

# Maken in de beeldende vakken: een zoektocht naar balans

Peter Hermans & Diederik Schönau

**In hun bijdrage geven Peter Hermans en Diederik Schönau een overzicht van theoretische uitgangspunten over maken in de beeldende vakken. Ze laten zien hoe in de geschiedenis van het kunstonderwijs verschillende perspectieven elkaar afwisselden, maar dat er zelden sprake is van één dominante theorie. Ze besluiten met een pleidooi voor een theoretisch uitgangspunt dat een ontwikkelingspsychologische inbedding heeft.**

*Niets zo praktisch als een goede theorie (Kurt Lewin, 1943)*

In de kunsteducatie is er niet één theorie van het maken. Daarvoor zijn de verschillen tussen de kunstvakken te groot: maken naast uitvoeren, individueel werk naast groepswork, eenmalige productie tegenover herhaling en interpretatie. Ook is er geen eensluidendheid over de doelstelling(en) van kunsteducatie, met als gevolg een diversiteit aan theoretische uitgangspunten. Sommige uitgangspunten sluiten aan bij het eigen karakter van het vak, andere meer bij maatschappelijke wensen.

In deze bijdrage beperken we ons tot de beeldende vakken. We bespreken theoretische uitgangspunten die nog steeds aanwezig zijn in de hedendaagse theorievorming. We besluiten met een pleidooi voor een theoretische benadering van het maken die zoveel mogelijk aansluit op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, hun interesses en leerbehoeften. Hierin zijn visueel leren denken, beeldend onderzoek doen, zelf leren maken, en domeinkennis ontwikkelen, leidend. In hoeverre deze benadering relevant, wenselijk en mogelijk is binnen de andere kunstvakken is onderwerp voor verdere discussie.

## Probleemverkenning

Een theorie van het maken binnen kunsteducatie is bijna altijd ingebed in algemene, brede noties over onderwijs en kunst. Onderwijstheorie beschrijft, net als kunsttheorie, een *wenselijke* praktijk, ingegeven door de ideologieën en (verborgen) agenda's van het moment: economische, pedagogische, filosofische, maatschappelijke, politieke, artistieke en psychologische. Kunsteducatie zelf is dan ook een amalgaam van opvattingen, disciplines en praktijken, binnenschools en buitenschools, die moeilijk, zo niet onmogelijk, onder één theorie zijn te vangen. Heeft het dan wel zin te zoeken naar 'de' theorie over het maken in de kunst- en cultuureducatie?

We draaien de vraag liever om: wat legitimeert de beeldende vakken als verplicht leergebied in het funderend onderwijs en welke onderbouwing geeft men daaraan? In dit artikel beperken wij ons tot het zelf iets nieuws maken, het 'scheppen', niet op het maken of uitvoeren op basis van bijvoorbeeld een instructie of een model.

In het Nederlandse onderwijssysteem staat de wettelijke inhoud (het 'wat') van schoolvakken en leergebieden omschreven in eindtermen, kerndoelen, methodes en examenprogramma's. Over het 'hoe' heeft de wetgever geen zeggenschap, dat is de eigen keuze van scholen. Maar ook van enige theoretische onderbouwing is in wet- en regelgeving zelden of nooit sprake. Over het waarom (de legitimering van het wat) spreekt de wetgever zich doorgaans

alleen indirect en in zeer algemene termen uit. Ook dit is eigen aan het Nederlandse onderwijssysteem dat scholen vrijheid biedt in de pedagogische en didactische invulling van de algemene leerdoelen. Scholen gebruiken vaak een al dan niet zelf ontwikkelde methode, maar dat is niet verplicht. Wat er in de klas precies aan bod komt, is op systeemniveau dan ook onvoorspelbaar en feitelijk ook onduidelijk, zeker in het basisonderwijs. De verantwoording van leeropbrengsten vindt plaats in de vorm van jaarverslagen van schoolbesturen, inspectierapporten, peilingsonderzoeken en eindexamens. Ook daar zal men tevergeefs zoeken naar een theoretische onderbouwing.

In de afgelopen honderdvijftig jaar is voor de beeldende vakken een veelheid aan theoretische onderbouwingen opgevoerd, van opvattingen over volksverheffing en emancipatie, tot theorieën over waarnemen, expressie en creativiteit en het bijdragen aan de economie. Van één solide en algemeen geaccepteerde theorie of (wetenschappelijke) onderbouwing is voorlopig geen sprake. Daarom is het juister te spreken van theoretische uitgangspunten als legitimering voor de beeldende vakken op school en het leren maken van 'kunst'. Achtereenvolgens komen uitgangspunten aan de orde over ambacht, pedagogiek, waarneming, activisme, creativiteit, spontaan leren en de kunstenaar als model. Omdat ook opportunisme een rol speelt, besteden we ook aandacht aan hoe de invoering van de eindexamens het denken over kunstonderwijs beïnvloedt.

## Theoretische uitgangspunten

### *Het ambacht*

De vroegste geschiedenis van het tekenonderwijs en een latere verschijningsvorm als lijntekeningen laten een beroepsgerichte en praktische oriëntatie op het beeldend onderwijs zien: de scholing en vorming van toekomstige handwerkslieden. De aandacht voor ambachtelijk gemaakte producten (of liever: de afkeer van industrieel geproduceerde gebruiksvoorwerpen) wordt aangewakkerd door de Engelse *arts and crafts*-beweging. Haar voorman William Morris houdt een pleidooi voor de verheffing van het volk door goed design (MacCarthy, 2010). Deze beweging grijpt terug op de middeleeuwse gilden, met het opleidingssysteem van leerling, gezel en meester (Kaplan, 2014).

Naast aandacht voor het ambacht speelt ook smaakontwikkeling en het gevoelig maken voor de 'vrije' beeldende kunst een belangrijke rol. De kunstacademies, die als opvolgers van het gildesysteem vanaf de zestiende eeuw de toegang van kunstenaars tot de kunstwereld overnemen, ontwikkelen hun eigen tradities voor toegepaste en 'vrije' kunst, overgedragen van meester op leerling. Beide tradities hebben als gemeenschappelijk kenmerk het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden: veel doen, oefenen, werken

naar voorbeelden en de uitleg van leermeesters volgen. Het eindresultaat is leidend, waarbij de beoordeling daarvan zich richt op het 'juist' toepassen van materialen, technieken, beeldende aspecten en conventies.

Een geheel nieuwe impuls gaat uit van het in 1919 opgerichte Bauhaus in Weimar. Hier is het ambachtelijk denken, zowel technisch, artistiek als maatschappelijk, leidend. 'De grondslag van het ambachtelijke is echter voor elke kunstenaar onontbeerlijk. Daar ligt de oervorm van het scheppend vormgeven' (Gropius, 1919). Beginners leren het ambacht echter niet door overdracht, maar door experiment en zelf ontdekken. Johannes Itten, docent aan het Bauhaus, was door zijn vroegere werkzaamheden bekend met de methoden en materialen (*Fröbelgaben*) van Friedrich Fröbel en in de opzet van zijn *Vorkurs* bij het Bauhaus zijn de invloeden van Fröbels pedagogiek onmiskenbaar (Itten, 1975[1963]). In navolging van Fröbel leerden de studenten van Itten door te doen, ze experimenteerden omwille van het experimenteren en 'spelen' gold als de sleutel tot belangrijke theoretische ontdekkingen.

De traditie van collectief bewaakte en onderzochte vormen en waarden wordt na de Tweede Wereldoorlog grotendeels losgelaten. Ze maakt plaats voor een nadruk op het ontwikkelen van een geheel eigen, individuele artistieke identiteit: van Cobra tot abstract expressionisme, van Zero tot Nieuwe Wilden, van performance tot conceptuele kunst. Het vakmanschap en de systematische oefening in de academische traditie staan onder druk.

In het derde kwart van de vorige eeuw komt de ambachtelijke oriëntatie in het onderwijs opnieuw in de belangstelling, maar dan in termen van vakdisciplines. Na de psychologische schok van de lancering door de Russen van de Spoetnik in 1957 krijgt het westerse (Amerikaanse) onderwijssysteem het verwijt dat het een tekort aan creatieve geesten in de hand heeft gewerkt door studenten onvoldoende gelegenheid te geven zich ten volle te ontplooiën. De eerste reactie in de Verenigde Staten is een versterking van disciplinegericht denken en werken (Bruner, 1977). Het duurde tot in de jaren tachtig voordat deze opvatting in de Amerikaanse kunsteducatie vorm krijgt in de zogeheten *discipline-based art education* (DBAE) (Greer, 1984; Getty Center for Education in the Arts, 1985; Smith, 1987). In DBAE staan vier kunstgebonden, maar ook academisch gebonden disciplines centraal: *aesthetics*, *art criticism*, *art history* en *art production* die scholen in samenhang moeten aanbieden (Clark et al., 1987). *Art production* benadrukt de waarde van leren maken van beeldend werk, met het voorbeeld van kunstenaars en kunstwerken als inspiratiebron en leidraad. Het zelf maken is binnen DBAE belangrijk om empathie te ontwikkelen en te leren de synthese te bereiken tussen waarnemen en voelen, kritisch reflecteren, het verscherpen van de waarneming, het vergroten van vaardigheden en het creatief omgaan met ambiguïteit (Spratt, 1987).

Meer recent heeft de aandacht voor het artistieke maakproces vorm gekregen in een pleidooi voor het ontwikkelen van *studio thinking* en *studio habits of mind*: manieren van denken en werken die kenmerkend zijn voor de artistieke praktijk (Hetland et al., 2013). De auteurs onderscheiden acht *habits*: het ontwikkelen van technische vaardigheden, verbinding maken en doorzetten, zich een voorstelling maken, uitdrukking geven aan gevoelens en kwaliteiten, waarnemen, reflecteren, exploreren en grenzen opzoeken, en begrip ontwikkelen van de wereld van kunstenaars (Hetland et al., 2013; Hogan et al., 2018). Het is juist de combinatie van alle acht *habits* die het onderwijs in het maken van beelden zo belangrijk maakt (Hetland et al., 2013).

### **Pedagogiek**

Pedagogen stellen het ambachtelijke leermodel al in de negentiende eeuw ter discussie. Zij baseren zich niet op het voorbeeld van de kunst, maar op de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van het kind. De oudste exponent van deze benadering is Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), wiens denkbeelden de overgang markeren van de oude opvattingen over onderwijs en opvoeding naar een verlichtingspedagogiek die wil aansluiten bij de eigenheid van het kinderlijke denken. Aan het eind van de negentiende eeuw ontstaat, met name in Duitsland, een roep om een nieuwe pedagogiek die zich richt op de 'natuurlijke ontwikkeling' van het kind. Deze krijgt duidelijker vorm in de reformbeweging, die tussen 1850 en 1950 een wisselende invloed heeft gehad op het gerealiseerde kunstonderwijs. Het centrale principe van deze *Erlebnispädagogik* (Waterink, 1936) is leren als een activiteit van het individu: leren door ervaring en door te doen. Leerlingen zouden kennis effectiever verwerven door hun eigen observaties, ervaringen en activiteiten ('innerlijk beleven') dan door de overdracht van de leerstof door de leraar. De belangrijkste exponent van de reformgedachte is de *Vom Kinde aus*-beweging, vernoemd naar de woorden van Pestalozzi (1800): 'Alles was du bist, alles was du willst, alles, was du sollst, geht von dir selber aus'. Van deze beweging zijn Ellen Key, Georg Kerschensteiner en Ovide Decroly de belangrijkste vertegenwoordigers. Volgens Kerschensteiner, de geestelijke vader van de *Arbeitsschule*, moet bezig zijn met je handen en het oefenen van manuele vaardigheden hand in hand gaan met geestelijke arbeid (Scheibe, 1982). De *Arbeitsschule* is ook een reactie op de 'boekenschool' of 'leerschool' waar, volgens Kerschensteiner, de natuurlijke ontwikkeling en zelfwerkzaamheid van leerlingen abrupt wordt afgebroken.

In Nederland krijgt dit pleidooi aan het eind van de negentiende eeuw vorm in de groeiende belangstelling voor *slöjd* (handenarbeid naar Zweeds model) in de opvoeding en onderwijs voor jongens (Salomon, 1891; Tjalkens, 1913; Smit, 2015). De voorstanders van *slöjd* pleiten, net als de pedagogen van de reformbeweging, voor een balans tussen hart, hoofd en handen. Deze balans wordt

gestimuleerd door het ontdekkend werken in hout en papier. Het kind zou van nature een voorliefde hebben voor zelfwerkzaamheid en de opdracht van onderwijs en opvoeding is de potentie en de specifieke aangeboren gaven van elk kind te ontwikkelen.

De invloed van de reformpedagogiek en *slöjd* in Nederland groeit met name in het interbellum, met de ommezwaai van bewaarschool naar (Fröbel) kleuterschool. Maar de introductie van het vrije tekenen, dat als aanvulling op het geometrische tekenonderwijs in 1889 als vak in het lager onderwijsprogramma wordt geïntroduceerd, blijft voornamelijk beperkt tot theoretische beschouwingen. In de praktijk verandert er weinig of niets en overheerst de formalistische ambachtelijke benadering (Asselbergs-Neessen, 1989). Het zal tot de tweede helft van de twintigste eeuw duren voor de individuele ontplooiing het uitgangspunt wordt en ruimte biedt aan de introductie van de zogenoemde expressiebeweging. Het theoretische perspectief hiervan heeft zijn oorsprong in de *New Education Fellowship*, die geworteld is in de theosofische overtuiging dat de ziel alleen door opvoeding zijn hoogste potentieel kan bereiken, op voorwaarde dat die vrij is van elke vorm van (verdorven) volwassen waarden (Asselbergs-Neessen, 1989). Deze van oorsprong Engelse beweging krijgt een Nederlandse pendant in de *Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs* (WVO), opgericht door Kees Boeke in 1935.

Niet alleen het principe van de vrije expressie, maar vooral de uitvoering (lees: didaktiek en pedagogiek) in het onderwijs leidt tot diepe meningsverschillen onder theoretici – en dat terwijl iedereen het eens is over de noodzaak van een zorgvuldige begeleiding, of het nu gaat om vrije, geleide of stimulerende expressie. Dit leidt tot de merkwaardige paradox dat de expressiebeweging leerlingen voortdurend stimuleert om de grenzen van het normale te doorbreken, zonder dat ze hen duidelijk maakt wat die grenzen zijn. Volgens Asselbergs-Neessen (1989) hebben die meningsverschillen, samen met het ontbreken van een gedegen didactiek, ertoe geleid dat de voorstanders er niet in slagen om de karikaturale beeldvorming, rondom ‘vrije expressie’ weg te nemen.

Meer recent heeft de pedagogische invalshoek in Nederland weer aandacht gekregen in het werk van Folkert Haanstra (2001) en Emiel Heijnen (2015). Zij bepleiten ‘authentieke kunsteducatie’. Deze gaat terug op constructivistische visies op leren: kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd om te leren en het onderwijs moet daarop aansluiten. De lesonderwerpen moeten daarom ook aansluiten bij de cultuur waarin de leerling leeft. De leeromgeving moet een actief leerproces bevorderen en leerlingen ruimte bieden om tot persoonlijke stellingnames te komen. Het maak- en leerproces vindt plaats in complexe taaksituaties, waarbij de klas als leergemeenschap functioneert.

### **Waarnemen**

In 1890 formuleert de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs (NVTO) als doel van het tekenonderwijs: 'ontwikkeling van het waarnemingsvermogen en de vaardigheid om hetgeen gezien wordt af te beelden' (Molkenboer, 1890; Haanstra, 1995). In de beeldende kunst van die tijd neemt waarneming een centrale plaats in: bij het impressionisme gaat de aandacht uit naar de weergave van sfeer en verandering in wat de kunstenaar waarneemt. Dit krijgt zijn paradigmatische formulering in de woorden van Cézanne over Monet: 'Ce n'est qu'un oeil, mais, bon Dieu, quel oeil!' (Doran, 1991, p. 87).

De aandacht voor het 'beter' leren waarnemen is al van oudere oorsprong. Friedrich Schiller spreekt in 1795 in zijn 25<sup>e</sup> brief over de esthetische opvoeding al over het belang van het leren beschouwen, van afstand, in een 'esthetische staat', zonder direct een praktisch nut na te streven (Schiller, 2009[1795]).

In de *Teekenmethode voor onze Lagere Scholen* (1896) wordt de vraag wat leerlingen op de lagere school moeten tekenen als volgt beantwoord: 'Het antwoord op die vraag is noodzakelijk ook het antwoord op deze: Wat moet de leerling leren zien? Dit antwoord luidt: hij moet zijne naaste omgeving leeren waarnemen en daarom ook teekenen.' (Laagland, 1896). Het toenmalige 'aanschouwingsonderwijs' (leren door waar te nemen) wordt voor tekenen als ontoereikend beschouwd, want om te leren zien wordt de aandacht niet lang genoeg vastgehouden. Een tekening biedt de onderwijzer de mogelijkheid na te gaan in hoeverre de leerling 'juist heeft gezien' (Laagland, 1896).

Vijftig jaar later gaat A. van der Boom nog een stapje verder: 'Teekenen moet den jongen mensch leiden tot leeren zien. (...) Het moet opvoeden tot inzicht in het groote complex van levensverschijnselen, die samenhangen met de beeldende voorstellingen, begrippen en problemen om ons heen en uit het verleden (...). Wij dienen daarom den moed te hebben te erkennen, dat voor het meerendeel der leerlingen in de hoogere klassen der middelbare scholen het leeren zien veel belangrijker is dan het leeren doen.' (Van der Boom, 1933). Hier lijkt eerder sprake van een leren 'doorzien' en daarmee krijgt leren waarnemen een veel bredere dekking.

Een belangrijke invloed gaat ook hier uit van de al genoemde *Vorkurs* van Itten bij het Bauhaus. Met name de systematische aanpak van kleur- en vormstudies heeft grote invloed op de didactiek van de drie beeldende vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen. Deze belangstelling voor de zeggingskracht van wat later beeldaspecten zijn gaan heten, vinden we ook terug in het onderzoek van Gestaltpsychologen in diezelfde tijd in Duitsland. Daarin staan de dynamiek van de (visuele) waarneming en de zeggingskracht van visuele vormgeving centraal. Deze onderzoekstraditie krijgt voor het maken, analyseren en begrijpen van kunstwerken haar meest

uitgesproken vorm in het werk van Rudolf Arnheim. Diens *Art and visual perception* (1954) geldt nog steeds als de meest fundamentele studie naar de werking van beelddaspecten in de beeldende kunst en heeft grote invloed gehad op het systematisch leren tekenen en schilderen in het onderwijs.

Het belang van het waarnemen krijgt na de Tweede Wereldoorlog ook aandacht onder invloed van de fenomenologie, met name door het werk van Maurice Merleau-Ponty (2009[1945]). Hij stelt dat de waarneming zelf betekenis en waarden aan de waargenomen wereld oplegt die daar niet aanwezig zijn, maar de waarnemer wel een 'zinvol' beeld van de wereld geven. De lichamelijke en uniciteit van het waarnemingsproces verbinden inhoud met ervaring. In Nederland heeft Merleau-Ponty grote invloed gehad op onder anderen Toon Gerritse en Wouter van Ringelestein die een 'dialektische didaktiek' ontwikkelden (Gerritse, 1974; Van Ringelestein, 1964). Beiden verzetten zich tegen de expressiegedachte en de nadruk op pedagogische doelen. Wat telt, is dat leerlingen leren dat de werkelijkheid pas ontstaat door en in het verbeelden.

Bij de invoering van de basisvorming in 1993 wordt in de algemene doelstelling van het tekenonderwijs het belang van de ontwikkeling van de waarneming opnieuw benadrukt: '(...) tekenen in het basisonderwijs is erop gericht dat leerlingen hun kennis van en inzicht in de hen omringende wereld vergroten door belangrijke waarneembare kenmerken en inhoudelijke betekenissen van alles wat zichtbaar is weer te geven in tweedimensionale werkstukken via een wisselwerking tussen waarnemen en weergeven.' (NVTO, 1993). Het maken van tekeningen lijkt dus niet het doel, maar vooral een middel om de wereld te begrijpen.

Een actuele variant van het belang van leren zien vinden we in het zogeheten *New materialism*. Deze theorie, die vooral opgang maakt in de Angelsaksische kunsteducatie, nodigt ons uit letterlijk anders tegen de werkelijkheid aan te kijken. Ze komt voort uit een hernieuwde aandacht voor de relatie tussen de mens en de natuur, of juist: de intieme verbondenheid van mens en natuur (Deleuze & Guattari, 2004[1984]; Gamble et al., 2019). *New materialism* levert een fundamentele kritiek op het westerse denken en op de recente filosofische benaderingen die vanuit een antropocentrisch perspectief (bedoeld wordt: dat van witte mannen) de werkelijkheid beschrijven in termen van tegenstellingen: natuur-cultuur, mens-dier, man-vrouw, gender-sekse, dood-levend, materie-geest enzovoort (Gamble et al., 2019). Op een dieper niveau zijn deze schijnbare tegenstellingen slechts uitingsvormen van een onderliggende samenhang: 'vibrerende' ('vibrant') materie (Bennett, 2010). Vibrerend, omdat aan alle materie, zichtbaar en onzichtbaar, dynamische eigenschappen worden toegeschreven die de basis vormen voor alles wat er in de natuur gebeurt. Het artistieke denken biedt een toegang tot het benaderen en ervaren van de



complexiteit én eenheid van deze werkelijkheid, juist ook omdat er in de kunsten geen scheiding bestaat tussen het subject van de kunstenaar als onderzoeker en het onderwerp van onderzoek (Borgdorff, 2012).

In dit verband wordt ook verwezen naar de onbevangenheid waarmee kinderen de hen omringende wereld waarnemen, vol leven en geesten (Bennett, 2010). Artistiek onderzoek krijgt vooral vorm in het oproepen van vormen en processen die deze materiële verbondenheid van alles wat zich in de werkelijkheid aandient, tot uitdrukking brengt: de kracht van het voorwerp dat zich aan de directe waarneming onttrekt en de verbondenheid van alles met alles (Hood & Krahe, 2017). Belangrijk is ook de dynamiek tussen kunstenaar-onderzoeker en zijn of haar omgeving in de vorm van medeonderzoekers, omdat het individu niet is los te zien van het sociale netwerk (Bobadilla, 2018).

### **Activisme**

Was een kunstenaar in de middeleeuwen nog de uitvoerder van ideeën in opdracht van anderen, vanaf de renaissance neemt de kunstenaar steeds meer vrijheid om eigen ideeën of thema's te verbeelden en werk te maken dat hij of zij op de vrije markt aanbiedt. Die vrijheid evolueert vanaf de negentiende eeuw tot het maken van werk dat een kritische blik op de maatschappij laat zien. In het begin van de twintigste eeuw verbinden groepen kunstenaars zich met maatschappelijke en politieke bewegingen, zoals de constructivisten in de Russische Revolutie en de futuristen in het fascistische Italië. Kunst maken krijgt de vorm van sociale actie, niet alleen door het maken van propagandistische beelden of het bekritisieren van maatschappelijke situaties, maar ook door het actief betrekken van het publiek bij happenings en performances.

Na de oorlog ontstaat een nieuw genre, community art, waarin de kunstenaar samen met leden van een bepaalde gemeenschap een proces op gang brengt dat soms ook een (blijvend) product oplevert (Trienekens, 2006). Proces en product dienen een sociaal-maatschappelijk doel, bijvoorbeeld bewustwording, ontwikkeling van zelfvertrouwen, aandacht voor een maatschappelijk probleem of direct ingrijpen in maatschappelijke processen. Niet langer staat hierbij de artistieke identiteit centraal, maar de activerende rol van de kunstenaar in de samenleving.

Activisme en sociaal engagement dringen vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw ook door tot de kunsteducatie. Een belangrijke exponent is de *Visuelle Kommunikation*, een vorm van kunsteducatie die de maatschappelijke verhoudingen kritisch benadert en liefst ook wil veranderen (Ehmer, 1976). Mede door het beleid van de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV) krijgt deze theorie in ons land voet aan de grond, zij het dat de invloed van korte duur is. *Visuelle Kommunikation* is sterk beïnvloed door de *Kritische*

*Theorie* van de Frankfurter Schule, met Max Horkheimer, Herbert Marcuse, en Theodor Adorno als belangrijkste exponenten (Wiggershaus, 1994). Deze filosofen en onderzoekers richten zich onder andere tegen de macht van het kapitalisme, het fascisme en het communisme. In Nederland maken Bram Oostra en Rob Blume zich als lerarenopleiders sterk voor deze benadering in de kunsteducatie. Zij zetten zich vooral af tegen de op dat moment dominante fenomenologische traditie en bepleiten meer maatschappelijke betrokkenheid van de kunst-educatie, met maatschappelijke thema's en emancipatorische doelen.

Een recentere voedingsbodem voor een politiek-maatschappelijke oriëntatie in de kunsteducatie vormt de Franse structuralistische en poststructuralistische filosofie van met name Jacques Derrida en Gilles Deleuze (Cisney, 2018). Hun stelling is dat het wetenschappelijke wereldbeeld, dat is gebaseerd op concepten en wetmatigheden, tekortschiet om de maatschappelijke en politieke werkelijkheid te begrijpen. Deze ontoereikendheid ligt besloten in de taal, als basis van menselijke communicatie en begrip. Zij zien taal vooral als afspiegeling van wat de maatschappelijke machthebbers als waar en juist beschouwen: hun taal, maar ook het daarop gebaseerde denken bepaalt de dominante discussie ('discours') over de werkelijkheid. In hun analyses 'deconstrueren' deze filosofen de talige en daarmee de bestaande maatschappelijke werkelijkheid en halen zo zekerheden onderuit (Culler, 1982). Wat resteert, zijn fragmenten en een werkelijkheid (of werkelijkheden) die zich alleen op persoonlijk niveau laat ervaren en waaronder een oneindig complex netwerk ('rhyzoom') van (mogelijke) betekenissen schuilgaat (Deleuze & Guattari, 2009[1984]).

Het wegvallen van algemene waarheden, die gelden als constructen om macht te legitimeren, vormt een belangrijke inspiratiebron voor veel hedendaagse groepen om hun eigen belangen en daarmee verbonden werkelijkheid naar voren te brengen (Garber, 2004; Pluckrose & Lindsay, 2020; Kiefer-Boyd et al., 2022). Het verklaart ook de groeiende interesse voor het ontwikkelen van kunst-educatieve projecten en interventies rond onderwerpen als ongelijkheid, gender, identiteit, inclusie, racisme en sociale rechtvaardigheid (Ayers et al., 2009). De aandacht richt zich daarbij op de maatschappelijke oorzaken die de eigen mogelijkheden van het individu of de eigen groep beperken. Deze benadering maakt vooral opgang in de Verenigde Staten.

Een meer academische vorm van sociaal engagement zien we in diverse vormen van cultuuronderwijs. Hierin worden de beeldende vakken (en kunstvakken in het algemeen) opgenomen in een bredere cultuurtheorie. In Nederland is het project Cultuur in de Spiegel (CiS) van Barend van Heusden daarvan het bekendste voorbeeld (Van Heusden et al., 2016). Cultuuronderwijs beoogt bij leerlingen reflectie op cultuur in de brede zin van het woord tot stand te brengen. Het is een vakoverstijgende benadering rondom de vier culturele

vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Kunsteducatie is hierin onderdeel van het veel bredere concept cultuur en richt zich vooral op het thema verbeelden.

### ***Creativiteit***

Aan het einde van de negentiende eeuw ontstaat er belangstelling voor de eigenheid van het tekenen van kinderen en de (spontane) ontwikkeling hiervan op jonge leeftijd. Onderzoekers kennen hieraan geen artistieke kwaliteit toe (Ricci, 1959[1887]), maar hebben vooral belangstelling voor persoonlijkheidsontplooiing, het algemene ontwikkelingsperspectief en de worsteling van het kind om een natuurgetrouwe weergave van de werkelijkheid op papier te krijgen (Breeuwsma, 2005).

Begin twintigste eeuw inspireert het kinderlijke tekenen ook kunstenaars die op zoek zijn naar een nieuwe vormtaal om te ontsnappen aan de dwang van natuurgetrouwheid van het academisme. Kunstenaars als die van *Der Blaue Reiter* en *Die Brücke* (en *De Ploeg* in Nederland) zien in de eenvoudige, weinig verfijnde, onafgewerkte en kleurrijke vormtaal van tekeningen van jonge kinderen het ultieme onbedorven artistiek perspectief, spontaan en ontdaan van tradities en conventies (Fineberg, 1997).

Na de Tweede Wereldoorlog krijgt deze benadering een nieuwe impuls bij de Cobra-kunstenaars. Willem Sandberg organiseert in 1949 in het Stedelijk Museum in Amsterdam de tentoonstelling 'Kunst en kind'. Het vormt de opmaat voor een roerige periode in de beeldende kunsteducatie. De vraag of het denk- en maakproces van kinderen overeenkomsten vertoont met dat van kunstenaars wordt actueel. Er ontstaat grote belangstelling voor de tekenontwikkeling van kinderen. De vraag in hoeverre deze ontwikkeling spontaan is dan wel wordt ingegeven door maatschappelijke voorbeelden is onderwerp van discussie en onderzoek. Brent en Marjorie Wilson wijzen op de grote invloed van bestaande beeldcultuur en vormgevingstradities op wat kinderen tekenen en stellen dat kinderen leren tekenen door voorbeelden na te volgen (Wilson & Wilson, 1977). Rudolf Arnheim is daarentegen een pleitbezorger voor het ruimte geven aan de eigen creativiteitsontwikkeling van kinderen en het op afstand houden van bijvoorbeeld strips en populaire cultuur (Arnheim, 1989).

Kunst en creativiteit gelden al langer als twee-eenheid, bijvoorbeeld in het ontstaan van de vrije expressiebeweging en het oprichten van 'creativiteitscentra', zoals *De Werkschuit*, kort na de Tweede Wereldoorlog (Asselbergs-Neessen, 1989). Oorspronkelijkheid was voor de expressiebeweging de kern van het beeldend proces. In het algemeen is een belangrijk gemeenschappelijk element in opvattingen over creativiteit dat een proces creatief is, als het uitmond in iets 'nieuws'. Creatief gedrag is alleen indirect vast te stellen, via

het proces of product van dit gedrag. En of een product of proces creatief is, valt alleen vast te stellen binnen de context waarin beide ontstaan. Deze context is vakmatig en situationeel. Zonder kunstdiscipline geen vak en zonder specifieke eisen geen creativiteit (Csikszentmihalyi, 1996). In dit verband zijn de ideeën van Elliot Eisner relevant. Hij onderscheidt vier vormen van creativiteit in beeldende producten van leerlingen: *boundary pushing*, *invention*, *boundary breaking* en *aesthetic organization* (Eisner, 1965). Het zijn beschrijvingen van kwaliteiten van een werkstuk in relatie tot wat je mag verwachten gezien het voorafgaande onderwijs en eerder gemaakte werkstukken. De eerste drie vormen geven gradaties aan in waarin een werk afwijkt van wat eerder gemaakt is, zowel inhoudelijk als qua vormgeving. Leerlingen in de pre-adolescentieperiode die in staat blijken tot *aesthetic organization*, gelden als getalenteerd. De minst voorkomende vorm op deze leeftijd is *boundary breaking*, want dit veronderstelt dat iemand algemeen geaccepteerde culturele verwachtingen doorbreekt, iets wat het funderend onderwijs niet snel zal stimuleren.

In de laatste veertig jaar is onder invloed van economische ontwikkelingen een nieuwe belangstelling ontstaan voor creativiteit en in het bijzonder voor creatief probleemoplossen. Vanuit de gedachte dat kunst en creativiteit nauw verbonden zijn, gaat de aandacht uit naar het denken van de kunstenaar, en vooral ‘artistiek onderzoek’, als model voor algemene creativiteitsontwikkeling. Kern van deze benadering is dat het proces van het maken centraal staat, niet het eindproduct.

Deze aandacht voor artistieke denkprocessen, als onderscheidend van rationele en logische denkprocessen, heeft zijn wortels in verschillende, vooral filosofische, tradities. De eerste traditie zien we vooral in Duitsland en loopt vanaf Immanuel Kant via Friedrich Schiller en Rudolf Steiner naar de filosofen van de *Frankfurter Schule* en de kunstenaar Joseph Beuys. Hierin staat de vraag centraal hoe de mens ook op andere dan rationele wijze tot inzicht kan komen. Steiner komt daarbij tot een spiritueel geïnspireerde vertaling in de antroposofie en bijbehorende onderwijsvisie (in Nederland vormt die visie de grondslag voor de vrije scholen) (Steiner, 2019[1907]).

Beuys geeft aan de traditie een artistiek-educatieve invulling. Daarbij relateert hij zijn eigen kunstenaarschap door te stellen dat ieder mens de artistieke mogelijkheid heeft om vorm te geven aan het eigen leven: ‘Jeder Mensch ist ein Künstler’ (Bodenmann-Ritter, 1988). Beuys benadrukt dat de mens moet leven in nauwe samenhang met de medemensen en de natuur en probeert op allerlei manieren bij de toeschouwer een bewustwordingsproces op gang te brengen. Kunstzinnig handelen is een middel om tot die samenhang te komen in de vorm van een ‘sociale sculptuur’ (Buschkühle, 2020). Het kunstwerk is bij Beuys de stille getuige van een artistiek proces dat zich in een sociale context heeft afgespeeld.

De tweede traditie is het Amerikaanse pragmatisme. Kernfiguur hier is John Dewey die in zijn onderwijskundige en kunstfilosofische werk in de Verenigde Staten de basis heeft gelegd voor het onderzoek naar het artistieke denken. Hij stelt het zelfstandig lerend ontdekken voorop, als alternatief voor onderwijs waarin de docent bepalend is voor wat een leerling moet weten en kunnen. Centraal staat daarin de notie van *experience*: de actieve ervaring of beleving van een maker of beschouwer dat een werk 'klopt'. Die ervaring krijgt haar volwaardige en verhelderende betekenis wanneer ze in de waarneming een direct een gevoel van compleetheid oproept, een gevoel dat het resultaat 'bevredigend' is (Dewey, 1936).

In de beeldende vakken krijgt de aandacht voor artistieke onderzoeksprocessen in 1993 een nieuwe impuls met de introductie van het concept *arts based research* (ABR) (Barone & Eisner, 2012). Dit is een vorm van kwalitatief sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Anders dan kwantitatief onderzoek (het dominante model) probeert kwalitatief onderzoek het eigene en unieke van een verschijnsel te beschrijven en te begrijpen. Omdat ook in de kunsten de nadruk ligt op de kwaliteit en het eigene van het inzicht of de ervaring, zijn de kunsten bij uitstek geschikt om kwalitatief onderzoek te doen. In ABR gaat het bij het maken om een bewuste zoektocht naar expressieve vormen in dienst van het begrijpen. (Eisner & Barone, 2012).

Vanuit het sociaalwetenschappelijke ABR-model ontwikkelen zich verschillende vormen van maatschappelijk betrokken artistiek onderzoek. ABR kent ondertussen talloze varianten en benamingen: Leavy (2019, p. 5) noemt er maar liefst 29. Een bekende variant is *a/r/tography*, ontstaan en uitgewerkt aan de University of British Columbia (Taverne, 2018; Irwin & De Cosson, 2004; Irwin et al., 2018). In deze benadering combineert de docent c.q. de lerende de rollen van kunstenaar, onderzoeker en docent. Het maken van kunst is een vorm van persoonlijk sociaal gericht onderzoek in een educatieve context. Maken, leren en begrijpen zijn nauw verbonden. Vertrekpunt is de ervaring van de kunstenaar-onderzoeker in het moment, zonder dat meteen duidelijk is waar het onderzoek toe moet leiden. Het gaat niet om het ontdekken van wat er al is, maar om het benaderen van alles wat zich aandient als een nieuwe werkelijkheid, als een vorm van levend onderzoek (Irwin et al., 2018).

In de theorie achter *a/r/tography* speelt het Franse (post)structuralisme een belangrijke rol. Dit blijkt met name uit de grote aandacht voor de taal in deze vorm van artistiek onderzoek: het maken en onderzoeken via beelden gaat vergezeld van een schriftelijke vorm van reflectie. Daarnaast levert de Franse filosofische invloed ook bouwstenen voor de theorievorming, waarin de persoonlijke werkelijkheid achter de 'dagelijkse werkelijkheid' het onderwerp van onderzoek is. Gevolg is, dat de teksten opzettelijk mistig, onduidelijk en ambigue zijn en dat de sterk persoons- en situationeel

gerichte aandacht de inzet van allerlei methodieken mogelijk maakt (Taverne, 2018). *A/r/tography* is ook een vorm van interdisciplinair werken, omdat verschillende disciplines een rol spelen in het onderzoeken, maken, onderwijzen en reflecteren.

De aandacht voor creativiteit vinden we ook terug in de zogeheten maakcultuur. Deze heeft haar wortels in de wereld van hackers, open source ontwikkelaars en onafhankelijke makers. Daarbij komen ook artistieke werkwijzen en oplossingen in beeld. De maakcultuur is de resultante van een aantal ontwikkelingen: de groeiende acceptatie van de constructivistische onderwijsbenaderingen, de politieke druk op innovatie, de liberalisering van ICT (open source), het ontstaan van virtuele en concrete 'makerspaces' (zoals *FabLabs*), de sterk gedaalde kosten van digitale productieapparatuur en de samenwerking tussen institutionele makers en die in het publieke domein. Daarin staat het informele gemeenschappelijk leren en onderzoeken centraal en ontstaan nieuwe toepassingen voor bestaande digitale en elektronische technieken en oplossingen. In de maakcultuur wordt domeinoverstijgend gewerkt.

Hoe 'makers' denken, staat centraal in het maakonderzoek van de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht (Veerman & IJzermans, 2018). Hier onderzoekt men de manier van denken en werken van 'makers' (de makersmanieren) via dialogen. Het gaat er vooral om kwaliteitskenmerken van maakprocessen inzichtelijk en overdraagbaar te maken. Omdat deze processen bepaald worden door persoonlijke waarden, ervaringen en overtuigingen is de variatie in manieren van werken zeer groot. Voor de beeldende kunsten zijn bijvoorbeeld 53 verschillende makersmanieren onderscheiden. Het doel is om vanuit die veelvormigheid van makerspraktijken tot een gemeenschappelijke theorie te komen.

Voor de beeldende vakken heeft Emiel Heijnen ontwerpgerichte onderzoeksmethoden uitgewerkt in artistiek educatief ontwerp onderzoek als verbijzondering van de authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2018). Gezien de bewust gezochte complexiteit, multidisciplinariteit en onvoorspelbaarheid van dit soort onderzoek overstijgt deze manier van denken en werken de theorie van het maken binnen het traditionele beeldend onderwijs.

Een vergelijkbare vorm van kruisbestuiving van verschillende manieren van maken vinden we in het STEM-onderwijs (science, technology, economy, mathematics). Vanuit de kunstvakken wordt bepleit dit uit te breiden tot STEAM, waarin de A (van 'art') de artistieke denk- en werkwijzen toevoegt aan dit op de bètavakken gerichte onderwijs. Aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten heeft dit een uitwerking gevonden in het Centre for Art and Science Education (CASE), dat zich richt op praktijkgericht onderzoek naar onderwijsvernieuwing en maatschappelijke innovatie (CASE, z. j.).

### ***Opportunisme: de invoering van de eindexamens***

Los van theoretische uitgangspunten heeft ook de beroepspraktijk van kunst-docenten invloed op de legitimering van vakinhoud en dus op een theoretische onderbouwing. In de jaren zestig van de vorige eeuw bevindt het beeldend onderwijs op de middelbare scholen zich in een kwetsbare situatie. Het slechte imago van de vrije expressiebeweging dreigt de positie van de binnenschoolse kunsteducatie verder te verzwakken. In een onderzoek van de Boekmanstichting maakten de kunstvakken geen al te beste indruk:

Het meest ernstig is misschien nog wel de Grote Twijfel bij vele leraren expressievakken rond de vraag: wat doe ik eigenlijk in die klas, wat moet ik, wat wordt er van mij verwacht? De leerlingen een pleziertje doen door van mijn les een gezellig recreatief uurtje te maken tussen al die andere toestanden door? (Odijk, 1975).

In het jaar dat het eerste centrale eindexamen werd afgenomen, op de mavo in 1972, werd het totaal aantal lessen voor het voortgezet onderwijs teruggebracht naar dertig en was het duidelijk dat die bezuiniging de kunstvakken extra hard zou raken (SLO, 1987). Deze omstandigheden blijken een goede voedingsbodem voor de ontwikkeling van methodische en theoretische perspectieven, mede omdat in die jaren de onderwijskunde snel terrein wint. Dat is ten faveure van een kunstgerichte (lees: productgerichte) benadering en de belevingsgerichte, pedagogische oriëntatie verdwijnt naar de achtergrond.

De invoering van examens voor de expressievakken begin jaren zeventig werkt het streven naar een onderwijsbare (en toetsbare) benadering van het maken en het maakproces in de hand, ook omdat critici de ontwikkelingen rond deze vakken met argusogen volgen. Er ontstaat een theoretisch perspectief dat is gestoeld op een wisselwerking tussen reflectie op eigen werk en dat van anderen en het zelf maken van beelden (productie). Een maakproces dat niet altijd langs een logische weg lijkt te verlopen en gekenmerkt wordt door emoties en associaties, past niet goed bij de steeds formeler wordende taal en inhoud van leerplannen, examenprogramma's en exameneisen. En dus wordt het maakproces, dat tot dan toegestuurd werd door fantasie, intuïtie en impulsiviteit, op examenniveau ingewisseld voor een lineair en sequentieel model waarin leerlingen geacht worden systematisch te ontdekken, te onderzoeken, te experimenteren, een werkstuk te maken en het resultaat te presenteren en te evalueren. We zien dit terug in de meest recente, door het College voor Toetsen en Examens uitgegeven syllabus voor het Centraal Praktisch Examen vmbo 2023 (CvTE, 2021). Kandidaten moeten 'vanuit een thema komen tot een persoonlijke verbeelding'. De veronderstelde werkwijze is puntsgewijs, uitgestippeld in maar liefst tien systematisch te volgen stappen en dat ook

nog in samenhang en binnen de gestelde tijd. Ook in de ‘inhoudslijnen’ bij het leerplankader dat SLO voor het basisonderwijs opstelde, vinden we een systematische benadering die nog het meest lijkt op creatief probleemoplossen: oriënteren-onderzoeken-uitvoeren-evalueren, waarbij ‘maken’ pas in derde instantie aan de orde is (SLO, 2017).

## Epiloog

In de beeldende vakken is vrijwel altijd sprake van overlappingsen of combinaties van theoretische invalshoeken. Elke invalshoek vertegenwoordigt bovendien een domein dat veel meer omvat dan wat in dit artikel is aangestipt. Als we naar de meest recente theoretische invalshoeken kijken, zien we dat deze steeds ambitieuzer en complexer worden. De toenemende verknoping met andere leergebieden en met theorieën over maken, cultuur en leren, maakt steeds minder duidelijk wat nu de specifieke bijdrage en meerwaarde is van de beeldende vakken, behalve dan dat er iets ‘gemaakt’ wordt. Een derde aspect is, dat maatschappelijke verwachtingen en eisen, maar ook de discussies binnen de beeldende vakken de bestaande praktijk én de achterliggende theorie voortdurend ter discussie stellen. Ten slotte is een opvallend gegeven dat theoretisch onderbouwde vertalingen naar de praktijk in de verschillende schooltypen nagenoeg ontbreken, evenals systematisch vergelijkend onderzoek naar het bereiken van de beoogde effecten in het onderwijs in de beeldende vakken.

De besproken theoretische perspectieven op het maken in de beeldende vakken zijn in feite evenzovele uitingen van de zoektocht naar een identiteit – en daarmee een legitimatie – van deze vakken in het onderwijs. Tot op de dag van vandaag pendelt de theoretische oriëntatie heen en weer tussen formalisme en expressie en tussen intrinsieke en instrumentele doeleinden. Theorievorming in de beeldende vakken blijft daarbij vaak een papieren tijger die veraf staat van de praktische haalbaarheid, een voorbeeld van een praktijkloze theorie. De theorie is bedacht vanuit een ideaal, waarbij de specifieke en unieke bijdrage van de beeldende vakken nogal eens onduidelijk blijft. Hoe dit ideaal zich bijvoorbeeld verhoudt tot de ontwikkelingsfase van leerlingen blijft meestal onbesproken: de educatieve component blijft impliciet. De vertaalslag wordt overgelaten aan leraren die daarvoor, zeker in het basisonderwijs, de theoretische bagage noch de tijd hebben. Zij volgen liever de methode of ontwikkelen hun eigen leerroute, wat dan kan leiden tot wat Efland (1976) ‘schoolkunst’ noemt. Dit is een vorm van theorieleze praktijk, waarbij de leraar vertrouwt op de juistheid van de methode, de eigen intuïtie, of, erger nog, de eigen ervaringen in het funderend onderwijs.



Wat de positie van de kunsteducatie met name in het basisonderwijs extra problematisch maakt, is dat pabostudenten tijdens hun opleiding slechts enkele tientallen uren besteden aan het leergebied kunstzinnige oriëntatie, waarbij de gerichtheid op de verschillende disciplines vaak nog sterk wisselt per opleiding (Hagenaars & Van Hoorn, 2020; Hagenaars, 2023). Zonder goed opgeleide leraren die een structurele invulling geven aan het schoolcurriculum zal er in het basisonderwijs weinig veranderen en dreigt de kwaliteit van het beeldend onderwijs steeds verder achteruit te gaan tot een niveau dat voor niemand nog duidelijk is waarom basisscholen aan dit leergebied tijd moeten besteden. Lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs ('artist-teacher') moeten het opleidingsaanbod verdelen tussen de ontwikkeling van een eigen artistieke identiteit van de student, kennis van kunst en cultuur, maatschappelijke bewustwording en pedagogisch-didactische deskundigheid in de beeldende ontwikkeling van leerlingen, studenten en volwassenen binnen en buiten het onderwijs. De vraag is of door de steeds complexere theorievorming en het werken vanuit multidisciplinair perspectief studenten voldoende tijd hebben om zich eigen te maken wat de beeldende vakken uniek maakt.

Wat dit laatste betreft bepleiten wij een theorievorming in de beeldende vakken die zich richt op de historische kern: het leren visualiseren als vorm van denken en het leren vormgeven aan gedachten, gevoelens en ervaringen met artistieke middelen. De aandacht moet zich daarbij richten op de zeggingskracht van het beeld in de meest algemene zin. Wat er in het funderend onderwijs precies aan de orde moet komen, vraagt om onderzoek naar de manieren waarop leerlingen in verschillende leeftijdsfasen de zeggingskracht van beelden ontdekken, begrijpen en omzetten in eigen beelden en hoe zij het beste geholpen kunnen worden om de benodigde vaardigheden zo effectief mogelijk te ontwikkelen (Hermans & Schönau, 2019). Hierbij moeten niet de problemen of visies van volwassenen leidend zijn, noch de theorieën over het maken die gebaseerd zijn op het denken en werken van volwassenen en kunstenaars. Een ontwikkelingspsychologische inbedding en een proces waar het maken zowel doel als middel kan zijn, leveren bovendien een theoretisch perspectief op dat bestand is tegen de veranderdrift van het onderwijs- en cultuurbeleid en de voortdurende instrumentele legitimatie.

Beschrijven wat bovenstaande analyse betekent voor de andere kunstvakken en andere onderwijstypen – en een toekomst met AI-gestuurde 'art generators' – voert voor dit artikel te ver. Maar het geeft hopelijk wel aanleiding voor specialisten uit die gebieden een en ander te doordenken voor hun eigen discipline.

**Peter Hermans** schrijft over kunsteducatie. Hij was lid van de centrale examencommissie van ArteZ Hogeschool voor de Kunsten en werkte bij Cito als kennismanager en vakmedewerker voor de eindexamens in de beeldende vakken.  
peter0218@gmail.com

**Diederik Schönau** is cultuurpsycholoog en kunsthistoricus. Hij was werkzaam bij Cito als vakmedewerker voor de eindexamens in de beeldende vakken en bij ArteZ Hogeschool voor de Kunsten als lector kunsteducatie.  
dwschonau@gmail.com

## Literatuur

Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception. A psychology of the creative eye*. The University of California Press.

Arnheim, R. (1989). *Thoughts on art education*. The Getty Center for Education in the Arts.

Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Acco.

Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice art education*. Routledge.

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter*. Duke University Press.

Bobadilla, M. P. (2018). Círculo de Investigación Artística: New materialist pedagogies of resistance. *International Journal for Education through Art*, 14(1), 59-78.

Bodenmann-Ritter, C. (Ed.). (1988). *Joseph Beuys. Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf d. documenta 5*. Ullstein.

Boom, A. van der (1933). De zelfstandigheid van het teekenen als cultuurvak op de middelbare school. *Maandblad der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenenonderwijs*, 50, 100-104.

Borgdorff, H. A. (2012). *The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia*. Proefschrift Universiteit Leiden.

Breeuwsma, G. (2005). Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. In M. van Hoorn (Red.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* (pp. 36-51). (Cultuur+Educatie; 14). Cultuurnetwerk Nederland.

Bruner, J. (1977). *The process of education (with new preface)*. Harvard University Press.

Buschkühle, C. P. (2020). *Joseph Beuys and the artistic education. Theory and practice of an artistic art education*. Brill.

CASE. (z. j.). *CASE (Centre for Arts & Sciences Education)*. [www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/](http://www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/)

Cisney, V. W. (2018). *Deleuze and Derrida. Difference and the power of the negative*. Edinburgh University Press.

Clark, G. A., Day, M. D., & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education: Becoming students of art. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2) 129-193.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper.

Culler, J. (1982). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. Cornell University Press.

CvTE (College voor toetsen en examens). (2021). *Beeldende vorming GT vmbo. Syllabus centraal examen 2023, versie 2*.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004[1984]). *A thousand plateaus*. Continuum.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Penguin Putnam.

Doran, P. M. (Ed.). (1991). *Conversations avec Cézanne*. Macula.

Ehmer, H. (Hrsg.). (1976). *Sehen Lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation*. DuMont Schauberg.

Efland, A. (1976). The school artstyle. A functional analysis. *Studies in Art Education*, 24(3), 67-81.

- Eisner, E. (1965). Children's creativity in art: A study of types. *American Educational Research Journal*, 2(3), 125-136.
- Fineberg, J. (1997). *The innocent eye. Children's art and the modern artist*. Princeton.
- Gamble, N., Hana, J. S., & Nail, T. (2019). What is new materialism. *Angelaki. Journal of Theoretical Humanities*, 24(6), 111-134.
- Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22.
- Gerritse, A. (1974). *Beginzelen van de beeldende vorming*. Cantecler.
- Getty Center for Education in the Arts. (1985). *Beyond creating: The place for art in America's schools*. J. Paul Getty.
- Greer, W. D. (1984). A discipline-based view of art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212-218.
- Gropius, W. (1919). *An alle Künstler aller Länder*. Bauhaus.
- Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie; 7). LOKV.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabo-curriculum. *Cultuur+Educatie*, 23(63), 8-33.
- Hagenaars, P., & Hoorn, M. van. (2020). Na de pabo kundig in de kunstvakken? Hoe zes pabo's hun studenten opleiden voor een kunstvak. *Kunstzone*, (4), 36-39.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 106-119.
- Hermans, P., & Schönau, D. (2019). Why students should (not) look into art. In G. Cloutier (Ed.), *Making. Proceedings InSEA 2019 World Congress* (pp. 706-711). InSEA Publications.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D. B., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: The K-8 art educator's handbook*. Harvard.
- Hood, E. J., & Kraehe, A. M. (2017). Creative matter: New materialism in art education research, teaching, and learning. *Art Education*, 70(2), 32-38.
- Irwin, R. L., & Cosson, A. de. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living*. Educational Press.
- Irwin, R., LeBlanc, N., Ryu, J. Y., & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. In P. Leavy. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 37-53). The Guilford Press.
- Itten, J. (1975[1963]). *Beeldende vormleer*. Cantecler.
- Kaplan, W. (2014). *The arts and crafts movement in Europe and America: Design for the modern world 1880-1920*. Thames and Hudson.

Kiefer-Boyd, K., Knight, W. B., Pérez de Miles, A., Ehrlich, C. E., Lin, Y-U., & Holt, A. (2022). *Teaching and assessing social justice art education. Power, politics, and possibilities*. Routledge.

Laagland, G. A. (1896). *Teekenmethode voor onze Lagere Scholen*. Scholtens en Zoon.

Leavy, P. (Ed.). (2019). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.

MacCarthy, F. (2010). *William Morris: A life for our Time*. Faber and Faber.

Merleau-Ponty, M. (2009[1945]). *Fenomenologie van de waarneming*. Boom.

Molkenboer, W. (1890). Het teekenonderwijs op de lagere school, Rapport der Commissie benoemd in de algemene vergadering der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenonderwijs. *Maandblad gewijd aan de belangen van het teekenonderwijs en de kunstnijverheid in Nederland*, 12.

NVTO (Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs) (1993). *Toelichting op de kerndoelen tekenen*. Remmers.

Odijk, A. J. (1975, 16 september). Expressie op school: gevecht om de uurtjes. *De Volkskrant*, 27.

Pluckrose, H., & Lindsay, J. (2020). *Cynical theories. How activist scholarship made everything about race, gender, and identity – and why this harms everybody*. Swift.

Ricci, C. (1959[1887]). *L'Arte dei bambini*. Armando Armando Ed.

Ringlestein, W. van. (1964). *Beeld en werkelijkheid*. Meulenhoff Educatief.

Salomon, O. A. (1891) *The teacher's handbook of slöjd as practised and taught at Nääs; containing explanations and details of each exercise*. Kessinger Publishing.

Scheibe, W. (1982). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Beltz Verlag.

Schiller, F. (2009[1795]). *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. Octavo.

SLO. (1987). *Het onderwijs in de kunstzinnige vakken*. SLO.

SLO. (2017). *Inhoudslijst beeldende vorming, Primair onderwijs*. SLO.

Smit, C. (2015). *De volksverheffers: sociaal hervormers in Nederland en de wereld, 1870-1914*. Verloren.

Smith, R. A. (1987). The changing image of art education: Theoretical antecedents of discipline-based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 3-34.

Spratt, F. (1987). Art production in discipline-based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 197-204.

Steiner, R. (2019[1907]). *De opvoeding van het kind*. Pentagon.

Taverne, P. (2018). A/r/tography: levend onderzoek. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 38-46.

Tjalkens, T. (1913). *Slöjd als opvoedingsmiddel*. Ipenbuur en van Seldam.

Trienekens, S. (2006). *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*. (Cultuur + Educatie; 17). Cultuurnetwerk Nederland.

Veerman, A., & IJzermans, J. (2018). Maakonderzoek in creatieve praktijken. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 55-65.

Waterink, J. (1936). *Innerlijk beleven en kennen in de structuur der opvoeding*. Rede ter gelegenheid van de 56e herdenking van de stichting der Vrije Universiteit. Zomer & Keuning's.

Wiggershaus, R. (1994). *Frankfurt School: Its history, theory and political significance*. MIT Press.

Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.