

Hybride Kunsteducatie.

In de kunst van de eenentwintigste eeuw, is het tijdperk van het postmodernisme overgegaan in een tijdperk van hybriditeit, waarin er sprake is van een synthese van moderne en postmoderne concepten. Veranderingen in de geglobaliseerde wereld zoals de toegenomen invloed van internet, terrorismedreiging, klimaat en milieuproblemen en de wereldwijde financiële crisis hebben ook in de kunst geleid tot veranderingen. Kernconcepten van het postmodernisme zoals (cultuur)relativisme en pluralisme worden nu als te subjectief en vrijblijvend ervaren. In de architectuur werd het einde van het postmodernisme al eerder zichtbaar in het postmoderne bouwen dat aan het einde van de twintigste eeuw tot weinig meer in staat leek te zijn dan eindeloze herhalingen in de vorm van nostalgie en traditionalisme, gericht op de smaak van het brede massapubliek. Maar kritische kanttekeningen bij het postmodernisme werden eveneens geplaatst door de 'niet-westerse' wereld. De vraag is nu welke invloed het ontstaan van hybriditeit, in de wereld, de maatschappij en de kunst, op de (didactiek van de) kunsteducatie zou kunnen hebben. In dit artikel wil ik daarop in gaan.

Globalisering: reizen en architectuur

Het proces van globalisering in de wereld en maatschappij is onder meer ontstaan als gevolg van het fysieke en virtuele reizen in de wereld. Het virtuele reizen via internet heeft geleid tot wereldwijde interactiviteit (via websites, email en twitter) en tot nieuwe vormen van democratie op basis van netwerken. Zoals de wiki-democratie waarin kennis door het principe van consensus door intersubjectiviteit - al dan niet door uitwisseling tussen experts - tot stand komt, die lang niet altijd tot wetenschappelijke resultaten leidt. In het onderwijs is deze vorm van democratie al sterk doorgedrongen, omdat leerlingen niet meer alleen leren binnen de muren van de school maar ook via internet, dat hen optimale toegang verschaft tot actuele, wereldwijde informatie.¹

¹ Een kwestie in het huidige onderwijs is daarom hoe je leerlingen goed kunt leren waarom een wetenschappelijke manier van kennis verwerven

Anderzijds heeft ook het massale fysieke reizen met hogesnelheidstreinen en vliegtuigen tot globalisering geleid waarvan de hybride transitplaatsen zoals futuristische stations en vliegvelden het symbool zijn geworden van internationaliteit.²



Callum Morton. Grotto (2009). Fundament Foundation, tentoonstelling Grotto/Stardust. Fotografie door Callum Morton.

Een heroriëntatie op modernistische denkbeelden, over internationalisering, modernisering en innovatie, is eveneens ontstaan vanuit opkomende wereldmachten als het Midden-Oosten, India, China, Zuid-Amerika en Afrika. Wereldsteden als Lagos, Shanghai, Abu Dhabi zijn toonbeelden van een wens tot modernisering en vernieuwing. In deze wereldsteden verrijzen nieuwe gebouwen van een aantal internationaal georiënteerde architectenbureaus, zoals het Louvre in Abu Dhabi, door Jean Nouvel of het CCTV gebouw van O.M.A. en Rem Koolhaas of het Olympisch Stadion in Beijing door Herzog & de Meuron. In de gebouwen die zij maken, zijn steeds weer de concepten en vormgeving van zowel het modernisme als het postmodernisme terug te vinden.³ Stilistisch zowel modern als postmodern, door combinaties van

belangrijk is. En hen te laten zien waarom er verschillen zijn en welke verschillen er zijn tussen de (eveneens intersubjectieve) wetenschappelijke manier van kennis verwerven, en het uitwisselen van meningen of inzichten in een digitaal netwerk.

² of non-places, zoals Marc Augé (1995) deze noemde.

³ Supermodernisme volgens Hans Ibelings (1999). Volgens Ibelings worden hierbij aspecten van het postmodernisme en het modernisme gecombineerd in de vormgeving.

strakke, abstracte vormen maar met veel aandacht voor detaillering, materialen en kleuren. En vaak gericht op technologisch innovatie, zo werden bij het CCTV gebouw en het Olympisch Stadion bijvoorbeeld, geavanceerde constructies gebruikt. Tegelijkertijd zijn deze gebouwen geen volledig abstracte gebouwen: abstractie in de vormgeving wordt steeds gecombineerd met speelse details en een bijzondere materiaalverwerking die voor herkenning zorgen.

Internationale idealen en intersubjectiviteit

Eerder nog werd het idee van universaliteit door het postmoderne cultuurrelativisme als te modernistisch beschouwd, omdat dit vanuit impliciet westerse denkbeelden zou zijn ontstaan. Maar momenteel zijn de internationale idealen uit het begin van de twintigste eeuw, zoals de universele rechten van de mens zijn opnieuw van belang om de vrijheid van meningsuiting te kunnen waarborgen en te voorkomen dat mensen wereldwijd onderdrukt kunnen worden op basis van overtuiging, voorkeur, ras of geslacht. Nu worden echter wel de nuanceringen uit het postmoderne denken (pluralisme, differentiatie) als belangrijke inzichten en verworvenheden in deze overwegingen meegenomen. Het principe van intersubjectiviteit functioneert daarbij als synthese tussen (modernistische) objectiviteit en (postmodernistische) subjectiviteit om zo tot consensus te komen.

Hybride kunst

In de hedendaagse kunst is hybriditeit als de synthese van modernisme en postmodernisme eveneens terug te vinden, zoals in het werk van Krištof Kintera, Cai Guo-Qiang, Mona Hatoum, Callum Morton⁴, Tara Donovan, Shadi Ghadirian, Brian Jungen, Michel Blazy, Roger Hiorns, Denis Darzacq, Jean Nouvel, Koen van Mechelen, Gilles Clement, Olafur Eliasson, Karim Rashid, NDT (met een concept voor een nieuw 'bewegingsmedium') en heel veel andere hedendaagse kunstenaars en

⁴ Deze kunstenaars zijn bij diverse projecten zoals *Grotto/Stardust* en *Passanten* van *Fundament Foundation* in Tilburg te zien geweest.

ontwerpers.⁵ Het hybride karakter is ontstaan vanuit nieuwe concepten en nieuwe grensoverschrijdende vormen tussen kunst en vormgeving, wetenschap, performance en nieuwe technologieën (Heartney, 2008). Het werk is niet meer te classificeren onder de traditionele media, maar ook niet onder de 'nieuwe' media. Deze hybride kunst wordt gemaakt vanuit de wens tot betekenisgeving of ervaringen, door het visualiseren van concepten, emoties of het



Krištof Kintera. Miracle (2009). Fundament Foundation, tentoonstelling Passanten. Fotografie door Krištof Kintera.

discours in de kunst binnen de context van onze hedendaagse tijd, in een geglobaliseerde wereld (Walker Art Center). Traditionele media komen nog steeds voor, net zoals nieuwe media, maar zijn daarbij niet meer het startpunt voor de kunstenaar en vloeien voort uit de specifieke betekenis of ervaring die de kunstenaar over wil dragen (invloed van het postmodernisme met het accent op concepten en issues). Het medium - de materialen, technieken en de vormgeving van werk - is daarbij nog wel steeds van groot belang om de specifieke betekenis over te dragen. Kunstenaars wisselen echter vaker van medium, zij zoeken (via onderzoek en experiment - invloed van de heroriëntatie op het modernisme) de grenzen op van het medium en zoeken daarbij naar nieuwe vormen, nieuwe wegen (innovatie). De vraag is vervolgens hoe deze hybriditeit in de kunst tot uitdrukking zou kunnen komen in de cultuureducatie of kunsteducatie. In de bepaling of

⁵ *Nicholas Bourriaud (2009) geeft deze synthese van het postmoderne denken en een heroriëntatie op het modernisme de naam alter modernism. Robert Klatser (2010) ontwikkelde recent een postmodernistische visie op interculturaliteit in de kunsteducatie vanuit het begrip alter modernism.*

we over cultuureducatie of kunsteducatie zouden moeten spreken, speelt dit proces van hybriditeit een rol.

Kunsteducatie in plaats van cultuureducatie

In de postmoderne visie op cultuurrelativisme - vergelijkbaar met de modernistische visie op universaliteit - bleek opnieuw hoezeer de westerse blik daarin aanwezig was. In het postmoderne cultuurrelativisme werd vaak impliciet uitgegaan van traditionele culturen. Maar hoe zijn culturen in onze geglobaliseerde wereld nog te definiëren of af te bakenen, of wat zijn de grenzen van culturen? Wie behoren nog wel of (net) niet meer tot een bepaalde cultuur?⁶ En wie bepaalt wat wel of niet tot een bepaalde - traditionele - cultuur behoort? Het begrip cultuur is niet meer duidelijk te definiëren of af te bakenen. Daarom zou ik in plaats van de moeilijk te definiëren term cultuureducatie, bij voorkeur de term kunsteducatie willen hanteren, educatie *door* en *over* de discipline kunst. In tegenstelling tot cultuur, kan Kunst wel als een discipline gedefinieerd worden omdat het een kenmerkende wijze van ervaren, denken, en produceren of



Hendrik-Jan Hunneman. *Bench* (2009). *Fundament Foundation*, tentoonstelling *Grotto/Stardust*. Fotografie door Marie-Thérèse van de Kamp.

creëren bevat, die fundamenteel anders is dan bijvoorbeeld de discipline wiskunde of taal en daarom voor alle leerlingen van belang om te leren, en dus noodzakelijk in het curriculum (Goodman, 1978; Gardner, 2007). Naar mijn

⁶ In onze eenentwintigste eeuw is er sprake van veel migratie in de hele wereld en van gemengde afkomsten of hybriditeit (Bhabha, 1994)

mening is deze keuze voor de term kunsteducatie eveneens belangrijk voor de ontwikkeling van de didactiek van de kunstvakken in het onderwijs omdat in de term cultuureducatie de kern van de kenmerkende discipline kunst ontbreekt en deze kern dan mogelijk niet meer de leidraad zou zijn voor de ontwikkeling van de didactiek.⁷

Modernisme in de kunsteducatie in Nederland

In de kunsteducatie in Nederland lijkt vaak nog sprake te zijn van modernistische kunst- en onderwijsopvattingen. Daarin zijn goede aspecten aanwezig zoals het leren doen van experimenteel (vorm en/of materiaal)onderzoek. Maar ook minder goede aspecten zoals een groot accent op docentgestuurde, klassikale opdrachten, startend vanuit het medium (traditionele of nieuwe media - met de hele klas figuurzagen, stillevens tekenen, collages of animatiefilms maken etc.), methodieken waarin kennisverwerving gereduceerd wordt tot gefragmenteerde kennis (kennis zonder context is gereduceerde kennis waarin de complexiteit van kunst ontkend wordt, met misconcepties over kunst tot gevolg). Postmoderne visies op kunsteducatie komen in Nederland minder vaak voor, en zijn gericht op de subjectieve en contextgebonden benadering van kunst (en starten vaak vanuit individuele 'issues', kwesties of thema's) en worden vaak gestuurd door de individuele leerwensen van de leerling (Haanstra, 2001; Hardy, 2006). Dezelfde kanttekeningen van vrijblijvendheid en een te grote mate van subjectiviteit die als kritiek op het postmodernisme worden gegeven, gelden ook voor deze postmodernistische visie op kunsteducatie. Daarom is het wenselijk om te

⁷ *Cultuureducatie, zoals dit begrip momenteel vaak gehanteerd wordt, zou je wel als een aanvulling op kunsteducatie kunnen beschouwen, als vakoverstijgende of interdisciplinaire vorm van leren. Volgens Gardner (2007) is het van belang dat leerlingen eerst de kenmerkende manieren van leren van de verschillende disciplines leren, voordat zij in staat zijn om tot synthese tussen disciplines over te kunnen gaan. Ook Perkins (2009) geeft aan dat expertise (de basis in de kenmerkende manier van denken van een discipline) noodzakelijk is voor flexpertise (adaptieve expertise), waardoor verdiepend leren kan ontstaan.*

bekijken hoe een meer hybride visie op kunsteducatie, gebaseerd op en geïnspireerd door de hiervoor geschetste actuele ontwikkelingen in de maatschappij en de kunst, eruit zou kunnen zien.



Leerlingen aan het werk met het project Highlights/Lowlights. Deze leerlingen hebben ook meegewerkt aan de totstandkoming van het project. Fotografie door Marie-Thérèse van de Kamp.

Hybride model voor kunsteducatie

In het concept voor een meer hybride model voor kunsteducatie is er sprake van een geïntegreerde constructivistische/ sociaalconstructivistische visie op leren. In hedendaagse visies op leren, wordt erkend dat leren een sociaal proces is, waarin leerlingen optimaal leren door zelfstandig in samenwerking met anderen kennis te construeren. Eveneens wordt erkend dat een goede begeleiding door de docent van nieuwe leerprocessen cruciaal is om effectief en efficiënt te leren (*scaffolding*). Leren is volgens deze visie een gefaseerd en interactief proces waarin zowel de docent als de leerlingen in de verschillende fasen specifieke rollen hebben (in een *learning community*). De docent kan bijvoorbeeld werken in drie fasen volgens een procesgerichte instructie (Vermunt, 1992), waarbij deze aanvankelijk de taak heeft om leerlingen te *informer*, door te presenteren en

demonstreren, bijvoorbeeld door het tonen van veel verschillende soorten concrete voorbeelden uit de kunst (gericht op het leren door ervaringen - receptief) en vervolgens door het aanreiken van (declaratieve - het *wat* -) kennis over professionele kunst en de context ervan in heden en verleden en tenslotte het aanreiken van (metacognitieve) kennis over kunst. In de tweede fase heeft de docent dan de taak leerlingen te *activeren*, dit is gericht op het verwerven van procedurele kennis (het *hoe* - de vaardigheden) door leerlingen: leren ervaren wat kunst is door te produceren en verbeelden, leren hoe je onderzoeksvragen kunt formuleren (*problemfinding*) en onderzoek kunt doen in een bepaalde kunstdiscipline, leren samenwerkend te leren in authentieke en complexe contexten (bijvoorbeeld een uitvoering geven of werk exposeren in de school). De docent is erop gericht leerlingen te *stimuleren* en *motiveren* door goed in te spelen op leervragen en leerwensen van leerlingen (het actieve & ervaringsgerichte model van Addison & Burgess, 2007).

Maar de leerlingen nemen in dit leerproces in toenemende mate meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren en voor het samen leren met andere leerlingen, de docent wordt in de derde fase een coach of mentor (*monitoring* van het proces. Het heuristische model van Addison & Burgess, 2007). Het is een synthese van leren door instructie en leren door zelfstandig te leren, te construeren, waarin de rol van de docent steeds meer overgenomen wordt door de leerlingen (samen).⁸ Door de afwisseling van zowel declaratieve, metacognitieve als procedurele kennis, ontwikkelen leerlingen op een effectieve manier uiteindelijk de benodigde inzichten en vaardigheden om een eigen creatief leerproces zelfstandig op te zetten en bij te sturen en zo adaptieve of flexibele expertise te ontwikkelen. In dit proces is er sprake van een voortdurende wisselwerking tussen cognitieve, affectieve en sensomotorische processen, kenmerkend voor de

⁸ Ontleend aan de *procesgerichte instructie van Vermunt, waarin de docent eerst als model voor het leren functioneert (geleid leren), daarna als activator (begeleid leren) en uiteindelijk als mentor (zelfstandig leren).*

manier van ervaren, denken en produceren in de discipline kunst.⁹

Vakdidactische kerndoelen: productie centraal, ondersteund door receptie en reflectie.

Als belangrijke doelstellingen voor kunsteducatie kunnen genoemd worden: artistieke en creatieve vermogens ontwikkelen via verdiepend inzicht (zowel expertise als *flexpertise*) in de discipline kunst en de context ervan; via verbeelding het reflectievermogen, expressievermogen en communicatievermogen ontwikkelen; zelfbewustzijn en empathie ontwikkelen; kritische en ethische vermogens en zelfstandigheid ontwikkelen door het ervaren van, denken over en produceren van kunst.

⁹ Van Heusden (2008) definieert in *Cultuur in de Spiegel, cultuur als een cognitief proces*. In de visie van Van Heusden - gekleurd door zijn achtergrond in de theorie van de semiotiek - wordt de aandacht uitsluitend gevestigd op wat was (herinnering) en wat is (werkelijkheid) maar niet op wat zou kunnen worden of wordt (het construerende proces van verbeelding in de kunst, een geïntegreerd proces van conceptualisering, analyse en ervaring, verbeelding). Volgens van Heusden is het doel van cultuureducatie vooral gericht op het verwerven van declaratieve en metacognitieve kennis, waarmee zijn impliciete doel voor cultuureducatie gericht is op een theoretisch en conceptueel leren ofwel gericht op het leren interpreteren van de betekenis van cultuur. Mijn visie op kunsteducatie is gebaseerd op de opvatting dat kunst een kenmerkende discipline is. Dat sluit aan bij de opvattingen van Gardner (2007) en Perkins (2009). En bij de opvatting van Immordino-Yang (2009) waarin zij aangeeft dat leren een sociaal proces is. Leren beschouwt zij als een proces van voortdurende interactie tussen het individu en de sociale omgeving, waarin zowel fysieke ervaringen vanuit de omgeving als emoties in het lichaam van het individu de kennisverwervingsprocessen in het brein beïnvloeden (*embodied learning*). Leren is dus zowel een cognitief, affectief, sensomotorisch als een sociaal proces. Dat is ook de specifieke manier leren in de discipline kunst: daarin is leren zowel gericht op het verwerven van declaratieve kennis en metacognitieve kennis maar is leren vooral ook gericht op het verwerven van procedurele kennis: vaardigheden ontwikkelen, leren door te ervaren en voelen, leren door te produceren /creëren.

Leerlingen leren veel over kunst uit eigen ervaringen (cognitief, affectief en sensomotorisch), door het kijken naar kunst uit heden en verleden en naar creatieve processen van anderen (van kunstenaars, van de docent en van andere leerlingen). Deze ervaringen leiden tot het nadenken over de rol van kunst, over wat zij van belang vinden (analyse en reflectie), en zij ontdekken zo wat zij zelf willen verbeelden en hoe zij dat zouden kunnen doen (divergent denken en *problemfinding*). Zij leren hun eigen artistieke en



M.T. van de Kamp (2010). Dit is een schematische voorstelling van deze hybride visie op kunsteducatie met als doel dit proces te verduidelijken door het te visualiseren. Het is niet bedoeld als richtlijn voor leerlingen om het proces op deze manier vorm te geven, daarvoor zijn creatieve leerprocessen te gedifferentieerd.

creatieve vermogens te ontwikkelen door zelf onderzoek te leren doen in een kunstdiscipline, proefondervindelijk te leren hoe zij hun kennis wendbaar toe kunnen passen.¹⁰ Door samen met

¹⁰ *Flexpertise ontwikkelen, zoals David Perkins (2009) dat noemt. Ook Perkins beschouwt expertise als benodigd om van daaruit flexpertise te kunnen ontwikkelen. Hij vindt beide aspecten van leren van belang.*

anderen te leren over kunst, leren zij veel over wat henzelf en anderen motiveert en beweegt. Leerlingen ontwikkelen daardoor hun verbeeldingskracht, voorstellingsvermogen, hun creatieve en empathische vermogens (Runco, 2007). Vakdidactische kerndoelen van deze hybride visie op kunsteducatie, waarin modernistische en postmodernistische visies op kunst, leren en kunsteducatie samengevoegd zijn, zouden er als volgt - heel herkenbaar wat betreft de termen actief, receptief, reflectief en productief (Oostwoud Wijdenes; Haanstra, 1997) - uit blijven zien:



Actief, Reflectief en receptief De leerling leert op een activerende manier, een verdiepend inzicht te ontwikkelen in de betekenis van kunst (in verschillende kunstdisciplines) door kunst te ervaren, begrijpen, analyseren en beschrijven in de context van verschillende perspectieven, functies, locaties en tijden. Hierbij ligt de aandacht op *wat was* en *wat is* (herinnering en ervaring).

Productief (en receptief, reflectief) De leerling kan zelfstandig een creatief onderzoek doen dat leidt tot de productie en presentatie van eigen artistiek werk en de leerling kan reflecteren op het eigen product en proces (en het product en proces van andere leerlingen). Hierbij ligt de aandacht op *wat zou kunnen zijn* en *wat wordt* (van de ideeënwereld naar de verbeelding).

De ordening verandert: vanuit receptie en reflectie wordt het creatieve proces, de productie van werk opgestart. Het uiteindelijke doel van kunsteducatie is het vormgeven en verbeelden van concepten om zo betekenis aan anderen over te dragen.

Wat blijft hetzelfde en wat verandert in hybride kunsteducatie?

Kennis, vaardigheden en inzicht verwerven door kunst via de eigen artistieke creatieve processen van leerlingen en over kunst (in context) blijven ook in deze hybride visie nog steeds de belangrijkste doelstellingen. De wisselwerking tussen het leren door te kijken of na te denken over de eigen omgeving of werk van anderen (professionele kunst maar ook werk van andere leerlingen) en het leren door eigen ervaring in de eigen kunstproductie blijft de kern van kunsteducatie. In deze visie is er sprake van een voortdurende wisselwerking tussen theorie (receptie en reflectie) en productie in het leerproces, waarbij de productie de kern van het leren over kunst is, ondersteund door receptie en reflectie. Anders is dat deze productie niet meer primair door een techniek of medium gestuurd wordt maar door concepten, emoties, ervaringen of betekenissen analoog aan de werkprocessen in de professionele kunst, waaruit een keuze voor het meest geëigende medium voortvloeit. Vervolgens is experimenteel onderzoek in het medium belangrijk om de verbeelding op een adequate manier vorm te geven. Daarbij kan de keuze van leerlingen voor de productie in een bepaald medium of een bepaalde kunstdiscipline (muziek, beeldende vormgeving, dans of theater) wel ingegeven worden door een persoonlijke voorkeur voor een bepaald symboolsysteem (Visueel-ruimtelijk; lichaams-kinesthetisch of muzikaal).

Hybride kunsteducatie heeft meer dan in de modernistische visie gebruikelijk was, aandacht voor actuele, complexe conceptuele aspecten van kunst (hybriditeit, ambivalentie, moderniteit) en de context van kunst (functies, visies, context van tijd en plaats etc.); voor actuele wetenschappelijke inzichten over (creatieve) leerprocessen (zoals de rol van metacognitie in het leren) en voor het samenwerkend leren door leerlingen, waarbij individuele opdrachten en groepsopdrachten voorkomen. Een accent samenwerkend leren ontstaat in het leerproces door de samenwerking tussen de docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling, door een toenemende rol van leerlingen in het leerproces. Aanvankelijk in de

keuze voor opdrachten (accent op *problemfinding* door leerlingen) en later in het leerproces door meer *peer-learning*, *peer-feedback* en *peer-assessment* (intersubjectiviteit in de beoordeling).



De criteria voor een goede productieve opdracht zoals eerder in kunstzone gepubliceerd, zijn gebaseerd op deze hybride visie op kunsteducatie. Concrete voorbeelden van beeldende opdrachten die op deze hybride visie op kunsteducatie gebaseerd zijn, zijn te vinden op www.kunstcontext.com (zoals bijvoorbeeld de opdracht 'Groen'). Ook de educatieve projecten van Fundament Foundation zijn op deze visie gebaseerd, zoals de meest recente projecten *Highlights/lowlights* en *Twist&Shine*.¹¹

Marie-Thérèse van de Kamp, MA

Docent kunstvakken aan het Theresialyceum, Tilburg en Vakdidacticus Kunstgeschiedenis/Ckv en Kunst Algemeen aan het Instituut voor de Lerarenopleiding/ Graduate School of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

¹¹ Meer informatie is te vinden in de projectbeschrijvingen en docentenhandleiding op www.fundamentfoundation.nl

Literatuur:

- Addison, Nicholas; Burgess, Lesley. (2007, 2nd ed.) *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School*. Schema p. 23, 24.
- Augé, Marc. (1995) *Non-places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*
- Bhabha, Homi. K. (1994) *The Location of Culture*.
- Bourriaud, Nicholas. *Alter Modernism*. <http://www.youtube.com/watch?v=bqHMILrKpDY&feature=related> geraadpleegd op 7 april 2010.
- Gardner, Howard. (2007) *Five Minds for the Future*.
- Goodman, Nelson. (1978) *Ways of Worldmaking*.
- Haanstra, Folkert. (2001) *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*.
- Hardy, Tom. ed. (2006) *Art Education in a Postmodern World*.
- Heartney, Eleanor. (2008) *Art & Today*.
- Heusden, B. (2008) *Cultuur in de Spiegel*.
- Ibelings, Hans. (1999) *Supermodernisme. Architectuur in het tijdperk van globalisering*.
- Immordino-Yang, Mary-Helen. (2009) *Our Bodies, Our Minds, Our Selves: Social Neuroscience and Its Application to Education*.
- Immordino-Yang, Mary-Helen. (2009) *Our Bodies, Our Minds, Our Selves. Lezing tijdens the Future of Learning, 4 - 7 augustus, Harvard Graduate School of Education*.
- Klatser, Robert (2010) *Flip & Flap en de altermoderniteit. In: Kunsteducatie in een altermoderne wereld Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie*.
- Oostwoud Wijdenes, Jacob; Haanstra, Folkert. (1997) *Over Actief, Receptief, Reflectief. Katernen kunsteducatie, LOKV*.
- Perkins, David. (2009). *Educating for the Unknown. Lezing tijdens the Future of Learning, 4 - 7 augustus, Harvard Graduate School of Education*.
- Runco, Marc. A. *Creativity. (2007) Theories and Themes: research, development and practice*
- Vermunt, Jan. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*.
- Walker Art Center, Minneapolis. <http://schools.walkerart.org/arttoday/index.wac?id=2355> geraadpleegd op 6 april 2010

