

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten  
Masteropleiding Kunsteducatie 2016-2017

Literatuuronderzoek  
Saskia van Broekhoven  
(6600 woorden)

**Zoeken is belangrijker dan vinden.**

*Een literatuuronderzoek naar hoe het artistiek proces van beeldend kunstenaars het authentiek leren binnen het vak beeldende vormgeving kan stimuleren.*

Begeleidende docenten:  
Talita Groenendijk en Marike Hoekstra  
Dordrecht, juni 2017

## 1. Inleiding

Als docent kunst beeldende vormgeving in het voortgezet onderwijs zie ik in het werkveld bij collega-kunstdocenten verschillende opvattingen bestaan over hoe kunstonderwijs er uit kan zien. Vanuit het didactisch vertrekpunt 'authentieke kunsteducatie' (Heijnen, 2016) is een verbinding tussen de hedendaagse kunst en de wijze waarop kunstonderwijs wordt gegeven noodzakelijk. In de praktische lessen beeldende vormgeving wordt naar mijn idee slechts op beperkte schaal een verbinding gelegd in de wijze waarop leerlingen worden geacht hun werkproces in te richten en de wijze waarop kunstenaars dat doorgaans doen.

Leerlingen laten ervaren wat een beeldend proces is door hen te laten werken als een kunstenaar, klinkt misschien eenvoudig, maar in de praktijk blijkt dat nog al eens tegen te vallen. In het onderzoek 'werken als een kunstenaar' van Deltrap en van Tijn (2016), wordt een docente geïnterviewd die duidelijk aangeeft de intentie te hebben haar leerlingen een creatief proces te laten doorlopen. Na afloop blijkt uit de conclusie van het onderzoek dat zij met haar handelen juist het tegenovergestelde heeft bereikt. Kennelijk is het nog niet zo eenvoudig om een verbinding te leggen tussen de wijze waarop kunstenaars doorgaans hun werkprocessen inrichten en de wijze waarop leerlingen een beeldend proces doormaken. Met dit onderzoek hoop ik naar voren te brengen op welke manier kenmerken van een artistiek proces zoals beeldend kunstenaar doorgaans doormaken, een positieve bijdrage kunnen leveren aan het leerproces in het voortgezet onderwijs binnen het vak beeldende vormgeving.

Ik vraag mij af op welke manier de procesgerichte werkwijze die een kunstenaar doorgaans hanteert om tot een autonoom beeld te komen kan bijdragen aan lessen beeldende vormgeving in het voortgezet onderwijs. Wat levert het op om dit te doen en wat maakt dat dit lastig is? Om hier antwoord op te kunnen geven is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

**Op welke manier kan het artistiek proces van beeldend kunstenaars een authentieke leerervaring stimuleren binnen het vak beeldende vormgeving in het voortgezet onderwijs?**

Onderstaande deelvragen delen het onderzoek op in vier gebieden:

- Welke kenmerken kunnen doorgaans worden onderscheiden in het artistiek proces van beeldend kunstenaars?
- Wat levert het op wanneer het artistiek proces zoals een beeldend kunstenaar dat kan doorlopen wordt ingezet in het voortgezet onderwijs?
- Welke bezwaren of complicaties komen uit deze praktijkvoorbeelden naar voren wanneer kenmerken van het artistiek proces worden toegepast in een schoolprogramma?
- Hoe kunnen docenten rekening houden met mogelijke complicaties en bezwaren wanneer zij het artistiek proces willen inzetten in een schoolprogramma?

## 2. Begripsbepaling

Onderstaande lijst is samengesteld om de specifieke veelvoorkomende begrippen die in deze tekst gebruikt worden eenduidig te laten zijn in hun betekenis.

Authentieke leerervaring: Haanstra (2003) spreekt van authentiek leren wanneer het geleerde voor de lerende betekenisvol is door een koppeling naar de wereld buiten school. Het geleerde krijgt betekenis vanwege de verbinding van de leertaak met de hedendaagse maatschappij en leefwereld van de lerende. Persoonlijke inbreng, intrinsieke motivatie en het levensechte karakter van de taak zorgen voor een authentieke leerervaring (Haanstra, 2003). Heijnen (2016) geeft aan dat hij voor authentiek leren in kunsteducatie streeft naar een dynamisch kunstcurriculum dat aansluit bij de ontwikkelingen in de wereld buiten de school. Ook Hoekstra (2015) haalt op vergelijkbare wijze twee verschillende vormen van authenticiteit aan. Ten eerste is er sprake van authenticiteit in het leren wanneer in de leeromgeving gebruik wordt gemaakt van externe professionals, de concrete toepassing wordt duidelijk voor de lerende doordat iemand vanuit zijn kennis en persoonlijke ervaring spreekt uit zijn dagelijkse beroepspraktijk. Ten tweede is een leerproces authentiek wanneer in het leerproces de experimenten van de lerende zelf worden meegenomen (Hoekstra, 2015). De lerende bouwt nieuwe kennis op deze manier dóór op zijn bestaande kennis en eigen ervaringen. Kortom deze visies samenvattend spreken we van authentiek leren binnen kunstonderwijs wanneer het schoolprogramma ruimte laat om zowel de professionele kunstwereld buiten de school als de lerende zelf te betrekken in het leerproces.

Beeldende vormgeving: Dit onderzoek richt zich op het middelbare schoolvak kunst/beeldende vorming onder en bovenbouw. Omdat in de onderbouw dit vak toewerkt naar de leerlijn beeldende vormgeving licht ik hier het kunstvak in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs toe: Er zijn op dit moment twee versies in het Nederlands voortgezet onderwijs actueel, het kunstvak oude en het kunstvak nieuwe stijl (Rass, 2007). In beide versies wordt werk van kunstenaars en vormgevers onderzocht in relatie tot de kunstopvattingen van de maker en de historische context en in relatie tot het eigen praktische werk (SLO, 2007). Alleen in het theoretisch deel van het kunstvak nieuwe stijl kennis komen alle kunstdisciplines samen en zien leerlingen dat in de hedendaagse kunst de grenzen tussen de verschillende disciplines in de kunst vervagen. In het praktisch gedeelte van zowel kunstvak oude als nieuwe stijl wordt niet discipline overstijgend gewerkt. De docent heeft te werken met het opgelegde kader door het ministerie van onderwijs. Dit geldt zowel voor de onder- als voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Artistiek proces: Mace en Ward (2002) omschrijven het proces dat een kunstenaar doorloopt en dat leidt tot een nieuw kunstproduct of naar een nieuwe stap in zijn ontwikkeling waarmee een ander kunstwerk tot stand gebracht kan worden. Mace en Ward (2002) gebruiken hiervoor de term 'creative proces'. Kenmerkend voor dit proces is de zoekende houding van de kunstenaar.

Ik heb er voor gekozen om de term 'artistiek proces' te gebruiken in plaats van de 'creatief proces'. Creativiteit is een begrip zowel smal als ruim kan worden opgevat. Men kan bijvoorbeeld spreken van 'creatieve oplossingen'. Het gaat dan om oplossingen waarbij veronderstelt wordt dat oplossingen op een niet voor de hand liggende wijze zijn gevonden. Er wordt in tegenstelling tot het artistiek proces niet aan iets kunstzinnigs gerefereerd. Hoe dit artistiek proces verloopt is terug te vinden in paragraaf 3.

### 3. Artistiek proces: Uitkomst onbekend.

Elke kunstenaar doorloopt zijn artistieke proces op zijn eigen wijze. Zijn er in de manier waarop zij dat proces doorlopen misschien ook overeenkomsten te vinden? Deze paragraaf behandelt de eerste deelvraag. Hierin wordt onderzocht welke verbindende kenmerken doorgaans kunnen worden onderscheiden in het artistiek proces van kunstenaars.

#### *Maker en beschouwer tegelijkertijd*

Het artistiek proces van een kunstenaar wordt individueel bepaald door de maker zelf. De beeldend kunstenaar William Kentridge (2014) geeft inzicht in hoe hij zijn artistieke werkproces ervaart. Zijn beschrijvingen geven een beeld van hoe hij het denkproces tijdens het creëren ervaart. Kentridge (2013) toont in een experiment waarin muziek en animatie willekeurig met elkaar worden verbonden aan, dat een toeschouwer intuïtief verbanden legt die toevallig ontstaan. Een kunstenaar is volgens Kentridge (2013) maker en toeschouwer in één. In afbeelding 1 verbeeldt Kentridge (2014) deze duale situatie. Het artistiek proces bestaat uit een opeenvolging van beslissingen. Hierin spelen toeval en associatie een rol. Een kunstenaar werkt met de bevindingen die deels bewust en deels onbewust tot stand komen (Kentridge, 2013). De uitkomsten van het onderzoek van Mace en Ward (2002) bevestigen het beeld dat Kentridge schetst.

#### *Vier belangrijkste stappen uit het model*

Met de data van zestien kunstenaars met een professionele beroepspraktijk komen Mace en Ward (2002) tot een model dat de stappen van het artistieke proces voor zover mogelijk inzichtelijk maakt. Figuur 1 toont het diagram dat Mace en Ward (2002) gebruiken. Mace en Ward (2002) gaan uit van vier hoofdfases: De eerste fase waarin het idee voor het kunstwerk ontstaat. De tweede fase waarin de ontwikkeling van dat idee plaatsvindt. De derde fase; het maken van het kunstwerk waarin tevens de ideeontwikkeling doorgaat. En de laatste fase waarin het werk wordt afgerond, eventueel geëxposeerd. Of, wat ook kan gebeuren in deze fase, dat het kunstwerk wordt vernietigd of opzij geschoven. Een idee wordt dan eventueel bewaard om in een ander project mogelijk op terug te komen. Deze vier hoofdfases staan weliswaar onder elkaar in het diagram, maar de gebogen lijnen die heen en weer lopen geven aan dat er van voorspelbaarheid in het doorlopen van deze fases geen sprake is.

### *Een doorgaand en grillig proces*

Mace en Ward (2002) beschrijven hoe zij in de gesprekken met kunstenaars hebben geconstateerd dat in iedere fase de kunstenaar kan doen besluiten om terug te keren naar eerdere fase, de fase waarin het idee (opnieuw) vorm krijgt. Ook het vertrekpunt, fase één is geen blanco start. Hij neemt zijn kennis en ervaring en eerdere opgedane ideeën mee (Mace en Ward, 2002). Het hele proces is niet gebonden aan één kunstwerk of aan één opdracht, maar aan de maker zelf. Vondsten en inzichten kunnen op een heel ander tijdstip en voor een heel ander doel of project gebruikt worden of terugkeren. Hiervoor gebruiken Mace en Ward (2002) de term 'ongoing'. De kunstenaar heeft te maken heeft met een complexe context (Mace & Ward, 2002). Delen van het proces zijn volgens deze onderzoekers intuïtief. Dit blijkt uit de volgende uitspraak:

*'During evaluation the artist evaluates the work's current aesthetic and conceptual qualities and determines what is required to advance it or to consider it satisfactorily resolved. These types of decisions were often described by the artists as being intuitive or emotional in nature'* (Mace & Ward, 2002, p.187).

Zelfs in een van de verder gevorderde stappen in het proces kan de kunstenaar besluiten grote aanpassingen te doen of zelfs het proces te parkeren en naar de conceptfase terug te gaan. Het scheppingsproces verloopt kennelijk niet volgens een vast patroon. Mace en Ward (2002) spreken in dit kader van grillig.

### *Het proces vastgelegd.*

De grilligheid van het proces maakt dat het nodig is om tussentijdse bevindingen en gedachten vast te leggen voor latere momenten. Mace en Ward (2002) geven in hun onderzoek aan dat de meeste door hen onderzochte kunstenaars van een werkboek gebruik maakte als persoonlijk documentatiemateriaal. In figuur 1 is te zien dat Mace en Ward (2002) twee parallel aan het proces doorlopende acties aangeven die worden weergegeven in twee verticale lijnen. De ene lijn staat voor het werkboek dat als documentatiebron en reflectiemiddel dient en voortdurend onderzoek naar het materiaal. De andere lijn geeft het onderzoek aan constant plaats vindt en waarvan het karakter bepaald wordt door de omstandigheden en de fase in het proces. Beide lijnen hebben invloed op het proces dat tussen de lijnen in staat (Mace & Ward, 2002). De uitkomst blijft tot aan het laatste moment onzeker. Het werkboek bewaart de verzamelde informatie om op terug te kunnen vallen.

### *Kunstenaar als conceptontwikkelaar*

Ook volgens Deltrap en van Tijn is in de hedendaagse kunstpraktijk de aandacht niet op het eindproduct gericht maar op het proces (Deltrap & van Tijn, 2016). Zij benoemen in hun onderzoek 'Werken als een kunstenaar' vijf kenmerken die voor kunstenaars uit de hedendaagse kunstpraktijk gangbaar zijn:

*'Ten eerste is in de actuele kunstpraktijk het idee belangrijker dan het object of materiaal. Ten tweede is de aandacht niet op het eindproduct gericht maar op het proces. Ten derde wordt er veelal in flexibele samenwerkingsverbanden gewerkt. Ten vierde wordt er veelal interdisciplinair gewerkt. Ten vijfde maken documentatievormen een belangrijk deel uit van de artistieke productie.'* (Deltrap en van Tijn, 2016, pp. 13-15)

Deltrap en van Tijn geven aan dat een kunstenaar vooral een conceptontwikkelaar is: *'De beeldend kunstenaar beoefent een 'vak' zonder specifieke normen van competentie en vakmatigheid'* (Deltrap & van Tijn, 2016, p.14). Ook zij benadrukken dat documentatie een onmisbaar element is in het artistiek proces. Nog niet eerder genoemde elementen die Deltrap en van Tijn (2016) benoemen zijn interdisciplinair werken en werken in flexibele samenwerkingsverbanden.

#### *Samenwerking en interdisciplinariteit*

In het model van Mace en Ward dat stamt uit 2002 noemen samenwerking en interdisciplinariteit niet in hun onderzoek. Een voor de hand liggende verklaring kan zijn dat het onderzoek stamt uit 2002. In de recent gepubliceerde dissertatie van Heijnen (2016) gaat Heijnen uit van samenwerken als middel tot leren. Hij ziet 'samenwerken' juist terug in de werkwijze van hedendaagse kunstenaarscollectieven. Interdisciplinariteit wordt door Mace en Ward (2002) niet genoemd als kenmerk van het artistiek proces. Wel is sprake van werken vanuit een concept, in plaats van werken vanuit een vooraf gegeven (ambachtelijke) techniek. Dit sluit aan bij wat Heijnen noemt *'post-medium'* (Heijnen, 2016 p. 99). Voor de maatschappelijk betrokken kunstenaarscollectieven die Heijnen (2016, p.99) onderzoekt geldt: *'interdisciplinary production results in various forms of work'*. Het samenwerkingsverband waar in verschillende disciplines opgeleide kunstenaars en vormgevers elkaars kennis en combineren, zorgt voor een discipline overstijgende aanpak en een diverse, van het concept afhankelijke wijze van uitvoeren.

#### *Artistiek proces samengevat*

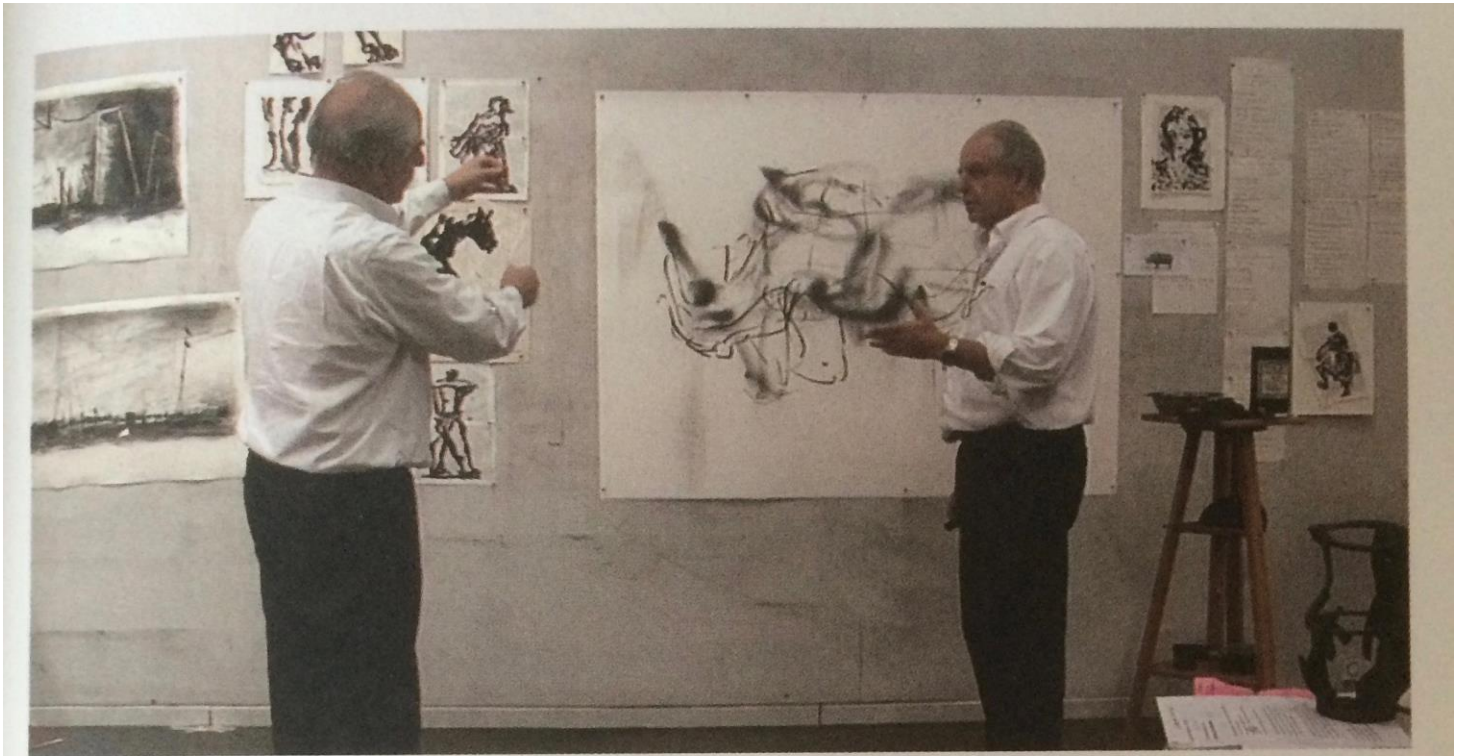
- Welke kenmerken kunnen doorgaans worden onderscheiden in het artistiek proces van beeldend kunstenaars?

Samenvattend kan worden gesteld elke kunstenaar zijn artistieke proces op zijn eigen wijze vorm geeft. Naast de individuele verschillen kunnen er ook overeenkomsten gevonden worden. Wat overeenkomt is dat zij allen in hun artistiek proces zoekend zijn. Uit de beschrijving van Kentridge (2014) en het onderzoek van Mace en Ward (2002) blijkt dat het (zoek)proces zelf leidend is. In dit proces staat het concept centraal. Het proces verloopt grillig en 'ongoing' (Mace & Ward, 2002) en daarmee is daarmee risicovol. Om de richting of voortgang in het proces te bewaken wordt door middel van documentatie nieuwe ervaringen vastgelegd. Dit is belangrijk omdat uit doorlopend onderzoek nieuwe inzichten worden opgedaan die het proces beïnvloeden (Mace & Ward, 2002). Ook de reflectie die plaats vindt in de voortdurend wisselende rol van kunstenaar-maker en kunstenaar-

beschouwer maakt dat de uitkomst van het proces niet vooraf kan worden geded (Kentridge, 2014). Aan dit grillige, doorgaande proces kunnen uit de meest recente onderzoeken (Heijnen, 2016 Deltrap en van Tijn, 2016) nog twee eigenschappen worden toegevoegd. Ten eerste is de concept gestuurde aanpak vaak interdisciplinair van karakter. En ten tweede gebruiken kunstenaars wanneer zij in kunstenaarscollectieven werkzaam zijn, elkaars expertise om tot een kunstwerk te komen.

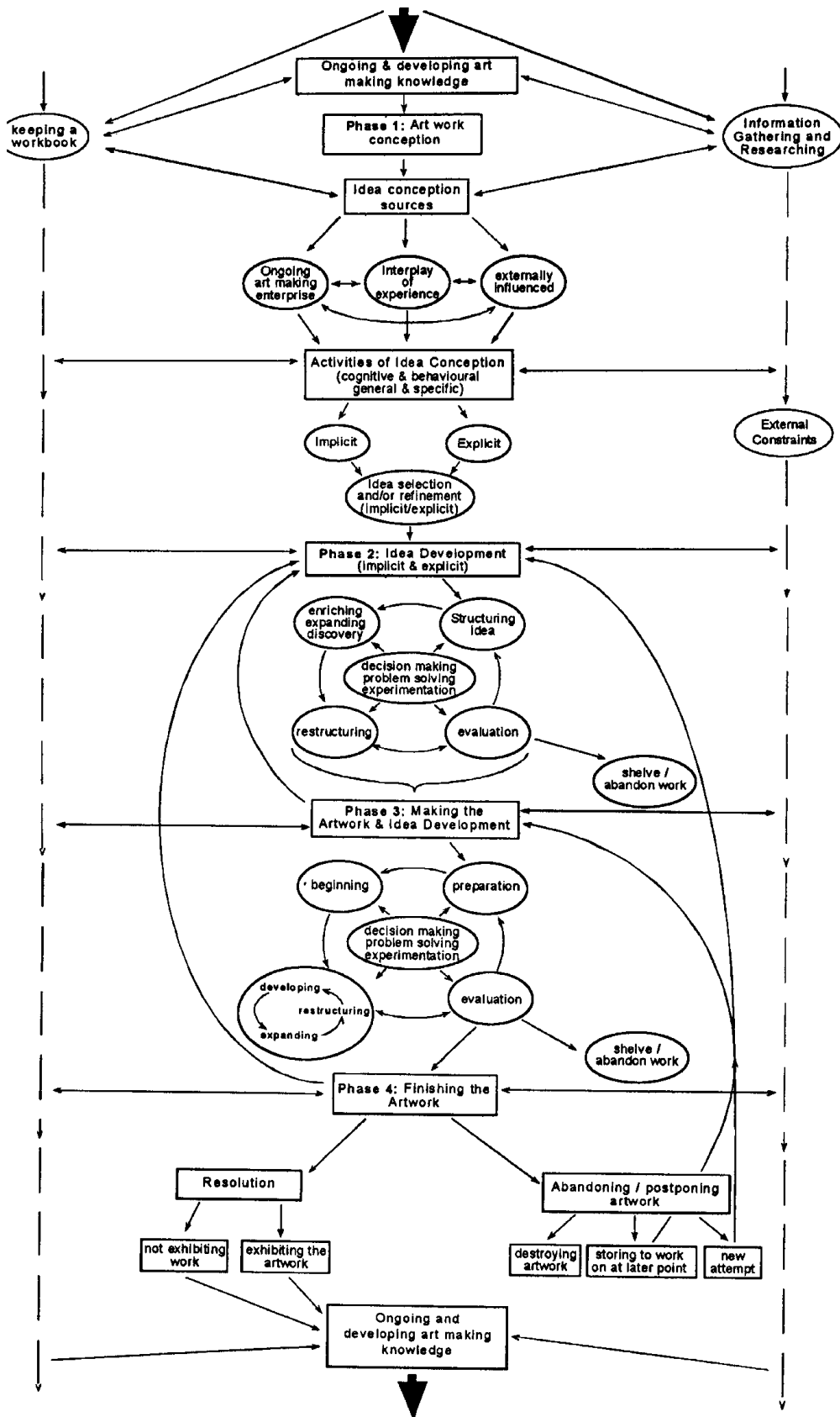
Concluderend zijn er de volgende verbindende kenmerken die kunnen worden benoemd in het artistiek proces van beeldend kunstenaars:

- 1 Het artistiek proces is een zoektocht waarbij het concept leidend is en de uitkomst vooraf onbekend.
- 2 De concept gestuurde aanpak (post-medium) is vaak interdisciplinair van karakter.
- 3 Tijdens het proces maakt de kunstenaar door middel van zijn reflectief vermogen gebruik van zowel zijn eerder opgedane kennis als zijn intuïtieve vaardigheden.
- 4 Het artistiek proces verloopt grillig en is een 'ongoing proces'.
- 5 Documentatie is ondersteunend in het proces. Het dient als hulpmiddel tijdens het proces zelf, maar ook voor toekomstige werkprocessen.
- 6 Kunstenaars gebruiken elkaars expertise in (veelal flexibele) collectieven



**Afbeelding 1.** Kentridge verbeeldt in deze fotobewerking hoe hij in zijn werkproces zowel de beschouwersrol als makers rol aanneemt. (Kentridge, 2014, p.21)





Figur 1. 'Diagram of the art-making process showing the four main phases, feedback loops, and moderating variables.' (Mace en Ward, 2002 p. 183)

#### 4. Artistiek proces in de klas

In deze paragraaf wordt de tweede deelvraag besproken, namelijk wat de opbrengst is wanneer leerlingen worden gestimuleerd te werken op een wijze waarin kenmerken van het artistiek proces worden meegenomen in het werkproces van de leerling. Voorbeelden van situaties uit de klas die beschreven zijn in de onderzochte literatuur, zullen worden verbonden met kenmerken van het artistiek proces. Dit onderzoek maakt overwegend gebruik van bronnen die betrekking hebben op het voortgezet onderwijs. Uitzondering vormt het onderzoek van Hoekstra (2008). Omdat hier sprake is van kunstenaars die de begeleidende rol op zich nemen en daarmee hun eigen artistieke ervaring inzetten in de klas heeft gemaakt dat deze studie in dit onderzoek wel is meegenomen. In het voortgezet onderwijs is het interdisciplinaire aspect is niet aan de orde. Het schoolvak beeldende vormgeving is gekaderd binnen de grenzen van de discipline beeldende kunst. Zie hiervoor de term 'beeldende vormgeving' in de begripsbepaling van paragraaf 2.

##### *Artistiek proces begeleidt door kunstenaar*

Voor een leerling is de vakdocent degene die hem meeneemt in het artistiek proces. Waar een kunstenaar autonoom is, heeft de leerling begeleiding nodig in zijn artistieke proces. In het project 'Toeval gezocht' (Hoekstra, 2008) wordt het artistiek proces in het onderwijs geïntegreerd door samen te werken met kunstenaars. Het is de taak van de kunstenaars het werkproces te bewaken en inzichtelijk te maken. Zij staan open voor inzichten die zij samen met de leerlingen opdoen tijdens het proces. Kunstenaars raken even verwonderd van de tussentijdse opbrengsten als de leerlingen zelf (Hoekstra, 2008). Het proces wordt bewaakt door deelstappen te documenteren. De documentatie wordt gebruikt voor de gezamenlijke reflectie. In het onderzoek van Hoekstra (2008) zijn de kenmerken van het artistiek proces zoals benoemd in paragraaf drie zichtbaar: De kunstenaars hebben geen vooringenomen plan van de uitkomst die het creatief proces van de leerlingen moet gaan krijgen, de zoektocht is leidend. Deze benadering werkt stimulerend voor de leerlingen. Het reflectief vermogen van de leerlingen worden gestimuleerd. De leerlingen en kunstenaars gebruiken en verdiepen samen kennis en vaardigheden. Het proces en daarmee ook de activiteiten van de lerende worden serieus genomen. De kunstenaar/begeleider is expert. Zonder dat hij pretendeert het antwoord te hebben kan hij open staan in de zoektocht die grillig is en tegelijkertijd leiden vanuit zijn ervaring. Hiermee stimuleert hij de ontwikkeling van de leerling. De activiteiten worden tussentijds gedocumenteerd. Dit is een instrument om samen met de leerlingen te kunnen reflecteren en de volgende stap te bepalen. Het lijkt erop dat de kunstenaars in dit onderzoek op een natuurlijke wijze de kenmerken die uit het onderzoek van Mace en Ward (2007) naar voren komen kunnen vertalen in een manier waarop zij de leerlingen begeleiden.

##### *Artistiek proces begeleidt door docent*

In het onderzoek van Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) formuleren zes docenten vanuit een gezamenlijk concept ieder een thema waarmee ze hun leerlingen beeldend werk laten maken. De docenten zijn zelf geen kunstenaars. De vraag die zij zich stellen sluit aan bij hoe kunstenaars

werken, namelijk hoe de processen zoals kunstenaars die doormaken als 'modellen' kunnen dienen voor de artistieke processen voor hun leerlingen. Uit de reflectie die Klatser (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012) meegeeft blijkt dat een docent behoorlijk flexibel moet zijn om het procesmatig werken zonder vooropgesteld einddoel te kunnen begeleiden. Deze werkwijze leert de leerling omgaan met meer vrijheid. Hij wordt meer zelfredzaam, toont meer initiatief, geeft de leerling de mogelijkheid om zijn persoonlijk verhaal te gebruiken.

#### *Plezier in leren*

Deltrap en van Tijn (2016) hebben een lessenserie ontworpen, gericht om de leerlingen te laten werken als een kunstenaar. De leerlingen ervoeren veel vrijheid, niet alleen in de mogelijkheden van uitvoeren, maar ook fysiek. Ze waren niet gebonden aan het klaslokaal. Vrijheid zorgde voor meer autonomie en plezier in hun onderzoek (Deltrap en van Tijn, 2016). Deltrap en van Tijn veronderstellen dat het werken volgens de richtlijnen van authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2016 en Haanstra, 2003) zorgt voor een grotere motivatie bij de leerling. De leerlingen worden gevraagd om net als een kunstenaar vanuit hun eigen drijfveren te werken. Hierdoor sluit de les aan op zowel de leefwereld van de leerling, als op de werkwijze van kunstenaars. Door leerlingen te laten samenwerken wordt er ook van elkaar geleerd. Elke les wordt met behulp van een foto en het formuleren van een probleem gedocumenteerd. Deze documentatie wordt gebruikt als feedback en feed forward materiaal om de voortgang in het proces te bevorderen.

#### *De leerling als kunstenaar: samenvatting*

- Wat levert het op wanneer het artistiek proces zoals een beeldend kunstenaar dat kan doorlopen wordt ingezet in het voortgezet onderwijs?

Wanneer de leerling serieus genomen wordt in zijn keuzes, voelt hij zich meer betrokken bij zijn eigen artistiek proces (Hoekstra, 2008). De leerling ervaart bij de concept gestuurde aanpak meer autonomie, waardoor er meer zelfstandigheid en plezier bij het leren ontstaat (Deltrap en van Tijn, 2016). Door aan te sluiten bij de werkwijze van de kunstenaar en de ideeën van de leerling waarde te laten hebben in het proces is er sprake van een authentieke leerervaring (Heijnen, 2016). Kenmerken van het artistiek proces zijn ook bij de leerlingen waar te nemen. Het haakt altijd in op wat eerder in de leerling aanwezig was (doorgaand proces), is onvoorspelbaar (grillig) en behoeft reflectie om een volgende stap te kunnen bepalen. In dat alles zijn zij onderzoeker, net zoals de kunstenaar dat is, naar een uitkomst die nog onbekend is. Ook voor de begeleider.

#### **5. Het begeleiden van een artistiek proces is complex**

Paragraaf 4 laat zien dat wanneer het artistiek proces meer wordt geïntegreerd in het beeldend onderwijs dit voordelen heeft voor de lerende. In deze paragraaf wordt besproken welke bezwaren of complicaties er naar voren kunnen komen wanneer kenmerken van het artistiek proces worden toegepast in een schoolprogramma.

### *Rol van de docent*

Heijnen (2016) geeft aan dat een docent zich tegelijk zou moeten kunnen opstellen als coach, master en peer-expert. Dit is wat de kunstenaars in het onderzoek van Hoekstra (2008) doen, zij hebben ervaring in het oplossen van creatieve problemen en meer kennis van materialen en technieken, maar staan in het proces gelijk met de lerende in plaats van een alwetende houding aan te nemen. Het ontbreken van een richtlijn voor het eindresultaat van een proces, of een vastgesteld materiaal, wordt in het onderzoek van Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) bij nagenoeg alle groepen docenten ervaren als een bron van onzekerheid: *'Dat zorgt nu eenmaal voor verwarring. Gewoonlijk stuur je kinderen aan en zet je een einddoel: dat is het eind en zo moet het er uitzien, en dat zijn de vaardigheden die je moet ontwikkelen.'* (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012 p.46) Wellicht heeft de onzekerheid van de docenten niet alleen te maken met het feit dat ze iets doen wat onbekend is; het is het proces zélf dat risicovol is en onzekerheid oproept vanwege zijn grillige karakter zoals beschreven in paragraaf 3. Het begeleiden van een artistiek proces vraagt veel van de didactische houding van de docent. De docenten uit het onderzoek van Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) geven aan dat zij verwachten in vervolprojecten wanneer zij meer ervaring hebben opgedaan met deze manier van begeleiden beter de balans te kunnen vinden tussen master/expert en co-learner in het begeleiden van leerlingen.

### *Didactiek van procesbegeleider*

Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) beschrijven de didactiek die een docent nodig heeft in een procesgericht gestuurd en leerling gestuurde situatie als *'actief niet-voorschrijvend'*. De beslissingen in het proces liggen bij de leerling. De docent is actief in het begeleiden van de leerling, maar geeft geen oplossingen. De docent is constant op zoek naar het evenwicht tussen het wel en niet handelen. Dit blijkt onder andere uit een van de opbrengsten uit de docentenevaluatie: *'Als de leerlingen erg gemotiveerd zijn en geïnteresseerd in iets dat enorm clichématig is, moet je ze daar dan op wijzen? Wanneer ga je helpen als ze vast zitten?'* (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012 p. 133). Boven het proces staan als coach en tegelijkertijd even verwonderd raken tijdens het proces is lastig. Het feit dat docenten niet gewend zijn om op deze wijze een leerproces te begeleiden, zorgt voor onzekerheid. Het vergt een andere manier van denken en een andere manier van organiseren:

*'Eén docent heeft zelfs een heel stappenplan in zijn hoofd, maar hij houdt ook rekening met de ongelijke ontwikkeling die leerlingen doormaken en die inherent is aan het grillig verloop van het creatieve proces.'* (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012 p. 151)

De grilligheid van het proces (Mace en Ward, 2002) blijft een lastig aspect. Ook de docente in het onderzoek van Deltrap en van Tijn (2016) vertaalt het kunstenaarsproces naar een stappenplan:

*'De docente: "Ze gaan schetsen, de schets koppelen ze aan een voorstudie en de voorstudie moet natuurlijk naar een eindproduct leiden." Wanneer leerlingen vastlopen*

*verwijst ze terug naar een eerdere stap, die dan misschien niet goed doorlopen is.'*

(Deltrap en van Tijn, 2016 p. 15)

De leerlingen volgen de stappen omdat dit hen zo is opgedragen. De resultaten uit het stappenplan worden als zelfstandige werken beoordeeld. Leerlingen ervaren deze manier van werken als lastig vanwege de grote hoeveelheid stappen die ze verplicht worden om door te werken, of als te weinig uitdagend. Deze docent richt het werkproces voor de leerling zo in omdat ze de leerling net als een kunstenaar onderzoek wil laten doen. Uit het onderzoek van Mace en Ward (2007) wordt duidelijk dat de maker zélf deze stappen moet kunnen zetten. Uit beide citaten blijkt dat de docenten worstelen met de manier waarop zij de leerlingen een beeldend onderzoek laten doorlopen. Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) geven dat docenten stelselmatig ideeën van leerlingen onderschatten en de veronderstelde kunstzinnige voorkennis en ervaring van leerlingen overschatten.

#### *Docent zijn als een kunstenaar*

Uit paragraaf drie blijkt al dat het begeleiden zonder sturend te zijn door docenten als lastig wordt ervaren: *'Als volwassene moet je dat kunnen verdragen, de onzekerheid of er überhaupt wel iets gebeurt en of dat ergens op slaat of niet.'* (Hoekstra, 2008 p.12) De kunstenaar creëert ruimte om vragen te stellen die vanuit de lerende zelf komt (Castro, 2007). Docenten zijn deze aanpak van huis uit niet gewend (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012). Vooral het grillige karakter waardoor het verloop van het proces niet in stapjes is te verdelen is moeilijk. De kunstenaars reageren vanuit hun reflectief vermogen, zijn intuïtieve vaardigheden en zijn eerder opgedane kennis in het artistiek proces. De docent die geen kunstenaar is, vindt het in eerste instantie lastig om tegelijkertijd de rol van expert, coach als co-learner aan te nemen. Het beeld zou kunnen ontstaan dat alleen kunstenaars in staat zijn om kenmerken van een artistiek proces in het onderwijs in te zetten. Dit zou een voorbarige conclusie zijn. Wel is er een kloof tussen de identiteit van een kunstenaar en die van een docent (Patrick, 2014). Patrick (2014) vraagt zich af of docenten kunnen doceren wat zij zelf niet praktiseren. Hoekstra (Haanstra et al., 2010 p. 12 ) zegt:

*'Kunstenaars beschikken vaak over persoonlijke strategieën om in het eigen beeldend werk de creativiteit te stimuleren. Ze vergelijken het werken met kinderen met het eigen scheppend werk, waardoor ruimte ontstaat om op een creatieve manier tegen het leerproces aan te kijken.'*

De docent zal een oplossing moeten vinden om met de flexibiliteit van een kunstenaar de leerlingen te begeleiden en inspireren. Heijnen (2016) geeft aan dat zowel pedagogische kwaliteiten én (actieve) betrokkenheid bij professionele hedendaagse kunst beide nodig zijn om een betekenisvol curriculum te kunnen bouwen: *'Design of contemporary art curricula requires time and space for experts in education ánd art'* (Heijnen, 2016 p. 290) De docenten uit zijn onderzoek waren over het algemeen in staat de leerlingen of studenten te betrekken bij processen die analyse en discussie over

hedendaagse kunstwerken verlangen. Zij hoeven hiervoor zelf geen actief kunstenaar te zijn, maar moeten zich wel actief met kunst bezig houden (Heijnen, 2016).

#### *Curriculum vraagt om vernieuwing*

Heijnen (2016) geeft aan dat in het onderwijs het begrip van leren zelf is verouderd. Voorheen was de docent de connaisseur met autoriteit en was het vak gericht op vakmanschap plus het ontwikkelen van theoretische kennis. Bij het inzetten van kenmerken van het artistiek proces is vakmanschap niet meer een op zichzelf staand doel, het concept is leidend. Heijnen (2016) noemt dit 'post-medium'. Het curriculum zal aan dit veranderd begrip invulling moeten geven. En wat betreft de professionele kunstwereld, Bourriaud (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012) gaat uit van het gegeven dat in een globaliserende wereld de hedendaagse kunst constant aan verandering onderhevig is. Docenten moeten zich om in te spelen op de actuele ontwikkelingen in de professionele kunstwereld, blijven scholen in zowel hun didactische vaardigheden als in kunst wanneer zij willen bijdragen aan authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2016).

#### *Nieuwe competenties*

Niet alleen de kunst zelf is aan verandering onderhevig, ook de vaardigheden die van kunstenaars gevraagd worden zijn dat. Kunstenaars in het onderzoek van Heijnen (2016) die gevraagd worden naar hun belangrijkste competenties noemen niet als eerste hun vakspecifieke vaardigheden, maar doorzettingsvermogen, organisatorische en communicatieve vaardigheden. De manier om tot keuzes te komen in een proces vraagt om vernieuwde didactiek. Van elkaar leren door samenwerken en materialen en disciplines inzetten in dienst het idee, in plaats van andersom, doen meer recht aan wat er in de professionele kunstwereld gaande is (Heijnen, 2016) en draagt bij aan een meer authentieke vorm van kunsteducatie.

#### *Ruimte voor risico*

Castro (2007) en Heijnen (2016) stellen dat de gegeven opdracht complex moet zijn. Het gaat niet om de oplossing zelf, maar om het proces dat de lerende doorloopt. Verantwoordelijkheid bij de leerling leggen om de beslissing te nemen naar een nieuwe fase in het proces te gaan en zelf te bepalen welke vorm het uiteindelijke beeldend product gaat krijgen lijkt misschien een risico, maar bepaald of de leerling het proces eigen maakt of niet. Heijnen stelt dat '*schools and teachers who are trying to minimize risk in art curriculum will probably end up with typical 'schoolart'*' (2016). Met schoolkunst bedoelt Heijnen, net als Haanstra (2003), resultaten van beeldende opdrachten waarbij de condities volledig door de docent en of de inrichter(s) van het curriculum zijn vastgelegd en daarmee los staan van wat er aan actuele ontwikkelingen buiten de school speelt op het gebied van kunst. De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel, & Elias, (2012) stellen dat het mijden van risico's in onderwijsland nog steeds gemeengoed is. Ondanks dat vermogen tot creativiteit en innovatie worden aangemerkt als belangrijke competenties krijgen deze competenties relatief weinig ruimte in het onderwijs (Heijnen, 2016). Creatief onderwijs vereist creatieve docenten, maar in het systeem waarin de docenten werken is voor risico weinig ruimte (De Backer et al., 2012).

### *Problemen van een artistiek werkproces in een 'schools' systeem*

- Welke bezwaren of complicaties komen uit deze praktijkvoorbeelden naar voren wanneer kenmerken van het artistiek proces worden toegepast in een schoolprogramma?

Concluderend zijn er op dit moment enkele complicaties die naar voren kunnen komen wanneer kenmerken van het artistiek proces worden toegepast in een schoolprogramma. Ten eerste is het begeleiden integreren van het artistiek proces van de leerling in het beeldend onderwijs voor docenten die zelf geen kunstenaarschap beoefenen lastig. Docenten missen de ervaring om een artistiek proces te begeleiden. Zij zijn zoekend naar het juiste evenwicht tussen hun meesterschap en het gelijkwaardig onderzoekend meedenken met de leerling. Ten tweede is het gewenste curriculum niet statisch. Heijnen (2016) geeft aan dat extra tijd en ruimte voor docenten om onderzoek te kunnen blijven doen naar hedendaagse kunst een vereiste is. De docent in de beeldende vakken moet zijn kennis door studie blijven vernieuwen.

Ten derde wijken de competenties die passen bij een actueel curriculum af van het traditionele idee dat beeldend vorming opleidt tot vakmanschap en theoretische kennis (Heijnen, 2016). Ten vierde is de ruimte om (open) vragen te stellen en fouten te kunnen maken nog onvoldoende aanwezig in het huidige onderwijsklimaat (De Backer et al., 2012).

## 6. Leren door artistieke denkprocessen

In de volgende paragraaf wordt bekeken hoe docenten rekening kunnen houden met mogelijke complicaties en bezwaren ten aanzien van het artistiek proces in een schoolprogramma.

### *Tips voor procesgericht werken*

Klatser (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012, p. 149) geeft aan dat er op aan komt om '*bij leerlingen artistieke denkprocessen op gang te brengen, zodanig, dat zij in staat zijn zichzelf interessante opdrachten te geven in plaats van taken van de leerkracht uit te voeren.*' Uit paragraaf 5 blijkt dat docenten het lastig vinden de grillige zoektocht die het artistiek proces is, optimaal te begeleiden. Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) doen een drietal aanbevelingen die procesgericht werken bevorderen: Ten eerste helpt het leerlingen te laten zien hoe een beeldend onderzoek kan verlopen. Dit kan door een kunstenaar uit te nodigen of op een andere wijze hun werkwijze aan leerlingen inzichtelijk te maken. De leerlingen worden zich bewust dat het niet om het eindwerk gaat, maar dat de weg naar de uitkomst op zichzelf van belang is. In de tweede aanbeveling geven Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) aan dat de docent er rekening mee moet houden dat hij voldoende ruimte gebruikt om de leerling persoonlijk te begeleiden. De docent als coach kan de leerling wijzen op ideeën en kennis uit eerdere fases, waaraan de leerling wellicht voorbij gaat. Documentatie is ondersteunend in het proces. Het dient als hulpmiddel tijdens het proces zelf, maar ook voor toekomstige werkprocessen. Ten derde: documenteer wat er ontstaat en laat de leerling hierop zelf reflecteren. Documentatie is ondersteunend in het proces. Het dient als hulpmiddel tijdens

het proces zelf, maar ook voor toekomstige werkprocessen. Tijdens het proces maakt de kunstenaar door middel van zijn reflectief vermogen gebruik van zowel zijn eerder opgedane kennis als zijn intuïtieve vaardigheden. Help de leerling open staan voor de mogelijkheden die uit het ontstane of verzamelde materiaal naar voren komen. Dit stimuleert bij de leerling zijn reflectief vermogen en activeert het inzetten van zijn eerder opgedane kennis. De eerste aanbeveling bevordert authentiek leren door aan te sluiten bij kenmerk 1 en 2 van het artistiek proces, de tweede aanbeveling sluit aan bij kenmerk bij kenmerk 4 en 6, en de derde sluit aan bij kenmerk 5.

#### *Onzekerheid is 'part of the game'*

Bang zijn met niets te eindigen is niet nodig wanneer de concrete leerdoelen besloten liggen in het proces. 'Mislukkingen' horen bij het artistiek proces (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012). Klatser (Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 2012) geeft aan dat zowel docenten als leerlingen angst voor onzekerheid ervaren in de aanloop van de ruim gestelde complexe opdracht. De nieuwsgierigheid en betrokkenheid nemen de overhand ten opzichte van de angst voor onzekerheid. Klatser geeft aan dat het nodig is om een zekere tolerantie voor onzekerheid in te bouwen. Wanneer er vaker en langduriger op een dergelijke wijze gewerkt wordt, zullen de leerlingen leren gebruik te maken van de geboden vrijheid. Groenendijk, Hoekstra en Klatser (2012) verwachten meer zelfsturing, leerlingen durven meer en nemen meer initiatief. Dit bevordert authentiek leren in de beeldende vorming doordat het aansluit aan bij kenmerk 4 uit paragraaf 3.

#### *Samen leren*

Heijnen (2016) geeft mee dat leerlingen, net als kunstenaars wanneer ze in collectieven werken, gebruik kunnen maken van elkaars kennis en expertise. Dit bevordert authentiek leren in de beeldende vorming doordat het aansluit aan bij kenmerk 6 uit paragraaf 3. Dit geldt niet alleen voor de leerlingen. Ook voor de docenten die het curriculum en de lesinhoud vormgeven is dit van toepassing (Heijnen, 2016).

#### *Concluderend*

- Hoe kunnen docenten rekening houden met mogelijke complicaties en bezwaren wanneer zij het artistiek proces willen inzetten in een schoolprogramma?

Docenten kunnen zelfsturend werken stimuleren door zich in de begeleiding meer op te stellen als coach en co-learner. Er moet voldoende tijd worden genomen om hierin te begeleiden. Daarnaast dienen zij inzicht te verschaffen in de werkwijze van een kunstenaar bijvoorbeeld door kunstenaars met leerlingen in gesprek te laten gaan of op een andere wijze de leerlingen rechtstreeks kennis te laten maken met de artistieke onderzoeksmethoden van kunstenaars. Zowel docent als leerling moeten onzekerheid toe durven laten. Durven leren van mislukkingen. De docent kan het juiste klimaat scheppen door ruimte voor 'falen' in te bouwen in het proces. Daarnaast is het van belang reflectie, documentatie en samenwerking te stimuleren.



## 7. Conclusie

In deze paragraaf wordt de hoofdvraag beantwoord, namelijk op welke manier het inzetten van het artistiek proces zoals dat van beeldend kunstenaars een authentieke leerervaring kan stimuleren binnen het vak beeldende vormgeving.

### *Het artistiek proces*

Het artistiek proces dat kunstenaars doorlopen is zeer persoonlijk en hoogst individueel bepaald. Er is geen blauwdruk om tot een kunstwerk te komen. Toch kunnen er wel kenmerken gevonden worden die karakteristiek zijn voor de manier waarop beeldend kunstenaars werken. Het onderzoek van Mace en Ward (2007) laat zien dat het artistiek proces een onvoorspelbaar karakter heeft. Deze werkwijze is daarom niet te benaderen als een stappenplan. Er worden vier hoofdfases genoemd die de kunstenaar doorloopt van idee naar kunstwerk, maar de weg naar een volgende fase blijkt afhankelijk van veel factoren en van het veranderende inzicht van de kunstenaar van dat moment in het proces. Rekening houdend met het feit dat er geen sprake is van één specifieke wijze waarop een kunstenaarsproces verloopt, kan inzicht in dergelijke processen wel een aantal handvatten opleveren die kunnen worden meegenomen in het begeleiden van een werkproces van een leerling. Geen antwoord hebben op wat de uitkomst zal zijn en de grilligheid van het verloop van het proces zijn twee belangrijke kenmerken van dit artistieke proces. Daarbij is reflectie een belangrijk aspect. Net als de inbreng die de maker altijd vanuit zichzelf meeneemt (een 'ongoing' proces) in het proces, evenals het belang van samen leren. Samen vormen zij belangrijke kenmerken van het artistiek proces.

### *Wat het artistiek proces oplevert in de klas*

De leerling kan niet een artistiek proces ingaan zonder zichzelf hierin voor een stukje mee te nemen. Het 'ongoing' karakter van het artistieke proces zorgt bij de leerling voor het meenemen van zijn eigen kennis, ervaring en voorkeuren. Wanneer het artistiek proces van de leerling meer verwantschap heeft met een kunstenaarsproces krijgt de leerling meer inzicht in hoe een kunstenaar in de professionele kunstwereld problemen aanpakt. Door deze beide eigenschappen van het op deze wijze werken is er sprake van authentiek leren. Door op deze manier het proces te benaderen zal de leerling een sterkere persoonlijke verbondenheid met de leertaak ervaren en meer zelfsturend gaan werken.

### *Complicaties en oplossingen*

Het onderwijs systeem is niet ingericht op 'niet-weten', voor falen en mislukken lijkt weinig ruimte. Docenten zijn niet gewend om de 'co-learner' rol aan te nemen. Daarnaast is de professionele kunst een terrein dat voortdurend in ontwikkeling is, en kennis ervan dus snel verouderd. Leren begint bij niet weten. Docenten moeten de ruimte krijgen ervaring op te doen in het begeleiden van deze vorm van leren. Daarnaast zal de docent zijn gehele

loopbaan betrokken moeten blijven in welke ontwikkelingen er gaande zijn in de actuele kunst de relatie tussen de inhoud van zijn vak en de professionele wereld relevant te houden. In de klas kan de docent het artistiek proces bij de leerlingen vergroten door zich op te stellen als coach en leerlingen kennis te laten maken met (werk van) kunstenaarsprocessen. De docent bouwt ruimte in voor 'mislukken' als onderdeel van het proces. De docent neemt voldoende tijd voor reflectieve gesprekken aan de hand van documentatie van de leerling. De docent stimuleert het samenwerken en uitwisselen van elkaars ideeën.

### *Eindconclusie*

- Op welke manier kan het artistiek proces van beeldend kunstenaars een authentieke leerervaring stimuleren binnen het vak beeldende vormgeving in het voortgezet onderwijs?

Rekening houdend met het feit dat ieder artistiek proces individueel verschilt, kan inzicht in dergelijke processen handvatten bieden voor lessen beeldende vormgeving. Uit het onderzoek van Mace en Ward (2007) wordt duidelijk dat er vele factoren van invloed zijn op de beslissingen die in het artistieke proces genomen worden, deels bewust, deels onbewust en dat het proces daardoor een onvoorspelbaar karakter heeft. Rekening houdend met dit kenmerk van het artistieke proces betekent dit dat de docent ruimte moet bieden aan de grilligheid binnen het proces dat de leerling doormaakt. In het artistiek proces van de leerling zal er ruimte moeten zijn om zijn eigen kennis, ervaringen en voorkeuren te integreren, wil het aansluiten bij het 'ongoing' karakter van een artistiek proces. Door te werken als een kunstenaar wordt de professionele werkwijze van de kunstenaar én de leefwereld van de leerling verbonden aan de leertaak. Zo creëert een docent in het vak beeldende vormgeving een meer authentieke leerervaring bij de leerling. Deze werkwijze sluit niet altijd aan bij hoe over het algemeen in een school wordt gewerkt. In de huidige situatie in de lessen beeldende vormgeving vraagt het curriculum om vernieuwing. Nieuwe competenties die ook in de actuele professionele kunstwereld gangbaar zijn, zullen moeten worden geïntegreerd in het onderwijscurriculum (Heijnen, 2016). In het systeem waarin docenten werken is weinig ruimte voor risico (De Backer et al., 2012). Zowel de docent als de leerling moeten onzekerheid toe durven laten en durven leren van 'mislukkingen'. Zoeken is belangrijker dan vinden. De docent zal ruimte vrij moeten maken voor (gezamenlijke) reflectie, ruimte om te mogen falen, leren het werkproces inzichtelijk te maken en samenwerking te stimuleren (Groenendijk, Hoekstra, Klatser, 2012). Om dit goed te kunnen doen is tijd en ruimte nodig voor de docent om zich samen met hun team zowel op het gebied van educatie, als op het gebied van actuele kunst te kunnen blijven ontwikkelen (Heijnen, 2016).

## Referenties:

- Castro, J.C. (2007). Constraints that enable: Creating spaces for artistic inquiry. *Proceedings of the Complexity Science and Educational Research Conference, University of British Columbia, Vancouver, Canada*. pp.75-86. Geraadpleegd op [http://www.cser.ualberta.ca/conferences/2007/Documents/CSER07\\_Castro.pdf](http://www.cser.ualberta.ca/conferences/2007/Documents/CSER07_Castro.pdf)
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66. doi:10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x
- Deltrap, L. & van Tijn, L. (2016). *Werken als een kunstenaar: Een onderzoek naar de leerervaring bij leerlingen wanneer zij onderzoekend en procesgericht te werk gaan zoals in de actuele kunstpraktijk*. (praktijkonderzoek master kunsteducatie Amsterdam: Amsterdamse hogeschool voor de kunsten, Nederland)
- Dinsbach, G. (2007) Handreiking schoolexamen kunst havo/vwo, Stichting Leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op [http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking\\_Kunst\\_DEFINITIEF.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_Kunst_DEFINITIEF.pdf/)
- Groenendijk, T. Hoekstra, M. Klatser, R. (2012) *Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk*. Amsterdam, Nederland: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
- Haanstra, F. (2003). Kunstenaars en schoolkunst : authentiek kunstonderwijs heeft professional nodig. *Boekman*, 15(56), 74-78.
- Haanstra, F. Van Strien, E. & Wagenaar, H. (2008) Teachers' and students' perceptions of good art lessons and good art teaching. *International Journal of Education through Art* 4(1), 45-55
- Haanstra, F. Hagenars, P. Van Hoorn, M. De Vreede, M. (2010) Max van der Kamp scriptieprijs *Cultuur Plus Educatie* 27 (10), 8-28.
- Heijnen, E. (2016). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. (doctoral dissertation, Radboud universiteit Nijmegen Nederland)
- Hoekstra, M. (2008). *Een onderzoek naar de rol van de kunstenaar in Toeval Gezocht*. (praktijkonderzoek master kunsteducatie. Amsterdam: Hogeschool voor kunsten, Nederland)
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357. doi:10.1111/jade.12090
- Kentridge, W. (2014). *Six drawing lessons* (pp. 19-22). Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press
- Kentridge, W. (2013, Oktober, 3). *Listening to the image*, Neubauer Collegium Inaugural Lecture, University Chicago. [Video file]. Geraadpleegd op [https://youtu.be/WO5\\_FZIB950?t=1948](https://youtu.be/WO5_FZIB950?t=1948)
- Mace, M. & Ward, T. (2002 ) Modeling the Creative Process: A Grounded Theory Analysis of Creativity in the Domain of Art Making. *Creativity Research Journal*, 14:2, 179-192, DOI: 10.1207/S15326934CRJ1402\_
- Patrick, Pauline (2014) *Into the light: modelling artistic practices in schools*. (Ed.D thesis, University of Glasgow, Schotland)

Rass, A. (2007) *Concretisering van de kerndoelen Kunst en cultuur*, Stichting Leerplan Ontwikkeling  
Geraadpleegd op <http://downloads.slo.nl/Repository/concretisering-van-de-kerndoelen-kunst-en-cultuur.pdf>