ARTICULAN

ArtiCULan
Art, Time, Culture, Language

Onderwijs vanuit de kunsten in meertalige scholen

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

AUTEURS

Hogeschool PXL Hasselt, België

Karen Reekmans

Carla Swerts

Kris Nauwelaerts

Universiteit Porto, Portugal

Joana Cadima

Catarina Grande

Diana Alves

Universiteit Las Palmas, Gran Canaria

Elisa Ramón Molina

Fabiola Ubani

Daniela Cecic Mladinic

Ivalla Ortega-Barrera,

Universiteit Istanbul Cerrahpaşa, Turkije

Tuncer Can

Fehime Nihal Kuyumcu

Irfan Simsek

Eindredactie

Karen Reekmans, lead partner PXL Belgium

Graphic webdesign

Gert Pellens and Roel Bosmans, PXL Belgium

ArtiCULan website

ArtiCULan website: https://www.articulan.eu/

Hogeschool PXL Hasselt (BE): Karen Reekmans, Carla Swerts, Kris Nauwelaerts
Universiteit Porto (PT): Joana Cadima, Catarina Grande, Diana Alves
Universiteit Las Palmas (GC): Elisa Ramón Molina, Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Ivalla Ortega-Barrera,
Universiteit Istanbul Cerrahpaşa (TU): Tuncer Can, Fehime Nihal Kuyumcu, Irfan Simsek

Erasmus+ KA2 ArtiCULan – Art, Time, Culture, Language
Onderwijs vanuit de kunsten in meertalige scholen
Co-financiering Erasmus+ Programma van de Europese Unie

20 augustus 2021
170 pagina's – formaat A4
Website: https://www.articulan.eu/
ISBN: 9789076874050
NUR-code: 110

Bedankt om dit document te downloaden.

Dit document is beschermd door het auteursrecht en andere intellectuele eigendomsrechten, en is afkomstig van de website www.articulan.eu. Dit document is het resultaat van expertise uit het onderzoekproject Erasmus+ KA2 project "ArtiCULan – Art, Time, Culture and Language" en werd ontwikkeld door de Hogeschool PXL Hasselt (Belgium), de Universiteit van Istanbul Cerraphaşa (Turkije), de Universiteit van Porto (Portugal) en de Universiteit van Las Palmas de Gran Canaria (Spanje).

Het downloaden van dit document verleent u geen intellectuele eigendoms- of distributierechten. Het is u toegestaan dit document binnen de context van een klaslokaal te gebruiken, evenals deze voor persoonlijk gebruik af te drukken. Enige andere vormen van distributie, reproductie of aanpassingen zonder toestemming van de auteurs zijn niet toegestaan.

Als u dit document deelt via sociale netwerken of uw website, voeg dan ook een directe link naar de herkomstpagina bij, te weten www.articulan.eu. De PDF-versie van dit document mag niet direct via uw eigen website gedistribueerd worden. U wordt hartelijk bedankt voor het opvolgen van de regels aangaande het delen en gebruiken van dit document.

Copyright 2021 door Erasmus+ KA2 ArtiCULan. Alle rechten voorbehouden.

VOORWOORD

ArtiCULan heeft als doel meertalige kinderen te helpen groeien dankzij muzische expressie. Het Erasmus+ KA2 project is gebaseerd op multizintuigelijke ervaringen en een combinatie van verschillende muzische domeinen beeld kunst, muziek, drama, en beweging. Tijdens alle workshops worden de kinderen gestimuleerd tot kwalitatieve interacties met respect voor ieders eigenheid. De leeruitkomsten zijn van belang voor zowel het welbevinden als voor de kerncompetenties binnen het curriculum. Coöperatief leren zorgt ervoor dat kinderen en leerkrachten empathischer en responsiever worden. Ze geven binnen een warme verbondenheid betekenis aan hun creatieproces.

Het ArtiCULan e-book is het resultaat van een driejarig samenwerkingsproject tussen docenten en onderzoekers van de Hogeschool PXL Hasselt (België), de Universiteit van Porto (Portugal), de Universiteit van Las Palmas (Gran Canaria) en de Universiteit van Istanbul Cerrahpaşa (Turkije). Van september 2018 tot augustus 2021 werkten we samen aan het opstellen van een kader voor artistieke projecten en een algemeen beoordelingsinstrument om kinderen in CLIL- en kindervluchtelinggroepen de kans te bieden om kunst te maken. De artistieke workshops zijn ontwikkeld in de vorm van participatief ontwerponderzoek, in samenwerking met plaatselijke basisscholen in de verschillende participerende landen.

In dit eboek van het Europese project ArtiCULan – Art, Time, Culture, Language - vind je:
- Een adviserend artistiek kader voor meertalige basisscholen
- Een kijkwijzer met criteria voor muzische workshops in meertalige klassen
- 12 muzische workshop als praktijkvoorbeeld voor het artistiek kader

Alle eresources en workshopfiches, inclusief de video’s van onze workshops, zijn beschikbaar op onze website https://www.articulan.eu/.

We hopen dat jullie samen met de kinderen in de lagere school of op zomerkamp samen veel plezier zullen beleven op creatieve ontdekkingsreis!

Het ArtiCULan-team

ARTISTIEK KADER
Een praktijkgids voor basisschoolleerkrachten

Auteurs:

Carla Swerts, Karen Reekmans, Kris Nauwelaerts, Hogeschool PXL Hasselt, België

Joana Cadima, Catarina Grande & Diana Alves, Universiteit Porto, Portugal

Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Elisa Ramón Molina, Ivalla Ortega-Barrera, Universiteit Las Palmas de Gran Canaria

Fehime Nihal Kuyumcu, Tuncer Can, Universiteit Istanbul Cerrahpaşa, Turkije

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

INHOUD

1. ArtiCULan: een korte introductie 7

2. Onderwijs vanuit de Kunsten 8

2.1 Recept of routekaart? 8

2.2 Esthetica en associaties 9

2.3 Sleutelkenmerken van de workshops 10

-cyclisch 10

-persoonlijke betrokkenheid 11

-onvoorspelbaar 12

-procesgericht 13

-interdisciplinair 13

-reflectie op groepsopdracht 15

3. Artistieke workshops: een routekaart met praktische richtlijnen en voorbeelden 16

3.1 Voorwaarden 17

3.2 Fase 1: inspiratie 20

3.3 Fase 2: associatie/verbeelding 22

3.4 Fase 3: experiment 25

3.5 Fase 4: evaluatie/selectie 27

3.6 Fase 5: uitwerking 29

3.7 Fase 6: confrontatie 31

3.8 Evaluatie van de workshops 32

4. Waarde 32

4.1 Individualiteit en sociale integratie 34

4.2 Een ander soort kennis

1. ArtiCULan: een korte introductie

Dit artistiek kader is ontwikkeld als onderdeel van het ArtiCULan project, een Erasmus+ KA201 project uitgevoerd door een team van onderzoekers uit België, de Canarische Eilanden, Portugal en Turkije. ArtiCULan heeft als doel interdisciplinaire artistieke workshops te ontwikkelen voor meertalige en multiculturele klassen.

Het artistiek kader is een handleiding die basisschoolleerkrachten op weg helpt bij het ontwikkelen van hun eigen muzische workshops voor meertalige klassen. Het biedt praktische richtlijnen die ondersteund worden door concrete voorbeelden van de internationale partners. De video's van deze workshops staan op articulan.eu. Dit kader beschouwt het creatieve proces als de belangrijkste drijfveer voor een ander soort 'leren', verweven in sensorisch en persoonlijk ervaren en creëren.

Het artistiek kader is gebaseerd op individuele en gemeenschappelijke verbeelding als hulpmiddel om kennis, vaardigheden en basisattitudes te ontwikkelen. Op die manier werken we aan communicatie- en samenwerkingsvaardigheden, taalontwikkeling, socio-emotionele ontwikkeling en culturele integratie, creatieve en zintuiglijke ontwikkeling en een open en flexibele manier van denken. De creatieve processen van de workshops zijn weliswaar niet meetbaar, maar wel observeerbaar. In het volgende hoofdstuk worden een aantal belangrijke eigenschappen omschreven, en de kijkwijzer "common assessment tool" biedt een gedetailleerd overzicht van criteria voor het observeren en evalueren van de muzische workshops. Het artistieke kader richt zich hoofdzakelijk op het creatieve proces zelf, en levert een behoorlijk compleet startpakket voor het ontwikkelen van workshops. Daarnaast biedt het ook een bredere context die de waarde van het kader voor het hedendaagse curriculum van de basisschool benadrukt.

Het artistieke project ArtiCULan voorziet kinderen van cultureel en taalkundig verschillende achtergronden van een veilige omgeving voor het verkennen van creatieve expressie en interactie. Het VN Verdrag inzake de Rechten van het Kind benadrukt het belang van respect voor de culturele identiteit van ieder kind en zijn/haar ouders (art. 29) en de vrijheid van keuze voor taal en cultuur, ook voor minderheidsgroepen (art. 30). De Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen van de VN, specifiek doel 4 aangaande Kwalitatief onderwijs, richten zich op de validatie van de thuistaal als leer- en welzijnsmiddel. Vanuit dit perspectief heeft de Europese Unie het meest veelomvattende kader voor de bescherming van minderheidstalen in het onderwijs geformuleerd.

Scholen die de meertaligheid van hun leerlingen omarmen en moeite doen om deze talen binnen de schoolgemeenschap de ruimte te geven, heten « Taalvriendelijke Scholen » (Hurwitz & Kambel, 2020). Deze scholen ontwikkelden een schoolplan voor een inclusieve en taalvriendelijke leeromgeving, waarbij ze leerlingen, ouders, en personeel – vaak vanuit andere achtergronden – uitnodigden om kennis te delen en op te bouwen. In dit ArtiCULan project gebruiken we in onze workshops muzische en culturele expressie als startpunt voor het omarmen van talen en culturen dankzij leerprocessen die de sociale verbondenheid versterken (UNESCO, 2010). Daarom moedigen we leerkrachten aan een pedagogiek van cultureel responsief lesgeven te hanteren, waarbij gefocust wordt op het bewustzijn, de verantwoordelijkheid, de overtuigingen, en de kundigheid van leerkrachten waar het gaat om het respecteren en valideren van culturele en taalkundige diversiteit (Villegas & Lucas, 2002; Özüdogru, 2018) bij het verkennen van meertalige en multiculturele vraagstukken.

Dit kader kan en dient gebruikt te worden als een open hulpmiddel. Net zoals de kinderen die aan de workshops deelnemen worden aangemoedigd op hun eigen manier invulling te geven aan het startpunt, zo ook worden de leerkrachten uitgenodigd om dit hulpmiddel op hun eigen individuele manier te gebruiken. Het is belangrijk voor leerkrachten om hun eigen nadruk, die gebaseerd is op hun persoonlijke passie en voorkeur te ontdekken. Naast persoonlijke keuzes door de leerkrachten zullen ook de eigenschappen van de groep kinderen de opzet en het verloop van de workshops bepalen. De nationaliteiten en achtergronden van de kinderen in de meeste moderne schoolgroepen zijn divers, wat verrijkend werkt voor de interacties tijdens de workshops. De workshops bieden omstandigheden waarbinnen persoonlijke ervaringen en gevoelens besproken worden, en waarbinnen spontane interacties ontstaan. Zelfs non-verbale communicatie en samenwerking zijn mogelijk, zodat de workshops bijzonder waardevol zijn voor vluchtelingenkinderen.

2. Onderwijs vanuit de Kunsten

2.1 RECEPT OF ROUTEKAART?

‘In onderwijssystemen waarin kinderen en jongeren tot testscores worden gereduceerd, waarin hun creativiteit wordt weggedrukt of alleen wordt toegestaan als ze de ‘juiste’ opbrengsten genereert, waarin geen belangstelling is voor de stem van de leerling en geen ruimte wordt geboden voor het ontdekken en tot uitdrukking brengen van de eigen unieke identiteit van iedere leerling, hebben de kunsten inderdaad een belangrijke rol te vervullen.’
(Biesta 2020: 58)

Onderwijskundige Gert Biesta benoemt een belangrijk probleem waar modern onderwijs mee te kampen heeft – het maakt vaak gebruik van systemen die gebaseerd zijn op productie en prestatie. Zelfs in de context van basisscholen zetten toetsingsscores en van tevoren vastgestelde resultaten de toon. Kunst is daarbij geen fundamenteel onderdeel van de curricula van de basisscholen, zoals wiskunde, spelling, of wetenschap dat wel zijn. Kunst wordt veelal gezien als gelijke van de extra-curriculaire ‘hobby’s’ van sommige kinderen, en niet als een basisvak. Voorbeelden van kunst zoals dat op de basisschool aan de orde komt zijn zingen, knutselen, enzovoorts. Bij zulke werkjes en opdrachten legt de leerkracht bepaalde normen op. De traditionele manier van kunstonderwijs houdt in dat een liedje mooi en in de maat gezongen moet worden, en dat er geen foutjes in een haakwerkje mogen zitten. We kunnen deze aanpak vergelijken met het volgen van een recept om een taart te bakken. De kinderen moeten handelen in overeenstemming met het recept, en volgen dit stap voor stap tot aan een van tevoren vaststaand eindresultaat (de ‘perfecte’ taart). Als die taart niet lijkt op wat de leerkracht in gedachten had, moeten de kinderen opnieuw beginnen – net zolang tot de taart lijkt op wat het voorbeeld aangeeft. Deze recept-strategie is erg productgericht, en het proces naar dit product loopt langs een lineaire eenrichtingsroute. Deze aanpak kan best waardevol zijn voor het aanleren van technische artistieke processen, maar creativiteit krijgt hierin een ondergeschikte plaats.

Bovendien zorgt deze benadering van kunst op de basisschool ervoor dat kinderen – en zelfs leerkrachten – ervan overtuigd raken dat kunst iets is voor getalenteerde mensen, iets dat alleen correct uitgevoerd mag worden, bij voorkeur door professionele artiesten. Zo’n idee kan leiden tot onzekerheid en het gevoel ergens ‘niet goed’ in te zijn. En dit geldt niet alleen voor de kinderen; ook leerkrachten herkennen zich wellicht in dit gebrek aan zelfvertrouwen. Sommigen van jullie hebben wellicht niet de beste zangstem, of de meeste vaste hand als het op tekenen aankomt, of de meest expressieve lichaamstaal om op het toneel te staan. Maar zoals kunsthistoricus en filosoof Herbert Edward Read in 1943 al aangaf in zijn werk Education through Art: “Er bestaat niet zoiets als het ‘artistieke’ type” (Read 1979: 308, vert.). Elk individu heeft zijn of haar eigen artistieke overtuigingen die ontwikkeld zijn vanuit subjectieve ervaringen en temperament, en die gekarakteriseerd worden door spontaniteit en sensorische expressie.

De recept-benadering van kunstonderwijs op de basisschool is ouderwets en niet in overeenstemmingen met hedendaagse kunststudies. In deze studies (met inbreng uit zowel sociale als cognitieve wetenschappen) is de focus verschoven van het kunstwerk zelf naar de dialoog over kunst en de reacties die kunst in de kijker/luisteraar teweegbrengt. De subjectieve betekenis en de emotieve en associatieve processen die kunstwerken aanwakkeren zijn essentieel geworden (van Heusden et al, 2015).

Natuurlijk heeft deze verschuiving al invloed gehad op hoger kunstonderwijs. Universele normen en technische vaardigheden hebben plaatsgemaakt voor een focus op individuele expressievormen en de creatieve processen die leiden tot een kunstwerk. Niet alleen het resultaat zelf, maar ook de vertakte rijkdom van het proces, inclusief persoonlijke concepten en verbeelding, worden in overweging genomen. Kunststudenten volgen geen recept; ze navigeren op een routekaart. Vanwege hun verschillen in achtergrond en persoonlijkheid beginnen ze niet allemaal op dezelfde plek op deze kaart, maar maken ze al naargelang hun situatie gebruik van zijpaden, zwerven rond, banen zich een weg over de kaart en nemen mee wat hen bevalt. Ze volgen een non-lineaire route waarbij de kwaliteiten van de persoonlijke zoektocht uiteindelijk tot een kunstwerk leiden.

Het belang van de creatieve processen verplaatste zich langzaam naar het basisschoolonderwijs, waar muzische lessen een nieuwe, zeer noodzakelijke inbreng vormden voor basisschoolcurricula. Deze ‘creatieve expressie’ begint vanuit eenzelfde premisse: de waarde van toevoeging van kunst aan het basisschoolonderwijs ligt niet in het aanleren van kunst vanuit van tevoren vastgestelde doelstellingen en technische normen, maar meer vanuit het gebruik van kunst en verbeelding als een drijvende kracht voor het creëren van een open, nieuwsgierige houding , zelfbewustzijn en zelfvertrouwen. Dit kan alleen bereikt worden door te focussen op het creatieve proces zelf, door leerlingen een kaart te bieden waarmee ze vrijelijk kunnen rondreizen, in plaats van een stapsgewijs recept.

2.2 ESTHETICA EN ASSOCIATIES

De procesgerichte benadering van kunst op de basisschool betekent niet dat ArtiCULan technische vaardigheden of esthetica als onbelangrijk of gedateerd beschouwd. Integendeel. Technische artistieke vaardigheden en praktijk zijn van bijzonder groot belang binnen gespecialiseerd kunstonderwijs, maar ze zijn niet essentieel voor basisschoolonderwijs. Esthetica is echter een belangrijke activator in onze workshops. Dit project beschouwt esthetica niet als een reeks conventies gebaseerd op culturele normen of normen betreffende de uitvoering van een werk. Wij baseren ons op de oorspronkelijke betekenis van esthetica, afgeleid van het Griekse ‘aesthesis’; zintuiglijke waarneming. In deze definitie van esthetica gaat het niet enkel om formalisme, maar om begrip gebaseerd op zintuiglijke en emotieve ervaring.

Herbert Read beschrijft esthetische ervaring als een dialectisch samenspel tussen waarneming en verbeelding (Read, 1979: 39). In de context van de ArtiCULan workshops is dit een waardevolle definitie, aangezien het een enthousiasmerende energie toeschrijft aan esthetische ervaring: een energie die de verbeelding opwekt. Dit laatste omschrijft Read als ‘het vermogen om beelden aan elkaar te relateren’ (Read 1979: 44, vert.). Dit lijkt misschien een wat nauwe definitie, maar Read verhandelt ook over hoe deze beelden worden gecombineerd. Verbeelding is een bijzonder complexe interactie tussen waarneming, gevoel, en geheugen; een associatieve en dwalende activiteit, wild en onregelmatig (Read, 1979).

Het activerend vermogen van de esthetische ervaring kan beschouwd worden als een belangrijke activator voor het leren, aangezien dit vermogen een manier biedt om zaken die op het eerste gezicht niet gerelateerd zijn, aan elkaar te verbinden (Vecchi in McClure et al., 2017: 156). Dit besef over leren beschouwt betekenis als relationeel, als een manier van verbinding leggen (Johnson 2007:10). Dit is een manier van ‘leren’ die niet is gericht op passief opnemen, maar op persoonlijk bevragen.

In deze visie op leren worden reflectie belichaamd en is denken geworteld in beleving en ervaring (Johnson, 2007). Deze creatieve processen van betekenisgevenliggen ten grondslag aan onze ArtiCULan workshops. Ze behandelen kunst niet als een uitzonderlijke activiteit voor begiftigden, omdat creatieve processen voor ons allemaal verweven zijn met ons dagelijks leven, ook al zijn we ons daar meestal niet van bewust.

De ArtiCULan workshops willen niet onderwijzen wat kunst is, ze willen leren door kunst.
Ze beschouwen kunstonderwijs niet als productgericht, plastisch onderwijs maar als een non-lineair creatief proces.
Middels esthetica en associatie brengen ze een methode van betekenis-maken en artistiek experimenteren teweeg, evenals ook zelfreflectie, zelfexpressie en sociale interactie.

2.3 SLEUTELKENMERKEN VAN DE WORKSHOPS

De voorgaande hoofdstukken voorzagen al in een overzicht van het ArtiCULan project. Gelet op de praktijkgerichtheid van dit project vind je hieronder een overzicht van de sleutelkenmerken voor je workshops.

Cyclisch

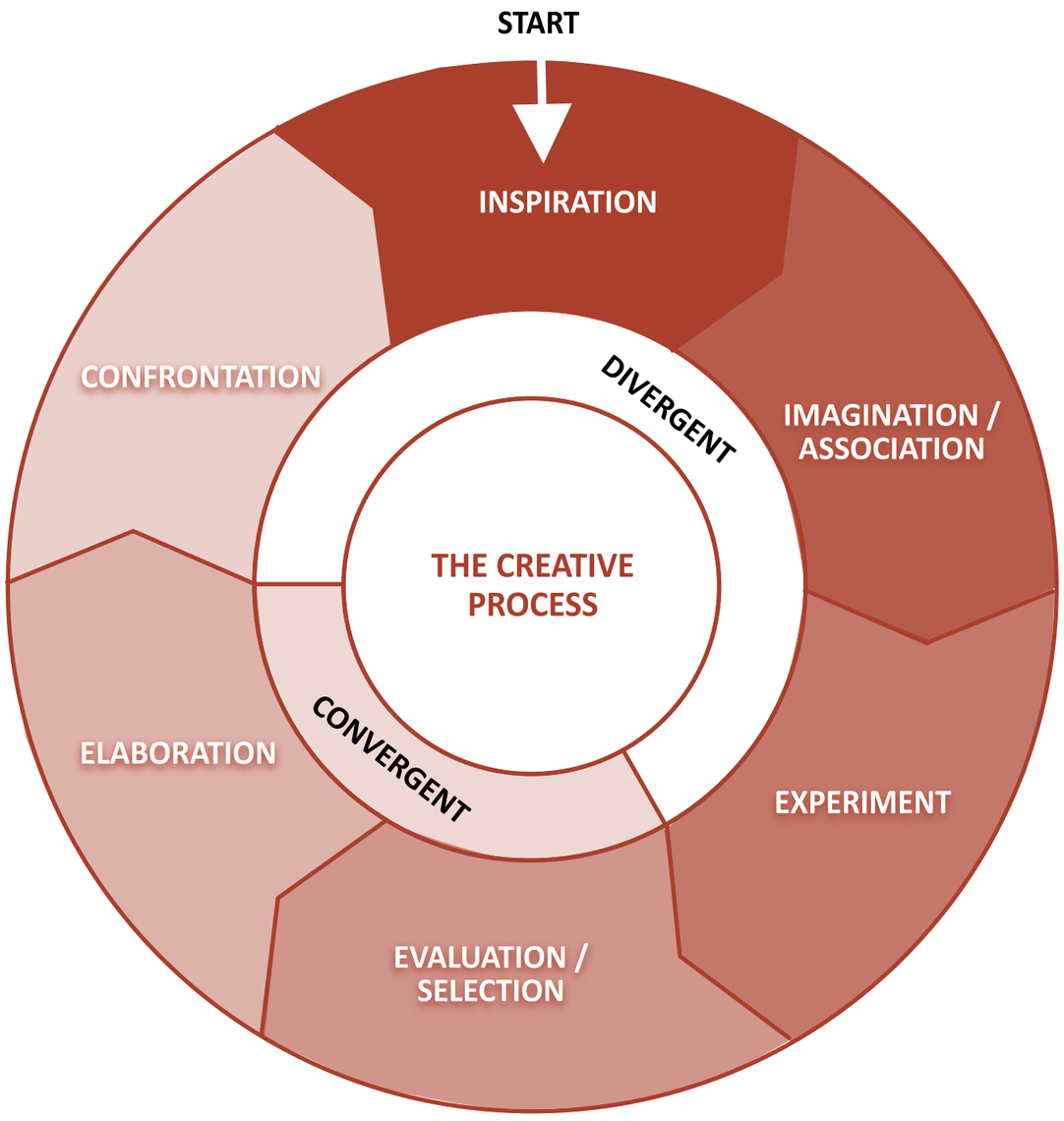


Figure 1: The ArtiCULan Creative Process

Ieder creatief proces is een cyclische beweging die we in zes verschillende fases hebben ondergebracht. Natuurlijk zijn deze fases niet strikt gescheiden, en is het creatieve proces een organisch proces dat zich in verschillende richtingen kan bewegen; voor- maar vaak ook achter- of zijwaarts. De ietwat kunstmatige onderverdeling in opvolgende fases is echter nodig om een structuur te bieden waarop creatieve lessen gebaseerd kunnen worden. Kunstenaars zullen er vrijelijk tussen heen-en-weer springen, en leerkrachten dienen ze ook te beschouwen als een dynamische en vloeiende mengvorm. Creatieve processen fluctueren: ze zijn niet voortdurend even intens. De mate van betrokkenheid verandert. Tijdens muzische workshop zullen deze veranderingen zeker opvallen, maar ze hoeven niet als problematisch te worden beschouwd. Ze zijn een kenmerkend onderdeel van het creatieve proces.

Creatieve processen beginnen met een inspirerende zintuiglijke indruk die bij de kinderen tot de verbeelding spreekt. Ze leggen associaties en verbinden de indrukken aan hun herinneringen en voorgaande ervaringen. Verscheidene opties, paden en mogelijkheden ontvouwen zich via hun verbeelding. De verbeelding leidt nooit via één enkele weg; ze ontwikkelt zich als de takken van een boom. Het startpunt van het creatieve proces is dus een divergerende beweging. Wanneer de kinderen beginnen met experimenteren nadat ze ideeën hebben geformuleerd zal deze divergerende beweging zich op dezelfde manier voortzetten, omdat artistiek experimenteren altijd een proces is van vallen en opstaan, van verschillende opties uittesten, en van ontdekken op wat voor verschillende manieren materialen en media zich gedragen.

Op een gegeven moment dienen er echter wel keuzes gemaakt te worden. De kinderen nemen de tijd om te reflecteren op hun ideeën en experimenten, en kiezen welk pad ze willen gaan volgen. Ze proberen het geselecteerde idee samen te brengen in een eindresultaat. Dit betekent dat het divergerend moment gevolgd wordt door een convergerend moment waarin ze zich richten op het creëren van een uitkomst.

Wanneer ze deze eerste poging of dit eerste resultaat hebben afgerond, betekent dit echter nog niet dat het creatieve proces ten einde is. Integendeel: de kinderen gaan reflecteren op wat ze hebben gemaakt, delen hun ervaringen, gedachten, en meningen, en zo worden de werken een onderdeel van een breder inzicht waarbinnen ze hun werken evalueren in vergelijking met hun aanvankelijke ideeën. De resultaten van de verschillende groepen bieden nieuwe perspectieven op deze ideeën, en verruimen hun blik. In die zin kunnen de resultaten van het proces tot nieuwe vragen en nieuwe onderzoeken leiden – zelfs tot nieuwe creatieve processen. De kinderen zijn opnieuw geïnspireerd.

Dit is hoe professionele kunstenaars werken. In hun geval is het creatieve proces een doorlopend – schier eindeloos – mechanisme dat zichzelf in stand houdt. Professionele kunstenaars trekken constant hun eigen resultaten in twijfel, confronteren die resultaten met eerdere ideeën en andere, nieuwe en oude indrukken, waardoor ze werken blijven aanpassen, recreëren, en produceren. In de ArtiCULan workshops zorgt een tijdslimiet natuurlijk voor een beperking van dit potentieel eindeloze circuit.

Het creatieve proces dat de basis is van de workshops is daarmee een cyclische beweging die van een divergerend moment naar een convergerend moment gaat, en altijd eindigt in een nieuwe divergerende fase, die leidt tot openheid in plaats van afsluiting. Deze cyclische beweging legt de grondslag voor de praktische richtlijnen in hoofdstuk 3. Iedere fase die hier in het kort is beschreven wordt in dat hoofdstuk nader belicht.

Persoonlijke betrokkenheid

Creatieve processen vereisen persoonlijke betrokkenheid. Dit doet leren door creatieve processen radicaal verschillen van ‘traditioneel’ leren. Bij traditioneel leren worden kinderen passiever benaderd, en ligt de nadruk op de overdracht van kennis. Kinderen mogen antwoord geven zonder zelfreflectie toe te hoeven passen. De ArtiCULan workshops spreken de gevoelens, persoonlijke associaties, zintuigen, en lichamen van kinderen ook aan. De workshops richten zich niet op een vooropgesteld kennisoverzicht; ze investeren in het creëren van een heel ander soort ‘kennis’; subjectieve kennis vanuit de verbeelding (zie hoofdstuk 4.2). De Visual Thinking Strategies (VTS) zijn een bruikbaar hulpmiddel om kinderen op het persoonlijke niveau te betrekken. VTS maakt een intieme reflectie op kunst mogelijk door verbindingen te leggen met persoonlijke associaties en herinneringen via tactiele interacties over kunstwerken (zie 3.3).

Persoonlijke betrokkenheid tijdens de workshops lijkt misschien voor de hand liggend. Dat is het echter niet. ‘Met openheid komst kwetsbaarheid’, aldus Tim Ingold (Ingold 2011: 14, vert). Door gevoelens, gedachten, herinneringen en zelfs ideeën te delen kunnen kinderen zichzelf in een kwetsbare positie plaatsen

Dat is heel wat anders dan bij antwoord geven op een ‘goed of fout’ vraag op een werkblad. Als ze daar een fout maken, nemen ze het niet zo persoonlijk op. Maar vertellen wat voor gevoel een stuk muziek ze geeft, of welke herinneringen bij ze opkomen wanneer ze een schilderij bekijken, is veel uitdagender. De kinderen moeten nooit het gevoel krijgen dat ze beoordeeld worden. Er is in dit scenario geen goed of slecht. Het gaat erom wat voor hen ‘juist’ voelt. Om het ontdekken wat voor jou juist voelt, of waarom iets je nou zo ontzettend aanspreekt, is erg moeilijk. Om dit daadwerkelijk uit te drukken – verbaal, artistiek, op wat voor manier dan ook – is zelfs nóg veel bewonderingswaardiger, en vereist altijd dat je je kwetsbaar opstelt. Als leerkracht dien je de kinderen te laten inzien dat ‘openstellen’ en ‘kwetsbaarheid tonen’ zeer belangrijke instrumenten zijn voor het ontwikkelen van hun eigenwaarde en zelfvertrouwen. Als je rekening houdt met hun inbreng en hun meningen valideert, voelen ze zich gesterkt.

Natuurlijk vragen de workshops niet alleen om persoonlijke betrokkenheid van de kinderen. Je geeft zelf het voorbeeld om zo hun openheid te voeden. Je kunt ze niet simpelweg ‘instrueren’ open te zijn. Je moet het juiste emotionele klimaat creëren door je eigen indrukken te delen, door ze mee te nemen op een weg door je eigen verbeelding, en door ze ook te volgen langs de omzwerving op hun eigen ‘routekaart’. Als leerkracht dien je ontspannen, ontvankelijk, attent en flexibel te zijn, bereid te zijn om van richting te veranderen op basis van de inbreng van je leerlingen in plaats van de workshop in een bepaalde richting te ‘sturen’ die je zelf in gedachten had. Dit is wellicht niet eenvoudig, omdat het betekent dat je minder controle hebt. Het is heel anders dan de traditionele manier van lesgeven middels een lineaire structuur. Om je meer op je gemak te doen voelen, ondersteunen wij het idee van co-teachen. Bovendien kan de interactie tussen twee of zelfs meer leerkrachten voor de kinderen stimulerend werken. Leerkrachten kunnen in een voorbeeldrol mogelijke (inter)acties demonstreren zonder de kinderen op een formele manier instructies te hoeven geven. Naast deze voordelen biedt co-lesgeven betere omstandigheden om de kinderen te ondersteunen en de weg te wijzen. Het Algemene Beoordelingsinstrument dat voor de ArtiCULan workshops ontwikkeld is, bekijkt de interacties die zich tijdens de workshops voordoen in meer detail.

Wanneer kinderen gevraagd worden persoonlijke associaties te geven, kunnen er ook ongemakkelijke onderwerpen naar voren komen, zoals armoede, ruzie tussen ouders, angst en, in de context van kinderen van vluchtelingen, daadwerkelijk gevaar en trauma. Je moet hier de techniek van actief luisteren toepassen. Luisteren - niet alleen naar woorden, omdat luisteren iets is dat men niet alleen met de oren doet. Kijk ook hoe ze gebaren, wat voor uitdrukkingen ze tonen, hoe ze met elkaar omgaan, en toon respect en oprechte interesse in de kinderen om meer over ze te weten te komen (McClure 2017:159). Als leerkracht dien je responsief te zijn in plaats van het verloop van de les in een bepaalde richting te sturen. Het feit dat er geen vaststaand ‘product’ gemaakt moet worden, geeft je de vrijheid die je hiervoor nodig hebt.

<u>Onvoorspelbaar</u>

Het bijzonder individuele aspect van het creatieve proces maakt dat het per definitie onvoorspelbaar is. Je kunt nooit iemands emoties weten, hun reacties voorspellen, of van iedereen in de gaten hebben hoe ze zich voelen. Elk individu heeft een andere persoonlijkheid, andere herinneringen, andere ervaringen, en soms zelfs een andere culturele achtergrond. Daarbovenop zijn kinderen zelfs nog spontaner en directer dan volwassenen. Hun reacties zijn niet altijd te voorspellen en moeilijker te sturen.

Bovendien volgt een creatief proces zijn eigen, non-lineaire pad. Ideeën worden continu en gaandeweg aangepast. Een creatief proces gaat niet in een rechte lijn van een beginidee naar een eindresultaat, want het is gebaseerd op vallen en opstaan, experimenteren, handelingen overdenken, aanpassen, opnieuw proberen, je opnieuw laten inspireren, enzovoorts. Zoals genoemd zijn creatieve processen divergerend: er liggen vele paden open, en er moeten veel ideeën, media, technieken, benaderingen in de praktijk worden toegepast voordat je een keuze maakt.

Zelfs in de volgende convergerende fase is het nog mogelijk om terug te komen op beslissingen, terug naar het begin te gaan, en het aanvankelijke idee opnieuw onder de loop te nemen. Het is belangrijk dat je dit aspect, het constante herzien van voorgaande handelingen en ideeën, in gedachten houdt bij het lezen van hoofdstuk 3. In dat hoofdstuk worden de verschillende fases van het creatieve proces afzonderlijk geanalyseerd. Ze worden in een logische volgorde gepresenteerd, maar in werkelijkheid is het vaak zo dat je teruggaat naar een voorgaande fase alvorens verder te gaan naar de volgende. Een creatief proces is een organische, vloeiende beweging die constant heen en weer gaat tussen eerdere en volgende fases, zoals in het onderdeel 'cyclisch' al is benoemd. De verschillende eigenschappen zijn nauw met elkaar verweven, en versterken elkaar.

De constante interactie tussen reflectie en creatie maakt dat de loop van een creatief proces continu verschuift. Het aanvankelijke idee wordt compleet aangepast, of moet misschien maar licht gewijzigd worden - maar het is zeker dat niemand eindigt met het resultaat dat ze zich aanvankelijk hadden voorgesteld. Alle creatieve processen hebben een element van serendipiteit. Hun onvoorspelbaarheid is hun kracht.

Procesgericht

In het hoofdstuk "Onderwijs vanuit de Kunsten" legden we uit dat muzische workshops niet als doel hebben een vooropgesteld creatie te kopiëren. Alhoewel de kinderen in de meeste workshops naar een resultaat toewerken, is dat resultaat niet het hoofddoel van de workshops. Het is slechts een opstapje naar nieuwe inspiratie. De cyclische aard van de workshops wijst er al op dat er geen echt einddoel is, enkel een nieuwe start. Het doel is nieuwe muzische processen en creatieve interacties te doen ontstaan: het proces is zelf het doel.

Dit proces is geen resultaatgericht, rationeel onderzoek, maar een veelzijdige en complexe interactie tussen verschillende aspecten, zoals besluiten nemen en problemen oplossen, persoonlijke gevoelens en meningen uitdrukken, associatief denken, creatief uitdrukken, risico's nemen, experimenteren met materialen… Er kan wat verschil in focus zijn tussen de verschillende workshops: ieder creatief proces activeert altijd een breed scala aan factoren, maar, afhankelijk van de context, kan iedere workshop zijn eigen focussen hebben. In elke workshop is de uitwisseling tussen ontdekking en expressie het hoofdonderdeel, verweven in een groepscontext.

Onderwijskundige Gert Biesta weerlegt de productgerichte aanpak binnen het onderwijs als volgt:
'In plaats van de vraag te stellen wat het onderwijs produceert, moeten we de vraag stellen wat onderwijs betekent. En in plaats van de vraag te stellen wat het onderwijs maakt, moeten we de vraag stellen wat door het onderwijs mogelijk wordt gemaakt.' (Biesta 2020: 57) Dit is een waardevolle houding bij het lesgeven in welk onderwerp dan ook.

Interdisciplinair

Iedere kunstvorm is gebaseerd op zintuiglijke ('esthetische') ervaring, en veel kunstwerken spreken ook meerdere zintuigen aan. Moderne kunst maakt vaak bewust gebruik van een combinatie aan media om een multi-zintuiglijke, fysieke ervaring te bewerkstelligen. Maar deze eigenschap is niet uniek voor hedendaagse kunst. Veel historische kunstwerken hebben dezelfde eigenschap. Kijkend naar een werk van bijvoorbeeld Paul Klee raak je visueel geprikkeld, maar de manier waarop hij zijn lijnen heeft geordend heeft ook een ritmisch karakter dat je gehoor en lichaam aanspreekt, bijna alsof het een grafisch transcript van een muziekstuk betreft; een partituur.

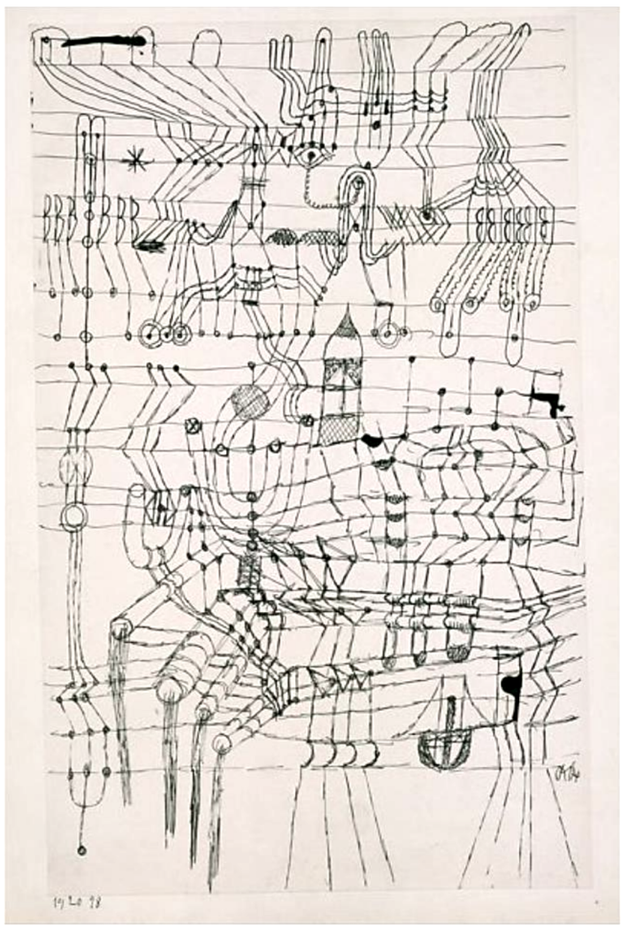


Figure 2: Paul Klee, *Drawing Knotted in the Manner of a Net*, 1920

Klee schrijft ook over de ‘sonoriteit’ van kleuren (Klee, 1957: 287), en in zijn abstracte schilderijen kun je zien hoe het samenspel van gekleurde vormen samen een melodische compositie vormt. Zijn werk is een goed voorbeeld van de synesthetische eigenschappen van kunst. In de kunst van de Australische Aboriginals vind je dezelfde eigenschappen terug.



Figure 3: Paul Klee, *Ancient Harmony*, 1925

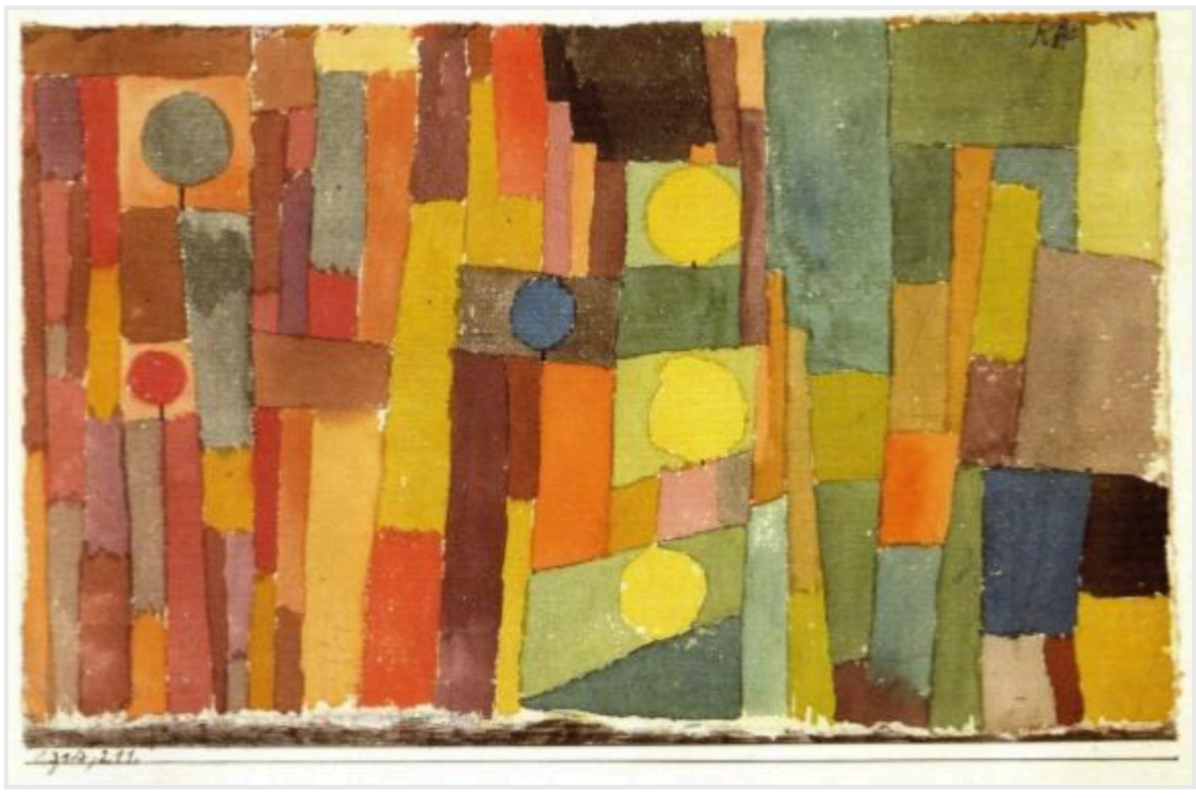


Figure 4: Paul Klee, *In the Style of Kairouan*, 1914

Hetzelfde gebeurt in andere artistieke domeinen. Vaak zal je, wanneer je naar een muziekstuk luistert, willen gaan bewegen. Esthetische ervaring spreekt tot je gehele lichaam, en zelden alleen tot je visuele of auditieve zintuigen. En zelfs als dat wel zo is, activeert je verbeelding je andere zintuigen middels een associatief proces.

De multizintuiglijke dimensie vind je niet alleen in het ervaren, maar ook in het creëren van kunstwerken. Je hebt je handen, ogen, oren… nodig om aan te raken, te vormen, uit te drukken, te maken. Zelfs zoiets eenvoudigs als tekenen betreft een dialoog tussen je ogen en je handen. Kinderen bewust maken van deze interacties tussen de zintuigen en ze te ontwikkelen legt een sterke basis voor een ander soort leren (zie 2.2 en 4.2).

Het is duidelijk dat in ieder creatief proces zintuiglijke ervaring een sleutelrol speelt. Het is geen geval van afzonderlijke domeinen, elk met hun eigen focus. Esthetische ervaring betreft het gehele lichaam. Vanuit dit perspectief beslaan de ArtiCULan workshops de verschillende muzische domeinen, zoals drama, visuele kunst, muziek, dans… en ligt de focus bewust op het combineren van verschillende muzische sporen en disciplines. De grenzen tussen de muzische domeinen vervagen. Ook al kun je je op een specifieke discipline creëren wanneer je een workshop opzet, je moet altijd meer dan één zintuig aanspreken.

Reflectie op groepsopdracht

Het creatieve proces in de workshops is een groepsproces, wat betekent dat er interactie plaatsvindt tussen individuele creatieve processen, daarmee leidend tot een nog rijkere ervaring en een nog dieper begrip. Het resultaat is coöperatief en collaboratief leren.

De complexe en krachtige interacties van een gedeeld creatief proces hebben nog meer bijkomende doelen, of liever: gevolgen, dan een individueel beleefd creatief proces. In het individuele creatieve proces ligt de belangrijkste focus op individuele ervaring en expressie. Als een creatief proces een gedeelde ervaring wordt, komen er andere doelstellingen om de hoek kijken. De kinderen luisteren naar de verhalen en gevoelens van anderen, ze wisselen ideeën uit en helpen elkaar problemen op te lossen. Ze moeten attent zijn naar anderen, ze moeten zich bewust zijn van elkaars tempo, kwaliteiten en hindernissen. Als gevolg leren ze empathie en openheid. Dit gaat niet altijd zonder slag of stoot. Leren om te gaan met medeleerlingen die een andere mening zijn toegedaan of die een andere artistieke benadering hanteren, kan frustrerend zijn. Maar deze ‘weerstand’, deze discussies, zijn ook waardevol, aangezien ze de kinderen helpen op zichzelf te reflecteren.

Het feit dat ze zichzelf constant naar elkaar moeten uiten terwijl ze aan het werk zijn maakt dat ze zich bewuster worden van wat ze aan het doen zijn en wat ze voelen. Met andere woorden, naast openheid, empathie, communicatie en samenwerkingsvaardigheden leveren creatieve groepsprocessen ook een dieper begrip op van het eigen creatieve proces. Het meta-perspectief waarin een groepsopdracht voorziet is waardevol voor het ontdekken en ontwikkelen van sensorische, flexibele denkwijzen (zie hoofdstuk 4).

We kunnen concluderen dat de context van het werken aan een gemeenschappelijk muzisch project een rijk scala aan leerkansen biedt. De groepsevaluatie is een primair goed van de ArtiCULan workshops. In het Gemeenschappelijk Beoordelingsinstrument kun je het bredere scala van de (inter)acties die er tijdens de workshops plaatsvinden terugvinden.

3. Artistieke Workshops: een routekaart met praktische richtlijnen en voorbeelden

3.1 VOORWAARDEN

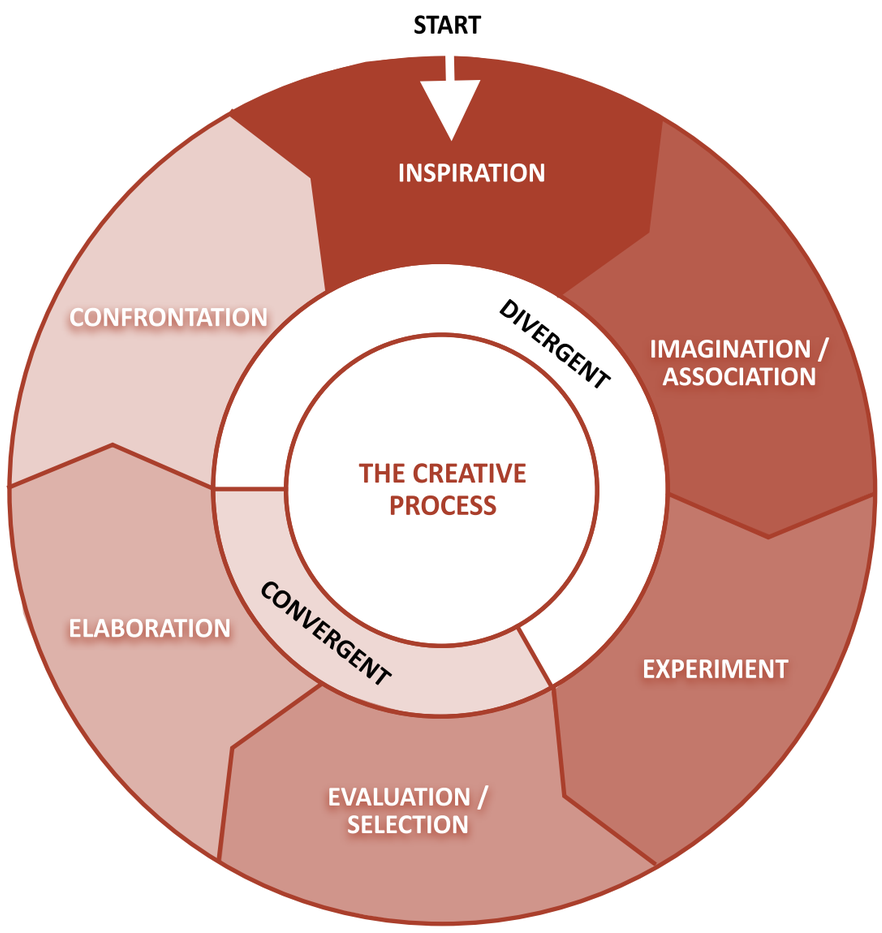
Alvorens we overgaan tot het bespreken van de verschillende fases van de ArtiCULan workshops, is het van belang dat we de vereiste voorwaarden voor de beste omstandigheden voor de workshops definiëren.

Eerder al gaven we in het hoofdstuk ‘persoonlijke betrokkenheid’ de richtlijnen met betrekking tot de houding van de leerkracht, maar ook de omgeving waarbinnen de workshops plaatsvinden is van groot belang voor het creëren van een veilig en uitnodigend klimaat. Een aanmoedigend warm klimaat hangt niet alleen af van het gedrag van de leerkracht, maar ook van de indeling van het klaslokaal. Er hoeven vaak slechts kleine aanpassingen gedaan te worden om de juiste toon te zetten, zoals de tafels en stoelen aan de kant schuiven en zo een open ruimte te creëren, of de verlichting aan te passen. Met betrekking tot de esthetische ervaring hebben de workshops echter ook baat bij de esthetische kwaliteiten van de ruimte en de materialen (McClure 2017: 156 en Read 1979: 215). De materialen die je aan de kinderen aanbiedt moeten, evenals het klaslokaal zelf, uitnodigen tot verkenning en interactie. Zoals vermeld in hoofdstuk 2 heeft de esthetische ervaring een initiërend vermogen, en werkt zij ontdekking en verbeelding in de hand. Daarom kunnen de esthetische kwaliteiten van de workshopruimte de kinderen doen overgaan tot kinesthetische verkenning (McClure 2017: 156). Nog een belangrijk aspect om rekening mee te houden is het vermogen van een klaslokaal om de diversiteit van de deelnemers te weerspiegelen, en dit geldt evenzogoed voor de materialen die je aanbiedt (McClure 2017: 157 en Chalmers 1996).

In de meeste gevallen zullen de workshops in de klaslokalen zelf plaatsvinden, maar we moedigen het gebruik van andere omgevingen van harte aan. Locaties buiten, in de natuur, bieden ook bijzonder stimulerende omstandigheden voor de creatieve processen. Natuurlijk is zo’n opzet niet altijd mogelijk, en het klaslokaal kan, met wat aanpassingen in overeenstemming met de voorgenoemde richtlijnen, zeker een goede setting bieden.

Naast deze omgevingsgerelateerde voorwaarden zijn er andere aspecten met de betrekking tot de praktische organisatie van de workshops van cruciaal belang. Eén daarvan is dat de kinderen de tijd krijgen die nodig is om volledig op te gaan in het creatieve proces. De kinderen moeten kunnen werken in een tempo dat voor hen prettig voelt, en ze moeten nooit het idee krijgen dat ze gehaast moeten handelen of iets snel moeten ‘afmaken’. Tijdsdruk kan nefast zijn voor sommige doelen van de workshop. Het gaat niet om het afwerken van een creatie, maar om het proces zelf en alle interacties en dynamiek die er door dit proces opgewekt worden. Daarom is het noodzakelijk om de kinderen rustig de tijd te geven in een passende, voldoende grote omgeving (McClure 2017: 158).

Nog een belangrijk aspect is de noodzaak om van de workshops routine te maken. Het is van belang om ze te herhalen zodat de kinderen aan de aanpak gewend raken. Telkens zullen ze zich beter op hun gemak voelen in hun interacties met elkaar, met de leerkracht, en met de verschillende media en vormen van expressie. De kinderen hebben geen baat bij workshops die slechts sporadisch plaatsvinden. Het ontwikkelen van vaardigheden in verschillende artistieke domeinen, leren vertrouwen op intuïtie, gevoelens verwoorden, communicatieve vaardigheden en samenwerkingsvaardigheden worden niet met één enkele workshop verworven. Deze vaardigheden verwerven kinderen door regelmatig te oefenen. Daarom moeten de workshops niet behandeld worden als een ‘extra’ activiteit die ingepland kan worden als er tijd over is. Om effectief te worden, moeten ze onderdeel worden van de standaard schoolroutine.



Figuur 1: De Creatieve Proces-cyclus:

3.2 FASE 1. INSPIRATIE

Het startpunt van de workshops moet inspirerend zijn. Inspiratie kan veel vormen aannemen, en is een zeer persoonlijke ervaring. In de context van de ArtiCULan workshops zijn zintuiglijkeindrukken een zeer waardevolle bron voor het inspireren van kinderen gebleken: zintuiglijke indrukken maken nieuwsgierig en leiden uiteindelijk tot krachtige interacties.

Zintuiglijke indrukken zetten inspiratie in gang. De indrukken kunnen aanvankelijk zelfs heel klein en onbelangrijk lijken; denk aan het zien hoe een appel van een boom valt. Deze observatie leidde ertoe dat Newton de wet van de zwaartekracht formuleerde. De beste formule voor inspiratie is oplettendheid.

Je kan inspiratie beschouwen als een provocatie of uitnodiging geworteld in esthetische gewaarwording (zie 2.2), die vaak vanuit lichamelijke interactie (met materialen) tot stand komt. Inspiratie kan in de volgende fase leiden tot ideeën. Inspiratie is een positieve stimulus die op verschillende niveaus kan werken – niet alleen geestelijk, maar ook lichamelijk en emotioneel.

In onze workshops moedigen we natuurlijk ook het introduceren van kunstwerken als prikkel aan. Kinderen moeten eigenlijk al op jonge leeftijd aan kunst worden blootgesteld (Kisida 2017). Als leerkracht staat het je vrij om elk kunstwerk dat je wilt te gebruiken. Het kan een muziekstuk zijn, of een beeldhouwwerk, een schilderij, een dans- of theaterscene… Het mag een week oud zijn, of prehistorisch, zolang je er zelf maar een band mee hebt en het voor de kinderen ‘tot leven’ kunt brengen. We moedigen het gebruik van zowel kunstwerken uit de canon als van onbekende of zelfs lokale werken aan. In dat laatste geval is het zelfs mogelijk om een kunstenaar in de klas uit te nodigen. Je kunt je leerlingen ook mee de straat op nemen. We zijn er voorstander van om kinderen hun omgeving vanuit een ander perspectief te doen ervaren, en om de omgeving als bron te gebruiken. Laat de kinderen graffitikunst ervaren, of plaatselijke musea, standbeelden, gebouwen, en plaatselijke verhalen en geschiedenis. Tenslotte is het belangrijk om nogmaals te wijzen op het belang van het weerspiegelen van verschillende culturen in de materialen die je kiest. Er is meer dan alleen de westelijke kunst(geschiedenis). Indiase en Perzische miniaturen, Arabische muziek, Japanse houtsneden, inheems Amerikaans keramiek… de lijst met mogelijkheden is eindeloos in haar rijkdom. Het is een goed idee om je keuzes ook te baseren op de culturele achtergrond van de kinderen in je groep.

Een andere mogelijkheid om kinderen te inspireren naast gebruik te maken van kunstwerken is door directe provocatie met open materialen en media (klei, stof, maar ook immateriële 'materialen' zoals lichaamsexpressie, stem, geluid…). In dit geval moet je er zeker van zijn dat ze zich op hun gemak voelen en de materialen kiezen die ze willen, en ze het gevoel geven dat er niet één 'correcte' manier is om een materiaal te gebruiken – er zijn juist veel verschillende mogelijkheden.

Welke materialen of media je ook kiest om ze mee te inspireren, het is cruciaal om de kinderen uit te nodigen tot interactie met en het fysiek verkennen van de gekozen kunstwerken en/of materialen. Media en materialen voelen, beluisteren, aanraken en gebruiken brengt deze zaken tot leven. De wisselwerking tussen de esthetische ervaring van en interactie met een kunstwerk (of materiaal) is het hoofddoel van deze fase. De kinderen moeten ontdekken dat esthetische ervaring niet gaat om enkel observeren, maar dat het een uitnodiging betreft. Het is geen eenrichtingsmonoloog waarin de kunst 'spreekt' tot een passieve toeschouwer. De kinderen moeten erachter komen dat kunst altijd wordt ervaren in een dialoog. Dit idee is essentieel om de premisse van ArtiCULan te kunnen begrijpen: dat de creatie van kennis (en, daaruit volgend, ook onderwijs) geen vormen zijn van passief ontvangen, maar processen die actieve en persoonlijke – zelfs fysieke – betrokkenheid vereisen (zie hoofdstuk 4.2).

Gedurende deze fase speelt de houding van de leerkracht een cruciale rol bij het creëren van een warm emotioneel klimaat. Door enthousiasme en (fysieke) betrokkenheid te tonen, nodig je de kinderen uit tot hetzelfde niveau van actieve betrokkenheid. Zelfs wanneer je een kunstwerk alleen maar laat zien in een boek of op een scherm moet je het kunstwerk tot leven wekken, door op een levendige manier te vertellen over de aspecten van het kunstwerk die jou beroeren op een sensorisch of zelfs emotioneel niveau.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal: 0"-2'

In deze workshop zijn de muziek en de volwassenen (leerkrachten) zelf het beginpunt. Ze bewegen en dansen, en nodigen de kinderen uit mee te doen. Dit voorbeeld laat zien hoe directe interactie (lichaamstaal, geluid) kinderen kan provoceren. Het is niet altijd nodig om aan het begin van een workshop een kunstwerk te laten zien.

2. Kandinsky

In deze workshop neemt de provocatie de vorm aan van de presentatie van een kunstwerk van de schilder en het gebruik van lichaamstaal en spelletjes met het woord Kandinksy en geassocieerde bewegingen. Informatie over de schilder wordt gegeven door de volwassene, altijd samen met lichaamsbewegingen, om zo de kinderen in staat te stellen verschillende emoties uit te drukken. Dit is een goed voorbeeld hoe je kinderen kunst kunt laten beleven – niet als een eenrichtingsmonoloog maar als een dialoog die zelfs fysieke betrokkenheid vereist.

3. Kandinsky

De kinderen worden uitgenodigd om de vormen in het schilderij in de ruimte te verkennen, daarbij dus pogend om het schilderij te 'interpreteren', en hun representaties middels een tekening weer te geven. De rol van de volwassene is om de betrokkenheid van de kinderen aan te moedigen middels het model waar hij/zij mee speelt om zo het werk tot leven te brengen door gebruik te maken van lichamelijke bewegingen of beeldmateriaal waaraan de kinderen aangemoedigd worden mee te doen.

4. Ângelo de Sousa

In deze workshop worden kinderen uitgenodigd om het werk van de schilder via beweging te verkennen, door gebruik te maken van het lichaam in de ruimte. Daarna worden ze uitgenodigd om deel te nemen aan een groepsactiviteit met als doel niet alleen het werk esthetisch te beleven maar ook om er interactie mee te hebben – de kinderen voeren lichaamsbewegingen uit die geïnspireerd zijn door de gekozen afbeeldingen (werk van de kunstenaar). Dit is een goed voorbeeld van het gebruik van deze fase om in een multidisciplinaire ervaring te voorzien.

5. Vluchten voor vloed

De kinderen sluiten hun ogen om zo intenser te kunnen luisteren. Het 'uitzetten' van bepaalde zintuigen om de andere te activeren kan een waardevolle aanpak zijn. De ogen dichtdoen maakt de kinderen ook nieuwsgierig en enthousiast: het zorgt voor de juiste sfeer.

6. Vluchten voor vloed

In dit fragment ligt de focus op luisterbegrip (door te luisteren naar een rap van Alex Cottenham: https://www.youtube.com/watch?v=yNW1evt93e4). Zij drukken (in het Engels) uit wat ze denken gehoord te hebben, en zijn trots wanneer ze het begrepen hebben. Taalverwerving wordt op een natuurlijke manier onderdeel van een actieve dialoog over een stuk muziek.
Wanneer de kinderen luisteren, vinden er fysieke, verbindende interacties tussen hen plaats. Eén meisje is het haar van een ander aan het vlechten, bijvoorbeeld (24'00"). Dit zou in de context van een 'normale' les niet plaatsvinden, maar het is hier niet storend – integendeel. Het heeft een positief effect op de sfeer: iedereen voelt zich ontspannen maar is desalniettemin attent.

7. Vluchten voor vloed

De leerkracht gebruikt haar lichaam op een expressieve manier om instructies te geven. Haar enthousiasme dient als voorbeeld voor de kinderen. 32.00: De kinderen moeten doen alsof ze water zijn: een ander soort inspiratie, door directe lichaamsexpressie. De leerkracht voegt stap voor stap meer detail toe: "we komen dieren tegen in het water", enzovoorts. Hun verbeelding voert hen steeds verder terwijl ze hun lichaam gebruiken. Het is een gedeelde ervaring: ze ondersteunen elkaars bewegingen en betrokkenheid.

Cultureel responsieve leerkrachten moeten zich bewust zijn van het feit dat alles wat mensen zeggen, doen en zijn wordt beïnvloed door taal, cultuur en sociale status. Dit betekent dat de leerkracht zich bewust is van zijn of haar eigen culturele perspectief, en het uitwisselen van verschillende perspectieven aanmoedigt. De leerkracht moet cultuur een onderdeel maken van het lesgeven, aangezien cultuur verantwoordelijk is voor ons denkkader (Coyle, 2099). De leerkracht moet kennis hebben van de culturele identiteit en achtergrond van de kinderen (Premier & Parr, 2019) en voortbouwen op verschillende culturele ervaringen waar kinderen mee te maken hebben op het begrip en gebruik van cultuur door kinderen te verbeteren (Eliott, 1990). Het hoofddoel van deze aanpak is het aanmoedigen van de ontwikkeling van zelfinzicht, en van de relatie tussen het kind zelf en zijn of haar cultuur (Elliot, 1990).

3.3 FASE 2. ASSOCIATIE/VERBEELDING

Fases 1 en 2 zijn nauw verweven. De prikkelende energie van de esthetische ervaring (zie fase 1) activeert de verbeelding (fase 2) en lokt ideeën uit. Je kunt dit proces als volgt stimuleren:

Om een kunstwerk of object tot leven te wekken, en de rondzwervende verbeeldingsvlucht van de kinderen te versterken betekent zoeken naar verbinding met hun omgeving. Dit kan door lokale kunstenaars of kunstwerken te gebruiken, maar het is ook belangrijk dat je de persoonlijke ervaringen en herinneringen van de kinderen in overweging neemt en de kinderen op een persoonlijk niveau aanspreekt. Dit kan door Visual Thinking Strategies toe te passen. Dat betekent vragen stellen, zoals:

- ‘Heb je zo’n geluid wel eens eerder gehoord? Waar?’
- ‘Waar zie je dit geluid in je tekening?’
- ‘Doet deze abstracte vorm je ergens aan denken? Kun je me daar meer over vertellen?’

Daarna verwoord je hun inbreng opnieuw, waardoor je de andere kinderen erop laat reflecteren. Je dirigeert het gesprek niet, maar faciliteert, staat open voor ambiguïteit. Je kunt nog meer vragen stellen en de kinderen elkaar nog meer laten ondervragen, om zo de dialoog te openen. Tijdens deze fase wordt het nog belangrijker om groepsinteractie en -binding tussen de kinderen aan te moedigen. Om in de volgende fase samen te kunnen werken, moeten ze al vroeg beginnen met communiceren en hun ideeën delen. Wanneer de kinderen verschillende antwoorden geven en hun persoonlijke verhalen delen, kun je zoeken naar de verbanden en die benaderen. Je moet ook actief hun verschillende inbreng bevestigen, en de waarde van verschillen in ideeën en verhalen expliciet benoemen om zo een open, empathische sfeer te creëren, ook met het oog op multiculturele integratie. Een veelheid aan associaties leidt tot een veelheid aan benaderingen en mogelijkheden in het volgende stadium.

Visual Thinking Strategies helpen kinderen te leren vertrouwen op hun eigen observaties, en doen collaboratieve observaties ontluiken. VTS zijn gebaseerd op observatie en verbale participatie als beginpunt voor het onbevreesd leren spreken over een kunstwerk. Ze lokken een proces van persoonlijke associatie uit. Zintuiglijke indrukken (fase 1) en persoonlijke herinneringen en associaties (fase 2) dienen als de belangrijkste prikkels voor artistiek creëren (de volgende fases).

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal
De kinderen zoeken relaties met hun omgeving vanuit hun eigen ervaringen middels de opdracht die in de workshop wordt voorgelegd – geluiden verbinden aan hun juiste naam met behulp van muzikale voorwerpen. Daarna worden ze uitgenodigd om dit nogmaals te doen met het muziekinstrument dat ze hebben gecreëerd, met als uitdaging om alle geluiden te laten horen die je met dit instrument kunt voortbrengen.
De kinderen worden op een persoonlijk niveau benaderd.

2. Ângelo de Sousa'
Middels sturing door een volwassene was het mogelijk om interactie tussen de groep kinderen te stimuleren. De kinderen communiceerden en deelden ideeën over de activiteit. De leerkracht faciliteerde deze interacties.
De kinderen leggen associaties en proberen verschillende mogelijkheden uit op basis van hun eigen ervaring. De kinderen zijn vrij en gaan op in hun gevoel.

3. Vluchten voor vloed
De leerkracht vraagt de leerlingen naar hun associaties bij het horen van het woord 'vloed'. De kinderen geven verschillende inbreng. 'Wat gebeurt er als er een boel water is, wanneer water begint te drijven, weet je daar een woord voor? Wat zou je doen? Hoe zou je reageren?' zijn enkele van de vragen die de leerkracht stelde om de dialoog op gang te brengen. De leerkracht herhaalt de inbreng (55'40"): 'Ik heb dit gehoord', 'Ik heb dat gehoord'. Dit versterkt de betrokkenheid van de kinderen.

4. Vluchten voor vloed
Dit fragment bestaat uit een actieve dialoog over een kunstwerk met behulp van VDS. Je ziet hier ook taalverwerving op een heel natuurlijke manier aan het werk: de leerkracht corrigeert de fouten van de kinderen simpelweg door aangepaste herhaling in plaats van door een directe opmerking.

Cultureel responsieve leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het respecteren van talige diversiteit in de klas. Ze integreren waarden, ervaringen, en overtuigingen uit de levens van de kinderen met uitdagende en betekenisvolle taken om zo samen kennis op te bouwen. Om gevoeligheid en begrip te ontwikkelen is het van belang dat leerkrachten gepaste mogelijkheden en stimuli bieden om de kinderen aan te moedigen om op natuurlijke wijze te denken, te voelen, en zich uit te drukken (Yang et al, 2018). Daarnaast hebben vluchtelingenkinderen extra ondersteuning en vertrouwen nodig, omdat sommige activiteiten traumatische herinneringen kunnen oproepen (Premier & Parr, 2019).

3.4 FASE 3. EXPERIMENTEREN

Instructies moeten op een uitnodigende in plaats van een eisende manier worden gebracht. Het is belangrijk om meerdere benaderingen aan te moedigen, en de kinderen het gevoel te geven dat ze niet werken naar een vaststaand resultaat. Dit kun je op de volgende manieren bevorderen:

- Laat de keuze aan hen. Dit betekent: opties voorleggen. Laat ze kiezen tussen verschillende materialen of uitdrukkingsmogelijkheden. Sommige kinderen zijn meer op hun gemak met tekenen, anderen met muziek of lichamelijke expressie. Vrijheid van keuze voor de artistieke uitdrukkingsmogelijkheid van hun keuze versterkt hun individuele kracht en beïnvloedt de groepsdynamiek.
- Het is niet nodig om voorbeelden van eindresultaten te laten zien. Als je dat toch wilt, laat er dan méér dan een zien om duidelijk te maken dat er een breed scala aan mogelijkheden is. Kinderen moeten de resultaten die je laat zien nooit beschouwen als een 'voorbeeld' om na te doen. Ze moeten met een open instelling aan hun experimenten beginnen.

Het is belangrijk om in gedachten te houden dat dit een experimentele fase is. Het doel is om een materiaal of manier van expressie op een intensere en persoonlijkere manier te leren kennen. Het gaat dus om verkenning in plaats van om het produceren van een esthetisch resultaat. Er ontstaat gaandeweg een ontwerp: doormiddel van experimenteren en vallen en opstaan worden de expressieve eigenschappen van een materiaal ontdekt en toegepast.

De kinderen helpen en stimuleren elkaar. Daarnaast kun je ook sturing aanbieden en de kinderen helpen bij het verkennen (verbaal en fysiek). Dit betekent dat je ze helpt wanneer ze tegen een praktisch of conceptueel probleem aanlopen, maar ook dat je hun ideeën en handelingen bevestigt. Ze hébben het vermogen om zelf problemen op te lossen; jij moet ze helpen tot het besef te komen dat ze dit vermogen hebben. De leerkracht neemt de rol aan van een gids die hun ideeën ondersteunt, verschillende invalshoeken oppert, en hun experimenteren aanmoedigt. Je hebt natuurlijk misschien wel je eigen ideeën over hoe experimenten verschillende richtingen op kunnen gaan, en het is een uitdaging om de kinderen te ondersteunen zonder ze te wijzen op de ideeën die bij jouzelf opkomen. Het is belangrijk dat de kinderen zelf het voortouw nemen, en dat ze genieten van deze fase van experimenteren met materialen en ideeën. Sommigen zullen zich er echter misschien minder zeker over voelen, en zullen twijfelen over hoe (en of) ze zullen beginnen. Geef hun de tijd om naar de anderen te kijken – ieder kind mag op zijn of haar eigen tempo werken.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal
De volwassenen moedigen verschillen in benadering van de activiteit van deze workshop aan, en maken het mogelijk om verschillende en unieke muziekinstrumenten te ontwikkelen. De kinderen voelen zich vrij om de materialen onafhankelijk te verkennen.

2. Luister naar ons verhaal
De kinderen zijn wederzijds ondersteunend, en de volwassene biedt steun, borduurt voor op de ideeën van het kind, fysiek of verbaal. Sommige kinderen kunnen de problemen oplossen, en hierbij treedt de volwassene enkel op als gids die hun experimenten aanmoedigt.

3. Schaduwtheater Cesar Manrique: de balans
De leerlingen krijgen richtlijnen, maar met verschillende keuzemogelijkheden. Te allen tijde kiezen de leerlingen zelf wat ze gaan doen. Ze kunnen vrijelijk ontdekken.
Gebaseerd op de observaties in combinatie met de VTS-sessie stelt de leerkracht voor te gaan bewegen alsof ze met de wind spelen. Er bestaat een sterke fysieke betrokkenheid binnen deze multidisciplinaire aanpak. De leerkracht wijst op enkele tips waarmee de kinderen zich zoals de wind kunnen laten voelen.
De kinderen hebben het gevoel dat ze gewoon aan het spelen zijn. Deze instelling is goed om de creativiteit aan het werk te krijgen.
De leerlingen oefenen en voelen in overeenstemming met de suggesties van de leerkracht. Ze verkennen de mogelijkheden van hun lichaam.

4. Vluchten voor vloed
Dit moment toont een zeer divergerende benadering tussen de leerlingen, alhoewel ze allemaal dezelfde richtlijnen hadden: bouw huizen om een stad te maken. Deze jongen bouwt geen traditioneel westers 'huis'. Het is duidelijk dat hij een heel ander idee heeft bij het concept 'huis' dan het meisje achterin die een huis maakt met een puntdak en typische ramen (die ze uitknipt met een schaar). De jongen vooraan experimenteert met materialen en vormen zonder een traditioneel huis dat hij wil gaan bouwen in gedachten. Hij werkt bijzonder onafhankelijk en gaat op in zijn werk. Het meisje achterin is afhankelijker en vraagt de leerkracht meermaals om feedback. De leerlingen verschillen sterk, niet alleen met betrekking tot hun creaties maar ook in hun pedagogische behoeften. Deze verschillen zien en bekrachtigen is één van de taken van de leerkracht.

5. Vluchten voor vloed
De leerkrachten demonstreren de volgende activiteit middels lichamelijke expressie en interactie: ze maken samen golven. Het is een leuke manier van instructie geven, en ondersteunt het belang van co-lesgeven. Twee leerlingen hebben echter een heel andere benadering tot deze activiteit. Zij proberen geen golven te maken, maar spelen en dagen elkaar fysiek uit. Het wordt net een spel waarbinnen ze elkaar uitproberen. Ze vinden het spannend, en het laat een sterke connectie tussen de twee zien. Dit fragment laat zien dat kinderen een andere visie op de voorgestelde activiteiten kunnen hebben. Dat dit niet precies past binnen de thematische context van de workshop betekent niet dat het niet waardevol kan zijn.

Cultureel responsieve leerkrachten leggen voor iedereen de lat hoog, en zijn overtuigd dat de school samen met hen er verantwoordelijk voor is dat leerlingen beter kansen binnen de gemeenschap krijgen. Scholen kunnen dit proces faciliteren door kinderen uit te dagen hun volledige potentieel te benutten en door 'deep learning' te bereiken (Meyer et al., 2015). De leerkracht kiest stimulerende activiteiten die verbinding en betrokkenheid aanmoedigen, en die een positief klimaat binnen het klaslokaal versterken (Cadima, Verschueren, Leal & Guides, 2016). De activiteiten bouwen voort op wat kinderen al kennen en kunnen. De leerkracht stelt open vragen om interactie en reflectie uit te lokken.

Wanneer de leerkracht in de meertalige klas zich richt op actief, zelfgestuurd leren in interacties met leeftijdsgenoten zullen kinderen de noodzaak ervaren in een gedeelde taal te communiceren (Kuyumcu, 2012). Tijdens de workshops hebben kinderen meerdere mogelijkheden om te delen wat ze weten. Onderwijs gebaseerd op inbreng uit verschillende muzische sporen is beklijvend zowel het creatieve en taalkundige proces (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck, Ting, 2015; Reekmans, Nauwelaerts, Roden, 2017). Samenwerken aan een gemeenschappelijk doel en kinderen de autonomie geven om naar elkaar te luisteren en met elkaar te praten leidt tot meer zelfvertrouwen voor het oplossen van complexe problemen (Farokhi & Hashemi, 2012; Meyer et al., 2015). De leerkracht biedt ondersteuning bij het interactief leren en motiveert leerlingen om ideeën te delen en samen te werken (Premier & Parr, 2019).

3.5 FASE 4. EVALUATIE/SELECTIE

Na een fase van divergerende benaderingen waarbij er geëxperimenteerd wordt met ideeën en materialen (individueel of in kleine groepjes) is het belangrijk om ruimte te maken voor een moment van groepsreflectie. De kinderen reflecteren gaandeweg het proces op hun ideeën en aanpak, en dus hebben ze nog steeds de mogelijkheid om hun besluiten aan te passen of zelfs andere richtingen te kiezen als het werk van anderen ze daartoe inspireert. Het verwoorden van hun keuzes en acties zorgt onvermijdelijk voor bewustheid van het creatieve proces dat ze ervaren. Deze fase stimuleert daarmee hun metacognitieve kennis – niet alleen door hen te helpen met het reflecteren op hun eigen idee, maar ook in bredere zin door de mogelijkheid te bieden van een afstand naar hun creatieve proces te kijken.

Als leerkracht moet je ze ondersteunen in dit proces waarin ze elkaar en zichzelf bevragen.
Jij bent ook in een positie om vragen te stellen. Door dit te doen wordt deze evaluatiefase een zelf-evaluatiefase. Je moet de leerlingen helpen bij hun bewustwording van bepaalde eigenschappen en – waar nodig – eventuele risico's.
Je hoeft ze niet te evalueren.

Hier zijn enkele ideeën:

- Je kan vragen naar het startpunt, naar wat hen het meest geïnspireerd heeft.
- Het is ook belangrijk om te praten over wélke keuzes (betreffende materiaal…) er waaróm gemaakt zijn.
- Je kan ook vragen welke van de gedeelde ideeën er zijn gekozen, en welke er zijn or worden vervangen. Wie is er verantwoordelijk voor welk deel, en hoe komen de verschillende delen met elkaar samen? De kinderen laten nadenken over deze vragen verbetert hun sociale vaardigheden en wekt metacognitieve kennis op.
- Het kan goed zijn om te vragen naar bepaalde problemen en onverwachte zaken, en hoe de leerlingen daarmee omgaan.
- Je moet zeker aan de kinderen vragen of ze tevreden zijn met hun resultaat. (Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet? Wat vind je het beste aan je werk?)
- Tenslotte kun je vragen wat de volgende stappen zullen zijn. (Wat ga je nu doen? Wie gaat er waarvoor zorgen? Welke materialen heb je daarvoor nodig?)

Deze evaluatie- en selectiefase hoeft zeker niet uitsluitend verbaal te zijn. Het is belangrijk dat de kinderen het werk van de anderen aanraken, voelen, beluisteren. Wanneer ze anderen vertellen over hun werk, moeten ze dat op een tastbare manier doen, niet alleen met woorden maar ook door te laten zien wat ze bedoelen.

Fase 4 is de fase waarin de divergerende beweging een convergerende wordt. De veelheid van benaderingsmogelijkheden wordt besproken en bediscussieerd, en er worden keuzes gemaakt aangaande de verdere uitwerking van het artistieke werk.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

<u>1. Luister naar ons verhaal</u>
We kunnen tot zover geen goede voorbeelden van deze fase aanbieden (uitwisseling van experimenten en ideeën + reflectie op die experimenten). We hebben wel voorbeelden van fragmenten waarbinnen kinderen materialen verkennen en kiezen, maar die passen beter bij de voorgaande fases.

In de meertalige klas is non-verbale communicatie nog crucialer.
Om interactie te stimuleren passen cultureel responsieve leerkrachten de 'scaffolding' (techniek hardop denkend voordoen) toe. Responsieve leerkrachten zoeken naar verschillende manieren om open, authentieke vragen te stellen om te laten zien dat hun interesse louter uit nieuwsgierigheid wordt ingegeven (Willemsen, 2020). Kinderen worden uitgenodigd om de artistieke taal van de workshop te hanteren om hun begrip op verschillende manier te demonstreren (Meyer et al., 2015). Door gebruik te (laten) maken van meervoudige leerstijlen en nieuwe informatie om te zetten in mentale beelden kunnen leerlingen beter onthouden wat ze geleerd hebben (Marzano, 2011). Ideeën en keuzes in de schooltaal uitdrukken dankzij focus op het uitwisseling van ideeën in een spontane discussie, is een heel geschikte manier om taal in een betekenisvolle context te oefenen (Nightingale & Safont, 2019). Wanneer taal wordt gebruikt als communicatiemiddel zijn jonge leerlingen intrinsiek gemotiveerd om die taal te leren spreken (Pladevall-Ballester, 2018). Voor reflectie op creatieve doelen is een zekere basiskennis van de instructietaal vereist (Meyer et al., 2015). Reflectie op verschillende concepten, materialen en beelden kan alleen als de kinderen de betekenis van de woorden kennen.

3.6 FASE 5. UITWERKING

Na een moment van reflectie is de logische volgende stap in het creatieve proces dat je het artistieke werk verder gaat aanpassen en uitwerken. Sommige kinderen willen misschien zelfs opnieuw beginnen, gebruik makend van de inzichten die ze in de vorige fase hebben opgedaan. Dit is helemaal prima.

Vanwege de open dialoog die er zojuist heeft plaatsgevonden, zijn de kinderen zich bewust geworden van het feit dat zij zélf de beslissingen hebben genomen die naar het eindresultaat hebben geleid. Deze stap maakt hen nog explicieter bewust van hun eigen onafhankelijkheid, en op die manier vergroot de uitwerkingsfase hun zelfvertrouwen. Het belangrijkste verschil met fase 3 is dat het artistieke proces ditmaal meer doelgericht is. De kinderen werken richting een resultaat dat ze zich tijdens de vorige fase hebben voorgesteld. Maar nu weten ze inmiddels ook hoe de materialen zich gedragen. Ze zijn ervaren, en zullen deze ervaring gebruiken om het resultaat dat ze zich samen hebben voorgesteld te behalen. Dit betekent dat ze op een veel bewustere en weloverwogen manier aan het creëren zijn dan tijdens fase 3.

Het feit dat de kinderen deze keer een plan voor ogen hebben betekent niet dat alles ook precies volgens dit plan zal verlopen. Als leerkracht moet je er bewust van zijn dat er zich gedurende iedere stap van het creatieve proces onverwachte zaken kunnen voordoen, zelfs gedurende de laatste stappen. Het komt vaak voor dat bepaalde artistieke materialen hun eigen leven gaan leiden in de laatste stap van het proces van artistieke creatie, en dat de resultaten heel anders uitpakken dan voorzien. Soms kan dit door de kinderen vol plezier worden ontvangen; in andere gevallen zien kinderen dit misschien als ‘falen’. Als zoiets zich voordoet is het aan de leerkracht om dit om te buigen, zodat ze een onverwachte wending niet beschouwen als een mislukking, maar als iets positiefs. De kinderen moeten langzaam een andere mentaliteit ontwikkelen, minder gefocust op een specifiek resultaat en meer gericht op ontdekken en experimenteren met een open instelling. Deze mentaliteit ontvouwt zich gaandeweg, indien deze aanpak herhaald wordt.

Tijdens de uitwerkingsfase help je kinderen elkaar te organiseren. Ze zullen nogmaals verschillende taken tussen de groepsleden verdelen, en elk lid een doel stellen. Aan jou de taak om te zorgen dat de taken evenwichtig verdeeld zijn, en dat elke leerling op zijn of haar gemak is in zijn of haar rol.

Naast het feit dat deze fase goed is voor hun zelfvertrouwen is het ook een belangrijke stap om tot fase 6 te komen, waarin de presentatie van hun werken leidt tot een nieuw divergerend moment.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal
In het midden van de kamer liggen verschillende materialen waartoe alle kinderen toegang hebben. De grote groep heeft zichzelf nu onderverdeeld in zes kleine groepjes. Elk kind, in samenspel met de groepsgenoten en de volwassene, bouwt zijn of haar muziekinstrument en neemt de geluiden die deze instrumenten produceren waar. De kinderen herzien en ontwikkelen hun instrumenten terwijl ze vragen en suggesties met hun leeftijdsgenoten delen. In kleine groepjes communiceren kinderen gemakkelijk over hun ideeën en keuzes voor het proces. Ze denken beter na als ze in kleine groepjes samenwerken.

2. Schaduwtheater Cesar Manrique: de balans
De kinderen werken naar een resultaat dat ze in gedachten hebben. Ze zijn ervaren, en gebruiken deze ervaring om het resultaat te bereiken.

3. Vluchten voor vloed
Ze werken zeer onafhankelijk tijdens de uitwerkingsfase, en sommige kinderen proberen er het best van te maken, maar frustratie ligt op de loer wanneer sommige van de kinderen hun focus verliezen. Ze geven elkaar de schuld: "Ze hebben alles nat gemaakt!" bijvoorbeeld. Sommige kinderen nemen beslissingen zonder die eerst te bespreken. Dit leidt tot wat problemen, en ze blijven erover discussiëren: "Waarom doe je dit?!"
In zulke situaties is het belangrijk om de dialoog te sturen en ze te helpen bij het bereiken van overeenstemming, in plaats van te zeggen wat ze moeten doen. Deze discussies zijn waardevol. Moeite en tegenwerking zijn belangrijk om de kinderen te leren zowel zichzelf als anderen tegen het licht houden, evenals wat zijzelf en die anderen aan het doen zijn.

4. Vluchten voor vloed:
De kinderen en de leerkracht maken samen een rap met gebruik van hun associaties met het woord 'vloed'. Tijdens deze activiteit zijn de associatiefase en de uitwerkingsfase van het artistieke kader nauw verweven. Ze rijmen met woorden op basis van een brainstormsessie.
Dan stellen ze de eerste zinnen samen op het ritme.
Ze zingen de intro.
Ze rijmen als volgt: 'mensen op de grond', 'mensen lopen rond', 'anderen op de grond', 'allen op de grond'
De leerkracht schrijft de tekst van de rap op het whiteboard. Ondertussen vraagt ze de leerlingen: "Schrijf je dat zo?" Ze rappen en zijn constant samen op zoek naar nieuwe zinnen, onder leiding van de leerkracht: "We moeten een nieuw stuk hebben na 'tsunami'." Ze zijn heel enthousiast ('ja!') en bijzonder betrokken.
Twee leerlingen namen spontaan elkaars hand vast.

5. Vluchten voor vloed
In dit fragment is het enthousiasme van de kinderen overduidelijk. Ze genieten van het samen creëren, en voelen zich blij en trots wanneer ze de resultaten zien. (Dit is een van goede kanten van een meer doelgerichte samenwerking naar een resultaat.)
27'00": Een voorbeeld van een responsieve leerkracht: een jongen is heel ongelukkig omdat zijn ideeën niet worden gekozen. De leerkracht, Katrien, is responsief, en zijn vriendje brengt hem een zakdoekje.

3.7 FASE 6. CONFRONTATIE

De laatste fase is wederom een uitwisselingsmoment, waarin ditmaal de resultaten van de kinderen de mogelijkheid bieden tot een open dialoog. Je kunt dit moment indelen zoals je wilt, afhankelijk van het soort werk dat gecreëerd is. Een kleine tentoonstelling, een optreden, een kleinschalige feestelijke show… Je moet de tijd nemen voor het organiseren van deze confrontatie, maar het hoeft geen grootse tentoonstelling te zijn. Een kleine activiteit binnen de context van de klas is ook prima. Twijfel niet om de kinderen te vragen hoe ze dit moment zelf voor zich zien – misschien zijn ze zo trots op hun werk dat ze het graag aan externe gasten willen laten zien. Het kan goed voor hun zelfvertrouwen zijn om een 'grootse tentoonstelling' te organiseren, met veel gasten, uitnodigingen, een speech, enzovoorts – maar het is niet noodzakelijk om zoiets te doen. Een groot evenement is niet het doel van de workshops, en zou zelf in conflict kunnen zijn met het feit dat de workshops niet productgericht zijn. Het uitnodigen van externe gasten kan de spontane dialoog waar je naartoe werkt dwarsbomen. Je moet je hier bewust van zijn, en er zeker van zijn dat de kinderen op hun gemak zijn met de manier waarop het eindevenement wordt georganiseerd. Alleen wanneer de kinderen tevreden zijn met wat ze hebben gedaan (wat niet betekent dat het werk 'af' of 'perfect' hoeft te zijn) kun je overwegen om een grootse tentoonstelling te organiseren.

Tijdens deze laatste fase kunnen er wat moeilijkheden ontstaan. Een deel van de groepjes is misschien nog niet klaar, en het kan zijn dat er niet genoeg tijd is om ze alles naar wens af te laten ronden. Als het echt niet mogelijk is om dit binnen de beschikbare tijd te doen, geef ze dan bij de eerstvolgende mogelijkheid de kans om verder te werken en hun werk naar wens af te ronden.

Nadat ze elkaars werk verkend hebben, zal het de kinderen waarschijnlijk opvallen dat iedere groep een andere aanpak gebruikt heeft. De leerkracht kan helpen bij het articuleren van de verschillen en overeenkomsten tussen de groepen, en ervoor zorgen dat de kinderen de kwaliteiten en waarde van elkaars ideeën inzien. Je kunt dit wederom doen door vragen te stellen over de werken, de gevoelens en de meningen van de kinderen, en het proces dat ze doorgemaakt hebben. In multiculturele groepen is het van belang om te wijzen op de overeenkomsten tussen de werken van kinderen met verschillende culturele achtergronden.

Het presenteren van hun werken is een belangrijke en uitdragende stap binnen het proces – niet enkel een extra moment om de workshop af te ronden of te 'verzegelen'. Het presenteren van hun werk brengt de kinderen erkenning, goedkeuring, en vormt een cruciale verbinding die nodig is om te verzekeren dat de creatieve processen en ontwikkeling door zullen lopen. Het feit dat medeleerlingen en leerkrachten de tijd nemen om hun werken te bekijken, beluisteren en ervaren, en erover te praten, vormt een sterke motivatie voor de kinderen om door te gaan.

Nog een belangrijk aspect van deze fase is dat je de kinderen laat inzien wat de waarde is van de verschillende ideeën en manieren van expressie. De workshops hebben als doel een gevoel van nieuwsgierigheid aan te wakkeren, en willen een open instelling die waardering heeft voor diversiteit doen ontwaken. De kinderen moeten de kracht van pluralisme ontdekken, en de kracht van dingen die 'anders' zijn dan wat ze gewend zijn.
In de moderne samenleving wordt 'anders' niet altijd gezien als waardevol. Er zijn veel voorbeelden in de moderne media waar de angst voor 'vreemde' dingen juist aangewakkerd wordt. Angst voor mensen met een andere huidskleur, religie, of zelfs sociale achtergrond. Kinderen zijn heeft ontvankelijk voor deze ervaringen, en educatie neemt in dit opzicht een cruciale rol in.
In groepen met vluchtelingenkinderen, of in andere groepen met kinderen van een andere culturele achtergrond is dit aspect nog opvallender. De artistieke workshops bieden de mogelijkheid om culturen dichter naar elkaar toe te brengen middels hun focus op zintuiglijke en artistieke interactie.
De kinderen hebben de mogelijkheid om andere culturen te ontdekken door de individuele stemmen van hun medeleerlingen, en vermijden daarmee stereotypes. De workshop heeft zelfs profijt van de rijkere kunstinterpretaties van kinderen met een verschillende culturele achtergrond.

Alhoewel dit de laatste fase van de workshops is, moet deze fase niet worden beschouwd als een einde. Het delen van de resultaten en ontdekkingen is weer input voor een nieuw begin. Het creatieve proces dat er binnen de workshop ervaren is, eindigt dus waarmee het begon: met nieuwe zintuiglijke indrukken en verhalen, elk leidend tot nieuwe associaties, gevoelens, herinneringen en ideeën – en, niet onbelangrijk – tot grondstof voor nieuwe artistieke (inter)acties.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal
De kinderen komen weer in een grote groep bij elkaar. De groep wordt gecoördineerd door de volwassene, die de rol van dirigent speelt. Ieder kind, met zijn of haar muziekinstrument, herhaalt zijn geluidssequentie, en integreert dit in een laatste optreden van het orkest (een groep kinderen) onder leiding van de volwassene. Dit wordt opgenomen, zodat de groep het kan terugluisteren.

2. Ângelo de Sousa
De kinderen worden uitgenodigd om hun favoriete beeld te kiezen (een illustratie van een van de werken van de kunstenaar) en deze aan hun medeleerlingen te presenteren. Gedurende enkele minuten delen de kinderen, in tweetallen, de lichamelijke representatie die ze voor het werk op de geselecteerde afbeelding hebben bedacht.

3. Kandinsky
Ieder kind heeft een verrekijker, en wordt uitgenodigd te kijken wat er om hen heen te zien is. Het benoemen van geometrische vormen in de ruimte, en deze in het Portugees en Engels benoemen. Dit is een duidelijk voorbeeld van hoe het creëren van werk kan leiden tot nieuwe input, en niet als een einde moet worden beschouwd.

4. Vluchten voor vloed
De kinderen reflecteren, gestuurd door de leerkrachten, op hun creatieve proces. Ze geven aan wat ze leuk vonden en wat er uitdagend was, zoals de juiste hoek vinden om een gebouw neer te zetten.
Ze tonen interesse in het werk van singer-songwriter Lunace; een van hun leerkrachten. Samen luisteren ze op Spotify naar één van de liedjes die ze geschreven heeft, en tonen ze hun waardering.

3.8 FASE 7. EVALUATIE VAN DE WORKSHOPS

Zoals uit de voorgaande hoofdstukken duidelijk is geworden, zijn de resultaten niet, zoals taal of grammatica, op een traditionele manier te meten – en dat moet ook niet. De procesgerichte en zeer persoonlijke aanpak maakt het irrelevant en zelfs schadelijk om de eindresultaten die er in de workshops gepresenteerd zijn te evalueren.

Creatieve processen brengen geen ‘goed’ of ‘fout’ resultaat aan het licht, maar kunnen wel een mate van betrokkenheid blootleggen. De workshops zijn niet meetbaar, maar ze zijn wel te observeren. Het Algemene Beoordelingsinstrument biedt een handvat voor de observatie van de processen die er tijdens de workshops actief zijn.

PRAKTIJKVOORBEELDEN (GOOD PRACTICES):

1. Luister naar ons verhaal
De groep komt opnieuw samen, op een kleedje, en kondigt het einde van de activiteit aan. De volwassene nodigt de kinderen uit om te delen wat ze hebben ervaren en wat ze van het bouwen van de instrumenten geleerd hebben, zoals de eigenschappen van geluid en de manier waarop een orkest functioneert. De kinderen en volwassenen vertrekken wanneer ze niets meer met de groep te delen hebben.

2. Ângelo de Sousa
In een grote groep leveren de kinderen commentaar aangaande wat ze hebben gevoeld en geobserveerd tijdens hun presentatie en de presentaties van hun groepsgenoten. De kinderen praten met elkaar, en interventies door de volwassene vinden tijdig plaats.

3. Kandinsky:
In een grote groep, gezeten in een cirkelvorm, vraagt de volwassene de kinderen wat ze hebben geleerd over kleuren en geometrische vormen.

4. Waarde

4.1 INDIVIDUALITEIT EN SOCIALE INTEGRATIE

Het is inmiddels al duidelijk dat deze workshops niet als doel hebben een artistiek product te creëren, maar dat het gaat om het stimuleren van een houding van zelfexpressie en zelfreflectie, van sociale interactie en artistiek experimenteren. In dit hoofdstuk vatten we de waarde van dit 'leren door kunst' op verschillende niveaus samen en plaatsen we dit binnen een bredere context.

Creatieve processen beginnen altijd met individuele waarneming en verbeelding. De interacties tussen en de vragen van de leerkracht(en) aan de kinderen hebben als vereiste dat zij persoonlijk een band voelen met het materiaal dat ze aanleveren. Ze creëren betekenis, niet alleen door te kijken, maar ook doordat ze aan hun medeleerlingen moeten uitdrukken wat ze zien, voelen, of denken. Creatieve processen helpen kinderen bij het ontwikkelen van hun creatief denkvermogen (Kisida, 2018: 198) en leert ze op non-expliciete manier aan hoe ze hun eigen meningen door dialoog en samenwerking met anderen kunnen ontwikkelen. In die zin dragen de ArtiCULan-workshops bij aan de individuele groei van de kinderen, aangezien ze niet zomaar de woorden van de leerkracht of de aanpak of overtuigingen van iemand anders voor lief kunnen nemen. Ze worden op een persoonlijk niveau benaderd, en moeten onafhankelijk nadenken en conceptualiseren.

Naast vaardigheden als kritisch denken en persoonlijk en sociaal betekenis geven, ontdekken de kinderen ook hun eigen talenten en kwetsbaarheden. We benadrukken dit laatste aspect, omdat dit binnen een competentiegericht onderwijssysteem misschien minder belangrijk lijkt. Met behulp van het bemoedigende emotionele klimaat waar deze workshops in voorzien willen we dat kinderen zich op hun gemak gaan voelen bij het uitdrukken van hun emoties, en zelfs hun twijfels of angsten. De verbinding tussen muzische activiteit en emotionele regulatie (Kisida, 2017: 2) is een subtiel maar waardevol aspect van de workshops dat we willen aanstippen. Terwijl ze teams maken en opdrachten verdelen ontdekken de kinderen door samenwerking hun eigen sterke en 'zwakke' punten. Ze komen erachter dat ze elkaar aanvullen. De focus ligt niet op wedstrijd of individuele prestatie, maar op samenwerken en het versterken van elkaars individuele uniekheid, wat op de lange termijn tot zelfacceptatie leidt.

Maar zoals Herbert Read stelt: 'In isolatie heeft uniekheid geen praktische waarde. Een van de meest gevestigde lessen uit de moderne psychologie en uit de recente geschiedenis is dat educatie een proces moet zijn dat niet alleen gericht is op individualisatie, maar ook op integratie: het verenigen van individuele uniekheid en sociale saamhorigheid' (Read, 1979: 9, vert.). Deze sociale integratie is ook één van de kernpunten van onze workshops: alles is afhankelijk van dialoog en interactie, zelfs het ontdekken van de 'individuele uniekheid'. Persoonlijke ervaring leidt tot verschillende uitkomsten, maar, en dit is één van onze belangrijkste uitgangspunten, het moet ook leiden tot het inzicht dat deze uitkomsten allemaal even waardevol zijn. Gedurende de workshops ervaren de kinderen de gevoelens en overtuigingen van anderen. Door samen te werken, ontdekken ze de kracht en voordelen van een pluralistische groep. In deze zin leiden de ArtiCULan workshops tot een meer open en tolerante houding.

Dit aspect is van bijzonder belang binnen de multiculturele omgeving van de hedendaagse school. In het boek 'Celebrating pluralism: Art, Education and Cultural Diversity', stelt F. Graeme Chalmers, professor emeritus in Kunstonderwijs, dat kunstonderwijs een essentiële rol moet spelen bij het aan de kaak stellen van 'hardnekkige vormen van racisme en vooroordelen' (Chalmers, 1996: 11). We kunnen onze ogen niet sluiten voor het feit dat we te maken hebben met een uitermate diverse samenleving die leidt tot rijke, multiculturele interacties, maar ook tot de problemen die Chalmers benoemt. Verschillende culturen worden veel te gemakkelijk weggezet als radicaal anders.

De simplistische generalisatie van culturen waar Edward Said al in de jaren zeventig kritiek op had (Said, 1978) bevordert polarisatie, en tot op heden worden we in de media nog steeds geconfronteerd met stereotyperende beelden en koppen. Reportages over andere culturen door nieuwsmedia gaan meestal over oorlog, vluchtelingen, dictaturen, religieus extremisme, enzovoorts. Deze, wellicht onbedoelde, focus bevordert de vooroordelen die Chalmers met behulp van kunstonderwijs aan de kaak wil stellen.

De kunsten zijn al eeuwenlang een voorbeeld van interculturele interactie. Muziek, interieurontwerp, mode, en zelfs de schilderkunst hebben een geschiedenis van rijke interculturele uitwisselingen. Zoals genoemd in hoofdstuk 2.2 is het creëren en ervaren van kunst gebaseerd op esthetica: een zaak van zintuigen. Onze zintuigen houden geen rekening met geografische of culturele grenzen, ze worden makkelijk verleid en geactiveerd door onbekende input, en de kunstgeschiedenis toont ons hoe de input een plekje vindt binnen onze eigen artistieke expressiemethoden. Als illustratief voorbeeld hiervan kunnen we het dichtbij onszelf en onze huidige tijd zoeken: de gerechten die we klaarmaken en de restaurants die we bezoeken wijzen ook op onze zintuiglijke openheid naar andere culturen. Vandaar dat onze workshops, die gebaseerd zijn op esthetische/zintuiglijke ervaring, de perfecte context vormen voor het ontdekken van andere culturen vanuit een open en nieuwsgierige houding.

Zintuiglijke en artistieke interactie zijn zeer krachtige hulpmiddelen voor intercultureel begrip en voor het creëren van pluralistische klassen. In de ArtiCULan-workshops worden veel verschillende communicatiewijzen, inclusief non-verbale, in de praktijk gebracht. Hiermee wordt tegemoetgekomen aan een ander aspect van integratie: taalverwerving. In een meertalige klas nemen leerkrachten de tijd voor zintuiglijke ervaring om ervoor te zorgen dat de boodschap overkomt. Ze laten hardop het doel van een betekenisvolle taak zien binnen een duidelijk afgebakend kader (Hooft, Gobyn & Van den Branden, 2018). Leerkrachten gebruiken in co-teaching motorische activiteiten om het denkproces en taalbegrip te stimuleren (Sullivan, 2018). Ze gebruiken visueel materiaal dat verband houdt met de context van de artistieke workshop, en herhalen kernwoorden ter ondersteuning van taalbegrip (Premier & Parr, 2019). Dankzij een multimodale aanpak in co-teaching en samenwerkend leren in kleine groepjes benaderen de leerlingen het creatieve proces vanuit verschillende invalshoeken. Dit biedt, dankzij de artistieke talen van de verschillende artistieke domeinen, ook de ruimte aan verbale en non-verbale uitwisseling van ideeën. Door zeer vaardige leerlingen te laten samenwerken met minder vaardige leerlingen kunnen ze samen betekenis geven aan het proces waarbij ze directe strategieën – zoals geheugenstrategieën, cognitieve strategieën, en compensatiestrategieën – evenals indirecte strategieën – zoals metacognitieve, affectieve en sociale strategieën – toepassen. De mate waarin leerkrachten een cultureel ontvankelijke aanpak hanteren geeft daarbij aan hoe succesvol een leerling zal worden.

Leerkrachten die een cultureel ontvankelijke pedagogiek hanteren, zijn in staat om verschillen te omarmen, kunnen de identiteit van het kind gebruiken als input voor het leren, zijn overtuigd van de toegevoegde waarde van cultureel ontvankelijk onderwijs, en voelen zich bekwaam genoeg voor de interactie met meertalige kinderen en ouders.

Taalverwering is een onderdeel van een algemene, multiculturele houding die de workshops willen stimuleren: een houding waarbij je jezelf vol vertrouwen openstelt voor het onbekende, waarin je ontvankelijk bent voor dingen die op het eerste oog onbekend en vreemd zijn. Taalverwerving is een middel om dit te bereiken, net zoals de zintuiglijke ontvankelijkheid voor gebaren, smaken, geluiden, enzovoorts.
De workshops laten zien hoe kunst kan worden gebruikt als hulpmiddel voor de bevordering van multiculturele integratie op verschillende niveaus.

4.2 EEN ANDER SOORT KENNIS

De National Art Education Association beschouwt kunstonderwijs als een fundamenteel hulpmiddel voor het ontwikkelen van de vereiste 'visuele geletterdheid' in een toenemend visueel tijdperk (NAEA, 2016). Dit is slechts één aspect dat (beeldend) kunstonderwijs valideert. Hun verklaring uit 1977 over het belang van kunstonderwijs (in het algemeen) gaat zelfs nog dieper. Er zijn twee aspecten van hun samenvatting die ArtiCULan in het bijzonder onderschrijft: het belang van kunstonderwijs als een bron van menselijk begrip, en kunstonderwijs als een manier om creatieve en flexibele denkvormen te ontwikkelen. Op het eerste aspect is in het vorige hoofdstuk al ingegaan. In dit onderdeel gaan we in op het tweede aspect. Elliott Eisner, voormalig professor in Kunst en Onderwijs, en één van de schrijvers van deze verklaring, schreef: 'met de kunsten leren kinderen dingen zien' (NAEA, 2016: 5, vert.). Zien gaat veel verder dan het met je ogen waarnemen. Leren zien betekent het ontwikkelen van de zintuigen, 'waarop het bewustzijn en, uiteindelijk, de intelligentie en het oordeelsvermogen van de individuele mens gebaseerd zijn' (Read, 1979: 9, vert.).

De waarde van kunstonderwijs kan verregaand zijn, zoals al werd benoemd in het hoofdstuk 'Onderwijs door de Kunsten', waarin we een nieuwe manier van leren introduceerden – een belichaamde vorm van leren, gebaseerd op gevoel en ervaring (zie Johnson, 2007). Nog te vaak is leren een passieve activiteit die losstaat van voelen. ArtiCULan stelt kinderen in staat materiaal op een persoonlijk niveau te bestuderen. Wij geloven dat het noodzakelijk is om associatieve processen en inbeeldingsprocessen uit te lokken om afstandelijk leren te vermijden. We willen een manier van leren creëren waarin gevoel en ervaring vormgeven aan conceptualisatie en reflectie. Door middel van het leren met behulp van creatieve processen, dialoog en interactie komen de onderwerpen tot leven. De kinderen kunnen ze eigen maken. Kinderen lesgeven zou moeten betekenen dat je ze uitnodigt en nieuwe associaties en ontdekkingen oproept.

In het huidige onderwijssysteem, waar het echter nog te vaak gaat over het fragmenteren van kennis zonder een brug te slaan tussen academische kennis en de levens van de kinderen, of over lesgeven zonder er dieper op in te gaan – het soort diepgang waarbij informatie wordt omgezet in kennis – lijkt deze zintuiglijke kennis moeilijker te verdedigen. Onze medestanders hierin zijn filosofen, kunsthistorici, en onderwijskundigen. De achttiende-eeuwse filosoof Jean-Jacques Rousseau kwam al met de term 'raison sensitive' als noodzakelijk aanvulling op de term 'raison intellectuelle'. Kunst – onderwijs met behulp van de zintuigen – kan waarde onderdeel maken van een wereld van kennis (Read, 1979: 215).

Nog een voorstander van dit soort kennis is de antropoloog Tim Ingold. Hij pleit ervoor dat weten weer verbonden moet worden met zijn, en dat het denken weer verbonden wordt met leven (Ingold 2011: 75). Hij pleit voor een actieve, fysieke en persoonlijke verkenning van betekenis en kennis.
Dit staat in nauw verband met de 'belichaamde betekenisgeving' die filosoof Mark Johnson aanmoedigt. Beiden zien fysieke betrokkenheid en actieve ervaring as fundament van het leren. Onze focus op zintuiglijke ervaring en het belang van het creatieve proces is deels gebaseerd op hun theorieën.

Inzichten die daaraan verbonden zijn, worden door de onderwijskundige Gert Biesta aangedragen. Ten eerste waarschuwt hij voor een benadering van kunstonderwijs die alleen maar op het expressieve gericht is, en waarbinnen de focus op expressie niet altijd genoeg ruimte laat voor wat er wordt uitgedrukt (Biesta, 2020: 58-59). Hij weigert kunst te zien als een middel tot een bruikbaar doel (Biesta, 2020: 55-56). In plaats daarvan kijkt hij liever naar de waarde van kunstonderwijs bij het ondersteunen van een dialoog, zowel met anderen als met de wereld. Met behulp van kunst kunnen we ons eigen bestaan intensiever vormgeven, maar kunnen we ook het bestaan van anderen erkennen, en ervaren wat ons handelen betekent voor anderen en de wereld om ons heen. (Biesta, 2020)

Binnen de aannames van de voorgenoemde theoretici betekent ‘weten’ niet dat je iets kunt reproduceren of correct uit kunt voeren. In navolging van hun ideeën is ArtiCULan ervan overtuigd dat het creëren van kennis vereist dat er actieve en persoonlijke – zelfs fysieke – betrokkenheid is. Kennis wordt in de geest en in het lichaam opgeslagen, met een integratie tussen onze waarnemende zintuigen, gevoelens, bewustzijn, en verbeelding.

Vanuit dit oogpunt hoopt ArtiCULan duidelijk te maken dat kunstonderwijs en de creatieve processen meer moeten zijn dan een uurtje of twee van het curriculum op de basisschool. In navolging van de verklaring door de National Art Education Association beschouwen wij kunstonderwijs als een bron van menselijk begrip, en als een middel om creatieve en flexibele denkmethoden te ontwikkelen (NAEA, 2016). Kunstonderwijs laat kinderen kennis maken met een methode van leren en ontwikkelen, een houding, een benadering tot het waarnemen van en omgaan met de wereld om je heen. De houding die er door de creatieve processen wordt aangemoedigd leidt niet alleen tot het ontwaken van een interesse in kunst, maar het voorziet ook in een manier om het leven in het algemeen te benaderen. Creatieve processen zijn een essentieel hulpmiddel als je wilt leren open staan voor toeval en zelfs mislukking, voor spontane (re)acties en voor het onvoorspelbare, voor diversiteit, voor het nemen van risico’s, voor kijken vanuit verschillende invalshoeken, voor het vertrouwen op je zintuigen en je intuïtie, voor het tot stand brengen van een persoonlijke en collectieve zoektocht naar betekenis: voor het creëren van een ander soort kennis.

Creatieve processen zijn cruciaal voor het lesgeven in welk onderdeel van het curriculum dan ook.

BIBLIOGRAFIE

Arnheim, R. (1997) Visual Thinking. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Arnheim, R. (1989). Thoughts on Art Education. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.

Biesta, G. (2020). Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie na Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantages young children. Journal of Abnormal Child Psychology, 44 (1), 7-17.

Chalmers, G. (1996). Celebrating Pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity. Los Angeles: Getty Trust Publications.

Coyle, D. (2009). Language pedagogies revisited: Alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding. Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers, 172, 195.

Dewey, J. (2005). Art As Experience. New York: Penguin.

Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. Journal of aesthetic education, 24(1), 147-166.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 923-926.

Glăveanu, V. P., Beghetto, R. A. (2020): Creative Experience: A Non-Standard Definition of Creativity, Creativity Research Journal 33(7):1-6. DOI:10.1080/10400419.2020.1827606.

Golomb, C. (2003). Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective. Washington: American Psychological Association.

Gombrich, E. (2002). Art and Illusion. London/New York: Phaidon.

Hooft, H., Gobyn, S., Van den Branden, K. (2018). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. Steunpunt onderwijsonderzoek, Gent.

Hurwitz, D.R., Kambel, E.R. (2020) 'Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative' (2020). Global Campus Human Rights Journal 4, 5-24.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. Washington : The Aspen Institute.

Ingold, T. (2011). Being Alive. Essays on movement, knowledge and description, Londen en New York: Routledge.

Johnson, M. (2007). The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding, Chicago: University of Chicago Press.

Kenny, A., Morrissey, D. (2016) Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: a research report. Dublin: DES and DAHRRGA.

Kisida, B., Bowen, D., Green, J. (2018). Quarterly Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during earlychildhood. Early Childhood Research Quarterly, Vol 45, p. 197–203.

Klee, P. (1957). Tagebücher von Paul Klee 1898-1918. Keulen: Verlag DuMont Schauberg, p. 287.

Lynch, P. (2007). Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum. Reston, vol. 60(4).

Kuyumcu, FN. (2012). The importance of “Art Education” courses in the education of prospective teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences 51, 474-479.

Marzano, R. (2011). De kunst van wetenschap van het lesgeven. Vlissingen: Bazalt.

McClure, M., Tarr, P., Marmé Thompson, Ch., Eckhoff, A. (2017) Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. ARTS EDUCATION POLICY REVIEW, Vol 118(3), p. 154–163.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowlegde construction and meaning-making. Language, Culture and Curriculum, 41-57.

National Art Association (2016). Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts. Alexandria: National Art Education Association.

Nightingale, R., & Safont, P. (2019). Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective. English Language Teaching, Vol. 12, N° 2, 37-56.

Özüdoğru, F. (2018). The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching. Acta Didactica Napocensia, 11(3-4), 1-12.

Parsons, M., Blocker, G. (1993). Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Los Angeles: Getty Publications.

Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. Language teaching Research, 1-22.

Premier, J., & Parr, G. (2019). Towards an EAL community of practice: A case study of a multicultural primary school in Melbourne, Australia. Australian Journal of Language and Literacy, 42(1), 58-68.

Reekmans, K., Roden, C. & Nauwelaerts, K. (2017). Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas. Antwerpen: Garant.

Van Heusden, B., Rass, A., Tans, J. (2016). Cultuur 2 – basis voor cultuuronderwijs. Assen: Gorcum.

Read, H. (2015) Education through art. London: Faber and Faber.

Said, E., (2004). Orientalism, Harmondsworth: Penguin Books.

Sullivan, J. (2018). Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal. Psychology Learning and Teaching, 17(2), 128-142.

UNESCO. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Paper presented at the The Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, on 25-28 May 2010.

a)http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/officialtexts/development-goals/ b) http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/arts-education-highlights/

Vesta, D., Stuhr, P., Ballengee-Morris, C. (2015). Suggestions for Integrating the Arts into Curriculum. Reston, vol 59(1), p. 6-11.

Vanhooren, S., Wulftange, L. (2020). De taalcompetente leraar – een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Van Praag, L. S. (2016). Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs. Leuven: Acco.

Villegas, A.M., Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 1, 20-32.

Willemsen, A. (2020). De ‘open vraag’ als verzamelbegrip – Verschillende typen ‘open vragen’ en hun gevolgen voor klassengesprekken. Tijdschrift taal, 11(17), 10-13.

KUNSTWERKEN

Klee, P. (1920), *Drawing Knotted in the Manner of a Net*, Ink on paper mounted on cardboard, the MetMuseum, New York.

Klee, P. (1925), *Ancient Harmony*, oil on cardboard, Kunstmuseum Basel.

Klee, P. (1914), *In the Style of Kairouan*, watercolor and pencil on paper, Kunstmuseum Bern.

ARTICULAN:
KRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN VOOR KUNSTONDERWIJS

We bedanken van harte alle partners die betrokken waren bij het Europese project ArtiCULan: de onderzoekers en kunstenaars, de ervaren leerkrachten en leerkrachten in opleiding, de kinderen van de basisscholen die ons hebben geholpen bij het realiseren van dit prachtige project. We willen ook de artiesten en partners vanuit het cultuureducatieve werkveld bedanken, waaronder de kunstenaars, lerarenopleiders, basisschoolleerkrachten, pedagogen, pedagogische begeleiders, educatieonderzoekers, experts van het Ministerie van Onderwijs, beleidsmedewerkers die hebben deelgenomen aan onze focusgroepen en hun ideeën tijdens onze webinars in mei 2019, oktober 2020 en mei 2021 met ons gedeeld hebben.

VAN HARTE EEN WELGEMEENDE DANKJEWEL!

Het ArtiCULan-team