinggevende teksten op wereldniveau, en wat onder kunst verstaan wordt is sterk cultureel gekleurd. Dat men -gezien maatschappelijke veranderingen- dan ook overschakelt van het spreken over 'kunst' naar een vager spreken over 'creativiteit en innovatie', is niet verwonderlijk. Men benadrukt een activerende en ondernemende omgang met kunst en het kunstwerk. De legitimerende grond hiertoe wordt extern aan de kunst gelegd, m.n. in de maatschappelijke opbrengst. In het discours staan de competenties eerder centraal die men doorheen kunsteducatie kan verwerven (*wat brengt het op?*), dan de inhoudelijke reflectie (*wat is kunsteducatie?*).

Na deze beschrijving van het beleidsdiscours van UNESCO, gaan we onderstaand dieper in op het discours dat de Europese Unie aanhangt.

1.2) Europese Unie

De eerste Europese conferentie met als centraal thema 'kunsteducatie' werd georganiseerd in Oostenrijk onder de naam 'A Creative Culture: Creativity, Arts and Education' (Dobard, in Wimmer, 2006, p. 5). Het motto was: 'Education is more!' vanuit de idee dat onderwijs in de informatiemaatschappij sleutelcompetenties moet trainen en kunsteducatie daartoe kan bijdragen in het creëren van innovatieve didactieken. Zoals de

toenmalige Oostenrijkse minister van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur Elisabeth Gehrler het formuleert:

These key qualifications include independent and creative trouble shooting, leading conversations, social behaviour, project work and conflict solving. New forms of teaching and learning must be applied in class ... In our rational times, it is essential to develop creative skills in young people. Therefore schools must by no means neglect musical and arts education. (Wimmer, 2006, p. 10)¹⁸

Vervolgens legt Wimmer (ibid.) het verband tussen de Europese strategie en de ondertekening van de Lissabonstrategie, twee jaar later. In de Lissabonstrategie neemt men zich voor om van Europa “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustaining economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” te maken (Wimmer, ibid.). Ook Villalba (2010, p. 315) stelt dat sinds de Lissabon-verklaring, innovatie “has become one of the main pillars in the construction of Europe (Villalba, 2008a). In general terms, creativity is seen to be important for producing economic growth and increasing social cohesion (European Commission, 2008)”.

¹⁸ Michaël Wimmer kreeg opdracht van de Europese Unie in 2006 om een ‘pre-conference reader’ uit te werken, ter voorbereiding van de internationale conferentie ‘*Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*’. In wat volgt refereren we naar enkel naar Wimmer als auteur van dit rapport.

De Lissabon-verklaring is door alle lidstaten geratificeerd, waardoor zij zich ertoe verbinden op nationaal niveau hun beleid in de lijn van deze verklaring uit te schrijven. Deze verklaring bestaat enerzijds uit een algemeen verdrag betreffende de Europese Unie, anderzijds een verdrag betreffende de werking van de Europese Unie. Meus (z.j., p. 2) stelt: “Met andere woorden, het nationale beleid inzake educatie en cultuur wordt bepaald vanuit Europa”. Meus (ibid.) merkt op dat in het document betreffende de werking van de Unie “zowel onderwijs (art. 165) als cultuur (art. 167) [hierin] slechts met één artikel behandeld [worden]”. Dit is tekenend voor het discours.

In 2004 is een andere conferentie in Den Haag georganiseerd onder de titel: *‘Culture and School’*. Kunsteducatie komt er niet sterk naar voren, eerder gaat het over cultuureducatie. Als men het dan over kunsteducatie heeft, benadrukt men het ontwikkelen van Europees burgerschap en creatieve talenten doorheen kunsteducatie. De assumptie is “that arts and heritage education in the EU-member states can contribute to greater mutual understanding among European citizens and at the same time play a crucial role in the development of creative talents” (Wimmer, 2006, p. 13).

Tijdens het tweede EU-presidentschap van Oostenrijk gaven ze opnieuw prioriteit aan kunst -en cultuureducatie. Dit uitte zich in een tweede conferentie onder de naam; *‘Promoting Cultural Education: A Contribution to Participation, Innovation and Quality’* (Wimmer, 2006; EACEA, 2009). Ook hier gaat kunst op in cultuur.

In 2007 wordt een Europese Agenda voor Cultuur opgesteld door de Europese Unie. Kunsteducatie wordt er (h)erkend als belangrijke actor in het stimuleren van creativiteit en innovatie (EACEA, 2009, p. 3). Hieruit volgt de planning van het Europees jaar van de creativiteit en innovatie (2009) waarin de artistieke inbreng belangrijk geacht wordt. Verschillende ambassadeurs van het Europese jaar voor creativiteit en innovatie schrijven samen een manifest uit, dat de komende tien jaar als richtsnoer voorgehouden wordt voor de Europese strategie (EU, 2009).

In het verlengde van de Lissabon-verklaring en met oog op de toekomst, ontwikkelt de Europese Unie sinds 2010 een nieuwe strategie om het Verdrag van Lissabon in de praktijk te vertalen. De Europa 2020-strategie is bepalend voor het Europees beleid voor de komende tien jaar (2014 - 2020). De koers die het discours zodoende zal varen met betrekking tot kunsteducatie, wordt hierdoor beïnvloed. Drie prioriteiten komen centraal te staan: slimme groei, duurzame groei en inclusieve groei, waaruit de Commissie zeven kerninitiatieven voorstelt (EU, 2010, p. 11). Kunst(educatie) wordt hierin niet expliciet naar voor geschoven, maar wel educatie, m.n. in de eerste prioriteit: slimme groei – een economie op basis van kennis en innovatie. Onderwijs verschijnt dus voornamelijk vanuit economisch perspectief. De subsidieprogramma's waarmee men deze strategie wil uitdragen, krijgen gestalte onder '*Erasmus for All*' enerzijds en anderzijds onder '*Creative Europe*'. '*Erasmus for All*' (EU, 2012) is een programma waarin men "education, training and youth" centraal

zet vanuit het perspectief van “employability”, waar creativiteit en innovatie belangrijk worden (EU, 2012). Van daaruit is de link met het andere programma ‘*Creative Europe*’ makkelijk gelegd. De vier uitdagingen die ‘*Creative Europe*’ wil aanpakken zijn: een gefragmenteerde markt/culturele ruimte, digitale shift, toegang tot financiering en een gebrek aan data (Branch, 2012). Deze uitdagingen situeren zich wederom binnen het economische denken.

Andere actoren waar we niet dieper op ingaan, maar die toch belangrijk zijn om te vermelden: Council of Europe, Assembly of European Regions (AER), Eurocities en Europese NGO’s.

Samenvattend vinden we de sporen van het internationale discours met betrekking tot kunsteducatie in de beleidsdocumenten van UNESCO ook terug bij Europa. We merken dat in de Europese beleidsteksten voornamelijk ‘cultuur’ centraal staat. ‘Kunst’ en ‘kunsteducatie’ duiken sporadisch op, maar krijgen telkens een plaats binnen dit spreken over cultuur. De citaten die we aanhaalden zijn van de weinige waar effectief over kunsteducatie gesproken wordt. Wanneer men het dan toch over kunsteducatie heeft, wordt een evenwicht gevonden tussen het aangeven van kunsteducatie ter bevordering van creativiteit en innovatie enerzijds, anderzijds ter bevordering van een culturele identiteit (EACEA, 2009, p. 10): “In particular, a new focus on creativity (often in relation to its importance in innovation) and cultural education (in relation to both individual identity and

promoting intercultural understanding) is apparent in the goals of arts education.” Doch ook hier gelden dezelfde bemerkingen als bij UNESCO: de legitimerende grond voor kunsteducatie ligt voornamelijk extern aan de kunst zelf en volgt een instrumentele logica. Hierbij verliest men belangrijke legitimerende argumenten. Bovendien ligt de prioritaire focus bij de te verwerven competenties in de plaats van bij de inhoudelijke vraag, eigen aan dé pedagogische kwestie: *‘wat is de moeite waard om door te geven?’*.

1.3) Maatschappelijke veranderingen

We stellen, vanuit voorgaande exploratie, vast dat UNESCO en de Europese Unie de laatste twintig jaren kunsteducatie hoog op de beleidsagenda zetten. Dit legitimeert men *in het bijzonder* door te verwijzen naar de anticiperende kracht van kunsteducatie op de maatschappelijke veranderingen van de 21^{ste} eeuw. Wat zijn nu juist deze maatschappelijke veranderingen waarop we (met kunst) moeten en kunnen anticiperen in de school?

We beschrijven (enkele) economische en sociale veranderingen¹⁹ die de 21^{ste} eeuw kenmerken, om zo nog duidelijker te kunnen schetsen op welke wijze kunst(educatie) in de school gedacht wordt. Het apart beschrijven van maatschappelijke veranderingen doet onrecht aan de realiteit, aangezien bijvoorbeeld het proces van

¹⁹ Hier uitgebreid op ingaan, is een onmogelijke taak binnen het bestek van deze scriptie.

globalisering²⁰ -waar economie prominent deel van uitmaakt (Biesta, 2006, p. 104) en neoliberalisme deze tendensen doorkruisen (EACEA, 2009, p. 7). We *onderscheiden* al schrijvende enkele veranderingen, zonder deze te willen *scheiden*. Toch kadert een aparte beschrijving op welke wijze het internationaal beleidsdiscours erin ingebed zit.

1.3.1) Economische veranderingen

Volgens Deleuze (1990/2006) heeft het 19^e eeuws kapitalisme dat zich op de productie concentreert een mutatie ondergaan naar “een kapitalisme van de overproductie. (...) wat het verkoopt zijn diensten en wat het wil kopen zijn aandelen. Het is dus niet meer gericht op productie maar op het product, dat wil zeggen: op de verkoop of op de markt” (§ 5). Het produceren van het product staat niet meer centraal, dit besteden we zelfs vaak uit aan ontwikkelingslanden. Wel wordt het aan de man brengen van het product belangrijker (= marketing). Een karakteristiek van deze (diensten)economie is dat

de productiefactor ‘kennis’ een steeds belangrijkere plaats inneemt ten opzichte van arbeid, grondstoffen en kapitaal, de drie traditionele productiefactoren. Dit past binnen de algemene verschuiving van arbeid in de landbouw naar industrie, en van industrie naar diensten. Door het toepassen

²⁰ Globalisering verstaan we als “wereldwijde interactie tussen mensen, bedrijven, regeringen en culturen gedreven door de informatie- en communicatietechnologie en door investeringen en internationale handel.” Geraadpleegd op 14 december 2011 van <http://www.vormen.org/Rechtvaardig/Globalisering.html>

van kennis is innovatie mogelijk, die op haar beurt leidt tot nieuwe producten of diensten en zo economische groei mogelijk maakt. (Definitie kenniseconomie, z.j.)

Internationaal dringt zich een nieuw concurrentiemodel op waar de symbolische meerwaarde²¹ van een product centraal staat en niet meer het praktisch nut (Scott, 1997, in Maenhout T., De Voldere I., Onkelinx J. & Sleuwaegen L., 2006, p. 21). Het ontstaan van creatieve industrieën (en hun invloed op andere economische sectoren) hangt hiermee samen.

Richard Florida (2002, p. 13) beschrijft het als *'The rise of the creative class'*. Naar Villalba (2010, p. 315) is Florida één van de stemmen die mee het debat gevoed heeft omtrent het belang van creativiteit door b.v. een creativiteitsindex te ontwikkelen waarmee hij benchmarks uitzet om creativiteitscapaciteit te meten. Hiermee komt Florida tegemoet aan "an increasing demand to develop new measures to monitor different aspects of European policies in education and training. One area that is gaining in importance is creativity" (ibid.).

Om te duiden dat het niet over een marginaal fenomeen gaat, stelt *Culture Action Europe* (z.j., § 5) dat "the creative industries already [represent] a leading sector of the economy in the OECD countries, with an annual growth rates between 5 and 20 percent". Het gaat

²¹ "Wat daarbij bijzonder en karakteristiek is doorheen het productieproces in een creatieve industriesector is dat die creativiteit wordt verwerkt tot goederen en diensten waarvan de uiteindelijke vorm van de creativiteit als symbolische meerwaarde wordt bestempeld" (Maenhout T. & et al., 2006, p. 20).

niet over het produceren van kwaliteitsvolle producten of het beheren van productiekapitaal. Eerder draait het om het creëren van een toegevoegde waarde -in de betekenis van symbolische meerwaarde- waardoor het product de aandacht van de consument trekt. De creatieve industrie “vormt een belangrijke inspiratiebron voor andere economische sectoren die net als de creatieve industrie beroep doen op de input van creativiteit en de creatie van de symbolische meerwaarde om zich te onderscheiden in een steeds competitievere omgeving” (Maenhout, et al., 2006, p. 6). De Europese Unie formuleert het als een paradigmashift:

from shrinking European industrial societies to new expectations of knowledge-based societies where “creativity” would be the most relevant resource. The main question behind that was: How can the traditional education systems be made fit to meet the challenges caused by the rapidly changing conditions of the European economies which are increasingly in competition with a globalized market? (Wimmer, 2006, pp. 10-11)

Vanuit deze economische veranderingen -waarbij creativiteit en kunst onderdeel worden van het economisch proces²²- moeten we leerlingen in andere competenties bekwamen. (Vakoverschrijdende) kunsteducatie krijgt hierin een cruciale rol toebedeeld.

²² “Dasein is design” (Oosterling, 2009a).

1.3.2) Sociale veranderingen

De samenleving is geëvolueerd van een autoritaire naar een pluriforme, postmoderne samenleving. Op sociaal vlak plaatst het proces van globalisering en secularisering, in het Westen, ons voor de uitdaging van pluriformiteit. Wimmer (2006, p. 27-28) omschrijft het als: “traditional concepts of culture are increasingly dissolving in a plurality of life-styles which do not any longer follow a common canon of important pieces of art representing an undisputed set of social values.” De Grote Verhalen -zoals Lyotard (1979) het verwoordt- bestaan niet meer. Hij duidt dit met ‘*La condition postmoderne*’. Zoals Biesta (2006, p. 102) stelt is het niet de pluriformiteit *an sich* die zorgt voor uitdaging, als wel

the idea of the universal, of universal values and universal truth, has become problematized. (...) What has been put in to question is the idea that it is possible to see, overview, describe, and conceptualize this plurality from a neutral point outside of it.

Samen met deze economische en sociale ontwikkelingen duiken er dus nieuwe maatschappelijke problemen of vragen op. We hebben geen pasklaar antwoord op bijvoorbeeld de toenemende vluchtelingenstroom, opwarming van de aarde, vergrijzing van de populatie, enz. Deze kenmerken van de 21^{ste} eeuwse samenleving stellen het denken, tradities en dus ook de onderwijsorganisatie op de proef. Het huidig onderwijssysteem kan geen passend antwoord bieden op deze veranderingen en is daardoor geroepen tot

transformatie. Een duidelijk voorbeeld hiervan in Vlaamse context is het herdenken van het secundair onderwijs, omdat de school o.a. meer moet aansluiten bij de samenleving (Commissie Monard, 2009). Het keurslijf van de moderne school, waar kennisoverdracht centraal staat, moeten we afgooien. De school en met haar kunsteducatie staan voor de uitdagingen van de 21^{ste} eeuw (Wimmer, 2006, pp. 10-11) en worden erdoor uitgedaagd. Ze zijn terecht gekomen in een crisis, een positie van niet-weten.

Het internationaal onderwijsbeleid geeft gehoor aan deze crisis door zowel kunsteducatie als onderwijs te herformuleren. We onderschrijven -samen met dit beleid- dat, gegeven de maatschappelijke veranderingen, openingen ontstaan om de school (en kunsteducatie) te herdenken. De vraag die blijft hangen is op welke wijze dit kan gebeuren.

Creativiteit en innovatie nemen een centrale plaats in het internationaal onderwijsbeleid betreffende kunsteducatie in. Zoals we reeds stelden wordt kunsteducatie ook gekoppeld aan het bewaren en doorgeven van een culturele identiteit (vooral vanuit de Europese Commissie). In de verdere reflectie gaan we hier niet dieper op in. Het huidige discours kent -naar onze mening- zijn humus voornamelijk in het denken en spreken met betrekking tot creativiteit en innovatie. Het laatste decennium heeft dergelijk spreken voluit vorm gekregen (zie paragraaf 1.1 & 1.2), wat in zekere mate andere gestipuleerde doelen overschaduwet. Hierdoor lijkt het ons relevanter aan te knopen bij wat het actueel discours

het meest typeert. Waar kunst en cultuur vroeger reeds ingezet werden om een volksverheffing te bewerkstelligen (Bildung) of een nationale identiteit intergenerationeel over te dragen, is het hoogst actueel en vernieuwend dat kunsteducatie verbonden wordt met creativiteit en innovatie (Hertmans, 1999, pp. 16-17)²³.

Welke lading dekken deze begrippen nu? In volgende paragraaf gaan we hiernaar opzoek, door stil te staan bij de kernwoorden creativiteit en innovatie die gekoppeld worden aan kunsteducatie. Wat zegt dit over de actuele wijze waarop we kunst en educatie samen denken? Welk subject komt hier naar voren?

1.4) De creatieve imperatief en het subject als innovatieve ondernemer

We stellen vast -vanuit bovenstaande maatschappelijke veranderingen- dat er een specifiek discours waart in verschillende maatschappelijke domeinen met betrekking tot creativiteit en innovatie. Ook kunsteducatie wordt in het internationaal beleid in grote mate gelieerd aan creativiteit en innovatie. Deze discourses lopen parallel en beïnvloeden elkaar. Om dieper in te gaan op wat dit soort spreken betekent voor kunsteducatie, staan we stil bij de betekenis van creativiteit en innovatie in dergelijke configuratie.

²³ Gezien we ons in deze scriptie beperken tot het *actuele* spreken en denken, werken we niet verder een genealogie uit. Toch is er momenteel nog niet eerder een historisch-genealogische studie over het gebruik van kunst in het onderwijs en kunsteducatie gevoerd. Dit zou dan ook een toekomstig onderzoekonderwerp kunnen zijn. Zo'n studie zou alvast duidelijk de verschuivingen met betrekking tot het spreken en denken over kunst in het onderwijs kunnen aangeven. Waardoor nog duidelijker de (dis)continuïteit met het hedendaags spreken kan aangetoond wordt.

Met aandacht voor de talige constructies doorheen een conceptuele analyse pogen we helder te krijgen wat verstaan kan worden onder creativiteit en innovatie in de context van het internationaal beleidsdiscours.

1.4.1) Definiëring creativiteit

Creativiteit verwijst etymologisch enerzijds naar het Latijnse *creare*: het scheppen, kiezen, verkiezen (Veen & van der Sijs, 1997, p. 186). Waar de term creativiteit gedurende de Griekse Oudheid voorbestemd was voor de goden, zo lezen we bij Oosterling (2005, pp. 4-5), duikt deze pas rond 1870 op “in het Franse ‘slang’ van kunstenaars. Zij gebruiken deze aanduiding in hun uitleg aan salonbezoekers die hun werk niet begrijpen”. Het is dus recent dat kunst, creativiteit en menselijke activiteit met elkander verbonden worden²⁴.

Het lijkt een onmogelijke taak creativiteit te vangen in een welomlijnde definitie. Waar men het toch probeerde, zoals Dresden (1987), blijft een definitief antwoord uit. Bröckling (2006, p. 515) stelt vast dat hierdoor metaforen ontstaan, om te vatten wat creativiteit is. Hij bespreekt er een zestal, teruggrijpend naar Joas (1997 in Bröckling, 2006). Men associeert creativiteit met artistieke actie, productie, een probleemoplossende activiteit, een bevrijdende revolutionaire actie, verzet en de metafoor van het

²⁴ In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw was het o.a. kunstenaar Joseph Beuys die een sterk aandeel heeft gehad in het verbreiden van de idee dat (kunst)onderwijs en creativiteit hand in hand gaan (De Kesel, 1994).

spel. Deze metaforen helpen duidelijker te krijgen wat creativiteit nu betekent in de hedendaagse specifieke beleidscontext betreffende kunsteducatie, aangezien ook het beleid geen definitie aandragt van wat het nu precies verstaat onder creativiteit.

Wat er verstaan wordt onder creativiteit, is contingent: doorheen de geschiedenis stelt Cropley (2001, in Soodabeh, 2008, p. 25) vast dat het creativiteitsdiscours telkens verschoven is “from creativity as a form of self-expression in the 1950’s to creativity as an element of successful technological and economic ventures in recent years”.

We stellen vast dat het internationaal beleid betreffende kunsteducatie creativiteit voornamelijk naar voor schuift “as problem-solving action, with stress being placed on invention and innovation. (...) For this conceptual model, creativity is concretely situated; it responds to challenges demanding solutions that are both new and fitting” (Bröckling, 2006, p. 515). Creativiteit wordt begrepen als zijnde een cognitieve probleemoplossende activiteit (Soodabeh, 2008, p. 26). Het internationaal beleidsdiscours betreffende kunsteducatie volgt als het ware volgend schema:

creativity is firstly something everyone has -an anthropological capacity; second, something one ought to have- a binding norm; third, something one can never have enough of- a telos without closure; fourth, something that can be intensified through methodological instruction and exercise- a learnable competence. (Bröckling, 2006, p. 516)

Waar men start vanuit een vooraanname betreffende de mens als creatief wezen (waar creativiteit dan ook niet aan te leren valt), mondt men uit bij creativiteit als eindpunt van het onderwijs. Onderwijs moet creativiteit bevorderen doorheen kunsteducatie. Kunst wordt aangewend om iemands creatieve capaciteit verder te ontwikkelen en zichzelf creatief kapitaal toe te eigenen. Dit sluit aan bij wat Masschelein & Simons (2003, p. 18) ook wel verwoorden als “de kapitalisering van het (samen-) leven”, waarbij eigenschappen van de mens gepercipieerd worden als een vorm van kapitaal. Via het ‘leren’ wordt telkens waarde toegevoegd aan dit kapitaal (Masschelein & Simons, 2007, p. 404). Voor kunst in het onderwijs merken we dat de focus ligt op het investeren in menselijk (in dit geval: creatief) kapitaal, met het oog op een zo groot mogelijke opbrengst. Kapitaal wordt gevormd doorheen competenties. Creativiteit zit gevangen in het territorium van het kapitaal (Jeanes & De Cock, 2005, p. 9).

Op die manier neigt het beleidsdiscours naar een rationalistische deterministische visie op creativiteit, zoals Hausman (1975, p. 4) dit articuleert in *‘A discourse on novelty and creation’*. In dergelijke visie schuilt de vooronderstelling dat creativiteit deel uitmaakt van het leven dat we rationeel kunnen begrijpen. Bovendien kunnen we de kwaliteit ervan meten (zie onderzoeken à la Bamford waar gezocht wordt naar een zo hoog mogelijke kwaliteit van kunsteducatie). Vanuit dergelijk discours gaat men au fond voorbij aan de creativiteit, de aanwezigheid van het nieuwe in de creatie, in het gedachte, enz. Creativiteitstraining doorheen kunsteducatie

heeft dan een paradoxaal karakter. Creativiteit vooronderstelt immers een zekere ongedefinieerdheid, waar men in het uiteenzetten van competenties de openheid commandeert in een welbepaalde richting. Dit leidt tot een “performative contradiction (...) Being creative means hard work yet demands the lightness of play. The realm of necessity forces what can only thrive in the realm of freedom.” (Bröckling, 2006, p. 518). Ook bij Oosterling (2005, p. 5) vinden we deze bedenking: “de openheid van ingenieuze invallen en vrije associaties verdwijnt echter zodra deze creatieve uitwisseling ten behoeve van een winstmaximaliserende ‘corporate identity’ moet worden verzilverd”. Het spelletje ‘jeu de pousse-pousse’ (of schuifpuzzel) verbeeldt prachtig wat de voorwaarde is tot creativiteit en dynamiek: om de puzzelstukjes te kunnen verschuiven heb je lege ruimte nodig (Burggraeve, 2012).

Bovendien gaat het nog verder, men moet telkens creatiever zijn dan de ander. Gewoonweg creatief zijn, volstaat niet (Bröckling, 2006, p. 517). De creatieve imperatief stelt aldus een activerende, ondernemende, individualiserende en concurrerende houding in ten opzicht van het kunstwerk en de omgang met kunst. Oude noties van ‘het artistieke’ en kunst als kunde worden geperverteerd in de creatieve imperatief (Raunig, Ray & Wuggenig, 2011, p. 1).

1.4.2) Definiëring innovatie

Innovatie is afgeleid van het Latijnse *innovare*, wat vernieuwen betekent (Veen & van der Sijs, 1997, p. 411). Deze term verwijst naar een proces, doch in het huidige discours wordt innovatie

vaker gekarakteriseerd door het toepassingskarakter en aanwenden van een nieuw (creatief) idee in de praktijk (Hammershoj, 2009, p. 553). Het duidt op de effectiviteit van het creatieve proces in de eigen leefwereld. Voor toonaangevende organisaties als 'Organisation for Economic Cooperation and Development' (OECD) en European Union's statistics agency (EUROSTAT) wordt innovatie gedefinieerd als "the implementation of a new significantly improved product (good or service), or process, a new marketing method, or a new organizational method in business practices, workplace organization or external relations" (OECD & EUROSTAT, 2005, p. 146 in Villalba, 2010, p. 315). Creativiteit wordt zodoende verbonden met performativiteit: levert het wat op? Cropley (2009, in Villalba, 2010, p. 315) bestempelt creativiteit als cruciaal voor innovatie:

There can be creativity without innovation, but there cannot be innovation without the creative generation of ideas. A step model of creativity establishes a sequence in which innovation is the final output of a creative process. (...) an innovation can be seen as a creative product.

En ook in het beleidsdiscours worden creativiteit en innovatie aan elkaar gesmeed: als zijnde *creativiteit-en-innovatie*.

1.4.3) Creativiteit-en-innovatie

Creativiteit en innovatie worden ingeschreven als te verwerven competenties, broodnodig om te overleven in de 21^{ste} eeuw. Een euforische ondertoon kenmerkt het internationaal beleid:

creativiteit en hiermee verbonden kunsteducatie zullen de oplossingen bieden op de uitdagingen van de 21^{ste} eeuw. Een lineaire en reactieve logica krijgt de overhand in de legitimering van kunsteducatie in het onderwijs. Men geeft vanuit het internationaal beleid voornamelijk een maatschappelijk instrumentele legitimatie om aan kunsteducatie te doen. Kunst en het kunstwerk worden gereduceerd als middel om competenties als creativiteit en innovatie te ontwikkelen. Meer zelfs: men spreekt amper over kunst, men heeft het veeleer over creativiteit en innovatie.

Het paradoxale karakter van creativiteit wordt niet meegenomen in het discours (Hausman, 1975, pp. 2-3). Creativiteit heeft vrij-ruimte en vrije tijd nodig om -tijdelijk- te ontsnappen aan de druk tot presteren en overleven. “When leisure-time is systematically shortened or functionalized into a catalyst for innovative processes, only the simulation of creativity remains. (Doubtless, such simulation also requires a fitting measure of fantasy.)” (Bröckling, 2006, p. 519). Kunsteducatie op school, vanuit een doorgedreven focus op innovatieve processen en producten, verwordt tot een ‘simulatie van creativiteit’. Men behoeft geen authentieke betrokkenheid meer bij het handelen, kijken, spreken, enz.

Op dit punt merken we dat de kunsteducatieve imperatief van Pültau (1998) overschaduwd wordt door een creatieve imperatief²⁵ die zich niet exclusief manifesteert in de kunsteducatie.

²⁵ Naar analogie van Kants categorische imperatief.

Integendeel: de creatieve imperatief doordeseemt onze verhouding tot het leven, en niet enkel onze verhouding tot kunst in de school (Hammershoj, 2009; Jeanes & De Cock, 2005, p. 7; Jeanes, 2006, Hausman, 1975). We worden continu opgeroepen creatief te zijn, “create/innovate or die” (Jeanes & De Cock, 2005, p. 1). Als een eigentijdse mantra klinkt dit doorheen verschillende maatschappelijke domeinen.

Een andere houding om met (het) kunst(werk) in de school om te gaan, of *tout court* de wens niet creatief te zijn, krijgt weinig ademruimte in dit onderwijsdiscours. Ze wordt ondergeschikt gemaakt aan de creatieve imperatief. Wat niet in eerste instantie gericht is op creativiteit of innovatie, verdwijnt op de achtergrond in het internationaal spreken over kunsteducatie. We denken hierbij b.v. aan het opbrengen van de discipline om muzieknoten te leren lezen, een gedicht tot op de komma correct van buiten te leren²⁶, het aannemen van een contemplatieve waarnemingshouding om een kunstwerk te aanschouwen, je expressief uitdrukken in het boetseren van klei, enz. De vijanden van de creatieve imperatief zijn “homogeneity, compulsory identity, standardization, repetition” (Bröckling, 2006, p. 517). Hier botsten we op een vreemde vaststelling: creativiteit en innovatie impliceren herhaling en reproductie. Doch deze idee wordt als het ware verdonkeremaand in de creatieve imperatief. Het discours

²⁶ Vanhercke, G. (12 december 2011). *Kunsteducatie*. Persoonlijke communicatie met vroegere leraar Nederlands in de scholengroep EDUGO.

wordt met economische termen gekleurd: een spreken dat vooruitgang, efficiëntie, effectiviteit en rendement eist op het einde van de rit.

1.4.4) De geboorte van de leerling als innovatieve ondernemer

In Foucaultiaanse zin kunnen we ons afvragen wat voor *subject* in het leven wordt geroepen wanneer kunsteducatie vooral begrepen wordt vanuit een creatieve imperatief en een onderwijsdiscours met economische inslag. De notie van het 'subject' verwijst traditioneel naar het denkende ik, wat aan de grondslag van een bewustzijnstoestand ligt. Hierin merken we de etymologie: *subicere* - *subjectum*, wat zoveel betekent als 'het onderliggende' (De Kesel, 2002, p. 52). Dit middeleeuws Latijn is de vertaling van het Griekse *ὑποκειμενον* (*hupokeimenon*). Waar het bij Aristoteles nog een louter logisch begrip is, in de betekenis van de drager van eigenschappen of het 'onderwerp' waaraan attributen toegeschreven worden, krijgt het in de middeleeuwen een ontologische lading, in de betekenis van de drager van het zijn (De Kesel, 2002, pp. 52-53). Het Foucaultiaans subject is niet natuurlijk gegeven, maar ontstaat onder invloed van technologieën, discoursen en de geschiedkundige context (Vansielegheem & Masschelein, 2010, p. 134; Dreyfus, 2004, § 11). Vanuit zo'n concept kan het subject aldus begrepen worden als de manieren waarop wij onszelf waarnemen of dienen waar te nemen. Dit zelfverstaan -dat tot stand komt binnen een besturingsregime- schenkt vrijheid. Tevens maakt het bestuurbaarheid mogelijk. Foucault noemde het

sturing door zelfsturing (Masschelein & Simons, 2007). Deze disciplinerings duiden Deleuze & Guattari (1987)²⁷ ook met de noties van territorialisatie en stratificatie (Vandenbussche, 2009, p. 25). Het territorium, uitgezet door het regime, biedt veiligheid en zekerheid aan het subject. Deleuze (Smith & Protevi, 2008) stelt dat er zodoende vanuit het regime steeds een representatie geproduceerd wordt. Hij verbindt dit met de term 'representatiedenken' en voert het -in de ideeëngeschiedenis- terug op Plato, Aristoteles²⁸ en Hegel²⁹. In dit disciplinerings-denken komt het er voornamelijk op neer te ordenen, te rangschikken en te systematiseren. Vanuit dit paradigma wordt men getaxeerd op wat men nog niet is (= het deficit). Een jargon dat onderdrukkend werkt aangezien het een na te streven en wenselijke representatie vooruit zet waaraan men moet voldoen. Zo produceert het spreken over kunsteducatie vanuit de creatieve imperatief, de leerling als innovatieve ondernemer. Zowel leerling, leerkracht als de schoolstructuur behoren -vanuit dit spreken over kunsteducatie- creatief betrokken te zijn op het leven om te over-leven. In *concreto*

²⁷ Dit duo auteurs-filosofen werken dit uitgebreid uit in '*Mille Plateau*'. Ze verbinden de stratificatie en territorialisatie met een traditioneel arborescent denken, waarin ook een sterke instrumentele logica schuilt. Hiertegenover stellen ze een rizomatisch denken, uitgewerkt aan de hand van verschillende plateau's.

²⁸ Plato's ideeënleer en Aristoteles (onto)logische indeling in categorieën vatten de verscheidenheid van de zijnden in een systeem. Hierdoor wordt enkel zichtbaar wat overeenkomstig is tussen deze zijnden.

²⁹ Dit model van herkenning vindt Deleuze eveneens terug in de Hegeliaanse dialectiek, waar het denken teruggebracht wordt op opposities en negaties.

betekent dit dat men innovatief en probleemoplossend omgaat met problemen of uitdagingen die zich aandienen.

Met het subject verschijnt tevens een welbepaald *ethos* of houding die we behoren in te nemen ten opzichte van het kunstwerk. Innovatie is het inherent kenmerk van een ondernemende houding (Bröckling, 2006, p. 516). Het handelen moet immers op vernieuwende wijze iets opleveren, dat uiteindelijk in een soort product te vatten is.

De omgang met kunst in de school impliceert een ondernemende houding (wat brengt (het) kunst(werk) me op?); één waarbij men b.v. naar het kunstwerk kijkt en inziet op welke wijze dit kijken iets toevoegt aan de huidige manier van denken. De autonomie van het kunstwerk (wat vraagt het kunstwerk mij?) verdrinkt in de creatieve imperatief.

Het ondernemend subject krijgt een absolute lading toebedeeld. Het impliceert dat andere vormen van subject-zijn en omgaan met kunst, educatie, enz. uitgesloten worden. De differentie of het 'andere' is ondergeschikt gemaakt aan het systeem of dit jargon, waardoor dit niet 'gedacht' kan worden. Het principe van de identiteit geldt er als absolute maatstaf: men spiegelt aan wat men reeds 'in het hoofd' heeft. De kritiek die Levinas (1998a, p. 26, in Biesta, 2006, p. 40) uitte op het humanisme, kan ook hier toegepast worden: het subject kan niet meer in zijn singulariteit verschijnen

(evenals kunst). Hierin ziet Deleuze overigens zijn voornaamste filosofisch project, om te pogen de differentie te denken³⁰.

De ondernemende houding die verwacht wordt van diegene die continu leert en zich moet bijscholen, beschrijven Masschelein & Simons (2003) in hun *'Kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs'* als karakteristiek van het hedendaags regime in het onderwijs(beleid).

1.5) Het hedendaags onderwijsregime en de school

De geschetste cartografie van het internationaal beleid met betrekking tot kunsteducatie, de productie van het innovatieve subject en de ondernemende houding, kunnen verbonden worden met een specifieke kijk op de school, onderwijs en de 'nieuwe' taal met betrekking tot leren. Biesta (2006) herinnert ons eraan dat taal een praxis is, waardoor wat gezegd wordt en kan worden, constituerend werkt voor het leven: "Just as language makes some ways of saying and doing possible, it makes other ways of saying and doing difficult and sometimes even impossible" (Biesta, 2006, p. 13). Wat roept het onderwijsdiscours of het eigentijds spreken in het leven? Wat is dit hedendaags onderwijsregime? En welke plaats neemt de school hierin?

³⁰ Deleuze's filosofisch project is een vorm van paradigmatisch grondslagenonderzoek met betrekking tot ons Westerse denken. Hij verzet zich tegen een metafysisch beeld van het denken dat het denken reguleert, inperkt en beknot. Deleuze werkte dit differentie-denken vooral uit in *'Différence et répétition'* (1968) en *'Logique du sens'* (1969).

1.5.1) Het onderwijsregime

Het actuele denken en spreken over onderwijs situeert zich in een regime waar competentiegerichtheid, kwaliteit, flexibiliteit, inzetbaarheid en leerbehoeften centraal staan (Masschelein & Simons, 2007, p. 1). Onderwijs moet volop talenten helpen ontwikkelen, benutten en inzetten waardoor een maximalisatie van capaciteiten ontstaat (Masschelein & Simons, 2010, p. 668).

Vanuit de motivering dat wij allen in een snel evoluerende maatschappij moeten blijven leren om te kunnen overleven, wordt elke mens die verantwoordelijkheid wil opnemen voor de samenleving, ingelijfd als lerende. Men wordt op de individuele (leer)verantwoordelijkheid aangesproken, waardoor men kan spreken van een privatisering van de samenleving. Agamben (2002, in Vansieleghem, 2010, p. 108) benoemt het als de politisering van het naakte leven. Dit naakte leven houdt in dat mensen zich voornamelijk bezighouden met overleven. Dit betekent: zich bezighouden met “the essential properties of organized beings that evolve from birth to death by fulfilling functions that are common to them” (Masschelein, in Storme & Vlieghe, 2011, p. 3)³¹.

Zoals hierboven beschreven lijkt het wel of men in de Westerse samenleving voornamelijk bezig is met leren; althans leerbehoeften uiten en activeren. Dit kadert ook in het eerder vermelde discours van het ‘levenslang leren’.

³¹ Hannah Arendt (1994b) benoemt dit ook wel met de notie van ζωη (zoè). Ze plaatst het tegenover het βίος (bios), wat staat voor het politieke leven.

1.5.2) De school als toegangspoort

Vanuit dit regime verschijnt de school als een voorbereidingsplaats voor de toekomst, als een ruimte van overgang: “de essentie van de school [wordt afgeleid] uit de samenleving –het is een functionele instelling (Masschelein & Simons, 2011, p. 45). Dit sluit aan bij Masschelein & Simons’ (2009) eerste interpretatie³² van Hannah Arendts essay ‘*De crisis van de opvoeding*’³³ (1994a). De school vormt dan een toegangspoort tot de publieke wereld. De nieuwkomers -jongeren en kinderen- verschijnen als onwetende wezens die nood hebben aan het leren van de vereiste *logos* (Masschelein & Simons, 2009, p. 133). De vooruitgezette representatie van de werkelijkheid -als lerende samenleving- zullen de nieuwkomers immers nodig hebben om zich later te manifesteren in de samenleving, en tevens een meerwaarde te vormen voor die samenleving. Vansieleghem (2009) stelt dat de nieuwkomer verbonden wordt met een bestaande en gekende wereld. Het kind krijgt bijgevolg niet de kans zelf te spreken, te denken of te handelen. We komen tot de paradoxale vaststelling dat met de nadruk op innovatie en vernieuwing in functie van de

³² In de tweede interpretatie bereidt de school niet voor op het leven in de publieke ruimte, maar is zelf een publieke ruimte (Masschelein & Simons, 2009). Vanuit deze lezing verschijnt een school waar e-ductatie mogelijk wordt. Hier gaan we later dieper op in (zie paragraaf 2.1.3).

³³ De centrale idee in dit essay is dat opvoeding en onderwijs het (nieuwe van het) kind moeten beschermen tegen de wereld, alsook de wereld en tradities conserveren.

maatschappelijke orde, het de nieuwkomer onmogelijk gemaakt wordt 'in de wereld te komen' of te 'beginnen'³⁴.

In het internationaal beleidsdiscours leidt kunsteducatie tot een transformatief en creatief krachtenveld waarmee de school omgevormd wordt tot een instituut dat aansluit bij de samenleving en de maatschappelijke veranderingen. Men geeft een sluitend antwoord door een andere school te introduceren die kinderen voorbereidt op de samenleving. Op het punt gekomen waar we niet meer weten welke richting uit te gaan (= postmodernisme), stelt het internationaal beleid, vanuit een (modernistisch) vooruitgangsgeloof, dat de school (en kunst(educatie) in de school) moet aansluiten bij hoe de samenleving eruit ziet. Ze moet kinderen voorbereiden om in deze onzekere wereld te kunnen overleven en standhouden. Er is immers "a recognised need to encourage young people to develop a wide range of skills and interests, to identify and foster their potential and to encourage creativity." (EACEA, 2009, p. 7). De assumptie, in het onderwijsbeleid, is dat kunsteducatie de meest efficiënte en effectieve wijze is om de school als toegangspoort te laten fungeren, door het bevorderen van creativiteit. De school wordt er een regulerende instantie van het creatieve kapitaal³⁵.

³⁴ Deze idee van het 'beginnen' zullen we later in paragraaf 2.1.1.3 uitschrijven.

³⁵ In navolging van Bourdieu's opdeling economisch, sociaal en cultureel kapitaal, spreekt men ook van creatief kapitaal.

These same societies are increasingly demanding creative, innovative, and adaptable workforces that can address and respond to constantly changing global challenges such as major environmental changes, rapid technological development. (...) In this regard, education and learning are asked to play a fundamental role in nurturing a creative environment. (UNESCO, z.j., p. 1)

De school, kunsteducatie en de probleem-oplossende creativiteit vormen de toegangspoort tot de publieke ruimte, waar deviantie de nieuwe norm is. De publieke ruimte, zoals deze in het onderwijsregime verschijnt, krijgt een 'eigen' invulling, aldus Masschelein en Simons (2003, p. 69). Het wordt een productieve ruimte waar overleven centraal staat. Ook in kunsteducatie verschijnt deze logica: via (het) kunst(werk) moeten we competenties zoals creativiteit en innovatie verwerven om te kunnen overleven in de 21^{ste} eeuw.

1.5.3) Problematisering

Biesta (2006, p. 19) problematiseert deze vorm van spreken over onderwijs omdat het educatieproces louter omschreven wordt in termen van een economische transactie. Bovendien misleidt dergelijk spreken op tweeërlei vlakken: enerzijds "because it misconstrues both the role of the learner and the role of the educational professional in the educational relationship" (2006, p. 22). Het vooropstellen van de uitkomst betekent niet noodzakelijk dat we deze doelstelling zullen kunnen verwezenlijken. En

anderzijds “it also suggests a framework in which the only questions that can meaningfully be asked about education are technical questions, that is, questions about the efficiency and the effectiveness of the educational process”. Er is vooruitgezet wat belangrijk is, nl. creativiteit verwerven, waardoor er enkel de vraag rest: hoe kunnen we dit in onderwijs implementeren? Zelfs deze vraag lijkt reeds beantwoord, aangezien kunst zich hier blijkbaar bij uitstek voor leent. Op die wijze wordt het “(...) very difficult to raise questions about the content and purpose of education, other than in terms of what ‘the consumer’ or ‘the market’ wants” (Biesta, 2006, p. 24).

In het huidige discours ligt de focus niet op wat kunsteducatie als zodanig is, maar enkel wat het bewerkstelligt. Competenties vragen om een representatie-denken: wat streven we na? Dit is een belangrijke vraag wanneer men met onderwijs bezig is, niettemin laat een overwegend instrumenteel denken weinig ruimte voor wat zich presenteert. In het zoeken naar een rechtvaardiging om aan educatie te doen, stelt Peters (1973, p. 247) dat een instrumentele benadering incompleet is. Biesta vat het als volgt: “Any attempt to conceive of it [education] in terms of instrumentality, poses a threat to the very possibility of becoming somebody *through* education” (2006, p. 94). Er moet in een (kunst)pedagogiek ook ruimte zijn voor het ongeplande, particuliere en het niet-vanzelfsprekende, evenals ruimte voor het belang van de zaak zelf.

Een stand van zaken: deel I

Vanuit beleidsdocumenten van UNESCO en de EU stellen we vast dat er een specifiek discours vorm krijgt met betrekking tot kunsteducatie, dat aansluit bij het hedendaags onderwijsregime zoals Masschelein & Simons (2003; 2007; 2009; 2010 & 2011), Biesta (2006) en Vansieleghem (2010 & 2009) dit vormgeven. De UNESCO en de EU voeren grotendeels een gelijkaardig beleid, toch merken we dat de EU een groter evenwicht vindt tussen het streven naar cultuurvernieuwing en cultuurbehoud.

In het discours worden kunst en onderwijs voornamelijk samengebracht vanuit de meerwaarde die kunst en het kunstwerk opbrengen voor het lerende en ondernemende subject. De legitimatie ervan gebeurt grotendeels vanuit huidige maatschappelijke veranderingen. De beschrijving van deze contextuele veranderingen liet toe nog helderder te tonen *op welke wijze* kunsteducatie of kunst actueel in de school verschijnt: m.n. kunst(educatie) als stimulering van de creatieve potentie. De kunsteducatieve imperatief in het beleidsvoerend discours kunnen we terugbrengen op een creatieve imperatief, die zich in verschillende maatschappelijke domeinen manifesteert. Het is bijna letterlijk zo dat er in beleidsdocumenten niet meer over kunst gesproken wordt, maar over creativiteit, innovatie en cultuur. De koppeling met competenties als creativiteit en innovatie maakt dat het internationaal beleidsspreken over kunsteducatie een subject

produceert dat telkens aangesproken wordt op zijn ondernemende houding in relatie tot (het) kunst(werk). De verbindingen tussen kunst, het kunstwerk, educatie, de school, creativiteit en innovatie roepen op tot een ondernemend bezig-zijn met en betrokken-zijn op het kunstwerk, als zijnde bepaalde competenties genererend. Dit denken en spreken over (kunst)educatie is tekenend voor het hedendaagse onderwijsregime en de plaats van de school erin toebedeeld.

Kunst moet in de school maatschappelijk iets 'opleveren', waardoor een instrumentele en pro-actieve logica gehuisvest wordt in het internationaal discours betreffende kunsteducatie. Men doet weinig recht aan kunst zelf én aan de individuele vorming of groei van het kind. We spreken van een dubbele instrumentele inzet: kunst wordt een instrument in dienst van instrumenteel onderwijs dat op zijn beurt ten behoeve staat van maatschappelijke noden.

Dit discours draagt aldus een reducerende schaduwzijde met zich mee. We merken op dat de klemtoon ligt op wat men kan verwerven doorheen kunsteducatie in termen van kapitaal (kunst = een instrument), in de plaats van wat b.v. de inhoud behoort te zijn van kunsteducatie. Dit toont mede het feit dat in de geraadpleegde documenten geen aandacht wordt besteed aan het definiëren van kunst. Indien het als belangrijk wordt aanzien dat het in kunsteducatie over kunst gaat, lijkt het ons ook wezenlijk dat er nagedacht wordt -vanuit beleid- wat er onder kunst en het

kunstwerk verstaan kan worden³⁶, om van hieruit contouren te tekenen voor kunsteducatie.

³⁶ Dit gebeurde b.v. wel in het Vlaamse rapport Gedeeld/Verbeeld van de CANON Cultuurcel (2008).

Deel II: Voorbij de creatieve imperatief?

*“Wat is de filosofie [en pedagogiek] (...) als ze,
in de plaats van te rechtvaardigen wat men al weet,
geen poging is te weten te komen hoe
en in hoeverre het mogelijk zou zijn
anders te denken?”*

(Foucault in Deleuze Compendium, 2009, p. 147)

De schets van de internationale kunsteducatieve beleidsruimte doet ons vervreemden van datgene wat we als vanzelfsprekend ervaren: m.n. kunst in het onderwijs als een middel dat bijdraagt aan kapitaalverwerving en het verbeteren van leerprestaties, waardoor de school zelf verschijnt als een toegangspoort tot de publieke ruimte. Dit is het eigentijdse spreken met betrekking tot onderwijs en kunsteducatie. Dat kunst creativiteit en innovatie zou kunnen genereren doorheen onderwijs, willen we niet in vraag stellen. Wel bevragen we de evidentie om kunst in en door onderwijs voornamelijk vanuit het perspectief van rendement en leerprestaties te benaderen, in functie van een vooruitgezette maatschappelijke orde.

Vanuit een onvrede met het huidige onderwijsregime, willen we in dit tweede deel vooreerst zoeken naar een on-eigentijdse manier van spreken over onderwijs en educatie waar het 'andere' een plaats krijgt. We willen onze blik bevrijden. In wat volgt pogen we eerst na te denken over een andere school, en een ander spreken over educatie (paragraaf 2.1). We laten ons inspireren door teksten van Masschelein & Simons (2000; 2009 & 2011), Biesta (1998 & 2006), Vansieleghem (2008 & 2011), Deleuze & Guattari (1991/1994; 1981/2002 & 2007), Stiegler (2008), Coillie (2007 & 2011) en Verschaffel (1996 & 2004). Welk subject komt hieruit voort? Wat voor school komt tevoorschijn?

Deze andere wijze van spreken over educatie kan ons vervolgens helpen *voorbij* de creatieve imperatief te denken: op zoek naar een *ander* spreken over kunsteducatie of kunst in het onderwijs, vanuit een weigering kunsteducatie *voornamelijk* te verbinden met creativiteit en innovatie (opgevat als te stimuleren competenties). De verhouding tussen kunst en educatie kunnen we niet langer *louter* instrumenteel denken vanuit een economische inzet. Op zich kan kunst legitiem als instrument ingezet worden in het onderwijs, maar dit mag in het discours niet de overhand nemen. We stellen ons de vraag hoe het on-eigentijdse spreken over onderwijs en educatie een ander denken over kunsteducatie in het leven roept (paragraaf 2.2). Hoe kan het werken met kunst deze vorm van opvoeding of school vorm geven?

2.1) Een oneigentijds spreken³⁷

Met dit spreken pogen we een ander verhaal naar voren te brengen met betrekking tot onderwijs en de school: iets wat (vermoedelijk) in de praxis *gebeurt*, maar in het discours weinig weerklank vindt (Masschelein & Simons, 2011, p. 38).

2.1.1) ... vastgeknoopt aan vertrouwen, geweld en verantwoordelijkheid

Volgens Biesta (2006) moet in een spreken over opvoeding en educatie recht gedaan worden aan de karakteristieke eigenschappen ervan, m.n. vertrouwen, geweld en verantwoordelijkheid (Biesta, 2006, p. 24). In wat volgt schrijven we deze karakteristieken uit en knopen er direct een pedagogisch spreken aan vast.

2.1.1.1) Vertrouwen (zonder grond)

Ten eerste is er het vertrouwen (zonder grond). De leerling moet bereid zijn een risico te nemen en zich te laten onderdompelen. In educatie weet je niet op voorhand *wat* je zal leren, *waar* je zal uitkomen of *hoe* het precies zal gebeuren. Doordat de leerling niet kan incalculeren wat er zal gebeuren, spreekt Biesta (2006, p. 25) over vertrouwen zonder grond met betrekking tot het leren. Ook de leerkracht *weet* hierin niet wat zijn spreken zal teweeg brengen bij de leerling. Dit duidt op de resultaatbetekenis van het

³⁷ Naar Masschelein, J. & Simons, M. (2011). Vrije tijd en amateurisme in het onderwijs: over de fabel van verzakelijking en professionalisering. In Klarus, R. & Wardekker, W. (red.) *Wat is goed onderwijs?* (pp. 37-54). Den Haag: Boom Lemma.

educatieproces, wat zich onderscheidt van de taakbetekenis: “Education covers a range of tasks as well as achievements. It is used to cover both trying and succeeding. Teaching has a similar double aspect” (Peters, 1966, p. 26). De act van het onderwijzen valt niet samen met het leren van de leerling. Toch impliceert educatie een zekere hoop met betrekking tot het resultaatkarakter van het onderwijsproces, nl. dat het groeibevorderend is voor de leerling.

2.1.1.2) Transcendentiaal geweld

Vervolgens heeft Biesta het over transcendentiaal geweld (Derrida, 1978, in Biesta, 2006, p. 29; Biesta, 1998, p. 510). Het leren start als een reageren op iets wat je door elkaar schudt. Deleuze & Guattari verwoorden het beeldend als volgt: “The world forces us to think. This something is an object not of recognition but a fundamental ‘encounter’” (Deleuze & Guattari, 1991/1994, p. 139). Iets van buitenaf dringt met *force* binnen, waardoor je met stomheid geslagen kan worden. Deleuze maakt een onderscheid tussen objecten van herkenning en objecten van ontmoeting.

Objects of recognition, (...), ‘do not disturb thought’ insofar as they provide thought with ‘an image of itself’; they reaffirm for thought, in other words, what it already thinks it knows. (...) We only ‘truly think’ when we have difficulty in recognizing something. Such things produce encounters as the forcing of thought. (Deleuze, in Cull, 2009, p. 250)

Het gebeurt *aan* de leerling in de configuratie van een ontmoeting. Soms zorgt dit voor een oncomfortabele positie. Deleuze & Parnet (2007, p. 7) zeggen dat het in de ontmoeting over inspiratie en ideeën gaat: “Just ideas: this is the encounter, the becoming, the theft and the nuptials, the ‘between-two’ of solitudes”. In de ontmoeting is er sprake van verbinding, maar ook van het wegnemen van het vanzelfsprekende. In de etymologische betekenis van studie vinden we deze notie eveneens terug. Het Latijnse studium betekent immers shock of schok (Agamben, 2006, p. 94). Een veelvuldige omgang met een cultuurinhoud kan je aanraken op die wijze dat je niet langer hetzelfde kan denken of zijn als voorheen.

In de school is het de verantwoordelijkheid van de leerkracht om te confronteren, uit te dagen en te inspireren, wat duidt op Peters’ taakbetekenis van educatie (1966, p. 26). De confrontatie met het ‘andere’ is een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor educatie (Biesta, 2006, p. 149), aangezien de leerkracht nooit weet wat een educandus uiteindelijk doet met datgene wat op tafel gelegd wordt.

2.1.1.3) Verantwoordelijkheid zonder kennis

Verantwoordelijkheid zonder kennis verschijnt als derde karakteristiek van educatie. De leerkracht draagt verantwoordelijkheid (en hiermee het engagement) om de leerling in de wereld te laten komen, op zo’n wijze dat deze een eigen subjectiviteit kan vormen. Als leerkracht weet men dan ook niet op

voorhand wat deze verantwoordelijkheid behelst. Men maakt een sprong in het ongewisse. Men is als het ware *onwetend* voor wat komen gaat. Dan verwijst de onwetendheid van de leerkracht dus naar het proces waarlangs educatie zich voltrekt, wat ook de uitkomst ervan betreft.

We menen niet dat dit betekent dat de leerkracht geen kennis van zaken heeft, en niets kan meegeven aan de leerling. Iets aanleren is doorgeven en dit heeft te maken met wijsheid, in de plaats van vooruitgang, zo lezen we in Lauwaerts' *'Berichten uit de klas'* (1996, p. 37). Hierbij kunnen we stellen dat het cruciaal is dat de leerkracht aandacht vraagt van de leerling voor wat hij/zij belangrijk acht, in relatie tot zijn/haar vakgebied. Kennis wordt belichaamd in de houding van de leerkracht, die als voorbeeld fungeert voor leerlingen. Het gaat daarin dan ook niet om "het toekennen van een oordeel (...), maar het tegenwoordig maken of presenteren van hoe wij ons in een bepaalde ruimte gedragen of verhouden tot onszelf" (Vansieleghem, 2008, p. 137). Leerlingen moeten zich kunnen verhouden tot datgene wat een leerkracht naar voor brengt: dit is wat we vorming noemen. Dit betekent dat, met de notie van vorming, onvoorspelbaarheid binnengebracht wordt (Biesta, 1998, p. 504). Transformatie wordt mogelijk. De etymologische wortels (> trans formere) tonen dat dit betekent 'van gedaante veranderen', zowel wat het subject (de leerling) als het object (de cultuurinhoud) betreft.

Le vrai, le juste et le beau m'affectent et en cela dépassent ma seule connaissance: ils me trans-forment. Ce dépassement intrinsèque de la connaissance par son objet est ce qui requiert l'individuation de celui qui connaît par ce qu'il connaît (l'objet), où celui qui connaît se trans-forme, tandis que l'objet qu'il construit se trans-forme en retour (Stiegler, 2008, pp. 200-201).

Dit is iets anders dan informatie (> in forma); 'in vorm brengen' van wat men reeds op voorhand wilde bereiken, zoals het boetseren van de leerling naar een bepaalde model.

Echte vrijheid [volgt] niet direct uit betere informatie, maar uit het optreden van leermeesters met wie men zich mag confronteren. Wanneer er alleen nog maar tutors zijn die van de zijlijn toekijken hoe leerlingen en studenten zelfstandig boeken zoeken of internet raadplegen –hoe belangrijk dat ook moge zijn- dan wordt er slechts groei in conformiteit bevorderd. (Vandermeersch, in Coillie, 2011, pp. 285-286)

Educatie en opvoeding behoren dus fundamenteel relationeel gedacht te worden: dat wat gebeurt in de relatie, dat wat gebeurt *tussen*. "We can only come into presence, we can come only into the world as a result of the ways in which others respond to us" (Biesta, 2006, pp. 106-107). Leerlingen dus laten samenvallen met de eigen leerbehoeften, lijkt ons niet wenselijk in een gedegen pedagogiek. Op die manier verwordt men tot consumenten, die enkel op zoek gaan naar datgene wat hen aanspreekt en wat men reeds op

voorhand kent. Stiegler (2008) duidt dit failliet van de opvoeding en vorming uitgebreid in zijn boek '*Prendre soin de la jeunesse et des générations*'. Met een beschuldigende vinger wijst Stiegler (ibid.) naar de consumptiemaatschappij waarin de cultuurindustrie (en met haar de telecratie) de behoeften van kinderen en jongeren aangrijpt om hun aandacht te trekken. De inwerking op de aandacht gebeurt via psychotechnieken met een farmacologische zijnswaarde. Wat zoveel betekent als: ze kunnen zowel de aandacht vormen, als kapot maken. Voor Stiegler (ibid.) is het duidelijk dat de cultuurindustrie deze psychotechnieken aanwendt om de aandacht gevangen te nemen³⁸. Eénmaal het kind zijn aandacht geschonken heeft, wordt de aandacht gekneveld en gekortwiekt, doordat men enkel nog maar geconfronteerd wordt met wat men kent of graag heeft. Hierdoor stelt hij dat jongeren en kinderen geen verwachtingen en verlangens opbouwen ten aanzien van een object of situatie, aangezien alles in de consumptiemaatschappij gericht is op bevrediging en het invullen van behoeften. De autoriteit of het ouderlijk gezag, die het kind sturen en de aandacht oriënteren op wat het kind *niet* kent, wordt gemarginaliseerd.

Hannah Arendt waarschuwt in haar essay '*De crisis van de opvoeding*' (1994a) voor een volledige opschorting van de autoriteit (gelijkaardig aan wat Stiegler stelt). Ze belicht dit als

³⁸ Tegengesteld aan praktijken die de aandacht vormen. Het aanvangspunt is hetzelfde: men moet eerst de aandacht van het subject krijgen alvorens men deze ofwel kan vormen, ofwel kan vernietigen. Doch de uitwerking is anders.

volgt (in Biesta, 2006, p. 147): educatie is voor haar “where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chances of undertaking something new, something unforeseen by us”. Doorheen gezag (wat etymologisch afkomstig is van het Middelnederlandse *geseggen*, dat betekent: ‘zeggen, te kennen geven, in het midden brengen’ (Coillie, 2007, p. 126)) en autoriteit (> *auctoritas*) wordt verantwoordelijkheid opgenomen voor de wereld (Arendt, in Vanobbergen & Vansieleghem, 2004, pp. 90-91). “De auctor is diegene die inspireert en is volgens Arendt verschillend van de *artifex*, diegene die bouwt en werkelijk vorm geeft”. Revault d’Allonnes (2006, p. 264, in Coillie, 2011, p. 286) definieert autoriteit als: “de kracht van het beginnen, de kracht om aan hen, die na ons zullen komen, het vermogen te schenken om op hun beurt te beginnen”. Een waarlijk begin betekent enerzijds dat er zaken mogelijk zijn die voorheen niet aan de orde waren. Dit betekent dat het noodzakelijk is voor dergelijk ‘beginnen’, dat kinderen geconfronteerd worden met het ‘andere’. Anderzijds duidt het ‘beginnen’ op een openheid naar wat komen gaat.

De traditie en de geschiedenis behoren aanwezig te zijn in het proces van opvoeding en educatie. Masschelein (2000, p. 615) benoemt de traditie als een voorwaarde voor de persoonswording. Het gaat er dus niet om scholing (als socialisering en kwalificatie) tegenover persoonsvorming te plaatsen. Biesta (2006, p. 94) zegt hierover: “It would be a false dichotomy to think that education can

and should *either* be about ‘becoming somebody’ or about learning. It is more to the point to say that we become somebody through the way in which we engage with what we learn”. De paradoxale kant van educatie wordt dan ook op de spits gedreven vanuit deze notie van vorming, die hand in hand gaat met autoriteit. Doorheen het construeren, ontstaat ruimte tot deconstructie. Doorheen de leerling iets aan te reiken, ontstaat de mogelijkheid dat het aangereikte bevraagd en uit elkaar gehaald wordt.

2.1.2) Een zaakgerichte pedagogiek

Vanuit deze pedagogiek kunnen we spreken van de

e-ducandus, d.w.z. iemand die naar buiten gevoerd is of wordt (...) en blootgesteld is aan de dingen (...) en de e-ducator of iemand die de e-ducandus dingen aanbiedt (presenteert) voor ‘vrij gebruik’ (...) Door iets op tafel te leggen, stelt hij het op zichzelf, ontheiligt hij het in de zin dat hij het losmaakt van het specifiek gebruik. (Masschelein & Simons, 2009, pp. 143-144)³⁹

Masschelein & Simons (2011, p. 52) benoemen het ook wel als *zaakgericht* onderwijs: niet louter leerlinggericht, kennisgericht of leerkracht-gestuurd. De zaak verbindt de leerling en leerkracht. Het brengt hen -vanuit een ethische verhouding- nabij. Maar tevens staat de zaak werkelijk *tussen* de leerkracht en de leerling waardoor indoctrinatie en manipulatie niet mogelijk zijn.

³⁹ In wat volgt zullen we dan ook voornamelijk vanuit deze terminologie spreken.

de leraar als manipulator kan in de verleiding komen alle toevalligheid uit te sluiten. (...) In dit geval zal er zich geen crisis voordoen. Maar als de leraar werkelijk niet wenst te manipuleren aanvaardt hij dat de opvoeding ook kan mislukken. Meer zelfs: opvoeding moet principieel kunnen mislukken (Seichter, 2011)

Bovenstaande aanzet, waarin we proberen het pedagogisch spreken niet vast te haken aan een economisch of instrumenteel discours, wordt gekenmerkt door een grote openheid naar wat komen kan. Een taal die recht doet aan verschillende vormen van persoonsvorming, en niet één welbepaalde subject tot norm verheft. Een taal die recht doet aan de pedagogische triade en zowel leerkracht, leerling als cultuurinhoud naar waarde schat.

2.1.3) Het wordende subject

Vanuit een pedagogiek die aandacht heeft voor het nieuwe dat in de wereld komt, verschijnt een 'wordend' subject, dat niet ingeschreven wordt in een discursief regime. Het is een subject dat zich tijdelijk immuniseert voor de disciplinerende in de sociale ruimte. Tijdelijk: omdat we nooit buiten het systeem kunnen treden en we zo'n systeem ook nodig hebben om samen te leven. Nu deterritorialiseert het wordende subject -rebels en anti-conformistisch als het is- het territorium. De school socialiseert en disciplineert, maar kent een openheid om recht te doen aan het worden van de educandus. Het is dit wordende subject dat deterritorialiserend snijdt in het regime en vluchtlijnen trekt. Het

subject (of de leerling binnen de configuratie van de school) kan dan niet zomaar ingepast worden in wat het discours ommuurt. Het is een subject dat continu verbindingen aangaat en geen vaststaande (id)entiteit belichaamt: “c’est l’individuation elle-même qui, étant par nature inachevée, *n’existe pas comme identité* (comme état), mais *consiste comme processus*; elle reste toujours à venir, et ne s’ouvre qu’ainsi un avenir” (Stiegler, 2008, p. 128). Doch elke deterritorialisatie mondt uit in een reterritorialisatie⁴⁰. Immers: “deterritorialization on a stratum always occurs in relation to a complementary reterritorialization” (Deleuze & Guattari, 1987, p. 60 in Vandenbussche, 2009, p. 26). Waar de wordende educandus crisis ervaart, in confrontatie met de zaak, zullen er doorheen het educatieproces nieuwe territoria uitgezet worden die *tijdelijke* andere identiteiten genereren. In deze identiteiten weerspiegelt zich een momentopname van een wordingsproces dat geen einde kent.

Aan dergelijk subject tracht Deleuze in zijn differentiefilosofie woorden en beelden te geven: “what is real is the becoming itself, (...) not the supposedly fixed terms through which that which becomes passes” (Deleuze & Guattari, in Stagoll, 1998, p. 174). Eén bepaalde subjectiviteit wordt doorprikt en een wordend subject komt ten tonele. Dit wordende subject staat *tussen*, het is

⁴⁰ Meer hierover in de masterscriptie ‘Het nomadisme als mogelijkheid om opvoeding te herdenken’ van Katrien Dewitte (2011). Ze verbindt er het nomadisch subject met het onderwijs. Het is ook een Deleuziaans kader om over het wordende subject te spreken.

voortdurend in verandering: net zoals de ontmoeting tussen de wesp en de orchidee:

The orchid seems to form a wasp image, but in the fact there is a wasp-becoming of the orchid, an orchid-becoming of the wasp, a double capture since 'what' each becomes changes no less than 'that which' becomes. The wasp becomes part of the orchid's reproductive apparatus at the same time as the orchid becomes the sexual organ of the wasp. One and the same becoming. (Deleuze & Parnet, 2007, p. 2)

Dit *tussen* is als een ongedetermineerde zone waarin zich geen voorbestemming situeert. In educatie gaat het dan ook om dit *tussen-zijn* of *inter-esse*. De educandus verbindt zich met wat de educator op tafel legt, waar de educator *inter-esse* voor wil wekken, b.v. een kunstwerk. Doorheen het e-ducatieve moment (> e-ducere, weggeleid worden uit) wordt de educandus ontdaan van een vaststaande identiteit. In deze ontmanteling van het subject wordt de educandus een lichaam zonder organen (verder afgekort met LzO). Het LzO is een deleuziaanse notie⁴¹, die een specifieke ontologie tot uiting brengt: een figuratie van eindeloos 'worden', één waar niets voor-gestructureerd of functioneel voorbestemd is.

According to Deleuze and Guattari, once the self is taken apart, what we reach is 'nonstratified, unformed, intense matter' or 'energy'. The BwO is this primary 'glacial reality' on

⁴¹ Deleuze ontleent deze notie van Artaud (Deleuze, 1981/2002, p. 47).

which organisms and subjects form – nothing but these flows of energy, of difference in itself. (Cull, 2009, p. 246)

Dit is anders dan hoe Paulus in zijn brief aan de Romeinen over het lichaam schrijft: “Want zoals het menselijk lichaam vele ledematen heeft en niet alle ledematen dezelfde functie hebben, zo vormen wij allen tezamen in Christus één lichaam, en ieder afzonderlijk zijn wij elkaars ledematen” (Rom., 12, 4-5). Hier bestaat het lichaam uit vele ledematen, die behoren samen te werken vanuit hun specifieke functie. In het deleuziaanse LzO heerst daarentegen een autonomie van de organen (of verschillende delen van het lichaam). Ze zijn aanwezig in het lichaam, maar werken niet functioneel tezamen: het ene dient niet automatisch het andere. Het LzO breekt met een biologisch-instrumenteel perspectief waarin organen elk een eigen plaats en vaste functie hebben: “Le corps sans organes se définit donc par un *organe indéterminé*, tandis que l’organisme se définit par des organes déterminés” (Deleuze, 1981/2002, p. 50). In het LzO zijn de organen geïmproviseerde en tijdelijke elementen in het lichaam die veranderen naargelang de inwerkende krachten op het lichaam.

An organ will thus be determined by that encounter, but a provisional organ, which lasts only while the passage of the wave and the action of the force last, and which will be displaced in order to be situated elsewhere. (Deleuze, in Bogue, 2003, p. 126)

Dit kentekent het wordende subject dat deterritorialiseert en reterritorialiseert. De educandus kan dan niet *louter* gepercipieerd

worden als diegene die leert en zo zich een ondernemende (overlevings)houding eigen maakt. De educandus *wordt* doorheen het educatieproces, en dit ‘worden’ dekt geen instrumentele lading. Het is een proces waarin het subject provisionele momenten van stilstand kent: de doelen waarheen men probeert toe te werken. Maar fundamenteel wordt het subject niet bepaald door deze doelen.

2.1.4) De ‘schoolse’ of ‘vrije’ tijd in de speelruimte

De school die voortkomt uit dergelijk pedagogisch spreken, of anders: de school waar het wordende subject tot uitdrukking gebracht kan worden, is een school die niet volledig ingeschreven wordt in het maatschappelijke regime. Maar waar ze “zich als het ware ‘terugtrekt uit de wereld’, zichzelf opvat als eigen autonome ruimte voor denken” (Klarus & Wardekker, 2011, p. 221). Masschelein & Simons (2011, p. 42) delen dit perspectief, wanneer ze teruggrijpen naar de Griekse etymologie van het woord ‘school’ (> σχολη) als ‘vrije tijd’, om de schoolse tijd te articuleren als ‘niet bezette tijd’⁴². De Grieken noemden het doorbrengen van de vrije tijd ook wel παιδεα (paideia)⁴³, wat “onder -opvoeding, vorming, beschaving- gerekend [wordt], als iets wat niet noodzakelijk, noch nuttig is” (Huizinga, 1950, p. 192). En precies “this ‘other’ time

⁴² Masschelein (hoorcollege, december 2011) ziet de taak van de pedagoog bij uitstek in het nadenken over de vraag: hoe maken we ‘vrije tijd’?

⁴³ Werner Jaeger (1986) schreef hier een uitgebreid driedelig werkstuk over, m.n. ‘Paideia’.

[that] makes it possible for education to escape the whirl of social time and to build in time for reflection” (Masschelein, 2000, pp. 614-615). Het feit dat onderwijs een eigen ‘tijd’ volgt, zien we in de opdeling van het jaar in schooljaren, lesuren, schoolvakantie, e.d. De schoolse tijd loopt ooit ten einde zoals het spelen van een spel niet tot in de eeuwigheid kan blijven duren. “Het spel is tijdelijk, het loopt af, en het heeft geen eigen doel buiten zichzelf. Het wordt gedragen door een bewustzijn van blijde verpoozing buiten de eischen van het gewone leven” (Huizinga, 1950, p. 235). Volgens Huizinga (1950, p. 235) wordt een speelruimte gekenmerkt door “een opzettelijk afgegrensden kring, waarbinnen de spel-handeling verloopt en de spel-regels gelden”. De spelhandeling als interactievorm bestaat uit bepaalde regels, een zeker mate van vrijheidsgraden in het handelen en een intensieve betrokkenheid. De school kent zijn eigen (spel)regels en manier van verhouden (zoals we reeds uiteenzetten in paragraaf 2.1.1.). Wanneer men de school binnentreedt, behoort dit gerespecteerd te worden en wordt men er deelgenoot van. Zo versterkt en bevestigt men al spelende de schoolruimte, maar blijft deze evenzeer behouden om van binnenuit open te breken. De sociale logica eigen aan de school houdt dan stand en kan niet gekoloniseerd worden voor b.v. een ondernemingslogica. Op die manier is de school een “voorwaardelijke publieke ruimte”, lezen we bij Verschaffel (2004, § 19). De voorwaarden werken op die wijze dat ze “garanderen dat bepaalde oneigenlijke krachten en belangen ‘buitenspel’ gezet kunnen worden” (Verschaffel 2004, § 19). Waar regels zijn, kunnen

deze op de proef gesteld worden. Het is de
mogelijkheidsvoorwaarde van de kritiek⁴⁴. Door de drempel voor
de schoolpoort kan “*naar buiten uit (...)* immers herinnerd worden
aan de autonomie van het veld (...). *Binnen* de instelling kunnen de
principes die idealiter het spel bepalen dan weer uitgespeeld
worden tegen de manier waarop de instelling het spel wérkelijk
speelt” (Verschaffel, 2004, § 17). Het is een school die zich situeert
op het spanningsveld tussen beheersing en volledige vrijheid. Door
dit spanningsveld huisvest ze continu crisissen. Eerder wezen we
er reeds op: enkel bij manipulatie of indoctrinatie valt deze crisis
weg.

Aan kinderen wordt in de school tijd gegeven, in functie van het
vormen van de aandacht. “*Faire attention, c’est essentiellement
attendre*” (Stiegler, 2008, p. 174): een tijd van stilstaan, van
reflecteren. Dit vraagt regelmaat, aandacht, nauwgezetheid en
discipline (Masschelein & Simons, 2011). De schoolruimte scherpt
de aandacht aan met specifieke technieken en didactieken; ze is als
een aandachtmachine. Het gaat om het leren openhouden van het
verlangen (naar waarheid). Het leerobject is -als zodanig- immers
nooit volledig te kennen (zoals ook Kant verkondigde dat het Ding
an sich altijd onbekend zal blijven). In de speel-ruimte van de
school zijn kennis en kunde ‘niet echt’ (Masschelein & Simons,

⁴⁴ Verschaffel (2004, § 17) nuanceert verder: “(Weerstand is een andere kwestie: kritiek kan zich verbinden met een zaak, zij kan zich tegen macht keren en een vorm van weerstand zijn, maar weerstand als dusdanig is geen kritiek. Op zichzelf is ze slechts een kracht in een krachtmeting waarin per bepaling de sterkste wint.)”

2011, p. 47). Ze worden er getransformeerd tot studie en oefening: er kan mee gespeeld worden. Zo'n school nodigt uit om op weg te gaan en te 'beginnen'. Het is een school

die het werkelijk mogelijk maakt zich uit te leveren aan het leven zelf, aan datgene wat er te zien, te horen, te ruiken, te voelen valt, zonder bij voorbaat te zeggen wat er te ruiken, te zien of te horen valt. (Vansieleghem, 2011, p. 74)

Men leert er aandacht opbrengen voor wat zich presenteert. Doorheen het opbrengen van de aandacht, ontstaat het verlangen om alsmaar dichterbij te komen bij de gepresenteerde zaak. Educatie kan dan begrepen worden zoals Plutarchus (in Baeten, z.j., p. 2) het zo mooi omschrijft: "niet het vullen van een vat, maar het aansteken van een vuur".

2.2) Kunst-e-ducatie opnieuw gedacht

Vanuit bovenstaande zaakgerichte pedagogiek en beschrijving van de school, kunnen we de vraag stellen hoe kunsteducatie verschijnt. We grijpen terug naar onze geïnitieerde onderzoeksvraag: *'Hoe kan een ander spreken over educatie de blik opentrekken op het internationaal beleidsdiscours met betrekking tot kunsteducatie?'*.

De ethische (ver)houding van de leerkracht (als educator) en leerling (als educandus) zal ook doorheen kunsteducatie vorm krijgen, aangezien deze eigen is aan de configuratie van de school in zijn totaliteit: leerling en leerkracht 'maken' immers school. Wat hier nu specifiek in de kijker wordt gezet, is kunst als de centrale zaak doorheen het educatieproces. Vanuit de conceptie van

zaakgericht onderwijs vraagt het kunstwerk zijn eigen plaats in educatie (zowel vakoverschrijdend als vakspecifiek). Dit niet louter op dergelijke wijze dat we het kunstwerk inzetten om creatief kapitaal te genereren. We oriënteren ons op de zaak zelf en hoe deze tussen educandus en educator staat, om na te denken hoe we over kunsteducatie kunnen spreken.

Aangezien actieve/productieve en receptieve/reflectieve strategieën van kunsteducatie elk een specifieke oriëntatie ten aanzien van het kunstwerk hebben, bespreken we deze apart (wetende dat in de kunsteducatieve praxis deze zaken op een continuüm plaatsvinden, en soms niet zo ver uit elkaar liggen zoals hier uitgeschreven).

2.2.1) Actieve/productieve kunsteducatie

Wat gebeurt er wanneer we kunst maken? Wat is kunst maken?
Wat doet een kunstenaar wanneer hij kunst creëert?

Een kunstenaar scheidt beelden uit specifieke materialen en media. In actieve/productieve kunsteducatie lijkt het dan ook belangrijk de educandus te leren omgaan met materialen⁴⁵. De materialen of media zijn als het ware 'talen' waarmee men kan spreken, zich kan uitdrukken (= expressie). Deleuze & Guattari (1991/1994) beschrijven kunst in die zin: als een eigen taal van licht, kleur,

⁴⁵ 'Materialen' wenden we breed aan zodat we hieronder alle kunstuitingen kunnen verstaan (en niet alleen de beeldende kunsten in rekening brengen). Ook geluid is bijvoorbeeld materiaal waaruit muziek geschapen wordt. Of een lichaam is materiaal waaruit dans gecreëerd wordt. Woorden of de taal vormen het materiaal waaruit poëzie en theater voortkomen. Toch simplificeren we hiermee deze processen.

vorm, enz. Taylor zegt over het aanleren van ‘talen’ in de breedste zin van het woord: “We leren ze veeleer pas gebruiken door de interactie met anderen die iets voor ons betekenen -wat George Mead de ‘significante anderen’ noemde” (1994, p. 43, in Jans, 2006, p. 36). Actieve/productieve kunsteducatie is dan niet zozeer een individuele aangelegenheid maar eerder een dialogisch gebeuren⁴⁶. Educandus en educator gaan op stap met de materie, al tastend. Elk materiaal kent eigen karakteristieken en het scheppen uit materiaal vereist dan een zeker vakmanschap⁴⁷. In de 21^{ste} eeuw wordt dit vakmanschap vergeten. Wat Oosterling (2009b, p. 4) boeiend vindt aan het vakmanschap is “een nieuwe verstandhouding tot de wereld, tot de materie, tot onze media –hulpmiddelen– tot al datgene wat in onze digitale, weerstandsloze, speculatieve wereld misplaatst geassocieerd wordt met vuile, zware, slecht betaalde arbeid”.

De educator kan vanuit een passie voor verf, klei, woorden, geluid, beweging, enz. een voorbeeld zijn voor de educandus: hoe om te gaan met deze materialen? Hoe deze kunsttalen te leren spreken? De educator zal materialen letterlijk op tafel leggen. In b.v. een les Nederlands kan de educator een lijst met gedichten aanreiken, maar tevens de ruimte laten voor de educandus om zelf gedichten

⁴⁶ De experimentele leefwereld van de school en de klas bevindt zich tussen stabiliteit en chaos in de open, beweeglijke en delicate –kwetsbare en kritiekemiddensfeer van de ethische ‘*dia-logos*’. De oudste betekenis van *dialegein* in het Grieks betekent: ‘*to welcome the difference*’. (Coillie, 2007, p. 138)

⁴⁷ De socioloog Richard Sennett bestudeerde dit thema uitgebreid in zijn boek ‘The Craftsman’ (2008), Yale University Press.

naar voren te schuiven⁴⁸. Toch merken we op dat actieve/productieve kunsteducatie zich niet mag *beperken* tot het verschaffen van toegang tot de materialen door er b.v. voor te zorgen dat er verf op tafel staat. Cruciaal is dat de educator de act van het schilderen present maakt.

In het vrijgeven van de materie presenteert de educator technieken. In b.v. een les muziek over bodypercussion zal de educator letterlijk tonen hoe de educandus muziek kan maken door verschillende lichaamsdelen te bespelen. Een drumbeat wordt aan de educandus aangeleerd⁴⁹. De educator belichaamt de houding van meester -of vakmanschap. In het meesterschap toont de educator hoe hij/zij zich verhoudt tot de materie. De educator kan b.v. zijn meesterschap tonen in het zelf voordragen van poëzie en vervolgens de educandus opdragen een gedicht te kiezen, deze keuze te verantwoorden en het gedicht vanbuiten te leren. De opdracht werkt als hulpmiddel om aandacht tot stand te brengen voor b.v. het poëtisch taalgebruik. Aan de educandus wordt niet opgelegd hoe het gedicht te interpreteren of voor te dragen. De enige voorwaarde is dat het gedicht tot op de komma juist moet worden voorgedragen. De educator, die in het vrijgeven van

⁴⁸ Dit voorbeeld kan natuurlijk ook gedeeltelijk aanzien worden als receptieve kunsteducatie. Toch menen we dat het ook onder actieve kunsteducatie kan geplaatst worden, aangezien in het voordragen de educandus het gedicht actief gaat belichamen. Het is gebaseerd op persoonlijke communicatie met Guido Vanhercke (12 december 2011).

⁴⁹ Dit voorbeeld is gebaseerd op persoonlijke communicatie met muziekleraar Karel De Clercq (25 april 2012).

materialen technieken presenteert, opent mogelijkheden en schept voorwaarden. Zo kan de educandus zelf *beginnen*. In b.v. een bodypercussion-sessie, na het aanleren van de drumbeat, kan de educator de opdracht geven zelf een stukje bodypercussion te creëren. De opdracht kent twee richtlijnen: de educandus mag *enkel* het lichaam gebruiken om muziek te maken en het stuk moet een begin, midden en slot omvatten. Zo'n opdracht schept een kader waarbinnen het mogelijk wordt dat de educandus zich een kunsttaal kan toe-eigenen, zonder dat de educator oplegt waar dit leerproces uiteindelijk behoort te eindigen. Toe-eigenen betekent per definitie dat de kunsttaal iets persoonlijks wordt. Het is niet een louter nabootsen van, maar een laten inspireren door de (houding van) educator.

De materie biedt ook weerstand: je kan niet zomaar je persoonlijke emoties *direct* transfereren in de materie, waarbij de materie een instrument wordt om je te uiten. Francis Bacon (in Deleuze, 1981/2002, p. 91) beschrijft het schilderen als een manifestatie van toevalligheden. De hand schildert een mond en schiet per ongeluk uit, waardoor de voor de hand liggende interpretatie van de geschilderde mond als het ware gebroken wordt. Waar normaal een glimlach verschijnt, toont die nu een bevreemdende grimas. De hand geldt niet als instrument van het lichaam, het kan de materie en het creatieproces niet volledig dicteren. Dat is ook hoe Deleuze/Guattari (1991/1994, p. 204) de taak van een kunstenaar verwoorden: het loslaten van de eigen beelden en representaties. In de omgang met de materie moet de educandus ook eigen

representaties loslaten, om zich te laten onderdompelen in de materie. De educandus gaat in deze actieve/productieve kunsteducatie op in de materie of het medium, doorheen het toe-eigenen van de kunsttaal. Voor McLuhan (in Oosterling, 2000) “is ieder gebruik van een medium dus per definitie een vorm van uittreding of buiten-staan (‘ek-stasis’)”. In actieve/productieve kunsteducatie vormt de extase aldus een essentieel onderdeel van het creatieproces. Dit ‘buiten jezelf treden’ zouden we als een educatief moment kunnen omschrijven. Denken we aan het vanbuiten leren en voordragen van een gedicht: de educandus *wordt* het gedicht. Hij/zij richt de gehele aandacht erop. Een langer stilstaan bij de woorden wordt mogelijk. Nieuwe of andere aspecten van betekenis kunnen oplichten⁵⁰. Een moment van overgave aan de zaak, waar het vooringenomene losgelaten wordt.

Waar we de materiële omgang cruciaal achten, kunnen we het toepassen van technieken en materialen *an sich* nog niet als kunsteducatie bestempelen. Het verwordt anders tot het aangeleerd krijgen van een ambacht. Kunst (leren) maken heeft dan -naast de kunde- betrekking op een eigenzinnige en creatieve interpretatie van deze technieken en omgang met materialen. De scheppende act kent een zeker aantal vrijheidsgraden.

⁵⁰ Guido Vanhercke (12 december 2011, persoonlijke communicatie) geeft aan dat leerlingen dat zo ervoeren. Bij dit vanbuiten leren moesten leerlingen ook een verantwoording geven waarom ze een bepaald gedicht gekozen hadden. Zo leerde ook Guido van zijn leerlingen.

Het is een act van wederzijds worden: doorheen het creëren in en aangeleerd krijgen van verschillende (materiële) talen, wordt de educandus gevormd. Doorheen vorming veranderen de materiële talen en de manieren om ze aan te wenden. In het dialogische gebeuren leert de educator ook van de educandus. In het oefenen van de kunsttaal manifesteert zich de ruimte om de *logos* te doorbreken. Zo zou de educandus b.v. een eigen muziekstijl kunnen ontwikkelen, doorheen het oefenen en uitvoeren van opdrachten van de educator. Actieve/productieve kunsteducatie verschijnt als een uitnodiging om te experimenteren met licht, klank, woorden, steen, kleur, enz. (Nieuwe) zijnswijzen worden doorheen de expressie geproduceerd, doch overstijgen tevens de materiële expressie. Kunsteducatie is als een laboratorium of een experimenteerruimte waar manieren van verhouden, tot elkaar en tot de materie, een plaats krijgen.

Kunsteducatie wordt dan de ruimte

(...) where children can learn to juxtapose disparate elements, media and materials which have been judiciously set out for the children to use. These are not so much problem-solving classroom contexts, but more to do with problem-finding, with trying things out with no possibility, or risk, of failure, where teachers learn to tolerate different and disparate approaches (Jarvis, 2011, p. 316)

In productieve kunsteducatie gaat men het kunstwerk uiteindelijk ontsluiten naar een groter publiek. De educandus plaatst er zichzelf

mee op het spel. Het vraagt immers *durf* om iets te maken en dit te tonen aan anderen. Het vraagt het toelaten van kwetsbaarheid. In dergelijke conceptualisatie is kunsteducatie geen oplossing voor een (maatschappelijk) probleem. Maar vindt de educandus een uitnodiging in een gebaar van de op-de-materie-betrokken-educator om te doen, te proberen en iets naar voor te brengen.

2.2.2) Receptieve/reflectieve kunsteducatie

Wanneer we naar een kunstwerk⁵¹ kijken en erover nadenken, krijgen we een andere wijze waarop we kunsteducatie oriënteren. Wat is de ervaring van het kunstwerk? Wat doet een kunstwerk en hoe geven we dit een plaats in *zaakgerichte* educatie?

In de wereld worden we teruggeworpen op welbepaalde verworven spatio-temporele registers; manieren waarop we tijd en ruimte ervaren. Wanneer we kunstwerken en nieuwe media, zoals film, aanschouwen, worden er openingen gemaakt in deze verworven registers. Kunst re-presenteert of imiteert immers niet het leven. Om het met een citaat van Klee (1961, p. 76, in Bogue, 2003, p. 118) te zeggen: “Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar”. Kunst produceert tekens die ons wegtrekken bij de gangbare manier van kijken, denken en voelen, naar de condities van creatie. Ze brengen ons naar de grenzen van ons interpretatievermogen. Men kan niet terugvallen op

⁵¹ ‘Kunstwerk’ verwijst in deze zowel naar een beeldend werk, een gedicht, als naar een dansvoorstelling of een theaterstuk. Elk mogelijk product van het kunstzinnig creatieproces.

herkenning, clichés of perceptiepatronen (= representatie-denken). Conceptuele ordeningen schieten tekort. Gewoontegetrouwe interpretatieregisters en sensorimotorische gewaarwordingen worden opgeschort. De kunstontmoeting noopt tot denken, aangezien ze haar betekenis niet spontaan vrijgeeft. Een kunstwerk is los komen te staan van de creator-kunstenaar, waardoor het op zichzelf staat. Het biedt de ruimte tot betekenis-geven. Het kunstwerk vraagt om onderzocht, bekeken, betast te worden (Vansieleghem N., 13 april 2012, persoonlijke communicatie). Het brengt de toeschouwer in een oncomfortabele positie en slaat de denker met perplexiteit.

Hargreaves (1983/1995)⁵² heeft het over een traumatische leertheorie, waarmee hij iets belangrijks wil inbrengen met betrekking tot het leren van en door kunst in receptieve kunsteducatie: iets wat in de accumulatieve leertheorie⁵³ geen aandacht krijgt. Deze theorie kent zijn grond in een bevraging van mensen met betrekking tot hun ervaring met kunst. Hargreaves constateert dat ervaringen met het kunstwerk sporen nalaten bij de respondenten. Zo'n verwarrende en aangrijpende ervaring (wat hij een trauma zal noemen) moet -volgens Hargreaves- didactisch beter uitgebuit worden.

⁵² We maken gebruik van de ideeën van Hargreaves D.H., niet te verwarren met naamgenoot Hargreaves D.J.

⁵³ In de accumulatieve leertheorie gaat men uit van het principe van het lineair, progressief opbouwen van kennis. Een cumulatieve, stap-voor-stap opgebouwde didactiek staat centraal.

Etymologisch komt trauma van het Grieks, waar het zoveel betekent als 'wond'. Vaak wenden we dit negatief aan. Is dit dan wel een opportune invalshoek om te spreken over kunsteducatie, waar we per definitie groei willen bevorderen? Hargreaves (1983/1995, p. 42) zelf zegt hierover: "Ik wil deze negatieve betekenis in mijn definitie *deels* [eigen cursivering] overnemen, omdat mijn informanten hun ervaring(en) in wezen als ontwrichtend beschouwen. Juist omdat de ervaring zo ontwrichtend was, is hij onthouden". Naar analogie van William James' beschrijving van een religieuze bekering (1902, in Hargreaves, 1983/1995, p. 43) onderscheidt Hargreaves het aversieve en conversieve trauma. Het aversieve trauma verwijst naar de ervaring waar men hevige afkeer krijgt voor datgene waarmee men geconfronteerd werd. Voornamelijk het conversieve trauma ziet Hargreaves dienstbaar in een nieuwe blik op kunsteducatie, "kenmerkend voor dit soort trauma is het relatief abrupte, dramatische, intense proces waarmee de inwijding, de bekering verloopt" (Hargreaves, 1983/1995, p. 43).

Vier elementen schuift Hargreaves naar voren als zijnde specifiek voor dergelijke ervaring: aandachtsconcentratie en aantrekking, een gevoel van openbaring, een verbaal onvermogen en het opwekken van de eetlust (verlangen naar meer).

Het kunstwerk stemt tot denken.

We moeten nooit vergeten dat de aantrekkingskracht van de kunst niet gelegen is in de bewuste waarneming maar in het

intuïtieve aanvoelen. Een kunstwerk is niet aanwezig in gedachten maar in gevoelens; het is een symbool en niet zozeer een directe expressie van de waarheid. (...) Een kunstwerk verrast altijd; het heeft zijn werk al gedaan voordat we het in de gaten hebben.

Met dit citaat van Herbert Read duidt Hargreaves (1983/1995, p. 40) sprekend dat het in kunsteducatie niet altijd draait om datgene wat bewust aan ons gebeurt. Ook Deleuze plaatst kunst als krachtenveld van affecten en percepten, voorafgaand aan het bewustzijn. In de woorden van Deleuze & Guattari (1991/1994) is het kunstwerk als een blok sensaties met affecten en percepten: "The work of art is a being of sensation and nothing else: it exists in itself" (ibid., p. 164). Deleuze & Guattari halen het affect en percept bij hoofdzaak aan om het contrast met een affectie en perceptie te duiden. Zoals ze het zelf omschrijven: "The percepts are not perceptions anymore, they are independent of the states of those, who experience them; the affects are not feelings or affections any more, they surpass the powers of those, through whom they pass" (Deleuze & Guattari, 1991/1994, p. 164). Het affect en percept worden in kunst losgerukt van het subject(ieve), zoals dit geproduceerd wordt doorheen het discours, instituties, maatschappelijke systemen, enz.⁵⁴ Het kunstwerk stimuleert

⁵⁴ O'Sullivan (2001, p. 128) verwoordt het als volgt:

this universe of forces, is our own world seen without the spectacles of subjectivity. But how to remove these spectacles, which are not really spectacles at all but the very condition of our subjectivity? (...) This is art's

zodoende niet de aanwezige affecties of percepties in het lichaam maar “has the power to create new functional assemblages that are not predicated on a concept of identity.” (Zagala, in Massumi, 2002, p. 32).

Kunst ontdekt niet en zegt zelden iets nieuws, maar wekt een verhevigd, dwingend besef van wat iedereen doorgaans allang weet (...) Het gaat om *intensiteit*, om verhevigd besef. En inderdaad, mevrouw, mijnheer, die intensiteit kan slechts ervaren worden, en niemand kan ze ‘nazeggen’. (Verschaffel, 1996, § 6)

De ervaring met het kunstwerk -als een ervaring van affecten en percepten- is er één vol intensiteit die je voelt tot op het bot, waardoor een openheid ontstaat naar wat er mogelijk wordt. We worden naar de grenzen van de ‘aanvaardbare’⁵⁵ ervaring gevoerd. De ervaring van het kunstwerk is er één die beklijft, blijft hangen en ver-onzekert. Deleuze beschrijft deze ervaring met volgende beelden: “Celui de l’essence de chaque art, et éventuellement de leur essence clinique. Il est certain que la musique traverse profondément nos corps, et nous met une oreille dans le ventre, dans les poumons, etc.” (Deleuze 1981/2002, p. 55). De ervaring van het materiële kunstwerk is een sterk lichamelijke en fysieke

function: to switch our intensive register, to reconnect us with the world. (...) and art does what is its chief modus operandi: it transforms, if only for a moment, our sense of our ‘selves’ and our notion of our world.

⁵⁵ Zoals een ervaring past binnen de configuratie van het regime, m.n. in functie van kapitaalverwerving en zelf-verrijking.

ervaring, één van systole en diasystole. Een ervaring die het lichaam wakker schudt en tegelijkertijd doet verstommen. Niet alleen in de actieve/productieve kunsteducatie is de materie dus belangrijk, ook in receptieve/reflectieve kunsteducatie is de materialiteit van het kunstwerk cruciaal. Doorheen de materie manifesteert zich een actualisering van het virtuele. Vandenaabeele (2007, p. 86) benadrukt hieromtrent het belang van het materiële contact met het kunstwerk:

niet om als expert beter dan anderen de diepgang, de betekenissen die achter het werk schuilgaan op te sporen, maar -wat veel moeilijker is- om zich door de oppervlakte van het werk te laten raken, om beter in staat te zijn om het oog haptisch te laten voortbewegen over de poriën van het beeldhouwwerk, de huid van het schilderij, de pixels van de foto...

Receptieve/reflectieve kunsteducatie verwordt tot een oefening van kijken in het opnieuw kijken, van luisteren in het opnieuw luisteren, enz. Naar Hargreaves' theorie lijkt het dan belangrijk in receptieve/reflectieve kunsteducatie de vrij-ruimte te voorzien voor de ontmoeting met figuren en kunstwerken, zonder b.v. leerlingen toe te praten naar een interpretatie van wat ze zien. De educator selecteert en presenteert kunstwerken aan de educandus. Via opdrachten wordt aandacht en aanwezigheid gevraagd bij de zaak van de kunst en het kunstwerk. Op welke wijze kunnen we het kunstwerk aandacht schenken? Verschaffel (1996, § 14) doet een

voorstel: “Het eerste middel om bij het werk te blijven en het écht aandacht te geven, is woorden te hebben. Om lang te kunnen kijken en geleidelijk iets te zien, moet men veel lezen”. Hoe onmogelijk of onuitspreekbaar de ervaring van het kunstwerk ook is, het zoeken naar woorden blaast het kunstwerk leven in. Het voegt een wereld aan het kunstwerk toe.

De (eerste) functie van het spreken over kunst is niet te zeggen wat een werk betekent of wat de kunstenaar ‘bedoelt’, maar het in aandacht wikkelen, zodat het een beetje tijd krijgt, en de kans om zich met een toeschouwer en met de wereld te verbinden. (Verschaffel, 1996, § 15)

Ook hier in de kunsteducatieve praxis is de educator een voorbeeld en presenteert hij/zij een eigen verhouding of kijk op het kunstwerk. Uitdagende vragen kunnen de oefening van het opnieuw kijken, opnieuw luisteren, enz. mee ondersteunen: wat zie je? Wat treft je? Hoe denk je?

Maar woorden schieten soms tekort om de ervaring van het kunstwerk te beschrijven en te uiten. Juist daardoor ontstaat een verlangen om zo’n ervaring te delen. In receptieve/reflectieve kunsteducatie kan hier ruimte voor geboden worden. Kunst is voor Verschaffel (1996, § 18) belangrijk omdat het als vanzelfsprekend bekleed is met dissensus, waardoor het uitnodigt en uitlokt. Kunst

is als “een slijpsteen voor het denken” (ibid.)⁵⁶. In de reflectieve kunsteducatie staat “met elk kunstwerk [staat] de ‘kunst’ opnieuw op het spel. (...) Wie zich niet aan de vraag naar de kunst waagt, waagt zich niet aan de kunst zelf” (Vande Veire, 2007, p. 15). Het lijkt er dan ook op dat we Pültau’s vraag⁵⁷ bevestigend kunnen beantwoorden: we hebben kunsteducatie op die wijze kunnen beschrijven zodat ze niet gewoonweg een verzoenende en bemiddelende rol toegediend krijgt.

2.3) Terug naar het beleid?

De aanzet van deze scriptie vormde het internationaal beleidsdiscours met betrekking tot kunsteducatie. Op dit punt gekomen, willen we terugkeren naar het beleid. De vraag dient zich aan: is wat we uitgeschreven hebben iets wat het beleid mee in rekening kan en moet brengen? Sowieso ging het in bovenstaand schrijven in eerste instantie om de voorgestelde idee, het valt niet direct te implementeren. Het is geen pasklare methode of didactiek om met kunst in het onderwijs aan de slag te gaan. Eerder vormt het een bepaalde visie ten aanzien van kunsteducatie.

Bij wijze van aanbeveling zouden we kunnen vragen om openheid van beleid, om niet louter een onderliggende instrumentele visie te

⁵⁶ Op die manier wordt vakoverschrijdende kunsteducatie interessant: een schilderij van Escher aanwenden in de meetkunde-les, lokt een verlangen uit om te analyseren.

⁵⁷ “Is er een kunsteducatie mogelijk die zich niet nestelt in haar rol van bemiddelaar, die kunst niet op menselijke maat voorsnijdt, maar integendeel de onmenselijkheid van elke verhouding met kunst in haar betoog inschrijft?” (Pültau, 1998, § 17)

stipuleren naar de geformuleerde doelen toe. Men kan in het discours meer nadruk leggen op het artistieke perspectief *an sich*, ook in het vakoverschrijdend gebruik van kunsteducatie. Dit betekent dat kunst niet *enkel* ten dienste van kapitaalverwerving komt te staan.

Ook is het cruciaal in het beleid een oriëntatie te maken naar wat kunsteducatie behoort te zijn, vanuit de zaak zelf. Men kan er dan niet onderuit de reflectie mee te nemen naar wat kunst zelf *is*. Op die manier lijkt het belangrijk dat kunst niet vereenzelvigd wordt met 'cultuur'. Het vraagt zodoende om een visie op onderwijs, alsook een visie op kunst, waar kunst niet gereduceerd wordt tot instrument.

Waar een oriëntatie aan de zaak zelf gemaakt wordt, kan men ook niet voorbijgaan aan het feit dat verschillende kunstdisciplines niet zomaar op één hoop gegooid kunnen worden. De opzet van deze scriptie kan hier geen rekening mee houden, maar dit belet niet dat vervolgonderzoek hier specifiek op kan ingaan en beleid ook dit in acht moet nemen.

2.4) Bevraging van het eigen onderzoek

Tot slot stellen we onszelf de vraag of we er werkelijk in geslaagd zijn 'voorbij de creatieve imperatief' te denken. We hebben kunsteducatie dan wel losgerukt van de creatieve imperatief die een instrumentele verhouding instelt tussen kunst en educatie, doch hebben we in onze nieuwe conceptualisatie niet opnieuw een

instrumentele verhouding beschreven? Hebben we kunst deze keer niet louter ingezet als instrument om onze vooruitgezette triadische pedagogiek te realiseren?

We menen van niet. In de triadische pedagogiek komt de zaak immers centraal te staan in ethische verhouding tot educandus en educator, waardoor de zaak niet alleen als instrument voor iets anders geldt. Natuurlijk stimuleert kunsteducatie vanuit deze conceptualisatie ook bepaalde competenties. Kunst geeft -op de beschreven manier- mee vorm aan de triadische pedagogiek. Maar we kunnen stellen dat de pedagogiek en het belang van de zaak op zichzelf in elkaar overvloeien waardoor het ene niet ondergeschikt gemaakt wordt aan het andere.

Uitleiding

*“Wat de woorden zeggen,
blijft niet.
Het zijn de woorden die blijven,
die voortduren,
omdat de woorden hetzelfde blijven,
maar wat ze zeggen
is nooit hetzelfde”.*

(Antonio Porchia,
in Masschelein & Simons, 2006, p. 85)

We zochten in deze scriptie naar een taalspel om kunst in educatie ter sprake te brengen. De aanzet hiertoe vonden we in het internationaal discours betreffende kunsteducatie (deel I). Kunst en het kunstwerk werden daar voornamelijk benaderd vanuit het perspectief van kapitaalverwerving, vanuit een creatieve imperatief. Dit onderwijsdiscours heeft een reducerende werking ten aanzien van de pedagogiek, alsook ten aanzien van wat kunsteducatie zelf is. We trachtten eraan ‘voorbij’ te denken (deel II).

Geïnspireerd door het schrijven van Masschelein & Simons (2000; 2009 & 2011), Biesta (1998 & 2006), Vansieleghem (2008 & 2011), Deleuze & Guattari (1991/1994; 1981/2002 & 2007), Stiegler

(2008), Coillie (2007 & 2011) en Verschaffel (1996 & 2004) beschreven we een andere onderwijsblik. Dit kader liet ons toe kunsteducatie te herschrijven, zowel wat betreft de actieve/productieve, als de receptieve/reflectieve strategie. In deze herconceptualisering kwam kunst als *zaak* centraal te staan, tussen educator en educandus in. Vervolgens keerden we terug naar het beleid en deden we enkele algemene aanbevelingen.

Hier aangekomen, op het einde van deze scriptie, kunnen we niet anders dan de vragen uitschrijven die resten met betrekking tot kunsteducatie. Het zoeken naar een conceptualisering van kunsteducatie, georiënteerd aan de zaak van de kunst, is nooit ten einde, aangezien kunst telkens woordeloos maakt en daardoor nieuwe woorden vraagt. De overige vragen zouden het vertrekpunt kunnen vormen voor toekomstig onderzoek. Deze scriptie op deze wijze eindigen, toont mede dat onderzoek een continu 'worden' is.

Het zou interessant zijn macro-niveau (beleid) en micro-niveau (leerkracht) met elkaar te confronteren via b.v. interviews met leerkrachten die te maken hebben met kunsteducatie. Hoe denken zij over het internationaal beleidsdiscours? Hoe ervaren ze dit discours in de praktijk? Wat is hun visie op kunst en kunsteducatie? Welke opdrachten geven ze aan de educandus? Welke technieken leren ze aan en op welke wijze doen ze dit?

We schetsten het huidige internationaal beleidsdiscours. We lazen ook het Vlaams beleid, maar verwerkten dit niet in deze scriptie. We hebben de hypothese dat het Vlaamse beleidsniveau onder

invloed staat van het internationaal beleidsdiscours, doch ook hier een eigen vertaling van geeft. Een vergelijking van deze twee niveaus (internationaal versus nationaal) zou boeiend zijn.

Bovendien namen we voornamelijk het heden onder de loep. Welnu, een historisch-genealogische beschrijving van kunsteducatie zou kunnen tonen hoe het beleidsdiscours -al dan niet- gewijzigd is doorheen de tijd (zie ook voetnoot 23).

Tenslotte hopen we dat dit schrijven, dit spreken over kunsteducatie mag inspireren, om te blijven zoeken naar wat belangrijk is om door te geven, om te blijven zoeken naar woorden om te spreken over kunsteducatie en opvoeding.

Referentielijst

Agamben, G. (2006). De idee (van) studie. In Masschelein, J. & Simons, M. (red.), *Europa anno 2006* (pp. 93-95). Gent: Acco.

Arendt, H. (1994a). De crisis van de opvoeding. In Arendt, H. (red.), *Tussen verleden en toekomst: vieroefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Leuven: Garant.

Arendt, H. (1994b). *Vita activa*. Amsterdam: Boom.

Baeten, H. (z.j.). *Eindconclusie*. Geraadpleegd op 14 april 2012 van <http://www.veerman.be/index.php/component/content/article/1-algemeen/55-teksten-studiedag-kunsteducatie>

Bamford, A. (2006). *The wow-factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie - kunst -en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning*. Colorado: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (1998). "Say you want a revolution..." Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory* 48 (4) 499-510.

Bogue, R. (2003). *Deleuze on music, painting and the arts*. New York: Routledge.

Brabandt, P. (november-december 2005). Wat is kunsteducatie? *Courant* 75, 25-26.

Branch, A. (2012). *Creative Europe*. [PPT] Geraadpleegd op 30 april 2012 van http://ec.europa.eu/culture/creative-europe/index_en.htm

Bröckling, U. (2006). On Creativity: A brainstorming session. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4) 513-521.

Burggraeve, R. (8 maart 2012). 'Wat moet ik doen om in het leven te stappen?' (Lucas 18,18). [Lezing] Gent.

CANON Cultuurcel. (2008). *Gedeeld/Verbeeld*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

Coillie, G. (juni 2007). Onderwijzen zonder wijzen? De onderwijskunde voorbij. Filosofisch-ethische reflecties. *Ethische Perspectieven* 2, 120-142.

Coillie, G. (2011). Geweld, autoriteit en dialoog: aanzet tot een mimetische pedagogiek. In Braeckmans, L. (red.), *Leraar met hart en ziel: naar een pedagogiek van liefde en vrijheid* (pp. 223-296). Gent: Academia Press.

Commissie Monard. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling: een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 5 april 2012 van <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>

Cull, L. (2009). How Do You Make Yourself a Theatre without Organs? Deleuze, Artaud and the Concept of Differential Presence. *Theatre research international* 34 (3) 243-255.

Culture Action Europe. (z.j.). *Exploring the cultural and creative industries debate*. Geraadpleegd op 13 november 2012 van <http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/think/creative-industries>

De betekenis van het begrip 'globalisering'. (z.j.). Geraadpleegd op 14 december 2011 van <http://www.vormen.org/Rechtvaardig/Globalisering.html>

De Kesel, M. (juli-augustus 1994). Een academie voor creatieve verrijzenis: Een situering van Joseph Beuys' kunstpedagogiek. *De Witte Raaf* 50. Geraadpleegd op 10 april 2012 van <http://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/783>

De Kesel, M. (2002). Naar het subject keer je niet terug: over Lacans subjectbegrip. In Braeckman, A., De Vos, R. & Verdonck, B. (red.), *Terugkeer van het subject? Recente ontwikkelingen binnen de filosofie* (pp. 51-62). Leuven: Universitaire Pers.

De Schrijver, V. (september 2005). Kunsteducatie: een uitdaging of overbodige luxe binnen de sociaal-culturele praktijk? *Socia-cahier* 4, 55-61.

Definitie kenniseconomie. (z.j.). Geraadpleegd op 11 december 2012 van <http://www.cjsm.vlaanderen.be/e-cultuur/beleidskader/bouwstenen/lexicon/>

Deleuze G. & Parnet C. (2007). *Dialogues II (European perspectives)*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1991/1994). *What's philosophy?* New York: Colombia University Press.

Deleuze, G. (1981/2002). *Francis Bacon: logique de la sensation*. Parijs: Seuil.

Deleuze, G. (januari-februari 1990/2006). Naschrift bij de controlemaatschappij. *De Witte Raaf* 119. Geraadpleegd op 5 december 2012 van <http://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/3027>

Dhondt, P. (23 februari 2011). Historische achtergrond van de Reformpedagogiek en de Nieuwe Schoolbeweging. [PPT les Eigentijdse Onderwijssystemen]

- Dresden, S. (1987). *Wat is creativiteit?* Amsterdam: Meulenhoff.
- Dreyfus, H.L. (2004). *Heidegger and Foucault on the Subject, Agency and Practices*. Geraadpleegd op 4 februari van http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_heidandfoucault.html
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussel: Euridyce.
- Europese Unie. (2009). *Europese ambassadeurs voor creativiteit en innovatie: manifest*. Geraadpleegd op 10 november 2012 van http://create2009.europa.eu/about_the_year/manifesto.html
- Europese Unie. (2010). *Mededeling van de commissie, Europa 2020; een strategie voor slimme, duurzame en inclusieve groei*. Brussel: EU.
- Europese Unie. (2012). *Erasmus for all; Investing in Europe's education, training and youth*. Geraadpleegd op 30 april 2012 van <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class ... and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1979). *Omnes et singulatim: towards a criticism of political reason*. Geraadpleegd op 12 april 2012 van <http://foucault.info/documents/foucault.omnesEtSingulatim.en.html>
- Hammershoj, L.G. (november 2009). Creativity as a question of Bildung. *Journal of Philosophy of Education* 43 (4) 545–558.
- Hargeaves, C.J. (1983/1995). Naar een andere visie op kunsteducatie. *Katernen voor kunsteducatie*, 30-50.

Hausman, C.R. (1975). *A discourse on novelty and creation*. Haag: Martinus Nijhoff.

Hertmans, S. (1999). *Waarover men niet spreken kan: elementen voor een agogiek van de kunst*. Brussel: VUBpress.

Hogeschool-Universiteit Brussel: Faculteit Taal & Letteren. (2010). *Bronvermelding volgens APA-richtlijnen*. Geraadpleegd op 12 mei 2012 van <http://www.hubrussel.net/Pub/HUBrussel/HUBNET-PUBLIC-NL-%28PUBLIC%29/Bijlagen/Eindproef/Taal-en-letteren/Taal-en-letteren-APA-richtlijnen-voor-de-referentielijst.pdf>

Huizinga, J. (1950). Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur. In Brummel L., & et. al. (red.), *Verzamelde werken V (Cultuurgeschiedenis III)* (pp. 26-246). Geraadpleegd op 19 april 2012 van http://www.dbnl.org/tekst/huiz003homo01_01/huiz003homo01_01_0011.php

International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). *Learning – a Treasure Within*. UNESCO. Geraadpleegd op 20 november 2012 van <http://www.unesco.org/delors/>

Jans, E. (2006). *Interculturele intoxicaties: over kunst, cultuur en verschil*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Jarvis, M. (juni 2011). What Teachers Can Learn from the Practice of Artists. *International Journal of Art & Design Education* 30 (2) 307-317.

Jeanes, E.L. & De Cock, C. (2005). *Making the familiar strange: a Deleuzian perspective on creativity*. [Paper] Oxford: University of Exeter.

Jeanes, E.L. (2006). 'Resisting creativity, creating the new': a Deleuzian perspective on creativity. *Creativity and Innovation Management* 15 (2) 127-134.

Klarus, R. & Wardekker, W. (2011). Onderwijs voor een geslaagde mens. In Klarus, R. & Wardekker, W. (red.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 217-234). Den Haag: Boom Lemma.

Lansing, K.M. (2004). *Why We Need a Definition of Art*. Geraadpleegd op 20 april 2012 van <http://www.aristos.org/aris-04/lansing1.htm>

Lauwaert, D. (1996). *Artikels* (pp. 34-43). Brussel: De Gelaarsde Kat.

Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Parijs: Minuit.

Maenhout, T., De Voldere, I., Onkelinx, J. & Sleuwaegen, L. (2006). *Creatieve industrie in Vlaanderen*. [Onderzoeksrapport] Flanders District of Creativity & Vlerick Leuven Gent Management School.

Masschelein, J. & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit: kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.

Masschelein, J. & Simons, M. (2007). Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de kapitalistisch ethiek van het lerende individu. *Ethische perspectieven* 17 (4) 398-421.

Masschelein, J. & Simons, M. (2009). De publieke betekenis van de school: de perfecte school. In Vlaams Bouwmeester (red.), *Schoolvoorbeelden. Over kunstinterventies in scholen. Cahier 2*, 129-152.

Masschelein, J. & Simons, M. (2010). The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational philosophy and theory* 42 (5-6) 666-682.

Masschelein, J. & Simons, M. (2011). Vrije tijd en amateurisme in het onderwijs: over de fabel van verzakelijking en professionalisme. In Klarus, R. & Wardekker, W. (red.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 37-54). Den Haag : Boom Lemma.

Masschelein, J. (2000). Can education still be critical? *Journal of Philosophy of Education* 34 (4) 603-616.

Meus, R. (z.j.). *Muziekeducatie in Europees perspectief geplaatst*. [Niet-gepubliceerd]

O'Sullivan, S. (december 2001). The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation. *Journal of the theoretical humanities* 6 (3) 125-135.

Oosterling, H. (2000). *Radicale middelmatigheid*. Amsterdam: Boom.

Oosterling, H. (2005). *Intermediale creativiteit*. Geraadpleegd op 24 maart 2012 van <http://www2.eur.nl/fw/cfk/teksten%20intermedialiteit/index.htm>

Oosterling, H. (2009a). *Dasein als design, of moet design de wereld redden?* [Lezing] Geraadpleegd op 10 april 2012 van http://www.premsele.org/publicaties_1/downloads_3/

Oosterling, H. (2009b). *Gezellig hé? Kick off-bijeenkomst: week van het ambacht 2009*. Geraadpleegd op 1 mei 2012 van <http://www.vakmanstad.nl/Downloads/>

Peters, R.S. (1966). *Ethics and education* (pp. 23-45). London: Allen & Unwin.

Peters, R.S. (1973). The justification of education. In Peters, R.S. (red.), *The philosophy of education* (pp. 239-267). Oxford: Oxford University Press.

Pültau, D. (maart-april 1998). Helpende handen. *De Witte Raaf* 72. Geraadpleegd op 15 november 2012 van <http://www.dewitteraaf.be/DWRartikels/WR72PULTAU.htm>

Raunig, G., Ray, G. & Wuggenig, U. (2011). Critique of creativity, Precarity, Subjectivity and Resistance. In Raunig, G., Ray, G., & Wuggenig, U. (red.), *'Creative Industries'*. Geraadpleegd op 14 maart 2012 van <http://mayflybooks.org/>

Read, H. (1958/1967). *De kunst in haar educatieve functie*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.

Rée, H. (1981). Education and the arts : are schools the enemy? In Ross, M. (red.), *The Aesthetic Imperative* (pp. 90-99). Oxford: Pergamon.

Romein, E., Schuilenburg, M. & Van Tuinen, S. (red.), (2009). *Deleuze Compendium*. Amsterdam: Boom.

Schönau, D. (2008). De wow-factor van goede kunsteducatie. In Haanstra, F., Hagens, P., van Hoorn, M. & de Vreede, M. (red.), Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers. *Cultuur+Educatie* 22, 70-78.

Seichter, S. (2011). 155.6 'Liefde houdt het onderscheid recht'. In Van Achter, V. (red.), *Forum voor diepgaande gesprekken*. Geraadpleegd op 20 april 2012 van <http://www.diroo.be/dov155.html>

Smith, D. & Protevi, J. (2008). *Gilles Deleuze*. Geraadpleegd op 5 april 2012 van <http://plato.stanford.edu/entries/deleuze/#DelArt>

Sonderen, P. (2002). *Wetenschappelijk onderzoek: sneeuwbalmethode*. Geraadpleegd op 23 april 2012 van http://cf.hum.uva.nl/nhl/academische%20vaardigheden/wetenschappelijk_onderzoek.htm

Soodabeh, S. (2008). *Teaching Contingencies: Deleuze, Creativity Discourses, and Art*. [PhD] Canada: Queen's University.

Stagoll, C.S. (1998). *Deleuze's 'becoming-subject': difference and the human individual*. Geraadpleegd op 5 maart 2012 van <http://wrap.warwick.ac.uk/4288/>

Stiegler, B. (2008). *Prendre soins des generations et de la jeunesse*. Parijs: Flammarion.

Storme, T. & Vlieghe, J. (mei 2011). The experience of childhood and the learning society: allowing the child to be philosophical and philosophy to be childish. *Journal of philosophy of education* 45 (2) 183-198.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1999a). *Appeal by the director-general for the promotion of arts education and creativity at school as part of the construction of a culture of peace*. Geraadpleegd op 12 oktober 2011 van http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006a). *Closing session of the world conference on arts education: building creative capacities for the 21st century*. Lissabon: UNESCO. Geraadpleegd op 12 november 2011 van http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30497&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006b). *Road map for arts education: building creative capacities for the 21st century lisbon, 6-9 march 2006*. Geraadpleegd op 12 november 2011 van http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Closing session of the second world conference on arts education*. Seoul: UNESCO. Geraadpleegd op 15 november 2011 van http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=41171&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (z.j.). *Research on Arts Education, and Knowledge Sharing*. Geraadpleegd op 14 maart 2012 van <http://portal.unesco.org/culture/en/files/32002/11750874313research.pdf/research.pdf>

Vande Veire, F. (2007). *Als in een donkere spiegel*. Amsterdam: SUN.

Vandenabeele, B. (2007). Het pessimisme van de lachende: Nietzsche en Deleuze. In Vanderbeecken, R. (red.). *Kritische metafysica: Gilles Deleuze* (pp. 79-89). Wetteren: Universa Press.

Vandenbussche, H. (2009). *Steeds in het midden, zonder begin; over rizomen en vluchtlijnen: Een Deleuziaanse bijdrage aan de relationele orthopedagogiek*. [Ongepubliceerde masterproef]. Universiteit Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Vanobbergen, B. & Vansieleghem, N. (2004). Een stem geven aan de roep van de wereld: over opvoeding en traditie in het denken van Arendt en Heydorn. In Meijer, W. & Van Crombrugge, H. (red.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (pp. 83-96). Geraadpleegd op 3 mei 2012 van http://books.google.be/books?id=CHDpuINekMAC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Vansieleghem, N. & Masschelein, J. (2010). Creativity or passion? What is at stake in philosophy with children? *Teoria de la Educacion* 22 (2) 131-149.

Vansielegheem, N. (2008). Spreken. In Masschelein, J. (red.), *De lichtheid van het opvoeden* (pp. 125- 139). Leuven: Lannoo Campus.

Vansielegheem, N. (2009). Children in public or 'public children': An alternative to constructing one's own life. *Journal of philosophy of Education* 43 (1) 101-118.

Vansielegheem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring*. Gent: Acco.

Vansielegheem, N. (2011). Voorbij de mechanismen van de markt en het kapitaal: l'école du peuple als inzet voor een waar alternatief. In Stad Gent (red.), *25 jaar Freinetonderwijs in Gent* (pp. 69-79). Geraadpleegd op 5 mei 2012 van <http://www.gent.be/eCache/THE/4/125.cmVjPTE3Njg3Nw.html>

Verschaffel, B. (maart-april 1996). Over kunst, ontroering en kritiek. *De Witte Raaf* 60. Geraadpleegd op 10 april 2012 van <http://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/1002>

Verschaffel, B. (september-oktober 2004). De mythe van de straat. *De Witte Raaf* 111. Geraadpleegd op 12 april 2012 van <http://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/2841>

Villalba, E. (juni 2010). Monitoring Creativity at an Aggregate Level: a proposal for Europe. *European Journal of Education* 45 (2) 314-330.

Vlaams Theater Instituut. (februari-januari 2007-2008). Het delen van verbindingen, een gesprek met Anne Bamford. *Courant* 83, 7-10. Geraadpleegd op 15 oktober 2012 van <http://vti.be/nl/files/courant-83-onderwijs-en-cultuur>

Wimmer, M. (2006). *Promoting cultural education in Europe: a contribution to participation, innovation and quality*. Geraadpleegd op 11 november 2012 van http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=31957&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Wimmer, M. (z.j.). *The Arts and Education as an Issue in Cultural and Education Policy*. Geraadpleegd op 5 december 2011 van <http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/think/arts-and-education/235-the-arts-and-education-as-an-issue-in-cultural-and-education-policy>

Zagala, S. (2002). Aesthetics: a place I've never seen. In Massumi, B. (red.), *A shock to thought* (pp. 20-43). Routledge: New York.