



SCHOOLKUNST VOORBIJ?

ACTIEONDERZOEK NAAR CREATIVITEIT IN DE BASISCHOOL

Joke van Helvoirt

Studentnummer 350548

Begeleider: Corinne van Beilen

Master Kunsteducatie

Hanzehogeschool Groningen & Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

juni 2017



Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de auteur.

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag geeft de ervaringen weer van een onderzoekster en haar zeven collega's om een andere draai te geven aan creativiteitsontwikkeling bij hen op school.

Zeven is een bijzonder aantal; er zijn zeven schoonheden, zeven deugden, zeven wereldwonderen, Rome werd gebouwd op zeven heuvels en in de zevende hemel is het goed toeven.

Ik heb met mijn zeven collega's ervaren hoe fijn het is om in je eigen school onderzoek te mogen doen. Je kunt alles wat je bedenkt direct uitproberen en als het goed uitpakt heb je er ook direct profijt van.

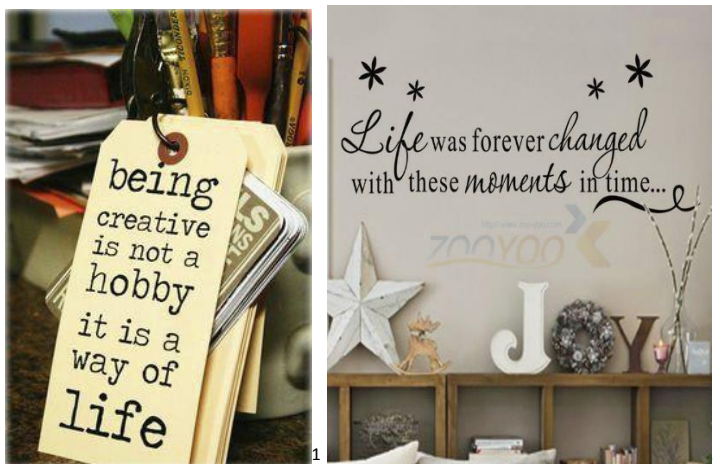
De aanleiding tot dit onderzoek waren twee gastcolleges van de master Kunsteducatie. In het ene gastcollege liet Emiel Heijnen voorbeelden zien van zogenaamde schoolkunst en benoemde de bezwaren. Hij zei met een politiepet op langs basisscholen in Nederland te willen gaan om alle schoolkunst van de muren te halen. Ik stelde me voor hoe leeg de muren op mijn school zouden worden. Want ik herkende en erkende het probleem van schoolkunst bij mij op jenaplanbasisschool De Swaistee in Groningen. De doelen die ten grondslag liggen aan het creatieve kinderwerk zijn andere dan de doelen om aan creativiteitsontwikkeling te werken. In de onderbouw worden bijvoorbeeld rekenkundige en fijn-motorische doelen aan creatief werk verbonden. Daarmee wordt geen recht gedaan aan creativiteitsontwikkeling van kinderen.

In een ander gastcollege kwamen Sabine Plamper en Annet Weterings langs met *Atelier in een koffer*, zij lieten zien hoe je vanuit materiaal aan creativiteitsontwikkeling kunt werken. In het gastcollege behandelden ze de rol van de leerkracht in het begeleiden van creatieve processen; terughoudend en faciliterend. "Pas op met mooi," zeiden ze, want dan beoordeel je het werk en niet het proces. Bovendien worden kinderen afhankelijk van het oordeel van de leerkracht.

Het werd mij duidelijk dat er iets moest veranderen in onze omgang met creativiteit, daarom heb ik dit onderzoek geïnitieerd. Doel van het onderzoek is mogelijkheden te onderzoeken hoe de leerkracht creativiteitsontwikkeling kan bevorderen binnen het beeldende domein.

Ik wil mijn zeven collega's bedanken die bereid waren om samen met mij dit onderzoek aan te gaan. De schooldirectie en het bestuur van O2G2 bedank ik voor mogelijkheid om deze studie te doen.

We onderzochten verandering op het gebied van creativiteit. Het begrip creativiteit geeft ruim 7 miljoen resultaten op Google, het begrip verandering zelfs meer dan 10 miljoen.



¹ Afbeelding gevonden op <http://www.anonymousartofrevolution.com>

² Muursticker te koop in de webshop van Aliexpress

Deze waaier aan begrippen leidt tot evenzovele uitleg, definities, wijsheden en clichés. Voor dit onderzoek was het nodig om de begrippen helder te hebben en koers te houden. Gelukkig werd ik bijgestaan door Corinne van Beilen, zij heeft me geholpen de focus te bewaren. Bovendien heeft ze me veel geleerd over het houden van onderzoek. Ik wil Corinne hierbij hartelijk bedanken voor haar prettige manier van begeleiden. Ook bij mij thuis was sprake van verandering; de studie nam een behoorlijk deel van mijn tijd (126 miljoen resultaten!) in beslag. Tijd die ik normaal gesproken socialer zou doorbrengen met man, kinderen, familie en vrienden. Hen bedank ik voor het geduld. Alle inspanning heeft dit onderzoeksverslag als resultaat, ik hoop dat het de tijd waard zal zijn. En dat het mag leiden tot een doorgaande verandering in de omgang met creativiteit op de Swoaistee en inspiratie kan geven voor meer.

Joke van Helvoirt, juni 2017



Samenvatting

Dit actieonderzoek heeft plaatsgevonden op jenaplanbasisschool De Swoaistee in de stad Groningen. De onderzoekster is daar werkzaam als groepsleerkracht in de onderbouw. In een focusgroep van leerkrachten heeft de onderzoekster het probleem van schoolkunst ingebracht. Het probleem daarbij is dat er te weinig aandacht is voor eigen creativiteit van kinderen. Om verandering door te voeren is de onderzoeksvraag geformuleerd: *Hoe kunnen we met leerkrachten in een collectief leerproces creativiteitsontwikkeling in het beeldend onderwijs op de jenaplanbasisschool bevorderen?*

De focusgroep heeft onderzoek gedaan naar het doorbreken van bestaande patronen om aan creativiteitsontwikkeling te werken. Leerkrachten hebben een belangrijke rol binnen het creatieve domein. Ze creëren omstandigheden om aan creativiteitsontwikkeling te werken en ze begeleiden kinderen in het creatieve proces. Deze rollen vragen elk om een eigen benadering; in de faciliterende rol is de leerkracht aanwezig, in de rol van begeleider is de leerkracht terughoudend.

In de groepen van de focusleden zijn veranderingen uitgetoetst; kinderen hebben vrijheid gekregen in het verwerken van wereldoriënterende thema's. De leerkrachten hebben ervaren dat kinderen verrassende dingen kunnen bedenken en vaardiger zijn dan ze hadden ingeschat. Kinderen hebben de vrijheid over het algemeen positief ervaren, ze waren enthousiast en hadden zin om door te werken aan de vrije opdracht.

Reflecteren op kinderwerk kwam geregeld in de focusgroep ter sprake. Ook dit vraagt een andere houding van de leerkracht. Uit het onderzoek bleek dat leerkrachten het moeilijk vinden om geen oordeel over kinderwerk te vellen. Loslaten van het creatieve product en focussen op het creatieve proces bleek een lastige houding te zijn. Er is in literatuur gezocht naar manieren om hier mee om te gaan. Er is nog geen bevredigende oplossing voor het probleem van reflectie en beoordeling gevonden. Dit vraagstuk moet nader onderzocht worden.

De focusgroep heeft positieve ervaringen opgedaan met het doen van onderzoek in de eigen school. Ze heeft aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek, ze wil meer collega's betrekken.

Een doel van actieonderzoek is draagkracht en empowerment van de onderzoekers in de focusgroep bewerkstelligen. In dit opzicht is het onderzoek geslaagd; er is bewustwording over creativiteitsontwikkeling opgetreden. Maar toch bleek de praktijk weerbarstig en is 'schoolkunst niet voorbij,' zoals de titel van dit onderzoek suggereert. Want het huidige werk van de onderzochte groepen vertoont nog altijd de kenmerken die typerend zijn voor schoolkunst. Om daadwerkelijk een cultuuromslag teweeg te kunnen brengen is het noodzakelijk om aandacht te blijven besteden aan het belang van creativiteitsontwikkeling.

De onderzoekster pleit voor een benadering van creativiteit in het beeldende vlak waarin de leerkracht omstandigheden creëert waarin de leerling zich creatief kan uiten. Hierbij worden divergente opdrachten gegeven met een ruim aanbod aan materialen en technieken zodat kinderen tot eigen vormgeving kunnen komen. Reflecteren op eigen werk helpt kinderen verder in hun creativiteitsontwikkeling.

Wanneer scholen een kunststroming vertegenwoordigen waarbinnen recht wordt gedaan aan de eigen creativiteit van kinderen en die aansluiting vindt bij de buitenwereld zou de term schoolkunst misschien ooit een positieve lading kunnen krijgen.

Summary

This action research has taken place at The Swoaistee Jenaplan Basisschool in the city of Groningen. The researcher is employed as a group teacher for children in the age of 4 to 6 years. In a focus group of teachers, the researcher introduced the problem of the school art style. The problem is that there is too little attention for children's creativity. To conduct change, the research question has been formulated: *How can we promote creativity development in visual education at the jenaplan primary school with teachers in a collective learning process?*

The focus group has researched the breakthrough of existing patterns to work on creativity development. Teachers have an important role in the creative domain. They create conditions for creativity development and guide children in the creative process. These roles each ask for their own approach; In the facilitating role, the teacher is present, in the role of supervisor, the teacher is reluctant.

Changes have been tried in the groups of the focus members; Children have been given the freedom to process world-oriented themes. The teachers have learned that children can think of surprising things and be more skilled than they had estimated. Children generally enjoyed the freedom, they were enthusiastic and wanted to work on the free assignment.

Reflecting on the results of the children was regularly discussed in the focus group. This also requires a different attitude of the teacher. The research found that teachers find it hard to refrain from judging the creative work of children. Releasing the creative product and focusing on the creative process proved to be a difficult attitude. In theory is searched for ways to deal with this. There is not yet a satisfactory solution to the problem of reflection and assessment found. This issue needs further investigation.

The focus group has gained positive experiences with doing research in the own school. She has made recommendations for further research, she wants to involve more colleagues.

A goal of action research is to create support and empowerment of the researchers in the focus group. In this regard, the research has passed; Awareness has emerged about creativity development. Yet, practice proved to be refractory and "school art is not over," as the title of this research suggests. Because the current work of the groups studied still has the characteristics typical of school art style. In order to really bring about a cultural change, it is necessary to continue to pay attention to the importance of creativity development.

The researcher advocates an approach to creativity in the visual field in which the teacher creates circumstances in which the learner can express himself creatively. Divergent assignments are given with a wide range of materials and techniques to allow children to come to their own design.

When schools represent a flow of art within which children's own creativity is created and connected to the outside world, the term "school art" might ever be a positive burden.

Inhoud

.....	2
Voorwoord	3
Samenvatting.....	5
Summary	6
1. Inleiding	9
1.1 Probleemverkenning	10
Schoolkunst	10
Heijnen	11
Robinson.....	12
Biesta	12
Schoolkunst op De Swoaistee	13
1.2 Onderzoeksvraag.....	13
Ervaring door kunsteducatie	14
2.....	16
2.1 Onderzoeksopzet.....	16
2.2 Actieonderzoek.....	16
2.3 Focusgroep	16
2.4 Critical friends.....	18
2.5 Fases in actieonderzoek	18
2.6 Dataverzameling.....	19
2.7 Data-analyse	19
2.8 Ethiek en Validiteit	19
3. Creativity killed the cat.....	21
3.1 Creativiteit	21
3.2 Creatief proces	22
3.3 Hoe stimuleert de leerkracht een creatief proces?.....	23
Begrijpen met je handen	23
Authentieke kunsteducatie	24
Jenaplan.....	24
Conclusie uit theorie	25
4. De focusgroepbijeenkomsten	26
4.1 Eerste bijeenkomst.....	26
Probleemverkenning	26
Het belang van creativiteit	27
Mogelijkheden om aan creativiteit te werken	27

Mogelijkheden voor actie.....	27
Analyse eerste focusgroeptbijeenkomst	28
Schoolkunst	28
Beoordelen van creatief werk	28
4.2 Tweede focusgroeptbijeenkomst	30
De houding van de leerkracht	30
De houding van kinderen	31
Reflectie.....	31
Organisatie	31
Actiepunten voor de komende periode	32
Analyse van de tweede focusgroeptbijeenkomst	32
Reflecteren	32
4.3 Derde focusbijeenkomst	34
Reflectie.....	34
Materiaal	34
Het belang van creativiteit?	34
Hoe verder na het onderzoek?.....	35
4.4 Conclusies en aanbevelingen van de focusgroep.....	35
4.5 Analyse van de derde focusgroeptbijeenkomst	36
5.Echte schapen vallen niet uit de hemel	38
5.1 Vroeger hield ik van tekenen.....	38
5.2 Gewone schapen springen niet	39
5.4 Mijn lijf zegt dat tekenen heel leuk is.....	39
5.5 Conclusie uit de gesprekken met kinderen	39
6. Conclusies, aanbevelingen en discussie	41
Het belang van creativiteitsontwikkeling.....	41
De inzet van jenaplan	41
De houding van de leerkracht	41
Omstandigheden voor creatief gedrag creëren	42
Schoolkunst of kinderkunst?	42
Schoolkunst voorbij?	43
Conclusie focusgroepen	44
Aanbevelingen.....	45
Discussie/beschouwing	45
Geciteerde werken	48

1. Inleiding

In dit onderzoek wordt antwoord gezocht op de vraag hoe leerkrachten in een collectief leerproces de creativiteitsontwikkeling in het beeldend onderwijs op de jenaplanbasisschool kunnen bevorderen.

De aanleiding voor deze vraag was de constatering dat op de onderzoeksschool schoolkunst wordt geproduceerd.

Het probleem van schoolkunst betreft een schoolbreed probleem daarom is gekozen voor actieonderzoek met een focusgroep waarin alle bouwen van de school door minstens twee leerkrachten vertegenwoordigd zijn. Het onderzoek heeft een tweeledig doel namelijk qua inhoud door creativiteitsontwikkeling van kinderen te stimuleren en qua organisatie door aan deskundigheidsbevordering van leerkrachten te werken.

In dit hoofdstuk wordt het probleem van schoolkunst nader onderzocht en wordt de onderzoeksvraag geformuleerd. De pedagogische visie van de onderzoekster maakt eveneens deel uit van dit hoofdstuk.

De onderzoeksopzet en gevolgde methodiek wordt in hoofdstuk 2 uiteengezet.

Actieonderzoek omvat naast de cyclus van probleemverkenning, verbetering en evaluatie een theoretische onderbouwing van het probleem. In hoofdstuk 3 wordt de theoretische basis weergegeven.

De focusgroep is drie keer bij elkaar gekomen om ervaringen uit te wisselen en problemen te bespreken. Het verslag en de conclusies uit de focusgroepen worden in hoofdstuk 4 weergegeven.

De onderzoekster heeft met kinderen uit de betrokken groepen over hun ervaringen met creativiteit gesproken, dit gaf een verfrissende blik op de problematiek. Het verslag hiervan is te lezen in hoofdstuk 5 onder de titel "Echte schapen vallen niet uit de hemel."

In hoofdstuk 6 wordt de onderzoeksvraag beantwoord, conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

Tot slot van dit hoofdstuk worden vragen opgeworpen en wordt het onderzoek nader beschouwd.

De afbeeldingen in dit verslag zijn gemaakt door kinderen van de Swoaistee, of het vrij werk betreft of dat het in opdracht van de leerkracht is gemaakt, wordt aan de verbeelding van de lezer overgelaten.

Dit verslag is niet volledig want de beperking in de omvang heeft geleid tot het maken van keuzes. Zo is er minder literatuur in verwerkt dan door de onderzoekster is gelezen, dit is wel in de literatuurlijst opgenomen.

Er wordt geen verslag gedaan van het inspirerende bezoek dat gebracht is aan een school in Gdansk waar de Reggio Emilia benadering van kunstonderwijs in de praktijk wordt gebracht.

Het interview dat is gehouden met verandermanager Cyril Roels is slechts beperkt verwerkt in de aanbevelingen.

De creatieve margedag die georganiseerd werd voor het team van de Swoaistee is niet in het verslag opgenomen.

Evenals een verwerking van de vele gesprekken die door de onderzoekster zijn gevoerd over het onderwerp.

Dit alles heeft verdieping en inspiratie gegeven en geleid tot een bewuste keuze van wat er wel in dit verslag is opgenomen.



1.1 Probleemverkenning

Schoolkunst

“Ik maak mij schuldig aan schoolkunst,” met deze bekentenis moet ik de probleemverkenning beginnen. Want in mijn kleutergroep geef ik creatieve opdrachten aan de kinderen waarvan ik heb bedacht hoe het eindresultaat eruit moet zien. Vaak heb ik op internet een mooi voorbeeld gevonden dat ik geschikt vind voor mijn kleuters. Voor de voorbereiding hoef ik niet zoveel moeite te doen omdat het materiaal aanwezig is op school. Het werkje op zich heeft een doel, ik werk ermee aan de fijne motoriek of aan rekenkundige doelen. Kinderen kunnen elkaar helpen en het resultaat zal zo mooi zijn dat ik alle werkjes in de klas kan ophangen. Ouders gaan op zoek naar het werkje van hun eigen kind, het laat zich goed vergelijken met dat van de andere kinderen. Ze zullen trots zijn wanneer het werkje van hun kind precies lijkt op dat van anderen of enigszins teleurgesteld wanneer het afwijkt waardoor het lijkt of hun kind achterloopt bij de rest. In elk geval ziet het er fraai en kleurig uit en worden kind en juf geprezen om de creativiteit.

Als er zoveel positiefs uit voort lijkt te komen, wat is dan het probleem van schoolkunst?

In het artikel *The school art style; a functional analysis*, vraagt Efland (1976) zich af hoe het kan dat scholen een eigen kunststijl hebben voortgebracht in plaats van aan te sluiten bij bestaande kunst. Hij stelt dat schoolkunst alleen functioneel is binnen het instituut school en los staat van spontane kunstuitingen van kinderen. De school verhuult hiermee, aldus Efland, dat het een autoritair en disciplinerend instituut is, in het leven geroepen om kinderen nuttige vaardigheden bij te brengen,

zoals bijvoorbeeld rekenen en taal. Door het produceren van schoolkunst laat de school aan de buitenwereld zien ook leuke, creatieve dingen te doen. Voor de leerlingen is het een ontspannen bezigheid naast alle verplichte stof. Materiaalkeuze is op gemak en toepasbaarheid binnen school gericht. De inhoud is conventioneel en aangepast aan de thema's binnen school zoals de seizoenen. Ontwikkelingen in hedendaagse kunst hebben geen invloed op schoolkunst, leerkrachten hebben hierdoor geen kennis nodig van hedendaagse kunst. (Efland, 1976)

Deze beschrijving van schoolkunst is erg herkenbaar binnen mijn eigen onderwijssituatie. Bij ons in de klassen en gangen hangt kleurrijk kinderwerk dat erg op elkaar lijkt. We kiezen ervoor onze kunsteducatie ondergeschikt te maken aan de thema's waarover we werken; de seizoenen zijn een geliefd onderwerp in de onderbouw. In de bovenbouw worden de thema's van wereldoriëntatie gebruikt als onderwerp van creatieve opdrachten.

Het materiaal waar we voor kiezen is veilig, schoon en gemakkelijk weer op te ruimen, precies volgens de definities van schoolkunst.

Ik vraag me af in hoeverre het klopt dat creatieve opdrachten door de kinderen als ontspannen worden ervaren wanneer het eindproduct al van te voren vaststaat. Kinderen kunnen het als druk ervaren om te moeten presteren, hun product kan afwijken van de norm en daarmee fout zijn in de ogen van henzelf en de omgeving. Kinderen kunnen angstig worden voor afwijzing en daardoor hun plezier in creatieve opdrachten verliezen.

Heijnen

Emiel Heijnen (2011) schreef het artikel *Informeel visuele netwerken*, waarin hij informele visuele netwerken vergelijkt met traditionele beeldende lessen op scholen. Hij laat daarin zien dat de schoolpraktijk veraf staat van de leefwereld van leerlingen. Informele visuele netwerken zijn bijvoorbeeld gamers die zich rondom een computerspel verenigen in een informeel netwerk, ze laten zich inspireren door de game in beeldend werk. Op scholen zie je vaak dat kinderen een figuur uit een game natekenen in hun tekenschrift, dit werk staat los van de leerkracht.

Heijnen stelt dat binnen het traditionele beeldende curriculum geen aandacht wordt besteed aan populaire beeldcultuur, het is gebaseerd op dat wat de docent voorschrijft, de onderwerpen zijn ontleend aan kunstgeschiedenis of de schoolpraktijk zoals thema's uit schoolboeken en de seizoenen.

Informeel visuele netwerken zijn gericht op het produceren van experimenteel, interdisciplinair werk en maakt gebruik van verschillende technieken en media, kopiëren en remixen zijn veel gebruikte technieken. Op scholen is de visuele productie vaak beperkt tot traditionele technieken die buiten de context van school weinig betekenis hebben. Kopiëren en remixen wordt op scholen juist niet gewaardeerd en populaire cultuur is geen onderwerp binnen het curriculum.

Heijnen ziet wel in dat het ongewenst is wanneer schoolcultuur en populaire cultuur gaan samenvallen omdat beide dan hun relevantie verliezen, bovendien hoort het soms gewelddadige karakter van populaire cultuur niet thuis op school.

Heijnen pleit ervoor dat scholen nieuwe technieken omarmen en zo leerlingen de mogelijkheid geven om persoonlijk en betekenisvol werk te maken dat ook gebaseerd is op eigen expertise. De school kan hierdoor meer aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en hedendaagse cultuur de school binnenhalen. (p.49)

Dit artikel van Emiel Heijnen bevestigt het idee dat beeldende vakken op school los staan van de buitenschoolse werkelijkheid en daardoor schoolkunst voortbrengen. Het valt mij op dat kinderen in hun tekenschriften juist wel vaak populaire figuren tekenen maar dat daar door de leerkracht geen aandacht aan wordt besteed.

Robinson

Sir Ken Robinson gaat zelfs zover dat hij beweert dat scholen creativiteit om zeep helpen. In zijn veel bekeken Ted Talk uit 2007 stelt hij dat scholen wereldwijd 'academic ability' tot speerpunt hebben gemaakt, creativiteit is gestigmatiseerd tot de minst belangrijke eigenschap. Robinson vindt dat creativiteit even belangrijk zou moeten zijn als geletterdheid omdat het bijdraagt aan de oplossing van problemen die in de toekomst besloten liggen en waarvan we nu nog geen idee hebben. Juist door creativiteit te stimuleren geef je de jeugd handvatten voor de toekomst.

Robinson stelt dat ons schoolstelsel gebaseerd is op de industriële gedachte van input en output, waarbij de gewenste uitkomst vooral academische vaardigheden betreffen. (2007)

Scholen lijken te kiezen voor veilige curricula met meetbare resultaten en het onvoorspelbare buiten de deur te willen houden. Voor creativiteit lijkt daarbinnen geen plaats te zijn omdat het zich niet laat voorspellen en meten.

Biesta

Biesta (2015a) stelt dat we risico's binnen het onderwijs zoveel mogelijk willen uitbannen.

"Beleidsmakers, politici en de pers 'het publiek' en organisaties zoals OESO en de Wereldbank verlangen en eisen dat onderwijs op alle niveaus krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij is." (p.16) Deze houding vormt een ontkenning van het feit dat mensen niet gelijk zijn in manieren van denken en doen. Biesta onderscheidt drie domeinen waar onderwijsdoelen in geformuleerd kunnen worden namelijk: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Kwalificatie gaat om het verwerven van kennis en vaardigheden, socialisatie om onderwijs in tradities en praktijken, subjectificatie om de persoon en zijn verantwoordelijkheden.

Deze drie doeldomeinen van onderwijs moeten volgens Biesta in balans zijn om goed onderwijs te kunnen geven, ze maken het beroep van onderwijzer belangrijk en complex.

Biesta (2015b) noemt 'het in de wereld komen' als belangrijkste doel van onderwijs, Wat willen we dat onze leerlingen bereiken in elk van de drie domeinen? Wat willen we dat onze kinderen kennen en kunnen? Van welke tradities willen we ze deelgenoot maken? Welke persoonskwaliteiten moeten gevormd worden?

Dit zijn volgens Biesta belangrijke vragen aan het onderwijs. Hij ziet onderwijs als een creatieve 'daad,' waarbij iets in de wereld gebracht wordt wat niet eerder bestond. Biesta geeft de voorkeur aan de term scheppen boven creëren om op zoek te gaan naar antwoord op de vraag hoe onderwijs bijdraagt aan de schepping van menselijke subjectificatie. (p.25) Biesta ziet mogelijkheden tot subjectificatie in de manier waarop de leraar situaties biedt waarin leerlingen worden aangesproken, waarin ze worden uitgekozen, waarin ze worden opgeroepen om verantwoordelijkheid te nemen. Curricula mogen leerlingen niet afhouden van zulke leerervaringen maar of subjectificatie ook werkelijk plaats zal vinden is een open vraag, die buiten de controle van leerkrachten ligt. Maar wanneer we ruimte geven bestaat de kans dat subjectificatie zal plaatsvinden. (pp. 41-42)

Met subject bedoelt Biesta dat je als mens je eigen handelen vorm kan geven en er verantwoording voor neemt in de relatie tot de ander. Het geeft antwoord op de vraag: 'Hoe ben ik?' (2017)

Biesta wil leerlingen in de wereld laten komen door ze een uitgebreid curriculum aan te bieden dat alle kansen biedt om vaardigheden op te doen om de wereld te leren kennen en om erin te bestaan. Hij ziet de school als oefenplaats waar leerlingen aangesproken worden om ervaringen op te doen binnen de drie domeinen.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat door het geven van gesloten creatieve opdrachten de school minder een oefenplaats is dan het volgens de theorie van Biesta zou moeten zijn. Als

gevolg van het geven van gesloten creatieve opdrachten wordt het kind beperkt in het opdoen van ervaringen en het zal minder tot ontdekkingen komen binnen de drie door Biesta genoemde domeinen.

Door een open houding aan te nemen en voor een breed aanbod te kiezen op creatief gebied geef je kinderen de mogelijkheden om zich te vormen en tot ontdekkingen te komen.

Een open curriculum zal meer kinderen aanspreken en daarmee ook meer ervaringen bieden om 'in de wereld te komen.'

Ondanks onderzoek naar de negatieve effecten van schoolkunst heeft het een onweerstaanbare aantrekkingskracht op het onderwijs en lijkt het er niet op dat er een tegenbeweging gaande is. Integendeel het gemak waarmee je ideeën opdoet voor creatieve opdrachten is met websites als Pinterest en Juf Janneke alleen maar toegenomen. De leerkracht hoeft niets zelf te bedenken want waarom zou je het wiel opnieuw uitvinden?

Schoolkunst op De Swoaistee

Op mijn school hangt veel schoolkunst aan de muren en mijn collega's zien het probleem niet.

Kinderen en ouders vinden het mooi, zeggen ze. Het lijkt dan wel op elkaar maar toch kun je er iets eigens in kwijt en herken je welk kind het gemaakt heeft.

Dat het geen beroep doet op eigen creativiteit van kinderen willen ze schoorvoetend toegeven maar hoe het anders kan, lijkt niemand te weten.

Daarom wil ik een onderzoek houden naar mogelijkheden om een meer open houding aan te nemen binnen het creatieve domein.

Het doel van het onderzoek is binnen het team van de Swoaistee aan bewustwording te werken over de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen en te komen tot een verandering binnen de school wat betreft de omgang met creativiteit in beeldende lessen. De specifieke mogelijkheden die jenaplanonderwijs biedt worden in het onderzoek nader verkend.

1.2 Onderzoeksvragen

Om aan de geformuleerde doelen te kunnen werken zal antwoord gevonden moeten worden op de volgende vragen:

Hoe kunnen we creativiteitsontwikkeling in het beeldende domein op een basisschool stimuleren?

Wat is het belang van creativiteitsontwikkeling?

Hoe draagt actieonderzoek bij aan verandering in de praktijk van een jenaplanbasisschool?

Welke jenaplankenmerken kunnen ingezet worden om aan creativiteitsontwikkeling te bevorderen?

Op deze vragen wordt vanuit theorie en praktijk naar antwoord gezocht.

De pedagogische visie van de onderzoekster is een belangrijke leidraad geweest in de keuze van het onderwerp, in de volgende paragraaf wordt deze visie weergegeven.

1.3 Het unieke kind

In dit deel van het verslag beschrijf ik wat mij voedt en heeft gevoed in mijn visie op onderwijs en kunsteducatie.

Ik heb bewust gekozen voor jenaplanonderwijs omdat het concept dat Peter Petersen ontwikkelde me aanspreekt. Uitgangspunt van jenaplan is het unieke kind met zijn of haar specifieke talenten en de relaties van het kind met zichzelf, zijn omgeving en de wereld. Een jenaplanschool is een leef- en werkgemeenschap waarin gesprek, spel werk en viering dagelijks centraal staan. (Velthausz, 2014)

Een school staat middenin de samenleving en weerspiegelt een deel van die samenleving; een school is een samenleving op zich. De Swoaistee staat middenin de Groningse wijk Lewenborg, een gemengde wijk waarin vele sociale milieus vertegenwoordigd zijn. De school is een echte buurtschool met meer dan 600 leerlingen. En juist op zo'n grote school is het belangrijk elkaar te kennen, relaties aan te gaan, het kind te zien. Een stamgroep omvat drie jaargroepen; je hebt als leraar een kind drie jaar in de groep waardoor je het kind en zijn leefomgeving goed kent. Elk kind ervaart het om jongste, middelste en oudste van de groep te zijn; kinderen helpen elkaar en werken samen.

Een goed pedagogisch klimaat zie ik als voorwaarde om onderwezen te worden, een kind moet zich veilig voelen, gezien worden als individu en als deel van de groep.

Emancipatie is voor mij een belangrijk doel van onderwijs; het beste uit het kind halen, zodat ze eigen talenten kunnen ontplooiën en opgroeien tot zelfstandig handelende individuen.

Biesta (2015a) stelt in dit verband als voornaamste taak van het onderwijs: "een intelligentie tot zelfkennis te brengen" (p.140).

De idee van school als spil tussen thuis en maatschappij spreekt mij aan, ik vind het belangrijk dat ik weet hoe het er thuis bij een kind uit mijn groep aan toe gaat. Met wie zij of hij leeft, wat de relaties zijn, hoe het gezin in de maatschappij staat. Ik wil mijn kinderen en hun ouders kennen en daarom investeer ik in die relatie; ik ga bij elk nieuw kind in mijn groep op bezoek.

Ouders komen hun kind halen en brengen, bij ons op school staat de deur al vroeg open. We laten hiermee zien dat kinderen en ouders welkom zijn; zich uitgenodigd voelen om op school te zijn, om mee te doen. Ik betrek ouders bij het gebeuren in de groep, ik deel ervaringen met ze en ben nieuwsgierig naar hun beleving.

We halen de maatschappij ook binnen in de school, we werken binnen thema's aan wat zich in de buitenwereld afspeelt. Daarbij geldt hoe groter het kind, hoe groter de wereld. Dat betekent dat ik in mijn onderbouwgroep dichtbij huis en de naaste omgeving blijf; bij de ervaringswereld van de kinderen. Mijn collega's in midden- en bovenbouw breiden die wereld geleidelijk uit, om de belevingswereld van het kind te vergroten. Op deze manier is de school echt een spil tussen thuis en de wereld.

Ervaring door kunsteducatie

Kinderen leren bij veel vakken op school dat er maar één goed antwoord mogelijk is. De leerkracht kijkt het ingeleverde werk na en schrijft eronder hoeveel foute antwoorden het kind heeft gegeven. Naarmate kinderen zelfstandiger worden leren ze het eigen werk na te kijken met behulp van antwoordenboekjes; ook hierin zien ze zwart op wit dat er maar één goed antwoord mogelijk is. Daarom vind ik het belangrijk dat kinderen ervaren dat er ook vragen zijn waar je meer dan één antwoord op kunt geven, en dat er daarbij geen sprake is van goed of fout. Zulke ervaringen kunnen kinderen opdoen in kunsteducatie. Het geeft kinderen de mogelijkheid tot divergent denken; in een creatief proces kunnen veel oplossingen aangedragen worden. Dit geeft kinderen een heel andere ervaring dan een les waarvan de antwoorden al vast staan.

Kunsteducatie brengt kinderen in contact met onbekende werelden waarin alles mogelijk is. Het geeft de mogelijkheid om fantasie en verbeelding in te zetten. Het probleem van schoolkunst is juist dat kinderen daarin beperkt worden, ze moeten voldoen aan van te voren vastgestelde normen; ze krijgen geen eigen ruimte.

Ik vind het belangrijk dat kinderen de vrijheid van experimenteren ook in school wordt gegund. Want een scheppingsproces doormaken, vanuit het niets tot iets komen, is een ervaring waarin je jezelf ontmoet. Elliott Eisner (2002) zegt het zo: "Work in the arts is () a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing culture." (p.3)

Ik wil hierbij opmerken dat creativiteitsontwikkeling niet louter voorbehouden is aan kunsteducatie en dat het doel van kunsteducatie geen creativiteitsontwikkeling hoeft te zijn.

Beide zijn qua inhoud en doelen meer omvangrijk dan dat, maar voor de uitvoerbaarheid van dit onderzoek heb ik ervoor gekozen de focus te leggen op beeldende vorming omdat het probleem met schoolkunst zich in dat domein afspeelt. Ik zie de bezwaren van schoolkunst vooral in de beperkingen die we onze leerlingen opleggen door materiaal en uitkomst te bepalen. Door meer mogelijkheden te creëren in materiaal en technieken breiden we het repertoire van kinderen uit en krijgen ze de mogelijkheid hun eigen creativiteit te ontwikkelen.

Daarom wil ik met dit onderzoek samen met collega's in de focusgroep op zoek naar manieren om aan creativiteitsontwikkeling te werken. Zodat kinderen en leerkrachten kunnen ervaren hoe waardevol het is om vorm te geven aan een eigen creatief proces.

In het volgende hoofdstuk staat beschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd.



2. Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet toegelicht, worden de focusgroep en critical friends voorgesteld, de dataverzameling uitgelegd en de validiteit en ethiek van het onderzoek verantwoord. De theoretische kennis op het gebied van onderzoeksvaardigheden is ontleend aan het werk van Ponte (2012), Mortelmans (2009), en Boog (2016).

2.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestaat uit een praktisch deel dat vorm kreeg in een actieonderzoek waarin de focusgroep onderzoek deed naar verandering in de omgang met creativiteitsontwikkeling. Daarnaast is literatuuronderzoek gehouden om het onderzoek van een theoretisch kader te voorzien. Binnen de focusgroep bleek behoefte te zijn aan theoretische onderbouwing van wat ingebracht en besproken werd. Hierdoor was sprake van een doorlopend proces van theoretische onderbouwing en praktische uitvoering.

2.2 Actieonderzoek

Het doel van het onderzoek om aan bewustwording en verandering rond creativiteitsontwikkeling te werken leent zich goed voor actieonderzoek in een focusgroep. Een voordeel van samen met collega's in een focusgroep onderzoek doen ligt in bewustwording en versterking van die collega's in hun rol als onderzoeker. Het onderzoek kan direct in de eigen onderwijspraktijk uitgevoerd en gemonitord worden en eventuele verbeteringen zullen direct zichtbaar zijn.

Het probleem van schoolkunst wordt op deze manier van twee kanten benaderd. Namelijk qua inhoud door aan creativiteitsontwikkeling te werken en qua organisatie door aan deskundigheidsbevordering van teamleden te werken.

Het probleem van schoolkunst is niet specifiek voor de Swoaistee. Het wordt op veel scholen als een normale manier van werken beschouwd. Dit blijkt uit de vele websites die leerkrachten vullen met les ideeën waar de kenmerken van schoolkunst in te herkennen zijn. Wanneer je kinderkunst op een willekeurige school bekijkt zie je vaak voorbeelden van schoolkunst. Dit onderzoek richt zich op één school maar zou op veel andere scholen kunnen plaatsvinden. Kenmerkend voor actieonderzoek is dat de uitkomsten niet overdraagbaar hoeven te zijn naar andere praktijksituaties. Sommige oplossingen zijn uniek voor de onderzochte school omdat ze aan personen en specifieke omstandigheden gebonden zijn. (Ponte, p.90)

In de conclusies van het onderzoek zal wel gezocht worden naar algemeen aanvaardbare doelen voor verandering in de omgang met creativiteit. Daar zal transitie naar een bredere doelgroep worden gemaakt.

2.3 Focusgroep

Door in een focusgroep aan het probleem te werken ontstaat draagkracht. Het wordt een gezamenlijk probleem waarvoor gezamenlijke oplossingen worden bedacht en uitgeprobeerd in de eigen onderwijspraktijk.

Het probleem is door mij ingebracht en daarin zit het gevaar dat het niet door iedereen als zodanig wordt ervaren. Daarom heb ik de discussie over schoolkunst eerst breed opgezet, ik heb een bewustwording in gang gezet door het probleem van schoolkunst te benoemen in informele settings. Ik heb samen met collega's voorbeelden van kinderkunst bij ons op school bekeken en de kenmerken van schoolkunst benoemd.

Ik heb mijn collega's per mail gevraagd mee te doen in het actieonderzoek om samen aan oplossingen te werken. Zeven collega's hebben daar positief op gereageerd, ze zijn samen met mij het onderzoek aangegaan.

De focusgroep bestond uit zeven stamgroepleiders van de Swoaistee, elke bouw van de school was erin vertegenwoordigd.

In onderstaand schema staan de gegevens van de focusgroeppdeelnemers vermeld:

Leerkrachtnummer	Geslacht	Leeftijd	Bouw
Leerkracht 1	M	37	Bovenbouw
Leerkracht 2	V	37	Bovenbouw
Leerkracht 3	V	45	Onderbouw
Leerkracht 4	V	46	Middenbouw
Leerkracht 5	V	52	Middenbouw
Leerkracht 6	V	29	Onderbouw
Leerkracht 7	V	61	Onderbouw

De focusgroep doet onderzoek naar de hoofdvraag: Hoe kunnen we met leerkrachten in een collectief leerproces creativiteitsontwikkeling in het beeldend basisonderwijs op de jenaplanschool bevorderen?

In de probleemanalyse is door de onderzoekster vastgesteld dat er op de Swoaistee schoolkunst wordt geproduceerd. Uit literatuuronderzoek kan worden afgeleid dat je daarmee de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen tekort doet.

Werken met een focusgroep biedt verschillende mogelijkheden, stelt Mortelmans (2009), 'het opwekken van nieuwe ideeën en creatieve concepten' (p. 318) sluit goed aan bij het doel van dit actieonderzoek. We gaan samen op zoek naar manieren om aan creativiteitsontwikkeling te werken. Actieonderzoek leidt tot bewustzijn van een probleem en empowerment van de deelnemers. Boog (2016) noemt dit het vergroten van handelingsmogelijkheden door onderzochten en onderzoekers. (p.52) Hij haalt onderzoek aan van Coenen waaruit blijkt dat onderzochten en onderzoekers in een focusgroep weliswaar gelijkwaardig maar niet gelijk zijn. Ze verwachten verschillende inbreng van elkaar op grond van hun rol. Boog heeft het in dit verband over 'wederkerige adequaatheid,' het nagaan of de wederkerige interpretatie van de werkelijkheid klopt voor de deelnemers.

In mijn onderzoek had ik een dubbelrol als onderzoeker en onderzochte, ik initieerde de bijeenkomsten, zorgde voor de randvoorwaarden en organisatie en sprak mee over problemen en verbeteracties.

'Wederkerige adequaatheid' en empowerment kunnen alleen werken wanneer de deelnemers elkaar vertrouwen, stelt Boog. (p. 52) In mijn dubbelrol moest ik zorgen voor vertrouwen in elkaar en in de mogelijkheden van de groep. Ik kon gebruik maken van de goede onderlinge relaties als collega's onder elkaar. Deelnemers vertelden bij de evaluatie dat ze een ongedwongen, open sfeer hebben ervaren tijdens de bijeenkomsten. Ik heb er bewust voor gekozen de bijeenkomsten tijdens een door mij verzorgde lunch te houden om een ontspannen sfeer te creëren, tijdens eten heb je toch het gevoel even niet met werk bezig te zijn.

Door anonimiteit in de verslaglegging te garanderen konden de deelnemers zich vrij voelen hun mening te uiten.

Voor mij bracht de dubbelrol van onderzoeker en deelnemer soms een dilemma met zich mee; de rol van onderzoeker was over het algemeen dominant maar ik heb als deelnemer ook zaken kunnen inbrengen. Ik was me ervan bewust dat ik door mijn opleiding en de keuze voor dit onderwerp een andere kijk op het onderzoek heb dan de andere onderzoekers. Ik ben terughoudend geweest in het geven van mijn mening omdat ik wilde dat de deelnemers hun eigen mening zouden vormen door er met elkaar over te praten. Ik was me ervan bewust dat ze mij als een deskundige zouden kunnen zien omdat ik door mijn opleiding meer kennis heb opgedaan.

Ik heb in de bijeenkomsten geprobeerd vooral te luisteren naar mijn collega's, ik heb om

verduidelijking gevraagd en samengevat.

Vanuit de focusgroep ontstond bij een aantal onderwerpen de behoefte aan theoretische verdieping. Door de keuzes die ik daarin gemaakt heb, heb ik een bepaalde focus gekozen en daarmee sturing gegeven aan de focusgroep.

2.4 Critical friends

Bij de uitvoering van het onderzoek is het belangrijk in gesprek te blijven met anderen, critical friends kunnen door het stellen van vragen bijdragen aan het onderzoek. Ze geven de onderzoekers een goed beeld van wat wordt ingebracht en helpen daarin de kern te bepalen. (Ponte, 2012, p.45)

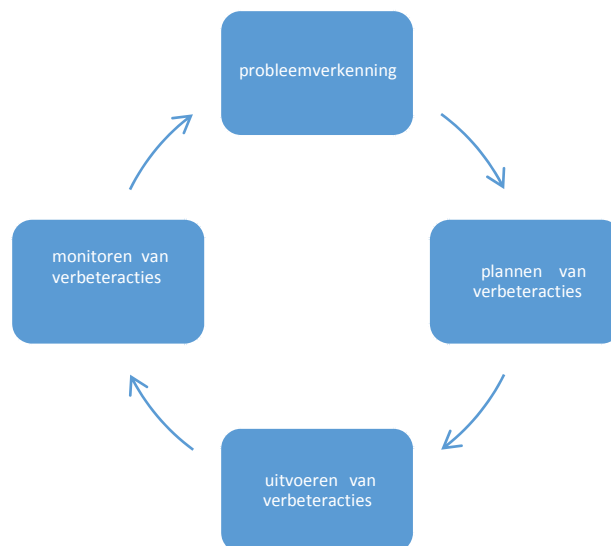
Er zijn twee critical friends aan het onderzoek verbonden, het zijn: Kor Posthumus, directeur van de Swoaistee, hij heeft cultuureducatie tot ontwikkelpunt gekozen in de schoolontwikkeling voor de komende jaren. Hij staat voor de basisprincipes van het Jenaplanonderwijs, en zal vanuit beide perspectieven het onderzoek kritisch volgen.

Wilma Smit heeft sociale wetenschappen gestudeerd en werkt als interim adviseur voor onderwijs beleidszaken. Wilma zal de (dubbel) rol van de onderzoekster kritisch volgen en daarom aanwezig zijn bij de focusgroepbijeenkomsten.

2.5 Fases in actieonderzoek

In onderstaand model zijn de fases van het onderzoek weergegeven, het is gebaseerd op de theorie van Ponte. (2012, p.32)

Actieonderzoek is een doorlopend proces van probleemverkenning en verbeteracties.



Het probleem van schoolkunst is door de onderzoekster in de focusgroep ingebracht, de deelnemers herkennen en erkennen dit probleem. Deze houding maakt het mogelijk om verbeteracties te bedenken, uit te proberen en te evalueren.

De focusgroep is volgens planning drie keer bij elkaar gekomen. Het proces van probleemverkenning plannen, uitvoeren en monitoren van verbeteracties is telkens doorlopen. Op de laatste bijeenkomst zijn conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om verbeteringen te implementeren.

2.6 Dataverzameling

Alle bijeenkomsten zijn met toestemming van de deelnemers in beeld en geluid vastgelegd. De focusgroepleden hebben foto's gemaakt en een logboek bijgehouden, deze gegevens zijn overgedragen aan de onderzoekster.

Alle data worden alleen voor dit onderzoek gebruikt, zijn strikt vertrouwelijk en niet herleidbaar naar personen. De focusgroep heeft de gelegenheid gekregen op de verslagen te reageren, ze heeft de verslagen goedgekeurd.

2.7 Data-analyse

Van elke bijeenkomst zijn geluids- en beeldopnames gemaakt, deze opnames zijn alleen door de onderzoekster bekeken en zullen niet openbaar gemaakt worden.

Alle focusgroep gesprekken zijn woordelijk uitgeschreven en met behulp van de topiclijst gecodeerd.

Op grond van het gecodeerde verslag is deze eindrapportage tot stand gekomen.

Ik benoem de enige mannelijke deelnemer in dezelfde bewoordingen als de vrouwelijke deelnemers want door mannelijke voornaamwoorden te gebruiken zou hij niet langer anoniem zijn.

2.8 Ethiek en Validiteit

Alle informatie en alle gegevens die in de onderzoeksgroep uitgewisseld en besproken worden, is als vertrouwelijke informatie behandeld. Pas na goedkeuring van de deelnemers wordt de informatie gedeeld. De onderzoekers hebben het recht dat hun inbreng anoniem wordt weergegeven en niet herleidbaar is naar de persoon.

Anonimiteit is belangrijk omdat de deelnemers zich veilig en vrij moeten voelen in hun uitlatingen, dat komt de betrouwbaarheid van de verzamelde data ten goede. Een van de critical friends van het onderzoek is de directeur van de school, dit zou kunnen betekenen dat de leerkrachten zich minder vrij voelen zich te uiten op het gebied van schoolorganisatie. Door anonimiteit te garanderen hoop ik dit te voorkomen.

Voor mij als onderzoeker in mijn school met mijn eigen collega's kleef aan anonimiteit de moeilijkheid dat ik weet dat voor mijn medeonderzoekers die anonimiteit niet geldt, zij zullen zichzelf of een andere deelnemer herkennen in de dingen die ik over ze schrijf. Ik weet dit en houd er rekening mee door terughoudend te zijn met negatieve conclusies. Ik heb overwogen twee versies van het onderzoeksrapport te maken, een voor intern gebruik binnen de opleiding en een voor extern gebruik in de communicatie buiten de opleiding. Toch heb ik ervoor gekozen dit niet te doen omdat het voor mij onoprecht voelt. Ik zou dan bewust achter de rug van mijn collega's om conclusies uit het onderzoek trekken waar ze zich niet tegen kunnen verdedigen, dat kan ik niet met mijn geweten verenigen. Daarom heb ik ervoor gekozen de gulden middenweg te bewandelen. Ik trek alle conclusies die het onderzoek rechtvaardigt maar ik kijk daarbij steeds naar onze weerbarstige praktijk; ik heb begrip wanneer dingen anders zijn gelopen dan ik had gewenst, daarom zal ik mijn verwachtingen aanpassen aan het verloop van het onderzoek.

Voor het onderzoek is veel literatuur gelezen om inzicht te krijgen in de problematiek en in aspecten van creativiteit en creativiteitsontwikkeling. De beperking in omvang van dit verslag maakte het noodzakelijk tot een keuze te komen in het weergeven ervan. In de theoretische onderbouwing heb ik ervoor gekozen om redelijk snel tot conceptualisering van het begrip creativiteit te komen. De praktijk is steeds leidend geweest in dit onderzoek en daarom is positie gekozen in een concept dat zich laat vertalen naar de praktijk. Ik realiseer me dat het een beperkte opvatting van creativiteit is. In de keuzes die ik heb moeten maken voor dit verslag heb ik praktijk laten prevaleren boven theorie, dat neemt niet weg dat ik als onderzoeker de nodige theoretische kennis heb opgedaan.



3. Creativity killed the cat

Het was natuurlijk geen creativiteit maar curiosity dat de kat fataal werd maar als ze terecht was gekomen in het web dat rond creativiteit gesponnen wordt, had het ook slecht met haar kunnen aflopen. Een snelle blik in de zesenhalf miljoen resultaten die Google geeft bij de zoekterm creativiteit, laat zien dat het onder andere wordt benut in sport, bedrijfsleven, psychologie, schrijven, marketing, communicatie, kunst en in het onderwijs. Je kunt creativiteit ontwikkelen in allerlei cursussen en workshops.

Waar de meeste bronnen het over eens zijn is dat creativiteit te maken heeft met “out of the box” denken, met risico durven nemen, buiten de lijntjes kunnen kleuren en om tot verrassende oplossingen voor al lang bestaande problemen te komen.

Creativiteit is alom aanwezig en blijkbaar van groot belang maar voor dit onderzoek naar creativiteitsontwikkeling moet de betekenis van het begrip nader gedefinieerd worden.



3.1 Creativiteit

In deze paragraaf wordt vanuit literatuur naar conceptualisering van het begrip gezocht. Het tweeledige onderzoeksdoel van creativiteitsontwikkeling bij kinderen en wat de leerkracht daarvoor nodig heeft, zal hierbij richtinggevend zijn.

Hieronder worden voor een eerste verkenning van het begrip drie toonaangevende onderzoekers uit het vakgebied geciteerd.

- Robinson: *"The process of original ideas that have value."* (Robinson, 2016)
- Sternberg: *"Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e. original, unexpected) and appropriate (i.e. useful, adaptive concerning task constraints)"* (Sternberg, 2012)
- Csikszentmihalyi: *"a culture that contains symbolic rules, a person who brings novelty into the symbolic domain and a field of experts who recognize and validate the innovation."* (Csikszentmihalyi, 1997)

Deze definities geven richting aan het begrip creativiteit maar de vraag is in hoeverre ze specifiek genoeg zijn voor het onderzoek.

Zowel Sternberg als Csikszentmihalyi zien een innovatief, creatief product als uitkomst van een creatief proces. Creativiteitsontwikkeling bij kinderen behelst een proces waarin kinderen ervaringen en ontdekkingen kunnen opdoen. De uitkomst van dat proces kan van ondergeschikt belang zijn, afhankelijk van het doel dat de leerkracht voor ogen stond. Daarmee is voor dit onderzoek de uitkomst van het creatieve proces minder van belang, het gaat erom dat kinderen leren een eigen creatief proces te volgen.

Het creatieve product is bij beide onderzoekers toepasbaar in een maatschappelijke context. Bij Csikszentmihalyi gaat het om experts uit het werkveld die de innovatie als zodanig erkennen. Ook bij Sternberg gaat het om de praktische toepasbaarheid van het creatieve product. Dit is niet primair het doel van de producten die de basisschoolleerlingen als uitkomst van een creatief proces creëren. Robinson gaat uit van een proces van originele ideeën die waarde genereren. De waarde die wordt voortgebracht door het creatieve proces is minder specifiek dan in de andere twee definities. Waarde kan bij Robinson ook een persoonlijk belang of doel dienen. Voor een kind kan de waarde van het scheppen van een creatief product in een voldaan of trots gevoel zitten. Robinson benoemt het creatieve proces en dat past m.i. beter in het kader van het onderzoek. Hoe het creatieve proces vorm moet krijgen heeft Robinson niet beschreven, voor het onderzoek is dat wel van belang.

Het SLO, het instituut voor Leerplanontwikkeling, is een toonaangevend instituut in het onderwijs, ze ontwikkelen o.a. kerndoelen, eindtermen en doorlopende leerlijnen, hierdoor hebben ze veel invloed op de curricula van alle scholen in Nederland.

Het SLO geeft de volgende definitie: *Creatief vermogen is het ruimte geven aan een vernieuwende en onverwachte uitkomst, waarbij zowel creatief denken als creatief handelen centraal staan.* (2016) In tegenstelling tot de definitie van Robinson staat bij het SLO wel het creatief handelen vermeld. Het SLO gaat uit van creatief denken en handelen om te komen tot een vernieuwende en onverwachte uitkomst. Maar ook in deze begripsbepaling wordt niet meegenomen hoe je aan creatief vermogen kunt werken.

De volgende definitie van Jong is gebaseerd op Robinson en aangevuld met hoe het proces kan verlopen: *"Creativiteit is het tot stand brengen van originele ideeën die van waarde zijn door middel van het doorbreken van bestaande patronen."* (Jong, 2012, p. 14) Deze definitie past goed bij de onderzoeksvraag omdat het doorbreken van bestaande patronen cruciaal is om aan schoolkunst voorbij te komen. Het resultaat van een creatief proces is in deze definitie van ondergeschikt belang, het draait om creativiteit om de creativiteit. Ik sluit mij met dit onderzoek aan bij de definitie van Jong.

3.2 Creatief proces

Schoolkunst wordt gekenmerkt door het vaststaande eindproduct; er wordt nauwelijks een beroep gedaan op het eigen creatieve proces van de leerling. Om een cultuuromslag in het denken over

creativiteitsontwikkeling op school teweeg te brengen is kennis over het creatieve proces nodig. Een andere benadering van creativiteit, niet product maar procesgericht zal mijns inziens verandering met zich meebrengen. Het kind (maar ook de leerkracht) wordt creatief uitgedaagd waarbij ieder op zijn eigen manier zal omgaan met creativiteit.

Oostwoud en Wijdenes stellen dat creativiteit niet onderwezen kan worden, leerkrachten kunnen wel proberen omstandigheden te creëren waarin creatief gedrag zich kan voordoen. (Oostwoud en Wijdenes geciteerd in Bos, 2013 p. 48)

Jong onderscheid drie factoren in een creatief proces:

1. “Omgevingsfactoren: het onderwijssysteem, de cultuur, de gewoonten, de beschikbare bronnen;
2. Individuele vaardigheden: divergent, convergent, kritisch en met verbeelding denken, vanuit verschillende perspectieven kijken, zoekend kunnen converseren, socratisch kunnen denken, nieuwe combinaties tot stand kunnen brengen;
3. Intrapersoonlijke kenmerken: het kunnen omgaan met ambiguïteit, tolerant zijn, zelfvertrouwen en een brede belangstelling hebben.” (Jong, 2012, p. 12)

Deze factoren hebben de volgende implicaties voor het onderwijs; door verandering te brengen in omgevingsfactoren heeft de leerkracht invloed op het creatieve proces. De leerkracht wordt zich bewust van de ingesloten gewoontes waardoor schoolkunst wordt voortgebracht. De leerkracht gaat uit van een meer open benadering van het creatieve scheppingsproces van kinderen. Zij creëert omstandigheden waarin creativiteit tot ontplooiing kan komen. De leerkracht kan nieuwe bronnen inzetten door verandering in het aanbod voor de kinderen aan te brengen.

Individuele vaardigheden worden aangesproken wanneer kinderen uitgedaagd worden om zelf naar oplossingen te zoeken in een creatief proces. Omgaan met verandering doet een beroep op intrapersoonlijke kenmerken als tolerantie en zelfvertrouwen. Leerkrachten hebben een tolerante houding nodig wanneer ze leerlingen meer vrijheid geven in het creatieve proces.

3.3 Hoe stimuleert de leerkracht een creatief proces?

De leerkracht die zich bewust is van verandering op het creatieve domein zal behoefte hebben aan handvatten om die verandering vorm te geven. In deze paragraaf worden theoretische bronnen aangehaald die toepasbaar zijn in de praktijk van de leerkracht.

Begrijpen met je handen

Omstandigheden creëren waarin creativiteit tot ontplooiing kan komen sluit aan bij het werk van Annet Weterings en Sabine Plamper. Ze houden met hun boek *Begrijpen met je handen, een andere kijk op cultuuronderwijs*, een pleidooi voor procesgericht werken met kinderen om creativiteit te bevorderen. Ze stellen dat een creatief proces start met een open, verkennende houding waarbij een gevoel van vrijheid en veiligheid noodzakelijk zijn. Ze gaan uit van themavrij werken om kinderen te laten ervaren wat ze zelf belangrijk vinden en om de druk van het moeten presteren eraf te halen. Ze schrijven dat de volwassenen tegelijkertijd een bescheiden en een doorslaggevende rol moeten aannemen. In de bescheiden rol krijgen kinderen ruimte om zelf ontdekkingen te doen; ze mogen experimenteren zonder opdracht of instructie. Als facilitator heeft de leerkracht een doorslaggevende rol; zij zorgt voor omstandigheden en materiaal waarmee kinderen kunnen experimenteren.

Plamper en Weterings bepleiten het belang van positief benoemen van het creatieve proces, waarin de leerkracht kennis deelt en niet oordeelt over het werk van kinderen. (pp. 67-79)

Authentieke kunsteducatie

Plamper en Weterings sluiten zich aan bij het gedachtegoed van Haanstra en zijn pleidooi om kunstonderwijs te laten aansluiten bij de leefwereld van kinderen. Haanstra pleit voor authentieke kunsteducatie, waarbij wordt uitgegaan van een constructivistische benadering van het leerproces in de kunsten. De leerling koppelt nieuwe informatie actief aan bestaande voorkennis, de leerling doet dit vanuit intrinsieke motivatie. Leerkrachten stellen kinderen in staat aan eigen bedachte en complexe vraagstukken te werken. Scholen kunnen dit bewerkstelligen door samenwerking met kunstenaars aan te gaan.

Haanstra onderscheidt vier criteria voor kunsteducatie: ten eerste de productieve leeromgeving met complexe taaksituaties en divergente opdrachten die ruimte bieden voor eigen initiatief en onderzoek. Ten tweede het aansluiten bij de leefomgeving en voorkennis van de leerlingen waarbij aandacht is voor persoonlijke interesses en voorkeuren. Ten derde het streven naar levensechte leertaken afgeleid van activiteiten van professionals in de maatschappij. Ten vierde communicatie en samenwerking waarbij kinderen groepstaken uitvoeren, onderling overleggen, standpunten bepalen, presenteren en eventueel beoordelen.

De op school geleerde kennis en vaardigheden kunnen ook in het dagelijks leven buiten school toegepast worden, er is een transfer tussen beide werelden.

Cruciaal is dat leerlingen ervaren hoe ze zich via kunst kunnen uiten in eigen ideeën en gedachten. Het ideaal van authentieke kunsteducatie vergt een cultuuromslag in de schoolorganisatie en in de houding van leerkrachten. In de praktijk blijkt het moeilijk te zijn om aan deze veranderingen vorm te geven. Haanstra pleit voor onderzoek hoe de door hem geformuleerde criteria voor kunsteducatie in de praktijk gerealiseerd kunnen worden. Hij ziet voldoende ruimte in curricula en kerndoelen van het basisonderwijs om vormen van authentieke kunsteducatie te kunnen realiseren. (Haanstra, p 31)

Jenaplan

De Swaia is een jenaplanschool, het curriculum is gebaseerd op het concept van Peter Petersen. Een jenaplanschool is een leef- en werkgemeenschap waarbinnen kinderen samen werken en spelen. Er is dagelijks aandacht voor de vier pijlers van jenaplan namelijk: gesprek, spel, werk en viering. Wereldoriëntatie wordt ingezet om kinderen de wereld te laten ervaren, ontdekken en onderzoeken. Bij jonge kinderen betreft het de eigen leefwereld, voor het oudere kind geldt; hoe groter het kind hoe groter de wereld.

Jenaplanscholen zijn gebaseerd op een interpreteerbaar streefmodel. Elke school geeft daar een eigen invulling aan en dat maakt elke jenaplanschool uniek. Het streefmodel kent grond- en basisprincipes waarop elke jenaplanschool zijn eigen organisatie vormgeeft. In deze principes komt creativiteit aan de orde.

Grondprincipe 8 luidt: "Creativiteit moet ruime aandacht krijgen in de school. Creëren speelt daarbij een belangrijke rol. Maar ook het uiten van gevoelens, schoonheid alsmede het kunnen verplaatsen in de ander (inleven)." (Velthausz, 2014, p. 19)

Basisprincipe 13 is vergelijkbaar met het tweede criterium van Haanstra waarin aandacht is voor de leefomgeving van de leerling. "In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de leef- en belevingswereld van de kinderen, als aan de cultuurgoederen, die in de maatschappij als belangrijke middelen beschouwd worden voor de hier geschetste ontwikkeling van persoon en samenleving." (p.25)

Uit de literatuur is op te maken dat er in de principes van jenaplan belangrijke aanknopingspunten liggen voor creativiteitsontwikkeling. De school kan er zelf invulling aangeven, op basis van het interpreteerbaar streefmodel.

Conclusie uit theorie

Op grond van literatuur is een definitie van creativiteit aan het onderzoek verbonden, het luidt: "Creativiteit is het tot stand brengen van originele ideeën die van waarde zijn door middel van het doorbreken van bestaande patronen." (Jong, 2012, p. 14)

De leerkracht kan bestaande patronen doorbreken door een overgang te maken van productgericht werken naar procesgericht werken. Daarin onderscheidt Jong een drietal factoren, ten eerste omgevingsfactoren, ten tweede individuele vaardigheden en ten derde intrapersonlijke kenmerken. Door in de omgevingsfactoren in te grijpen is een verandering mogelijk van product- naar proces gericht werken. De leerkracht kan andere bronnen en materialen aanbieden om dit te verwezenlijken. De leerkracht zal open moeten staan voor verandering en over intrapersonlijke kenmerken als flexibiliteit en tolerantie beschikken.

De rol van de leerkracht is bij Plamper en Weterings cruciaal; zij kan bescheiden zijn en kinderen vrijheid geven in het creatieve proces maar ook sturend door als facilitator mogelijkheden te bieden voor creatief onderzoek door kinderen.

Haanstra wil dat kinderen zich leren uiten in kunst, hij ziet daarvoor mogelijkheden binnen bestaande curricula. Ook in jenaplan is het goed mogelijk om aan creativiteitsontwikkeling te werken, in de principes waarop dit onderwijs gestoeld is liggen de nodige aanknopingspunten om er vorm aan te geven.

Concluderend kan gesteld worden dat aan creativiteitsontwikkeling gewerkt moet worden om kinderen tot eigen ideeën te laten komen. Doorbreken van bestaande patronen is daarbij een voorwaarde. Dit kan de leerkracht bewerkstelligen door een transitie te maken van een productgerichte naar een procesgerichte benadering van creativiteit.

De leerkracht sluit aan bij de leefwereld van kinderen en geeft ze mogelijkheden om zich via kunst te uiten. Binnen de huidige curricula en in de principes van jenaplan ligt ruimte voor een andere benadering van creativiteitsontwikkeling dan de tot nu toe gehanteerde.



4. De focusgroepbijeenkomsten

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat er binnen het huidige curriculum en in de principes van jenaplanonderwijs mogelijkheden liggen tot verandering. De onderzoekster heeft samen met de focusgroep onderzoek gedaan naar die mogelijkheden. Het onderzoek omvatte een drietal bijeenkomsten waarin de focusgroepleden hun bevindingen met elkaar konden delen. Het cyclisch proces van actieonderzoek is herkenbaar in de bijeenkomsten: er zijn verbeteracties gepland, uitgevoerd en geëvalueerd.

Er bleek voor diverse onderwerpen binnen de focusgroep behoefte te zijn aan theoretische verdieping en onderbouwing, dit is gedeeltelijk in de analyse van de bijeenkomsten verwerkt. Dit hoofdstuk bevat de gespreksverslagen van de drie focusgroepbijeenkomsten en de daaruit voortvloeiende analyse van de onderzoekster. De titels van de paragrafen verwijzen naar de besproken onderwerpen van de topiclijst.

4.1 Eerste bijeenkomst

23 november 2016

Probleemverkenning

De term schoolkunst is door de onderzoekster al in een eerder stadium geïntroduceerd.

Wanneer iets schoolkunst is en wanneer niet, is niet voor alle deelnemers even duidelijk.

“Wanneer er iets eigens van het kind in het werk te zien is, is er geen sprake van schoolkunst”, stelt deelnemer 5, “De basis kan wel gelijk zijn maar eigen inbreng in de detaillering maakt het tot een persoonlijk kunstwerk.” Deelnemer 3 vindt dat je je altijd af moet vragen wat het doel van de opdracht is: “Vaak zijn de doelen die wij aan creatieve opdrachten verbinden helemaal niet creatief maar liggen op rekenkundig gebied.” Zij vindt het voorbeeld van deelnemer 5 (een gevouwen huisje dat allerlei eigen details van de kinderen bevat), juist wel een voorbeeld van schoolkunst: “Het product en doel ervan lag van te voren al vast.” Zij ziet de houding van leerkrachten die bang zijn iets los te laten als een probleem: “Zij kiezen het liefst voor veilig en schoolkunst is veilig.”

Deelnemer 1 zegt: “Dat is de manier waarop we altijd al gewerkt hebben en kinderen vinden dat volstrekt normaal. In de middenbouw durfden de kinderen veel creatiever en lossier te werken dan in de bovenbouw.”

Het probleem zit mede in het materiaal, alle deelnemers erkennen dat vaak hetzelfde materiaal wordt gekozen om mee te werken, het ligt onder handbereik, er is genoeg van, en we zijn eraan gewend.

Deelnemer 6 zegt hier het volgende over: “Lastig want wat moet je doen, veel materiaal aanbieden? Je komt al snel weer terug bij het oude anders moet je veel materiaal verzamelen. Dat kan wel een keer maar ik vind het lastig om het vaker te doen.”

Deelnemer 5 ziet ook in de houding van sommige kinderen een probleem doordat ze niet kritisch zijn en snel tevreden zijn over hun werk. Je moet wel eisen stellen maar daarin ziet ze ook een probleem omdat je de kindercreativiteit wilt bevorderen maar ook je eigen kwaliteitsnormen meeneemt. “Het moet wel ergens op lijken,” vindt deelnemer 4. Ook zij vraagt zich af hoe je eisen kunt stellen en tegelijkertijd kinderen vrij kunt laten in hun creatieve ontwikkeling.

Deelnemer 3 zegt: “Je kunt daar wel onderscheid in maken, je kunt ze vaardigheden aanbieden om daar dan zelf mee aan de slag te kunnen gaan. Wij zijn getraind in afbakenen, zijn bang dat het mis gaat.”

Leerkracht 5 zegt: “Ik vind een mix mooi van schoolkunst en vrije opdrachten.”

Het belang van creativiteit

Alle deelnemers vinden creativiteit belangrijk om oplossingsgericht te kunnen denken en werken in een breder perspectief dan alleen in het beeldende. Anders denken, plannen maken en uitvoeren en jezelf vragen stellen komen eruit voort. Creatief denken wordt ook genoemd als een van de 21st century skills.³

Deelnemer 3 zegt over het belang van creativiteit: “Je nu en dan afvragen waarom iets zo is. Waarom we het zo doen als we het doen.”

Het onderzoek beperkt zich tot de beeldende vakken maar de veronderstelling is wel dat het bijdraagt aan creativiteit in de bredere context.

Mogelijkheden om aan creativiteit te werken

Als mogelijkheid tot verandering ziet deelnemer 4: “In de manier waarop je een opdracht geeft, stel je voor dat je Sinterklaas een metamorfose wilt geven. Richting geven en ruimte geven.” Deelnemer 6 denkt dat het geven van feedback op het proces in plaats van op het product een goede mogelijkheid is om aan creativiteit te werken. Dan heb je ook aandacht voor de problemen die ze opgelost hebben. Deelnemer 5 bevestigt dit idee: “Ze moeten leren plannetjes maken, de kracht van een werkstuk wordt groter als een kind er goed over nagedacht heeft.”

Deelnemer 3 zegt dat kunst een uitingsvorm is van iets anders, iets laten ontstaan is al weer anders dan een opdracht geven. Ze vindt ook dat we een slag kunnen slaan door onze kennis van materialen en technieken uit te breiden. We kiezen nu voor de bekende dingen maar als we meer kennis hebben kunnen we ook voor andere mogelijkheden kiezen.

Mogelijkheden voor actie

We gaan de komende periode in de eigen groepen op zoek naar manieren om aan creativiteitsontwikkeling te werken. Uit de brainstorm komen de volgende mogelijkheden naar voren:

- Inspiratie zoeken
- Elkaar voorbeelden geven van ‘good practice’
- Ander materiaal uitproberen
- In kleine groepjes tijdens de blokperiode aan creatieve opdrachten werken
- Geen opdracht geven maar het laten gebeuren
- Zelf meedoen
- Open opdrachten geven
- Proces niet verstoren
- Voorwaarden scheppen
- Bewust zijn van creatief proces
- Durf los te laten

De afspraak is dat we voor de volgende bijeenkomst iets nieuws uitproberen en daar tijdens de volgende bijeenkomst verslag van doen.

³ 21st century skills is een door het SLO samengestelde verzameling van competenties voor het (basis) onderwijs waarbij wordt ingespeeld op ontwikkelingen in de huidige en toekomstige kennismaatschappij.

Analyse eerste focusgroepbijeenkomst

Schoolkunst

Uit de verkenning van het probleem blijkt dat het begrip schoolkunst niet door alle deelnemers op dezelfde manier wordt begrepen.

Een van de deelnemers vindt dat zodra het kind zelf iets heeft mogen bedenken en toevoegen aan het door de leerkracht bedachte werk er al sprake is van eigen creativiteit. Een ander spreekt dat tegen, en heeft het over de angst van de leerkracht om los te laten. Hieruit blijkt een verschil van inzicht, waar de een al snel tevreden is met een klein beetje eigen inbreng van de kinderen, wil de ander juist een ander soort proces, waarbij het kind eigen inbreng heeft en de leerkracht 'loslaat'. In de theorie van Folkert Haanstra (Haanstra, 2011) is de interpretatie van de eerste deelnemer die eigen inbreng in een productgericht werk ziet als creativiteit, wel degelijk een voorbeeld van schoolkunst omdat de leerkracht alles al heeft bepaald van eindproduct tot materiaalkeuze. De eigen inbreng van het kind is minimaal en aan door de leerkracht bepaalde voorwaarden gebonden, daarom is dit geen voorbeeld van creativiteitsontwikkeling maar van schoolkunst.

Beoordelen van creatief werk

Uit het verslag van de bijeenkomst blijkt dat het beoordelen van creatief werk vragen oproept. Eisen stellen aan creatief werk en tegelijkertijd kinderen de vrijheid geven zich creatief te uiten lijkt niet met elkaar verenigbaar.

Gullikers (2011) gaat in op het beoordelen van creatief werk binnen authentieke kunsteducatie. Zij stelt dat authentieke toetsing uitgaat van de vraag: Wat wil ik beoordelen? De geformuleerde kerndoelen voor het onderwijs ziet zij als belangrijke inspiratiebron voor het beantwoorden van deze vraag. (p.56)

Voor het beoordelen van creatief werk is geen gestandaardiseerde methode te hanteren.

Vragen stellen die het kind verder helpen in de creatieve ontwikkeling en samen reflecteren op het werk lijken de beste beoordelingsinstrumenten.

Haanstra (2011) haalt de term '*developmental assessment*' aan, de leerling krijgt hierbij de vrijheid binnen kunsteducatie voor zichzelf een opdracht of betekenisvolle taak te formuleren. Naderhand volgt een zelfbeoordeling en beoordeling door klasgenoten en leerkracht op de geformuleerde taak. (p.28) Deze manier van beoordelen vraagt om zelfstandigheid en inzicht in eigen handelen van de leerling.



4.2 Tweede focusgroepbijeenkomst

8 februari 2017

De houding van de leerkracht

Deelnemer 1 vertelt wat er gedaan is de afgelopen periode ze zegt: “Naast schoolkunst heb ik ook een vrije opdracht gegeven in het thema van de Gouden Eeuw, daar was de opdracht alles mag zolang het maar in het thema past. En toen kon ik rennen naar het magazijn, twee dagen lang op zoek naar materiaal voor de kinderen.” Over het werken zegt ze: “Een groepje kinderen ging aan de slag met een lijmpistool, ik dacht daar ben ik nodig maar ik was totaal niet nodig. Ik was echt verbaasd over de zelfstandigheid en het vouwen, plakken en lijmen, en ook over de vraag, wanneer gaan we nou verder, dat zegt ook wel genoeg.” Deze leerkracht had een faciliterende rol, zorgen voor materiaal en ondersteuning bieden waar dat gevraagd werd. Maar ze nam ook tijd om kinderen te observeren en om te kijken hoe ze met deze meer open opdracht uit de voeten konden. Een paar kinderen die geen keuze kunnen maken laat zij heel lang ‘aanmodderen’ om ze de kans te geven zelf iets te bedenken.

Ook deelnemer 5 heeft de ervaring dat vrije keuze van materiaal veel tijd van haar vergt, “Ik bleef maar lopen, dat vond ik lastig,” zegt ze.

Deelnemer 4 heeft het geloop naar het magazijn voor zichzelf ondervangen door de kinderen er van te voren over na te laten denken en materiaal dat ze nodig denken te hebben op een boodschappenbriefje te laten schrijven. Ze had daardoor de tijd om zelf ook iets te maken, ze ging met papier-maché werken om de kinderen te laten zien dat dat ook een mogelijkheid is om beeldend te werken. Ook deelnemer 2 heeft meegedaan met de kinderen, dat doet ze altijd. Tegen kinderen die om een voorbeeld vroegen zei ze: “Je moet zelf je fantasie gebruiken, zelf even bedenken wat je wilt maken.” Zij vindt het mooi om te zien dat kinderen dingen bedenken waar ze zelf nooit op zou komen, ze ziet de thuiscultuur van de kinderen erin weerspiegeld. Ze geeft aan te moeten wennen aan de nieuwe rol waarin ze beperkt eisen heeft gesteld in tegenstelling tot hoe ze normaal werkt. Ze zegt: “Ik moet leren loslaten.” Deelnemers 5 en 3 bevestigen dit waarbij nummer 3 opmerkt dat open en gesloten opdrachten ook goed naast elkaar kunnen bestaan. Nummer 5 pleit voor het aanleren van technieken om kinderen meer uitingsvormen te bieden.

Deelnemer 7 heeft van te voren materiaal verzameld en alles klaar gezet voor de kinderen om mee te werken, dat is haar goed bevallen omdat ze hierdoor tijd had om bij de kinderen te gaan zitten en het creatieve proces te observeren. Ook leerkracht 3 heeft gezorgd voor materiaal in de groep, ze heeft ervoor gekozen een individueel werk te laten maken omdat ze dacht dat kinderen het graag zelf mee naar huis willen nemen. In de organisatie bleek het wel handig dat de kinderen elkaar konden helpen, zo werd het toch ook een samenwerkingsopdracht.

Deelnemer 4 vindt dat ze vaker op een vrijere manier moet werken maar wil daar wel grenzen aan stellen want zegt ze: “Het is gewoon heel groot als ik zeg, je mag alles gebruiken.”

Deelnemer 7 liet kinderen met scheerschuim werken, in eerste instantie had ze er een opdracht bij maar toen ze zag hoeveel plezier de kinderen hadden liet ze het los en mochten ze hun gang gaan. Ze zegt: “Ik kan wel willen sturen maar ik zag ze zo genieten.” Ze vindt het wel lastig om verder niets met het werk te doen, ze neigde ernaar er nog een versje bij te plakken of er een woord bij te laten stempelen.

Deelnemer 6 heeft een moeilijke opdracht gegeven waarbij de kinderen moeten laten zien wat ze geleerd hebben in een creatief werk. Dit is de eerste keer dat ze zo’n opdracht geeft daarom herhaalt ze de opdracht geregeld tijdens een kringgesprek en bespreekt ze het al gemaakte werk. Ze zegt: “Door met elkaar van alles te noemen merk je wel dat ze toch wel weer op allerlei ideeën komen.” De deelnemers zijn het erover eens dat het onhandig is materialen te moeten pakken en daardoor buiten de groep te gaan want in de groep kun je rondlopen om vragen te stellen.

De houding van kinderen

Uit wat de onderzoekers vertellen over de kinderen komt het beeld naar voren dat veel kinderen enthousiast zijn over de andere manier van werken. Ze komen met eigen ideeën en denken na over de uitvoering van hun werk. Er zijn ook kinderen die het juist moeilijk vinden en niet tot een keuze kunnen komen. Deelnemer 2 denkt dat die kinderen wel behoefte hebben aan de structuur van een opdracht. Deelnemer 1 gaf ze juist de tijd om tot een idee te komen hoewel dat niet kwam. Kinderen hebben steun aan elkaar, ze geven elkaar tips en laten zich door elkaar inspireren.

Deelnemer 7 zegt: “Maar ik denk ook niet dat elk kind dezelfde mate creativiteit in zich heeft, dat is bij ons ook niet zo.”

Volgens nummer 6 kan hierbij ook sprake zijn van faalangst, dat kinderen de druk voelen iets heel creatiefs te moeten bedenken en dat kan ook frustreren. Er zijn ook kinderen die te kritisch zijn op hun werk en het nooit goed genoeg vinden.

Alle deelnemers denken dat het belangrijk is dat kinderen elkaars werk zien om daarvan te leren.

Reflectie

Tijdens de eerste bijeenkomst hebben we het ook over beoordelen en eisen aan creatief werk stellen gehad. Nu komt het weer ter sprake doordat deelnemer 5 vraagt: “We vinden het ook belangrijk dat werk er leuk uit ziet als we het willen ophangen maar hoe doe je dat bij een opdracht die heel vrij is en hoe ga je eisen stellen? Hoe ver ga je daar in?” Deelnemer 2 zegt hierop: “Ja, dat is lastig, ze komen bij me en kijk dit heb ik gemaakt, is het goed en ja dan weet ik het ook eigenlijk niet.”

Onderzoeker 6: “Daar heb ik over nagedacht, ik probeer ze een zelfkritische houding te laten ontwikkelen maar dat is lastig want sommige kinderen zijn snel tevreden.”

Leerkracht 3 zegt: “Daar wordt veel over gesproken op het moment en daar zit natuurlijk iedereen wel mee.” Het lijkt haar goed te reflecteren op het proces en het product met de kinderen individueel of in de kring te bespreken want dan kun je bedenken hoe je het werk anders kunt aanpakken of uitleggen wat de bedoeling was. Ook deelnemers 1 en 2 vinden dat je het werk met de kinderen samen moet bespreken. Waarbij deelnemer 2 zegt het lastig te vinden dat ze weet dat de kinderen op de middelbare school gewoon cijfers voor hun creatieve werk gaan krijgen.

We bekennen dat we het moeilijk vinden dat werkjes waarbij je kinderen vrij laat in hun creativiteit vaak niet mooi vinden worden en ze zelfs liever niet willen ophangen in de klas. Het is lastig om van de norm mooi en lelijk af te komen. Daar zit een leerpunt voor ons allemaal. De houding van ouders versterkt dit beeld, nummer 6 geeft als voorbeeld: “Ik heb ook wel eens dat ouders vragen als ik iets lelijks heb opgehangen, Wat is dit? Doet ze dit altijd zo?”

Deelnemer 3 zegt: “Het kan ook naast elkaar bestaan, het heeft ook met je doel te maken van te voren, want als jouw doel is het moet er mooi uitzien en ik wil het ophangen in de gang en een eye catcher worden of zo dan kan je dat ook bij de opdracht meegeven we gaan het ophangen, dan zit het ook in je doel verweven en als je doel is dat je hun eigen creativiteit wil dan is dat je doel. Dat zijn twee verschillende dingen.” Ze denkt dat een oplossing ligt in de betekenis van het werk, dat wanneer kinderen vorm geven aan een gevoel of een ervaring je nooit in termen van mooi of lelijk en goed of fout kunt denken.

Organisatie

We werken op een jenaplanschool waardoor er in de organisatie van creatief werk bepaalde keuzes gemaakt kunnen worden. Jenaplan kent blokperiodes waarin kinderen hun eigen werk plannen en uitvoeren. Het lijkt een mogelijkheid om in een blokperiode kinderen in een klein groepje creatief werk te laten doen. Deelnemer 1 zou dan graag een ouder hebben die met dat groepje buiten de groep aan de slag gaat. Deelnemer 5 ziet een mogelijkheid om een creatieve opdracht op het weekplan te zetten. Het weekplan bevat het werk dat de kinderen zelfstandig in een blokperiode maken. Deelnemer 4 zet het al op het weekplan, ze laat creatief werk afmaken in de blokperiode, ze

start het eerst gezamenlijk op.

Binnen jenaplan wordt in hoeken gewerkt, ik vraag of het mogelijk is een creatieve hoek in te richten. “Jawel, maar qua ruimte niet,” zegt deelnemer 2. “Maar qua inhoud wel, het kan ook een bak met materiaal en opdrachtkaarten zijn,” zegt deelnemer 1.

Actiepunten voor de komende periode

- We spreken af dat we in de komende onderzoeksperiode verschillende vormen van reflectie op creatief werk gaan uitproberen. De deelnemers krijgen schriftelijk informatie over manieren van reflecteren.
- Reflecteren op werk van kinderen maar ook op bestaande kunst.
- We gaan in onze (jenaplan) organisatie kijken waar kansen liggen om in kleine groepjes creatief te werken.
- We evalueren de creatieve workshops voor het team op toepasbaarheid.
- We gaan beperking in materiaal uitproberen.
- We denken na over het belang van creativiteit.

Analyse van de tweede focusgroepbijeenkomst

Reflecteren

Beoordelen van en reflecteren op creatief werk zijn onderwerpen die de focusgroep bezig blijven houden. Onze eigen oordelen over vrijer creatief werk zijn meestal niet positief, we zijn gewend aan het produceren van schoolkunst en daardoor hebben we veel invloed op het eindproduct van een creatieve opdracht. Maar wanneer we die opdracht vrijer formuleren om de kinderen met hun eigen verbeeldingskracht aan het werk te zetten gaat er in de beleving van de focusgroep geregeld iets mis, en schamen we ons bijna om het werk te tonen.

Wetering en Plamper geven een duidelijke boodschap over het beoordelen van creatief werk; ze spreken over ‘oordeelvrij begeleiden.’ Ze schrijven: “Het is van belang het niet te hebben over goed of fout, zelfs niet over mooi of lelijk, hoe moeilijk dat in de praktijk ook is. Kinderen die altijd horen dat iets mooi is zullen dat steeds opnieuw willen horen; daarmee maak je kinderen afhankelijk van jouw oordeel.” (2016, p.102)

Plamper en Weterings stellen een andere omgang met beoordelen voor; het kind vragen: ‘Vind jij het goed zo? Ben jij tevreden?’ (p.105)

Over de rol van de leraar schrijft Gert Biesta het volgende: ‘(I) de ervaring van het ontvangen van het geschenk van lesgeven, geen ervaring is die kan worden geproduceerd door de leraar. Daarmee is de kracht van de leraar zwak en existentieel, een kracht die steunt op interactie en ontmoeting, en niet een sterke metafysische kracht.’ (2015, p.83) Deze zienswijze lijkt op wat Weterings en Plamper beweren namelijk dat je ‘naast’ het kind staat en dat wat je doet of juist nalaat te doen van grote invloed is op de ontwikkeling van het kind.

Voorwaarden scheppen en niet oordelen lijken daarmee de belangrijkste eigenschappen van een leraar om een kind te begeleiden. ‘In de wereld komen,’ zoals Biesta het noemt.



4.3 Derde focusbijeenkomst

12 april 2017

Reflectie.

Het onderwerp reflectie is op de vorige twee bijeenkomsten ook aan de orde geweest, we hebben voor deze bijeenkomst een reflectievorm uitgetoetst in de groepen.

Deelnemer 2 heeft kinderen in groepjes elkaar werk laten bekijken, ze hebben gekeken hoe de opdracht is uitgevoerd, hoe kinderen dat hebben aangepakt en ze hebben elkaar tips gegeven. Ze zegt dat kinderen het heel gewoon vinden om dit bij elkaars werk te doen, de oudste kinderen gaven tips om de jongere kinderen vooruit te helpen.

Deelnemer 3 heeft in een kringgesprek met de kinderen gereflecteerd op het verhaal bij het creatieve werk. In het thema *Het lijf* mochten ze nadenken over een nieuw lijf en hoe dat eruit zou moeten zijn en wat ze er mee kunnen doen. De leerkracht vertelde dat ze graag meer armen zou willen hebben om alle klusjes tegelijk te kunnen doen. Dan zou ze met een paar armen kunnen veter strikken en met de andere een jas dichtmaken. De kinderen kozen allemaal voor een dierenlijf, dat vond ze opmerkelijk omdat ze zelf had gedacht dat haar voorbeeld van een verandering van haar eigen lijf gevolgd zou worden door de kinderen. Ze konden over het algemeen goed vertellen waarom ze voor een bepaald dier hadden gekozen. Een jongen wou graag de hond zijn in plaats van de baas, hij wou ook wel eens uitgelaten worden.

Het reflecteren ging vooral de mogelijkheden van het dierenlijf en op eigen werk.

Deelnemer 4 denkt dat je moet beginnen met reflecteren op eigen werk voor je het op werk van een ander kunt.

In de bovenbouw werd over *De Stijl* gewerkt, er is gereflecteerd op kunst van deze beweging.

Kinderen hebben o.a. de Rietveldstoel bekeken en gezien hoe alles werd teruggebracht tot vorm. Het reflecteren ging over de techniek van *De Stijl*, over kleurgebruik en vorm. De kinderen hebben werk gemaakt geïnspireerd op deze kunststroming.

Kinderen lijken het moeilijk te vinden om te benoemen waarom ze iets mooi vinden.

Deelnemer 4 zegt: "Dat vinden kinderen moeilijk, ze hebben toch standaard ideeën in hun hoofd waarom ze iets mooi of lelijk vinden maar waarom, dat vinden ze heel lastig."

Materiaal

Deelnemer 2 zegt: "Ik ben juist van een beperking afgegaan want ik heb het idee dat wij heel beperkt zijn. In opdrachten, dat kinderen heel strak een opdracht krijgen en die moeten uitvoeren, dat is eigenlijk heel beperkt en ik heb geprobeerd daar juist wat meer vanaf te stappen. Dat ze meerdere materialen, hun eigen ideeën, dat ik alleen maar een thema geef dat ze het zelf mogen bedenken hoe ze het gaan doen en wat ze willen gebruiken."

Het belang van creativiteit?

Deelnemer 7: "Ik denk dat het in de maatschappij steeds belangrijker wordt. Vroeger waren banen vast omschreven en als je nu om je heen hoort zijn ze juist op zoek naar mensen die een creatieve geest hebben waar je alle kanten mee op kunt, ik denk dat het alleen maar meer gaat spelen in de maatschappij."

Deelnemer 2: "Dat ze meer bewust van zichzelf worden, want het is niet alleen maar de fantasie en de creativiteit die ze gebruiken bij het creatiever worden maar je hebt het ook nodig voor taal en voor alle andere cognitieve ontwikkelingen."

Deelnemer 4: "Ik denk dat het minstens zo belangrijk is als lezen, creativiteit is wat het verschil maakt tussen jou en een ander." "Je moet creatief zijn anders kom je nooit tot een volgende idee."

Zij vindt het wel moeilijk om aan creativiteit bij kinderen te werken, het is iets wat je moet blijven oefenen, ze raken het kwijt daarom moet je het trainen.

De deelnemers zijn het erover eens dat niet iedereen in dezelfde mate creatief is maar dat we er wel aandacht aan moeten besteden ook juist bij oudere kinderen omdat die last hebben van denken in vaste kaders. Door te trainen in creatieve opdrachten blijft er meer over van hun creatieve vaardigheden.

Hoe verder na het onderzoek?

Deelnemer 4: “Ik ben me wel bewuster geworden, ik ben meer bezig met hoe ik creativiteit kan bevorderen, dat je kijkt naar, wat is hun eigen stukje hierin?”

Deelnemer 1: “Ik vond het zo gaaf om te zien wat ze allemaal gemaakt hadden bij die eerste opdracht.”

Deelnemer 2: “Ik denk dat als je dit alleen deelt dat het niet overkomt daar heb je tijd voor nodig want er moet een verandering in komen, je moet als leerkracht veel losser worden in je denken en je doen en dat zal niet gaan komen doordat wij vertellen wat we hier gedaan hebben, denk ik.”

Deelnemer 4: “Dat wat wij hier nu doen, dat je een gespreksleider hebt, dat is voor mij heel fijn, een bewustwording.”

Aan het eind van de derde bijeenkomst komt de focusgroep tot de volgende aanbevelingen en conclusies;

4.4 Conclusies en aanbevelingen van de focusgroep

- We moeten uitdagende materialen voor de kinderen hebben, goed en overzichtelijk opgeborgen.
- Een atelier ruimte op school creëren waarin door alle groepen aan technieken gewerkt kan worden.
- Margedagen organiseren om de eigen vaardigheid en creativiteit van leerkrachten te bevorderen.
- Blokperiodes, hoeken en wereldoriëntatie kunnen binnen jenaplan ingezet worden voor creativiteitsontwikkeling.
- Teamlunches organiseren met een gespreksleider om over creativiteitsontwikkeling te praten.
- Overlappingsen van cultuur en wereldoriëntatie aangrijpen, elkaar ideeën geven en samen voorbereiden. Elkaar aanwakken.
- Ons realiseren dat verandering langzaam gaat, er zal gewerkt moeten worden aan bewustwording van alle teamleden.

Deze aanbevelingen en conclusies zijn besproken met Kor Posthumus, directeur van de school en critical friend van het onderzoek.

Uit zijn reactie kan een positieve welwillende houding opgemaakt worden, zo zegt hij op de laatste conclusie: “Dit hebben we ingezet zolang ik hier ben zetten we dit door.” Hij zegt het belangrijk te vinden dat alle teamleden begrijpen wat er met creativiteit en cultuur bedoeld wordt; “dat we dezelfde taal spreken.”

In het komend schooljaar kan verplichte scholing in creatieve technieken op twee woensdagmiddagen plaatsvinden. Verder zullen teamlunches onder leiding van een gesprekspartner in de jaarplanner opgenomen worden.

Kor Posthumus vindt dat cultuuronderwijs gebaseerd moet zijn op drie sporen te weten: vaardigheden en technieken, kunst ervaren en eigen vaardigheden van de kinderen.

4.5 Analyse van de derde focusgroepbijeenkomst

In deze laatste bijeenkomst zijn onderwerpen opnieuw besproken, zijn aanbevelingen gedaan en conclusies getrokken. De bijeenkomst had hierdoor een meer evaluerend karakter.

De focusgroep heeft de mening over het belang van creativiteit aangescherpt. In de eerste bijeenkomst werd te snel voorbijgegaan aan dit onderwerp en daarom is het opnieuw ingebracht. Het belang ligt voor de focusgroep vooral in de toekomst van de kinderen besloten. Maar het belang ervan voor persoonsvorming van de kinderen komt ook uit de groep naar voren.

Er is gereflecteerd op kinderkunst en op bestaande kunst. Het onderwerp reflectie blijft de gemoederen van de focusgroep bezig houden. Want een meer vrije omgang met creativiteit van kinderen brengt ons in het nauw met de eisen die we aan dit werk willen stellen. Er blijkt telkens dat we het moeilijk vinden om kinderen vrijheid te geven en te vertrouwen op hun eigen creatieve motivatie. Dit is een essentieel probleem omdat het in de weg staat om schoolkunst voorbij te komen. Want door gesloten creatieve opdrachten te geven heb je het probleem van reflectie niet. De resultaten daarvan zijn voorspelbaar en het werk laat zich gemakkelijk vergelijken.

Om schoolkunst werkelijk voorbij te komen zullen we met elkaar een aanvaardbare reflectievorm moeten vinden.

De afgesproken beperking in materiaal is niet echt van de grond gekomen maar er wordt een belangrijke opmerking gemaakt door deelnemer 2: "Ik ben juist van een beperking afgegaan want ik heb het idee dat wij heel beperkt zijn. In opdrachten, dat kinderen heel strak een opdracht krijgen en die moeten uitvoeren, dat is eigenlijk heel beperkt en ik heb geprobeerd daar juist wat meer vanaf te stappen. Dat ze meerdere materialen, hun eigen ideeën, dat ik alleen maar een thema geef dat ze het zelf mogen bedenken hoe ze het gaan doen en wat ze willen gebruiken." Ze geeft hier inzicht in haar ontwikkeling in een vrijere benadering van kindercreativiteit. Een erg hoopvolle opmerking in het kader van dit onderzoek.

De mogelijkheden die jenaplan biedt zijn in kaart gebracht, in de eindconclusie wordt hier nader op in gegaan.



5.Echte schapen vallen niet uit de hemel.

Voor dit hoofdstuk is de onderzoekster met kinderen in gesprek gegaan over hoe zij creativiteit beleven. Het betreft vier kinderen uit een bovenbouwgroep en drie kinderen uit een middenbouwgroep. De leerkrachten van deze groepen maakten deel uit van de focusgroep. De gesprekken werden in de teamkamer van de school gevoerd, daar hangen portretten die de leerkrachten van elkaar hebben gemaakt en een drieluik met schapen. Tijdens het gesprek hebben we deze kunstwerken bekeken en besproken.

Ik heb met mijn eigen onderbouwgroep een kringgesprek gevoerd over tekenen en knutselen op school en thuis.

De gesprekken heb ik opgenomen, uitgeschreven en in onderstaand verslag verwerkt. De ouders van de kinderen uit midden- en bovenbouw hebben toestemming gegeven om de weergave van het gesprek in dit verslag op te nemen. Voor de ouders uit mijn eigen groep heb ik een verslagje van het kringgesprek geschreven, ze hebben het in de groep kunnen inzien. Het gesprek is niet te herleiden naar bepaalde kinderen, daarom heb ik niet expliciet om toestemming voor publicatie gevraagd. Op grond van de reacties van de kinderen worden door de onderzoekster conclusies getrokken.

5.1 Vroeger hield ik van tekenen

Hieronder wordt het gesprek met kinderen uit de bovenbouw weergegeven.

In onderstaand schema zijn persoonsgegevens van de kinderen te lezen.

Jaargroep	Leeftijd	Jongen/meisje
8	11	Meisje
6	10	Jongen
7	11	Jongen
6	9	Meisje

“Jullie zullen het niet willen geloven,” zegt een van de meisjes tegen haar klasgenoten, “maar vroeger was tekenen mijn hobby.” “Ik ben er niet goed in, vroeger lette ik daar niet op.”

De andere kinderen noemen namen van kinderen uit de groep die goed kunnen tekenen. “En dan denken wij bij ons eigen papier: Wat is dit?”

Het verschil tussen school en thuis is dat je op school een opdracht krijgt waar een idee achter zit, als je thuis tekent of knutselt mag je het zelf weten. Ideeën komen niet zo gemakkelijk voor deze kinderen, maar actie in een tekening leggen is iets wat een van hen goed kan. Tijd maakt ook verschil tussen thuis en school want thuis kun je zolang over iets doen als je zelf wilt, op school heb je vaak weinig tijd om je werk af te maken. Sommige kinderen in de groep doen expres lang over hun werk zodat het niet op de gang komt te hangen en alleen zichtbaar is in de eigen groep. Er zijn ook kinderen in de groep die de opdracht juist afraffelen omdat ze dan iets voor zichzelf mogen gaan doen.

We hebben het over je best doen en trots zijn op je werk, ze vinden het alle vier goed om je best te doen. Dan maakt het ook niet meer zoveel uit als het minder goed op de werkelijkheid lijkt en mag je er ook wel trots op zijn. “Want meer dan je best kun je niet doen.”

Kinderkunst kan mooi of lelijk zijn en je kunt soms ook zien hoe iemand zich voelde toen die het maakte. De kinderen vinden dat ook een functie van kunst maken; je kunt je gevoel erin kwijt. Als je verdrietig bent kun je door een tekening met vrolijke kleuren te maken weer blij worden. Je kunt ook kijken naar details en daar iets over zeggen, bijvoorbeeld waar het in de tekening staat en of het goed past.

Ze vonden het leuk dat ze helemaal zelf mochten weten wat ze gingen maken bij de afsluiting van het thema De Gouden Eeuw. Een kind zegt: “Iedereen ging het op zijn manier doen, je kreeg vrijheid.”

“Dat is leuk want je mag zoveel gebruiken,” zegt een ander.

Wanneer ze geen idee hebben om iets te tekenen kijken ze terug in hun tekenschrift, vragen ze een tip aan een kind of aan de leerkracht.

Wat je ervan kunt leren volgens de kinderen: “Voor als je kunstenaar wil worden.” “Hoe meer je maakt, hoe meer ideeën je kunt bedenken.” “Je legt je gevoel erin en dat hoeft niemand te zien.” “Je kunt je huis mooier maken.” “Je kunt een hartje tekenen en dat aan je vriendinnetje geven.”

5.2 Gewone schapen springen niet

De kinderen uit de middenbouw:

Jaargroep	Leeftijd	Jongen/meisje
5	9	Jongen
4	7	Meisje
4	8	Jongen

Deze kinderen uit de middenbouw houden van tekenen, zowel thuis als op school. Als de leerkracht het bedenkt heeft het meestal te maken met projecten, als je het zelf bedenkt kun je “een eigen wereldje maken.”

Ze zijn trots op een mooie tekening en als dat niet lukt, proberen ze het nog een keer om het dan beter te doen.

Wat creatief is: “Je moet allemaal dingen doen en dan maak je iets en dan ben je er heel blij mee, dan ben je creatief.”

We bekijken de schilderijen van de schaapjes in de teamkamer, wat valt ze op? De kinderen zien wel dat het schaapjes zijn maar ze zien er in werkelijkheid anders uit want: “Ze zijn iets te schattig” en “gewone schapen springen niet en vallen niet uit de hemel.” Dus iets wat je maakt kan anders zijn dan de werkelijkheid.

Een kind zegt: “Meester ging het voor mij tekenen, maar ik kan het zelf niet zo mooi.”

Ze vinden het fijn als de leerkracht een opdracht bedenkt, maar iets zelf bedenken is ook goed.

5.4 Mijn lijf zegt dat tekenen heel leuk is

In mijn eigen onderbouwgroep heb ik een kringgesprek met de kinderen over creativiteit gehouden. De kinderen in de groep zijn 4, 5 en 6 jaar oud.

Ze vinden thuis en op school even leuk om te tekenen en te knutselen, het verschil is dat je thuis alleen tekent en dan kun je niemand nadoen. Er worden allerlei dingen genoemd die ze graag tekenen zoals een hartje, een poppetje met een bloem in de hand of een monster met vier armen en honderd benen.

Waarom tekenen zo leuk is? “Omdat mijn lijf zegt dat tekenen leuk is,” zegt een meisje. Een jongen zegt: “Omdat je zelf mag weten wat je aan het kleuren bent.” Of “Omdat je iets gevaarlijks kan maken.”

Tekenen is leuk omdat je fantasie mag gebruiken, vinden de kinderen, fantasie is: “Wat eigenlijk niet bestaat maar wat je gewoon vindt.”

5.5 Conclusie uit de gesprekken met kinderen

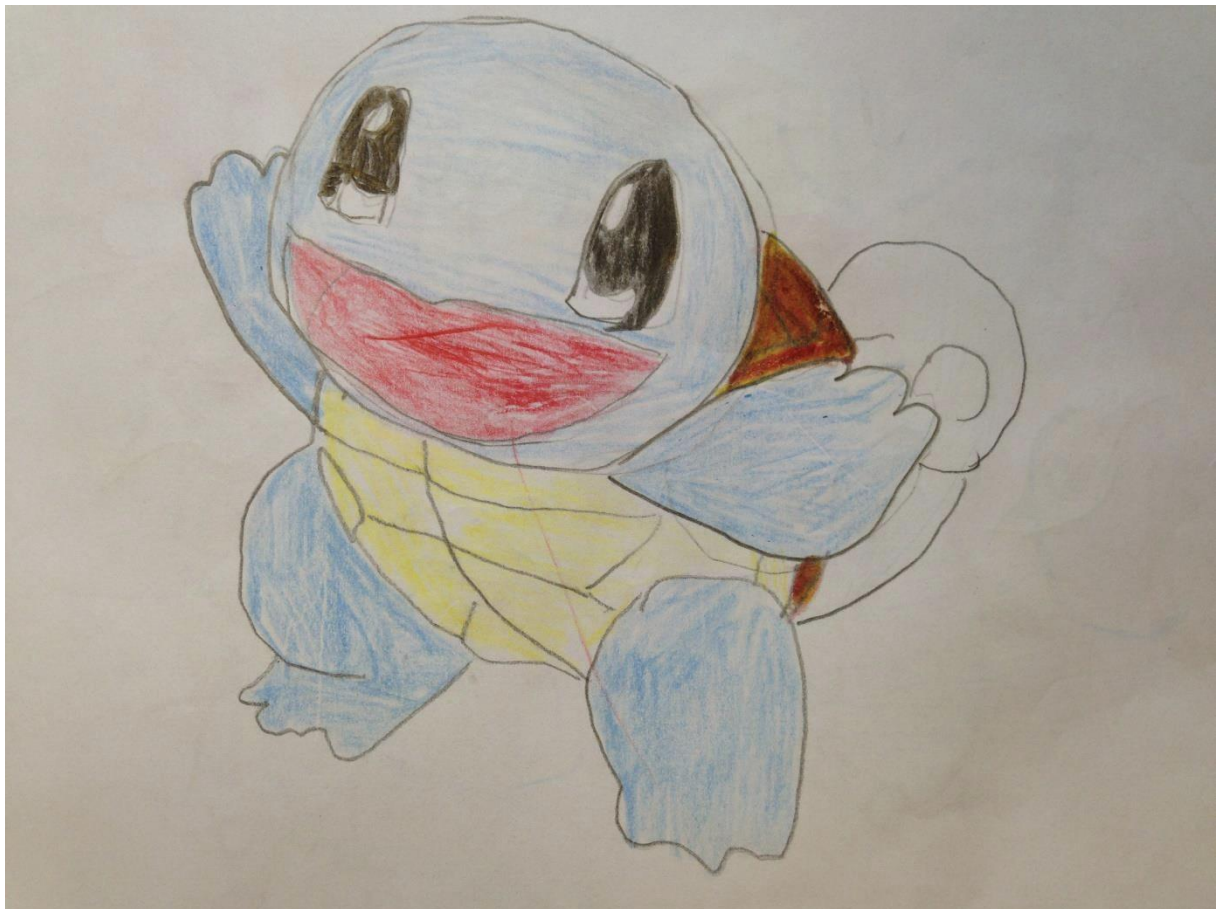
In de focusgroep ging het geregeld over verschillen met de omgang in creativiteit tussen de verschillende leeftijdsgroepen. In de gesprekken met kinderen wordt dit bevestigd. De oudere kinderen vinden dat in tekeningen de werkelijkheid natuurgetrouw moet worden weergegeven. Ze zijn het erover eens welke kinderen uit de groep goed kunnen tekenen. Ze leggen aan zichzelf en de anderen bepaalde normen op. Het stemde me treurig dat een van de meisjes tekenen niet meer leuk

vindt omdat ze erachter is gekomen dat andere kinderen beter kunnen tekenen. Ik vroeg of ik haar tekenschrift mocht zien en schrok van de kافت met half uitgescheurde lege velletjes die ze me liet zien. "Ik heb hem laten vallen," zei ze op mijn verschrikte reactie.

De kinderen uit de middenbouw trokken zich minder van het oordeel van anderen aan. Ze willen het graag goed doen voor zichzelf en zijn bereid daarvoor iets opnieuw te doen. Door beter hun best te doen verwachten ze beter resultaat.

De opmerking van het kind dat zei dat meester iets voortekende en dat zij het zelf niet zo mooi zou kunnen, bevestigde het belang van goede begeleiding van het creatieve proces. Het kind raakt ontmoedigd door een dergelijke ervaring, volwassenen zouden zich hiervan bewust moeten zijn. Kinderen begeleiden in hun creatieve proces vraagt om kennis van manieren waarop je dat stimulerend kunt doen. Ook hieruit blijkt dat het goed is om aan bewustwording van teamleden te werken.

De kinderen uit de onderbouw houden gewoon van tekenen, ze zijn nog vrij in hun beleving van eigen creativiteit. Ze scheppen graag een eigen fantasierijke wereld waarin alles mogelijk is. Voor deze kinderen is eigen creativiteit vanzelfsprekend, ergens in hun ontwikkeling op de basisschool zullen veel kinderen deze vanzelfsprekendheid verliezen.



6. Conclusies, aanbevelingen en discussie

Het onderzoek is uitgevoerd in een focusgroep van leerkrachten, zij heeft onderzoek gedaan naar mogelijkheden om aan creativiteitsontwikkeling te werken in het beeldend onderwijs op de jenaplanbasisschool. In het onderzoek zijn verschillende aspecten van creativiteitsontwikkeling onderzocht. In dit hoofdstuk wordt het onderzoek nader beschouwd, er worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

Het belang van creativiteitsontwikkeling.

Het onderzoek richtte zich op creativiteitsontwikkeling van kinderen, het belang daarvan is in de focusgroep onderzocht.

De focusgroep ziet het belang ervan in persoonsvorming; het maakt het verschil tussen mensen. Het belang ligt voor een deel ook in de toekomst van de kinderen omdat men denkt dat voor toekomstige banen creativiteit een belangrijke eigenschap zal zijn.

Het belang van creativiteit is tijdens de eerste en de laatste bijeenkomst ingebracht omdat de focusgroep er de eerste keer te lichtvaardig aan voorbij ging. Doel van het onderzoek is een cultuuromslag teweeg brengen in de omgang met creativiteit daarom moet de focusgroep de noodzaak van creativiteitsontwikkeling onderkennen. De basis van verandering ligt in erkenning van het probleem, er is een gevoel van urgentie nodig om aan het probleem te willen werken. Het feit dat de focusgroep bij de eerste bijeenkomst niet verder kwam dan het benoemen van de 21st century skills kan gevolgen hebben gehad voor het onderzoek. De urgentie van het probleem van schoolkunst, waarbij kinderen te weinig creatieve uitdaging ondervinden, was niet bij alle focusgroepeelnemers even groot.

De inzet van jenaplan

De focusgroep heeft in de eigen praktijk van de jenaplanschool onderzoek gedaan, de specifieke jenaplan kenmerken zijn hierbij ingezet. Er zijn een aantal aanbevelingen gedaan over hoe en waar aan creativiteitsontwikkeling gestalte gegeven kan worden. Praktisch betekent het dat hoeken, de blokperiode en wereldoriëntatie mogelijkheden geven om aan creativiteitsontwikkeling te werken.

De houding van de leerkracht

In de focusgroepen is besproken dat leerkrachten een andere houding moeten aannemen om creativiteit tot ontwikkeling te laten komen. Ze moeten leerlingen meer vrijheid geven en erop vertrouwen dat ze in staat zijn vorm te geven aan creatief werk.

De rol van de leerkracht is faciliterend; zij schept praktische mogelijkheden en zorgt voor materiaal. De leerkracht kan technieken aanleren waarmee kinderen zich creatief kunnen uiten. De leerkracht begeleidt het creatieve werk terughoudend om de leerling zoveel mogelijk eigen ruimte te geven. Reflecteren op kinderwerk gebeurt op een niet oordelende manier, het proces wordt met het kind geëvalueerd.

In het gesprek met de kinderen bleek dat een leerkracht een voorbeeld voor het kind getekend had, dit was ontmoedigend omdat het kind dit nooit zou kunnen evenaren. Voorbeelden geven staat eigen creativiteit van kinderen in de weg. Mijn eigen ervaring is dat kinderen snel om hulp vragen maar zoals je bij een hulpvraag in een rekenles niet helpt door het goede antwoord te geven, zo help je bij een tekenles een kind ook niet door iets voor het kind te tekenen. Het kind begeleiden door te praten over hoe iets eruit kan zien helpt een kind de eigen verbeelding in te zetten.

Als leerkrachten zich bewust zijn van hun doorslaggevende rol in het creatieve proces kunnen kinderen hun creativiteit in de basisschool blijven ontwikkelen.

Omstandigheden voor creatief gedrag creëren

Het onderzoek is voortgekomen uit de constatering dat op De Swoaistee schoolkunst wordt geproduceerd. Bewustwording van de tekortkomingen op creatief gebied die voortkomen uit het inzetten van schoolkunst was een doelstelling van het onderzoek. In de focusgroep is het begrip nader verkend er is echter geen consensus bereikt over de betekenis ervan. Een deel van de groep vindt elke eigen toevoeging van het kind aan door hen bedacht creatief werk al voldoende om het niet als schoolkunst te bestempelen. Terwijl een ander deel van de groep de lat hoger legt door kinderen meer vrijheid te geven in het creatieve werk om eigen oplossingen aan te dragen. Heeft deze tweedeling de gewenste cultuuromslag bemoeilijkt? Want wanneer het probleem niet als zodanig herkend wordt, is er dan een basis voor erkenning en verandering?

In de theoretische verkenning is onderzoek van Oostwoud en Wijdenes aangehaald die stellen dat creativiteit niet onderwezen kan worden, maar dat leerkrachten wel kunnen proberen omstandigheden te creëren waarin creatief gedrag zich kan voordoen. (Oostwoud en Wijdenes in Bos, 2013)

In het onderzoek zijn pogingen gedaan om zulke omstandigheden te creëren maar wat heeft het opgeleverd?

Want welke mate van vrijheid moet je kinderen geven om creativiteitsontwikkeling te bevorderen?

In de focusgroep zijn door alle deelnemers creatieve taken ingebracht waarin omstandigheden gecreëerd werden om creatief gedrag te stimuleren. Dit gebeurde ondanks de verschillende interpretaties van schoolkunst. Daarmee lijkt het probleem dat er geen consensus was over het begrip schoolkunst minder bezwaarlijk.



Schoolkunst of kinderkunst?

Tijdens en na het onderzoek heb ik het creatieve werk van de betrokken groepen met belangstelling gevolgd om te zien of er verandering is opgetreden.

Als voorbeeld van recent creatief werk is bovenstaand werk gekozen, het is gemaakt binnen het thema Tweede Wereldoorlog. De vraag die gesteld kan worden is: Zijn voor dit werk omstandigheden gecreëerd waarin kinderen zichzelf creatief kunnen uitdrukken?

Mijn eerste indruk van dit werk is dat het schoolkunst betreft door het eenvormige uiterlijk, dit wordt onder meer veroorzaakt door het prikkeldraad dat in elk werkje terugkomt. De leerkracht heeft van te voren bepaald dat de kinderen dit moesten toevoegen aan hun werk. Waarschijnlijk heeft ze een

voorbeeld gegeven van hoe je van zwarte wol prikkeldraad kunt maken. Maar wanneer ik achter het prikkeldraad kijk constateer ik dat verschillende materialen gebruikt zijn als verf, veegkrijt en houtskool. Ook zie ik dat de kinderen op hun eigen manier uitdrukking hebben gegeven aan de persoon achter het prikkeldraad. Ze hebben zich tot op zekere hoogte op hun eigen manier creatief kunnen uiten.

Ik heb in mijn eigen groep geprobeerd een divergente creatieve opdracht te geven met een ruime materiaalkeus. Binnen het thema helden mochten de kinderen een monster creëren dat zij als held zouden kunnen verslaan. Op onderstaande foto is (een deel) van het resultaat te zien. De vragen die hierbij opkomen luiden: Hebben kinderen zich voldoende creatief kunnen uitdrukken? Is er sprake van individualiteit of is het een vorm van schoolkunst?



De kinderen uit mijn groep bleken een voorkeur te hebben voor hetzelfde materiaal en bovendien werden ze door elkaar beïnvloed.

De kinderen waren gemotiveerd en gebruikten hun fantasie bij het creëren van een monster. Elk monster kreeg een naam en kinderen bedachten bijzondere eigenschappen van het monster, daaruit bleek een grote diversiteit.

Waarschijnlijk zijn door deze opdracht omstandigheden gecreëerd om de kinderen hun eigen creativiteit te laten aanspreken maar

Toch is de analyse van deze beide voorbeelden niet sluitend want door de thematiek en eenvormigheid in het platte vlak zijn het wel degelijk voorbeelden van schoolkunst zoals gedefinieerd door Efland. Deze vorm van kunst is alleen functioneel binnen de school, de thema's zijn ontleend aan de lesstof; het is een creatieve verwerking van de lesstof en de leerkracht heeft de vorm van het product bepaald.

Schoolkunst voorbij?

Dit brengt mij tot een dilemma; is de onderzoeksvraag zodanig gesteld dat daarmee schoolkunst voorbij kan zijn? Krijgen kinderen voldoende vrijheid om aan eigen creativiteit te werken; leidt het hiermee als vanzelf naar kinderkunst? Om het probleem van schoolkunst van de andere kant te benaderen citeer ik hier wat Efland (1976) verstaat onder kinderkunst: "Child art is the spontaneous, unsupervised form of graphic expression usually done outside of school by children for their own satisfaction." (p.37)

Deze definitie van kinderkunst waarbij kinderen alleen en buiten de school voor hun eigen plezier

kunst maken, kan niet van scholen gevraagd worden. Het is zelfs in tegenspraak met de omstandigheden op school waar kinderen en leerkracht samen een groep vormen. Op scholen is nu eenmaal een leerkracht die toezicht houdt, zelfs op spontaan kinderwerk. Hoe de leerkracht daar vervolgens op reageert, is afhankelijk van persoonlijke kenmerken maar de leerkracht is hoe dan ook aanwezig.

In het artikel benoemt Efland naast schoolkunst ook kerkelijke kunst, bedrijfskunst en museumkunst, elk van deze vormen heeft een eigen karakteristiek. Deze andere vormen van kunst worden zondermeer geaccepteerd waarom is schoolkunst dan onwenselijk? Efland schrijft: "School art presumably should be art that is understood in the context of it's educative function." (p.38) Maar waar bijvoorbeeld de vakken rekenen en taal een transfer hebben naar de wereld buiten de school ziet hij dat bij de kunstvakken niet. Het artikel van Efland stamt uit 1976.

Recente publicaties zoals die van Emiel Heijnen (2011) uit de probleemverkenning, laten zien dat de transfer naar de buitenwereld nog altijd een probleem is. Heijnen stelt dat het kunstcurriculum is gebaseerd op dat wat de docent voorschrijft, de onderwerpen zijn ontleend aan kunstgeschiedenis of de schoolpraktijk zoals thema's uit schoolboeken en de seizoenen.

Scholen brengen een eigen kunstvorm voort maar het bezwaar is dat er te weinig aansluiting is op bestaande kunstvormen en de belevingswereld van kinderen.

Schoolkunst zou als kunstvorm kunnen bestaan wanneer voor de negatieve aspecten ervan oplossingen worden gevonden. Schoolkunst kan kinderen mogelijkheden geven hun eigen creativiteit te ontplooien wanneer daar ruimte voor wordt gegeven. Door kunstenaars in de school te halen kan de school aansluiting vinden in hedendaagse kunst. Authentieke kunsteducatie zoals geïntroduceerd door Haanstra schept die mogelijkheden. Haanstra heeft wel moeten constateren dat de praktische invoering van authentieke kunsteducatie moeizaam tot stand komt. (2011, p.31)

Conclusie focusgroepen

Het werken met een focusgroep die is samengesteld uit leerkrachten uit de verschillende bouwen van de school heeft ertoe geleid dat het probleem in een collectief leerproces is onderzocht. In de focusgroep is onderzoek gedaan naar een nieuwe omgang met beeldende vorming. In deze paragraaf wordt geanalyseerd wat het werken met de focusgroep heeft opgeleverd.

Herkennen, erkennen en veranderen, deze drie woorden zijn essentieel in het proces van verbetering.

De focusgroep heeft het probleem van schoolkunst herkend en erkend maar in hoeverre ze verandering gaan doorvoeren blijft ongewis. De focusgroep heeft positieve effecten bij de leerlingen gezien van de vrijere formulering van creatieve opdrachten. Kinderen waren enthousiast en gemotiveerd om aan het werk te gaan, dit kan leerkrachten motiveren om op de ingeslagen weg door te gaan.

De focusgroep heeft gebruik gemaakt van de mogelijkheden die jenaplan biedt door blokperiodes en wereldoriëntatie in te zetten voor creativiteitsontwikkeling. Dit kan een blijvende hervorming zijn wanneer het door leerkrachten en leerlingen positief gewaardeerd blijft. Het betreft slechts een kleine aanpassing voor de leerkracht. Over het algemeen geldt dat verandering in het onderwijs voor leerkrachten niet ervaren moet worden als verzwaring. Werkdruk is een probleem waar het huidige onderwijs mee te kampen heeft en dat heeft invloed op de manier waarop verandering doorgevoerd kan worden.

Met dit middel van actieonderzoek wordt aan bewustwording van leerkrachten gewerkt. De verandering komt voort uit het team en wordt niet van hogerhand opgelegd daarom is actieonderzoek een geschikt middel om verandering door te voeren.

De focusgroep heeft een klein aantal interventies gepleegd, dit vormt een beperking van het onderzoek.

Uit de focusgroeptijdenkomsten komen de volgende aanbevelingen voort, hier wordt de transitie naar een bredere doelgroep gemaakt.

Aanbevelingen

De aanbevelingen die hier gedaan worden zijn bedoeld voor een brede doelgroep van basisscholen, ze hebben betrekking op creativiteitsontwikkeling en verandering.

Het middel van actieonderzoek blijkt positief gewaardeerd door de focusgroep, het heeft bijgedragen aan inzicht en verandering in gang gezet.

Het doel van actieonderzoek is tweeledig; het draagt oplossingen aan voor een bestaand probleem vanuit het team en het zorgt voor deskundigheidsbevordering van leerkrachten.

Daarom wordt hier de aanbeveling gedaan het middel van actieonderzoek op scholen in te zetten.

De houding van de leerkracht bij creatieve processen is essentieel gebleken in het onderzoek, aan bewustwording van deze houding kan gewerkt worden door de leerkracht zelf creatieve workshops te laten volgen waarin zij ervaart hoe creatieve opdrachten gestalte kunnen krijgen en daarmee de transitie naar haar eigen praktijk kan maken.

Kunstenaars worden uitgenodigd deze workshops te komen geven, zij brengen nieuwe inzichten en technieken de school binnen waardoor scholen aansluiting kunnen vinden in hedendaagse kunst.

Creatieve workshops gegeven door kunstenaars waarin het team scholing opdoet in technieken en inzicht krijgt in het begeleiden van creatieve processen wordt hierbij aanbevolen.

Intern Cultuur Coördinatoren (ICC'ers) kunnen een belangrijke rol spelen in de bewustwording van het belang van creativiteitsontwikkeling. ICC'ers kunnen actieonderzoek en teamscholingen initiëren om draagvlak voor verandering te creëren. ICC'ers kunnen contacten onderhouden met kunstenaars zodat zij zich betrokken voelen bij de school en initiatieven ontplooien in creativiteitsontwikkeling. Een actieve rol van ICC'ers bij voorwaarden voor creativiteitsontwikkeling wordt hierbij aanbevolen.

Het beoordelen van en reflecteren op creatief werk heeft de focusgroep bezig gehouden. Verder onderzoek hiernaar lijkt nodig om tot een instrument te komen dat recht doet aan de ontwikkeling van de leerling in het eigen creatieve leerproces. Vragen stellen en reflecteren op het werk lijken de meest geëigende manieren.

Nader praktijkonderzoek naar reflectie en beoordeling wordt hierbij aanbevolen.

Discussie/beschouwing

In de focusgroep bleek reflectie een telkens terugkerend onderwerp waar helaas geen bevredigende uitkomst voor gevonden is. Er zal verder onderzoek gedaan moeten worden naar manieren om met basisschoolleerlingen te reflecteren op creatief werk. Ik wil dit inbrengen in de geleide teamlunches die in het komende schooljaar georganiseerd gaan worden.

De veranderingen die de focusgroep heeft uitgeprobeerd bleven beperkt tot een vrijere invulling van materiaal en eigen inbreng van kinderen in de creatieve verwerking ervan. Themavrij werken is niet uitgeprobeerd omdat men de thema's van wereldoriëntatie als bron voor creatieve verwerking heeft genomen. En juist een thema ontleend aan het curriculum is een kenmerk van schoolkunst. De focusgroep heeft een kans laten liggen om schoolkunst echt voorbij te komen door themavrij werken niet uit te proberen. Ook hier liggen mogelijkheden voor verder onderzoek, waarbij de vraag of

themavrij werken haalbaar en wenselijk is meegenomen moet worden. Thema's ontleend aan het curriculum lenen zich voor creatieve verwerking, de manier waarop kinderen daar vorm aan mogen geven is doorslaggevend in de vraag of er sprake is van schoolkunst of van creativiteitsontwikkeling. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op één school in een beperkt deel van het team daarmee is een gewenste bewustwording van het probleem niet vanzelfsprekend. Er zal een transitie gemaakt moeten worden naar de overige teamleden om bewustwording werkelijkheid te laten worden. Bewustwording gaat vooraf aan verandering en of er daadwerkelijk verandering heeft plaatsgevonden is op dit moment niet te constateren. Het huidige werk in de school draagt nog altijd kenmerken van schoolkunst in zich. De focusgroepleden hebben een ontwikkeling doorgemaakt, ze zijn zich bewust geworden van hun rol bij de creativiteitsontwikkeling van kinderen maar hoe ze die rol gestalte gaan geven zal de toekomst moeten uitwijzen.

Doorgaan op de ingeslagen weg door elkaar op ideeën te brengen en open te staan voor experiment lijkt een goede voedingsbodem voor verandering.

De cultuurwerkgroep van de Swoaistee kan een actieve rol spelen in het proces, ze kan scholing door kunstenaars organiseren en input geven aan het team om een levend creatief klimaat te scheppen. Mijn rol in de school is versterkt door het onderzoek, ik heb theoretische kennis opgedaan om het belang van dit onderwerp te verdedigen. Ik wil een actieve rol spelen in de werkgroep en de afspraken die zijn gemaakt met de directeur monitoren.

Ik ben bezig een workshop te ontwikkelen om het belang van creativiteit onder de aandacht te brengen. Het wordt een actieve workshop waarin leerkrachten zelf ervaren hoe je divergente creatieve opdrachten kunt geven. Ik heb deze workshop aangemeld voor de onderwijsdag van de Stichting Openbaar Onderwijs Groningen. Ik wil hiermee de eigen schoolpraktijk ontstijgen en hoop collega's van andere basisscholen te inspireren tot een actieve houding in creativiteitsontwikkeling. Want in tijden van Pinterest waarbij het nauwelijks moeite kost een creatief voorbeeld te vinden, is het des te noodzakelijker dat leerkrachten zich realiseren dat ze daarmee creativiteit tekort doen.

In een ideale situatie creëert de leerkracht omstandigheden waarin kinderen zich creatief kunnen uiten. Ze biedt divergente opdrachten met een ruim aanbod aan materialen om leerlingen in verschillende technieken vorm te laten geven aan eigen creativiteit. De leerkracht zelf wordt geïnspireerd door kunstenaars die actief bij de school betrokken zijn. Reflectie op het werk is een belangrijk middel om kinderen een creatief ontwikkelingsproces te laten doorlopen.

De titel van dit onderzoek "Schoolkunst voorbij" blijkt niet haalbaar te zijn en misschien zelfs niet eens wenselijk. Want wanneer scholen een kunststroming vertegenwoordigen waarbinnen recht wordt gedaan aan de eigen creativiteit van kinderen en aansluiting vinden bij de buitenwereld door kunstenaars te betrekken, zou de term schoolkunst misschien ooit een positieve lading kunnen krijgen.



Geciteerde werken

- Biesta, G. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015b, december 10). *Mijn idee voor het onderwijs*. Opgehaald van YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=AmeFn8LeHLI>
- Biesta, G. (2017, 1 30). *Gert Biesta Subjectiviteit*. Opgehaald van YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ybHJDJtadKY&t=27s>
- Boog, B. (2016). Exemplarisch handelingsonderzoek; methodologisch durven denken? *Lifelong learning in music in Groningen*, 44-60.
- Bos, H. e. (2013 nr. 36). Opvattingen over de ontwikkeling van creativiteit in het onderwijs. *Cultuur & Educatie*, 41-61.
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Creativity*. New York: Harper Perennial.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education*, 37-44.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Gullikers, J. (2011). Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs. *Cultuur en educatie*, 38-63.
- Haanstra, F. (2001). De Hollandse schoolkunst. *De Hollandse schoolkunst* (pp. 7-8). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie; een stand van zaken. *Cultuur en Educatie*, 8-37.
- Heijnen, E. (2011). Informele visuele netwerken. *Cultuur en Educatie* 30, 32-55.
- Hoogeveen, K. (2015). Creativiteit stimuleren, hoe doe je dat? *Sardes special*, 39-44.
- Jong, L. d. (2012). *Creativiteitsontwikkeling binnen het onderwijs*. Breda: Cultuurnetwerk Avans Hogeschool.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Plamper, A. W. (2016). *Begrijpen met je handen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Robinson, K. (2015). *Creatieve scholen*. New York: Unieboek/Het Spectrum Houten- Antwerpen.
- Robinson, K. (2016, september 15). *Ted.com talks ken robinson*. Opgehaald van Ted.com: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=nl
- SLO Curriculum van de toekomst*. (2016, 10 1). Opgehaald van SLO: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/creatief-denken-en-handelen/voorbeeldmatig-leerplankader>
- Sternberg, R. (2012). *The assessment of creativity: An Investment-Based approach*. Knoxville: Creativity research journal.

Tuinen, S. v. (2017, 2 12). *reflecteren*. Opgehaald van SLO:
<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/lexicon/reflecteren>

Velthausz, W. (2014). *Jenaplan, school waar je leert samenleven*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.

Geraadpleegde werken

Bamford, A. (2006). *The Wow factor*. Münster: Waxmann.

Beghetto, J. C. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 1-12.

Carolyn Edwards, L. G. (1998). *De honderd talen van kinderen*. Utrecht: SWP.

Eisner, E. (2016, april 23). *What do the arts teach*. Opgehaald van Blackboard:
https://blackboard.hanze.nl/bbcswebdav/pid-3606844-dt-content-rid-10990857_2/courses/mjdt.1507.mke1-kpd-15/what%20do%20the%20arts%20teach%20eisner.pdf

Heusden, B. v. (2010). *Cultuur in de spiegel*. Groningen: SLO.

Hoeven, M. v. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk*. Enschede: SLO.

Katz, L. (1998). Wat kunnen we van Reggio Emilia leren? In L. G. Onder redactie van Carolyn Edwards, *De honderd talen van kinderen* (pp. 29-38). Utrecht: SWP.

Robinson, K. (2015). *Creatieve scholen*. New York: Unieboek/Het Spectrum Houten- Antwerpen.

Schönau, F. H. (2007). Ontwikkelingen in evaluatie onderzoek. In *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 8-30). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Tyler Denmead, R. H. (2012). Viscerality and slowness. *International journal of education & arts*.

Uhlig, B. (2009). Prozesse ästhetischen Lernens. In G. L. Ludwig Dunker, *Bildung in der Kindheit* (pp. 132-135). Seelze: Kallmeyer Klett.

Winner, G. e.-L. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD.

