

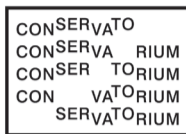
Vrij In De Klas

Sebastian Van Canneyt

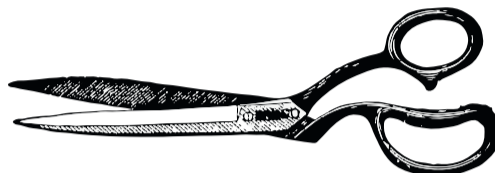
Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten 2023

Masterproef mentor: Ronny Martin

Stageplaats en vakmentor: DKO Brugge – Inge De Zutter



HO
GENT
howest



Korte samenvatting van deze masterproef

Deze masterproef draait rond de vrijheid van studenten binnen het kunstonderwijs. Het praktijk gedeelte speelt zich af binnen een klas 4e graad mode in het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen, meer specifiek DKO Brugge. Hierin onderzoek ik welk belang de vrijheid van een student binnen een artistieke opleiding heeft en wat de effecten hiervan kunnen zijn op de output en de vorming van een ontwerper in wording of een hobby ontwerper.



Motivatie onderwerp

Een heel belangrijk thema binnen mijn artistieke praktijk en binnen mijn artistieke opleiding aan het KASK is vrijheid. Het was dan ook snel duidelijk dat ik voor mijn masterproef iets rond dit onderwerp zou doen. Zelf heb ik tijdens mijn opleiding altijd intuïtief geloofd dat vrijheid binnen het kunstonderwijs iets heel belangrijk is om autonome kunstenaars en ontwerpers te vormen. Het leek me dan ook evident om die vrijheid, de vrijheid die studenten hebben binnen een artistieke opleiding, onder de loep te nemen en na te gaan of die vrijheid die studenten al dan niet hebben wel effectief een artistiek belang heeft en wat de mogelijke gevolgen hiervan zijn.

Onderzoeksvraag

Moeten studenten DKO 4e graad zekere vrijheid krijgen binnen hun artistieke opleiding? Zo ja, dient deze vrijheid te worden opgebouwd

en welke zijn mogelijke structuren en handelingen om dit aan te pakken? Welke zijn de mogelijke implicaties hiervan?

In het literair onderzoek kan deze vraag breder getrokken worden naar het volledige kunstonderwijs, het praktijkonderzoek speelt zich echter af in het DKO 4e graad.

Praktijkonderzoek

Het praktijkonderzoek speelt zich af in het DKO 4e graad mode in de academie DKO Brugge te fort Lapin.

• Contextinformatie en beginsituatie

Aangezien het onderzoek zich situeert in de 4e graad van het DKO betekent dit concreet dat allerhande volwassenen van verschillende niveaus zich kunnen inschrijven in de richting. Dit is hier dan ook van toepassing. De richting bestaat uit vier kantklossters van middelbare leeftijd, twee leerlingen die in het specialisatiejaar zitten d.w.z. dat zij zich gedurende het jaar voorbereiden op een eindwerk en afstuderen. Tot slot vijf leerlingen die het 'gewone' lestraject volgen, het is enkel deze laatste groep die deelneemt aan mijn onderzoek. Het zijn vijf leerlingen met een groot verschil in voorkennis. Er zijn twee leerlingen die voor het eerst deelnemen aan het traject, dit is tevens ook hun eerste en enige ervaring met mode. Er zijn twee leerlingen die het traject al twee jaar volgen waarvan één leerling met vooropleiding in het middelbaar 'snit en naad'. Tot slot is er één derdejaars leerling die al ongeveer tien jaar ervaring heeft met het ontwerpen en maken van kleding in haar vrije tijd.

De lessen spelen zich af in het mode/textiel/beeldhouw atelier te Fort Lapin 3. Terzelfdertijd als de mode lessen worden ook de beeldhouwlessen gegeven in dit grote, open atelier. Aanwezig zijn twee strijkijzers en vier naaimachines. Ook veel materiaal om diverse stofbewerkingen uit te voeren (wordt vooral gebruikt in het vak textiel, wat ook alle deelnemers van mode volgen), een weefgetouw, een tuft pistool met raam en voldoende tafels.

• Methodologie

Helaas is vrijheid een niet kwantificeerbare eenheid waardoor dit een voornamelijk kwalitatief onderzoek is. Tijdens het onderzoek heb ik getracht diverse subjectieve informatie te verzamelen van de docent en de student om in combinatie met hetgeen ik geobserveerd heb en het literair onderzoek enkele conclusies te nemen.

In het onderzoek ben ik aan de slag gegaan met de vrijheid van de

de studenten door deze les per les op te bouwen. Intuïtief heb ik hier tevens bepaalde onderwerpen aan gekoppeld. In totaal heb ik drie lessen van drie uur gegeven. Elke les stond een ander thema of doel centraal zodat het voor mij gemakkelijk was om de hoeveelheid vrijheid die de studenten hebben op voorhand te beïnvloeden.

De eerste les draaide rond stiktechnieken, waarbij er weinig vrijheid was voor de studenten. De tweede les draaide rond ontwerptekenen waarbij er behoorlijk veel vrijheid was voor de studenten. Tot slot de derde les draaide rond het uitvoeren van een ontwerp; specifiek patroontekenen, en hadden de studenten veel vrijheid.

Tijdens de lessen heb ik steeds geobserveerd hoe de studenten reageerden en omgingen met de gegeven opdracht en welke praktijkresultaten hieruit kwamen. Na de lessenreeks heb ik met elke student een kort interview afgenomen over hoe ze de lessen hadden ervaren en wat hun persoonlijke visie op het thema was (als ze die hadden). Ook met de docent heb ik een interview afgelegd rond de lessenreeks en het bredere thema. Tot slot heb ik ook mijn mentor over het bredere thema geïnterviewd die mijn lesgever was tijdens mijn eigen mode opleiding in het hoger kunstonderwijs en die reeds vele jaren lesgever in het kunstonderwijs is.

Resultaten praktijkonderzoek

Hieronder zal ik kort de observaties die ik na elke les waarnam opnoemen gevolgd door de resultaten van de interviews.

In de eerste les heb ik de groep opgedeeld in twee; een groep gevorderden, en een groep beginners met de optie voor de gevorderden om oefeningen van de beginners mee te volgen, indien wenselijk. Dit om efficiënt te differentiëren. In deze les hadden de cursisten geen eigen inbreng, het doel van de les was om mijn technische voorbeeldoefeningen zo exact mogelijk na te maken. Het ging om duidelijke relatief eenvoudige stiktechnieken. De gevorderden heb ik een oefening laten maken die verschillende technieken in één oefening combineert, namelijk een kapellensplit.

Alle cursisten hebben hun traject vlot doorlopen en hebben goede resultaten behaald. Ik had niet de indruk dat de cursisten tegen hun zin aan het werk waren. In tegendeel ik had de indruk dat ze het nut van de oefeningen inzagen en zich hebben ingezet om de oefeningen tot een goed resultaat te brengen. Aan het eind van de oefeningen leken alle cursisten minstens één iets te hebben bijgeleerd, zo bleek uit de bevraging achteraf.



De tweede les was een tekenles waarin alle cursisten een volledig ontwerpproces hebben doorlopen d.m.v. tekenen. Alle cursisten hebben op eigen tempo het proces doorlopen, dit was dan ook vooral een individueel traject. De vrijheid en eigen inbreng die de studenten hier kregen was behoorlijk groot, de enige restrictie waar ze rekening mee moesten houden was dat ze enkel mouwloze bovenstukken mochten tekenen. Dit omdat de ontwerpen in een later stadium worden

uitgevoerd en het op die manier niet te technisch complex wordt.

Deze les bestond uit verschillende stappen, nl. heel vrije schetsen gevolgd door iets concretere ontwerpen gevolgd door een finale ontwerptekening. Het doel van de vrije schetsen is om compleet onbezorgd en in alle vrijheid te kunnen ontwerpen om er achteraf bepaalde mogelijks interessante zaken uit te halen. Dit is een oefening waarin de cursist heel veel vrijheid heeft en ik merkte dat dit, zeker in het begin, nogal stroef verliep. In eerste instantie bleven de cursisten in hun comfortzone braaf kledingstukken met potlood tekenen. Na wat aandringen om met een ander materiaal te tekenen en compleet wild gaan lukte de oefening een heel stuk beter. Wat het ontwerpen zelf betreft merkte ik dat de meeste cursisten zich al snel losmaakten van het stereotype gegeven van kleding en volop hun zin deden.



In de derde en laatste les was het de bedoeling om van het ontwerp over te gaan tot de uitvoering, of althans een aanzet hiertoe. De cursisten zijn begonnen met het overnemen van een basispatroon van een hemd en dit aan te passen naargelang hun ontwerp. Dit was opnieuw een eerder individuele aanpak waar elke cursist op haar eigen tempo werkte en ik een assisterende rol had. De cursist had hier alle beslissingen zelf in de hand en dus veel vrijheid.

Hoewel dit toch een vrij technisch gegeven is merkte ik op dat elke studenten een andere aanpak koos om te beginnen. Vooraf heb ik een snelcursus patroontekenen gegeven en een fiche met enkele basistechnieken. Waar in de eerste les het de bedoeling was om mijn voorbeelden exact te reproduceren mochten hier de cursisten zelf kiezen of ze gebruik maakten van hetgeen ik heb aangereikt of hun eigen werkwijze zochten. Hoewel alle cursisten dus vertrokken van een patroon, was tegen het einde van de les elke cursist haar eigen weg in geslagen. Zo was er een cursist die vrij snel een toile had gemaakt om daar verder op te draperen en een andere student die minutieus alles in patronen had aangeduid en uitgewerkt. Deze les was slechts een aanzet tot de finale uitwerking van hun ontwerp, en zal verdergezet worden door de vakmentor.



Resultaten interviews

Uit de interviews met de cursisten blijkt dat nagenoeg alle cursisten de tweede les, de tekenles, het leukst vonden. Dit omdat ze hier veel eigen inbreng hadden en ze geen rekening moesten houden met technieken en wat 'goed' en 'slecht' is. Ze vonden het allen verfrissend om eens helemaal los te gaan zonder gebonden te zijn aan iets, en stonden versteld van de resultaten. Ook omdat ze er nadien iets mee gedaan hebben.

Wat betreft de eerste les, niemand heeft die les tegen haar zin gevolgd, alle cursisten zagen er het nut van in, hebben dingen bijgeleerd en vonden het een waardevolle manier van les krijgen. Dergelijke opmerkingen waren ook van toepassing voor de derde les.

Er was één cursist die de eerste les de leukste vond omdat ze vind dat ze niet goed kan tekenen en omdat ze graag naait. Ze had moeite met de tekenoefening omdat ze van zichzelf vindt dat ze niet kan tekenen waardoor ze blokkeerde en er uiteindelijk niet helemaal is in geslaagd om de vrije schetsen te doen zoals bedoeld was. De oefening voelde te vrij aan, ze had meer nood aan een specifieke opdracht.

Wanneer ik de cursisten enkele vragen stelde over vrijheid binnen hun opleiding in het DKO en in het bredere veld van kunstonderwijs leek de tegenstelling techniek versus vrijheid te ontstaan. Zonder uitzondering vonden alle cursisten vrijheid binnen hun opleiding noodzakelijk om zich creatief te kunnen ontplooiën. Ze beseffen echter allemaal dat wanneer je bepaalde technieken goed onder de knie hebt, het gemakkelijker is om je vrijheid te beoefenen en je eigen ontwerpen uit te voeren op een manier die jij voor ogen hebt. Wanneer ze het nut van een strakke technische les inzien heeft niemand er dan ook problemen mee om deze te volgen, op voorwaarde dat er een punt komt wanneer de techniek kan ingezet worden voor hun eigen projecten en doelstellingen. Tevens leken ook alle cursisten te beseffen dat vrijheid niet zomaar gegeven dient te worden. Ze zijn allen van mening dat vrijheid moet worden opgebouwd, en dat je eerst bepaalde zaken, zoals basistechnieken en een werkproces onder de knie moet hebben vooraleer je veel vrijheid kunt uitoefenen en je eigen projecten op poten kunt zetten.

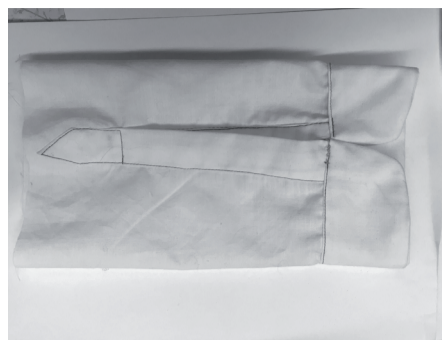
Alle cursisten hebben verschillende vormen van vrijheid opgenoemd die zij belangrijk vinden binnen een artistieke opleiding zoals bv. de keuze om te specialiseren in een bepaalde techniek, en andere dingen links te laten liggen. Eigen inbreng zoals onderzoek, eigen interpretatie van zaken, eigen ontwerpen, eigen stofkeuze, eigen vormkeuze,... Echter opnieuw beseffen alle cursisten dat hier een zekere opbouw voor noodzakelijk is. Er dient een voorbereiding vooraf te gaan aan het geven van vrijheid.

Uit de interviews van de docenten stoot ik al snel op dezelfde tegenstelling tussen vrijheid en techniek, kunde of ambacht. Zij stellen duidelijk dat de techniek in functie staat en dient te staan van vrijheid. Je reikt technieken en kennis aan opdat een cursist deze technieken en kennis kan gebruiken indien nodig en er zijn/haar eigen ding mee doet. De docenten zien vrijheid als het ontwikkelen van een eigen schriftuur, het ontplooiën van de persoon en een hoogst persoonlijk werkproces. De docent DKO is dan ook van mening dat vrijheid en techniek/ambacht elkaar moeten afwisselen opdat cursisten enerzijds het nut inzien van de technieken, wat de motivatie om andere technieken aan te wenden vaak ten goede komt. Anderzijds om de technieken toe te passen, al dan niet op onconventionele manieren. Deze zaken dienen het persoonlijk werkproces ten goede te komen alsook het opbouwen van zelfstandigheid en dus ook vrijheid.

De invloed van vrijheid op de resultaten

Wanneer we naar de resultaten van de lessen kijken en deze met elkaar vergelijken kunnen we stellen dat het maken van relevant artistiek werk een wisselwerking is tussen techniek en vrijheid. Bij complete vrijheid zonder het vooraf aanleren van technieken komt er meestal geen 'goed' artistiek werk tevoorschijn. In tegendeel één van mijn deelnemers gaf bij het tekenen aan te blokkeren omdat ze vond dat ze niet genoeg kunde heeft

om compleet vrij te tekenen. M.a.w. er moet dus voorkennis, of technische kennis (en kunde) aanwezig zijn om goed werk te kunnen maken.



Omgekeerd zien we dat het louter aanleren van technieken niet noodzakelijk leidt tot artistiek werk. De resultaten van de eerste les zijn goed binnen de context van technische oefeningen. Je kan moeilijk argumenteren dat de resultaten van deze les autonome artistieke werken zijn, er ontbreken bepaalde elementen zoals eigen inbreng, inhoudelijke interpretatie, presentatie etc. Dit zijn zaken die je met het aanleren van technieken nooit kan bereiken, hiervoor moet je de participant een zekere vrijheid en autonomie geven. Zo zien we dat in de laatste les waar alles samenkomt namelijk: techniek en vrijheid, er autonoom werk begint vorm te krijgen.



Wat zegt de literatuur?

Argumenten voor vrijheid

Enkele belangrijke argumenten voor vrijheid van studenten vinden we in 'Freedom to Learn' van Carl Rogers (Weibell, 2011). In dit boek zet Rogers een theorie rond educatie uiteen waarin de zin om te leren, en het eigen initiatief van de student centraal staat. Hij stelt dat mensen en in het bijzonder kinderen van nature bereid zijn om te leren en dit continu spontaan doen. Hij stelt echter dat er enkele voorwaarden zijn aan, wat hij noemt, zinvol leren. Zo stelt hij dat in het regulier onderwijs zoals wij dat vandaag kennen studenten vele zaken moeten 'blokkeren' zoals woordenlijsten, formules etc. Deze zaken zijn voor studenten vaak abstract en zinloos, er is geen directe betekenis aan verbonden, de activiteit van het leren gebeurt niet spontaan maar wordt opgedrongen. Dit maakt het voor studenten moeilijker om deze zaken te 'leren'. Via deze weg komt Rogers tot vijf voorwaarden van zinvol leren:

1. It has a quality of personal involvement – Significant learning has a quality of personal involvement in which “the whole person in both his feeling and cognitive aspects [is] in the learning event” (p. 5).
2. It is self-initiated – “Even when the impetus or stimulus comes from the outside, the sense of discovery, of reaching out, of grasping and comprehending, comes from within” (p. 5).
3. It is pervasive – Significant learning “makes a difference in the behavior, the attitudes, perhaps even the personality of the learner” (p. 5).
4. It is evaluated by the learner – The learner knows “whether it is meeting his need, whether it leads toward what he wants to know, whether it illuminates the dark area of ignorance he is experiencing” (p. 5).
5. Its essence is meaning – “When such learning takes place, the element of meaning to the learner is built into the whole experience” (p. 5). (Weibell, 2011)

Hoe is dit nu gerelateerd aan het onderwerp studentenvrijheid? In zijn boek haalt Roger een casus aan van een zekere Barbara J. Shiel (Weibell, 2011) die uit frustratie een drastisch leerexperiment op poten zette in haar eigen klas. Het experiment ging als volgt:

'In the experiment Mrs. Shiel introduced the concept of work contracts. These were ditto sheets that contained a list of all of the subjects the class was to study, along with a list of suggestions for study under each, and a space for students to write their plans in each area:

As soon as the contract was made, the child began to study or work on his plan. He could work as long as he needed or wanted to work on a task or project. Because I was not free to discard the state-devised curriculum time schedule, I explained the weekly time-subject blocks to the children—this was to be a consideration in their planning. We also discussed sequential learning, especially in math, mastering a skill before proceeding to the next level of learning. They discovered the text provided an introduction to a skill, demonstrated the skill, and provided exercises to master it and tests to check achievement. When they felt they were ready to go on, they were free to do so. They set their own pace, began at their own level, and went as far as they were able or self-motivated to go. (Rogers, 1969, pp. 17-18)

Since evaluation was self-initiated and respected by the teacher, there was no need for cheating to achieve success. We discovered that "failure" is only a word, that there is a difference between "failure" and making a mistake, and that mistakes are a part of the learning process. (Rogers, 1969, p. 18)' (Weibell, 2011)

In zijn boek gebruikt Rogers deze casus om zijn theorie uit te breiden en te komen tot zijn tien principes van leren. Voor ons is het interessant omdat het empirisch aantoonbaar is dat wanneer je studenten vrijheid, autonomie geeft, dit een positief effect heeft op niet alleen de leerresultaten maar ook op het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van de student, tevens een aspect dat Rogers in zijn boek aanhaalt. We merken hier echter op dat de vrijheid die de studenten krijgen niet zomaar 'ongecontroleerde' vrijheid is. De vrijheid is georganiseerd, geïnitieerd en gefaciliteerd door de leerkracht en de onderwijsinstantie. M.a.w. er zit een systeem achter die de leerlingen aanzet en aanmoedigt van hun vrijheid gebruik te maken op een zinvolle niet destructieve manier. We kunnen hier spreken van een zekere 'georganiseerde vrijheid' of 'systemische vrijheid' waarbij vrijheid van de participant centraal verankerd zit binnen een systeem.

Een andere interessante casus is die van Joseph Jacotot (Rancière, 2007). Een docent Franse literatuur aan de universiteit van Leuven in 1818. Wanneer Jacotot, die geen woord Nederlands spreekt, zijn lessen moet geven aan Nederlandstalige studenten, die geen woord Frans spreken, ondervindt hij een taalbarrière. Omdat hij niet in staat is om met hen te communiceren besluit hij een experiment op te zetten. Op dat moment verscheen net een tweetalige editie van 'Télémaque'. Jacotot deelde dit uit aan zijn studenten en droeg hen op Frans te leren a.d.h.v. dit boek. Wanneer ze in de helft van het boek gekomen waren dienden ze zonder ophouden te herhalen wat ze hadden geleerd en de rest van het boek moesten ze lezen om het te kunnen navertellen. Daarna vroeg hij aan zijn studenten om in het Frans te schrijven wat ze van het boek vonden. Tegen alle verwachtingen in was het Frans van de studenten nagenoeg vlekkeloos, niet alleen dat, het was ook nog eens literair. De studenten hadden dus zichzelf geleerd Frans te spreken, zonder hulp of uitleg van de leraar, zoals een kind die zijn moedertaal leert.

Jacotot geeft in feite veel vrijheid en autonomie aan zijn studenten, door hen simpelweg het boek *Télémaque* te geven en op te dragen Frans te leren en er daarna over te rapporteren, laat hij de weg ernaartoe over aan zijn studenten. Hij overlaadt hen niet met grammatica oefeningen of ellenlange woordenlijsten, hij laat het volledige leerproces over aan de studenten zelf. En tot zijn verbazing blijkt dat ook wanneer studenten agency over hun eigen leerproces hebben ze niet alleen voldoende Frans kunnen, maar ook nog eens literair Frans. Zoals in voorgaande casus is hier sprake van georganiseerde vrijheid, het doel wordt gestuurd en gefaciliteerd vanuit een instantie, de universiteit met als actor de professor en het boek als instrument, maar de weg ernaartoe en het tempo ligt grotendeels in handen van de studenten zelf. Het resultaat zijn geen punten of beoordelingen maar het goed beheersen van de Franse taal.

Vrijheid en motivatie

Een ander belangrijk argument voor vrijheid van studenten binnen het (kunst)onderwijs vinden we in de zogenoemde zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci hierin beschrijven de auteurs welke factoren invloed hebben op de intrinsieke motivatie van mensen. De drie pijlers van hun theorie zijn: autonomie en competentie en 'er bij horen'. Over de eerste pijler 'autonomie' stellen ze het volgende:

'Field studies have further shown that teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge (e.g., Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986). Students taught with a more controlling approach not only lose initiative but learn less effectively, especially when learning requires conceptual, creative processing (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997). (Ryan & Deci, 2000)

Niet alleen tonen de onderzoeken die ze in hun paper aanhalen aan dat wanneer de student over zeker 'zelfbeschikkingsrecht' of zekere autonomie oftewel zekere vrijheid beschikt deze een betere leerprestatie vertoont. Ze stellen ook dat dit in het bijzonder zo is bij conceptuele en creatieve leerprocessen. Laat net kunstonderwijs een type onderwijs zijn waar conceptuele en creatieve leerprocessen centraal staan. Zij stellen dus dat het geven van vrijheid aan een student niet alleen noodzakelijk is voor het kweken van intrinsieke motivatie maar dat het tevens de leerprestaties bevordert. Verder stellen ze ook het volgende:

'people will be intrinsically motivated only for activities that hold intrinsic interest for them, activities that have the appeal of novelty, challenge, or aesthetic value.' (Ryan & Deci, 2000)

Een groot deel van het ontwikkelen van een eigen artistieke schriftuur of taal draait net rond 'novelty' en uitdaging. Het op zoek gaan en vinden van nieuwe elementen in welke vorm dan ook is absoluut noodzakelijk voor het vormen van een artistiek werkproces. Dit kan alleen gebeuren wanneer de kunstenaar in opleiding intrinsiek gemotiveerd is en een zekere graad van vrijheid heeft.

Opmerking:

Zoals blijkt uit de interviews kwamen we al snel uit op de tegenstelling vrijheid vs. techniek waarbij de techniek in functie staat van de vrijheid. Uit de zelfdeterminatietheorie zou je kunnen afleiden dat deze tegenstelling noodzakelijk is voor het ontwikkelen van een artistiek werkproces, namelijk twee van de drie pijlers zijn autonomie en competentie. Hierboven bespraken we de component autonomie in de vorm van vrijheid gerelateerd aan motivatie. Je zou kunnen stellen dat in het kunstonderwijs competentie grotendeels gerelateerd is aan vakspecifieke technische kennis en kunde. Hoe meer technische en historische bagage je hebt, des te groter je gevoel van competentie in het uitoefenen van je autonomie binnen eigen artistiek werk. Indien we deze interpretatie volgen dan is de tegenstelling vrijheid, autonomie, en techniek, competentie, intrinsiek aan een motiverend en efficiënt artistiek vormingsproces.

Vrijheid, wat is dat eigenlijk?

Tot nu toe heb ik veel gesproken over vrijheid en de noodzaak ervan binnen het (kunst)onderwijs zonder het te definiëren. Omdat vrijheid een abstract filosofisch concept is waar doorheen de geschiedenis vele verschillende visies op zijn ontstaan zal ik dit hier dan ook niet doen omdat het ons veel te ver zou leiden van het doel van deze paper. Niettemin wil toch enkele zaken aanhalen betreffende vrijheid en onderwijs.

Jackson (Jackson, 2020) haalt in haar paper enkele interessante zaken aan en legt een intrinsieke spanning bloot tussen de leerling, de docent en de sociale structuur van het onderwijs. Ze vraagt zich af hoe een

leerling vrij kan zijn als die steeds wordt onderworpen aan diverse vormen van autoriteit waarvan verwacht wordt die te gehoorzamen.

Tevens stelt ze ook dat vrijheid slechts bestaat bij gratie van regels en structuren, oftewel onvrijheid. De spanning tussen de vrijheden van de diverse actoren binnen het onderwijsveld en een onderwijs systeem blijkt dus eigen aan het gegeven te zijn.

Ze doet tevens een verdienstelijke poging om enkele visies op vrijheid binnen de context van hoger onderwijs te geven a.d.h.v. Kant, Freire, Nussbaum en het existentialisme. De geïnteresseerde lezer verwijs ik voor een uitdieping van de inhoud van de term vrijheid dan ook graag door naar haar paper.

Impliciet wordt vrijheid in deze paper gedefinieerd als een zekere graad van autonomie en keuzevrijheid van de student binnen het kunstonderwijs oftewel 'systemische' vrijheid.

Conclusie en opmerkingen

Om te antwoorden op de onderzoeksvraag of studenten DKO 4e graad vrijheid moeten krijgen binnen hun opleiding kunnen we ondertussen volmondig ja antwoorden. Dit omdat de cursisten zelf aangeven een nood te hebben aan vrijheid om artistiek werk te maken. Ook de docenten bevestigen dat vrijheid noodzakelijk is voor het maken van eigen artistiek werk het ontwikkelen van een artistiek werkproces. Eigen inbreng en experimenten zijn noodzakelijk om tot autonoom artistiek werk te komen. Ook de literatuur ondersteunt het geven van vrijheid aan studenten binnen een (artistiek) leerproces. Het bevordert niet alleen de intrinsieke motivatie van studenten binnen hun leerproces, iets wat noodzakelijk is binnen een artistieke opleiding, maar ook de resultaten komt het ten goede. Wanneer studenten inbreng hebben over hun eigen leerproces zijn ze geneigd de verwachtingen van de docent te overstijgen en bovendien zijn al deze zaken van groot belang voor het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van studenten.

Er zijn hier natuurlijk enkele voorwaarden aan gekoppeld. Zo blijkt uit het praktijkonderzoek dat het geven van ongecontroleerde vrijheid zonder enige opbouw nefast is voor nagenoeg alle bovengenoemde voordelen van vrijheid. Zeker binnen een artistieke context dient vrijheid te worden opgebouwd door studenten te voorzien van voldoende bagage alvorens zij volledig zelfstandig aan de slag gaan. Zowel uit het praktijkonderzoek als uit de literatuur blijken er intrinsieke tegenstellingen te zitten aan het geven van vrijheid aan studenten. Binnen de specifieke context van het kunstonderwijs hebben we deze tegenstelling weten te reduceren tot de tegenstelling techniek – vrijheid waarbij vrijheid, het zelfstandig maken van werk, het doel is en techniek, technische kennis en kunde, het middel om deze vrijheid te bereiken. We merken echter op dat het aanleren van techniek een heel 'onvrij' en strak geregisseerd proces is. Uit zowel de literatuur en het praktijkonderzoek blijkt echter dat wanneer studenten het nut van iets inzien en betekenis aan iets kunnen geven ze geen probleem hebben met het aanleren van deze technieken ondanks dat dit vaak minder 'leuk' en onvrij is. Het motiveren van studenten voor deze zaken is dus afhankelijk van 'de belofte van vrijheid', een toekomst waarin de student volledig zelfstandig mag en kan werken. M.a.w. techniek moet in functie staan van de artistieke vrijheid van studenten en de studenten moeten hier attent op worden gemaakt. Vrijheid moet dus worden georganiseerd en gefaciliteerd door de docent en de onderwijsinstelling opdat de student op een constructieve manier gebruik kan maken van zijn/haar autonomie als mens en kunstenaar.

Bibliografie

- Jackson, L. (2020, Mei 18). *Academic freedom of students*. Routledge Taylor & Francis group, p. 9.
- Rancière, J. (2007). *De onwetende meester: Vijf lessn over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, januari). *Self-Determination Theory and the American Psychologist*.
- Weibell, C. J. (2011, juli 4). *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment*. Opgehaald van *7 Principles of Learning*: <https://principlesoflearning.wordpress.com/dissertation/chapter-3-literature-review-2/the-human-perspective/freedom-to-learn-rogers-1969/>

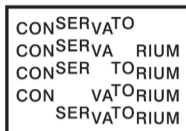
Beeldbank

Sebastian Van Canneyt

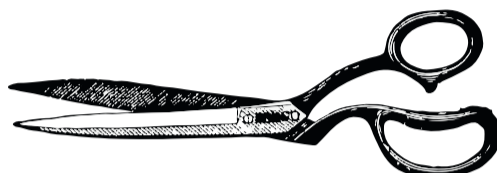
Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten 2023

Masterproef mentor: Ronny Martin

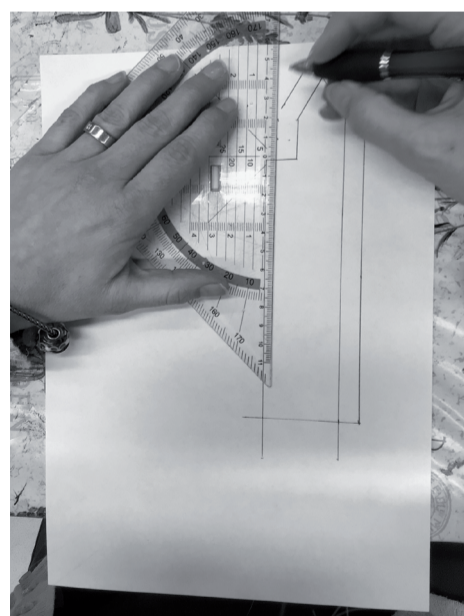
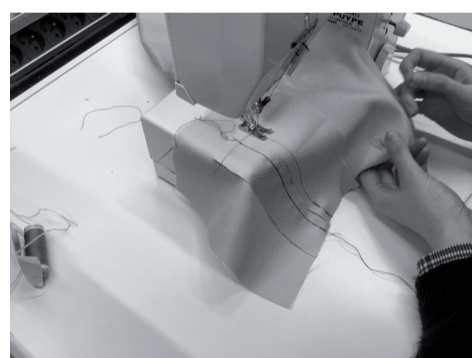
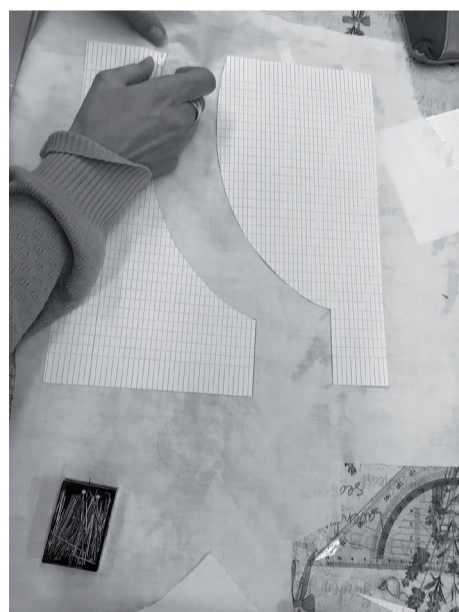
Stageplaats en vakmentor: DKO Brugge – Inge De Zutter



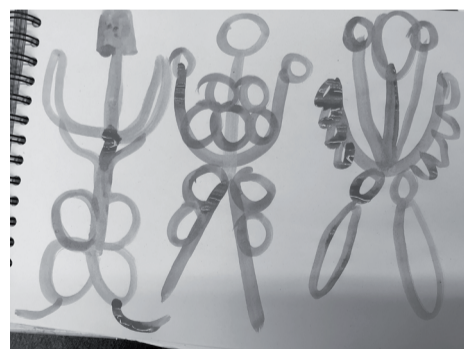
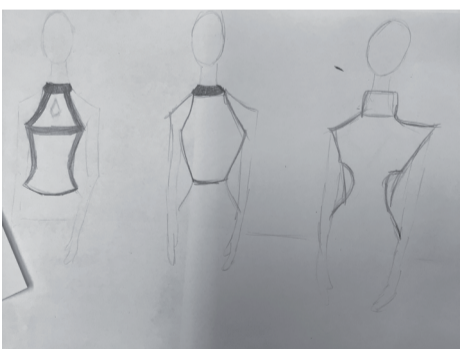
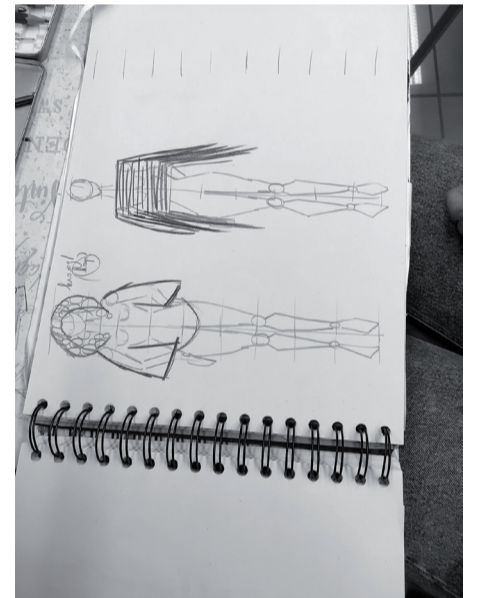
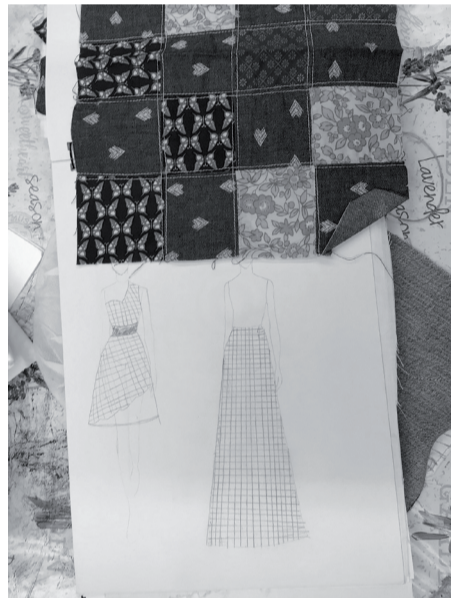
**HO
GENT**
howest



Les 1 - Stiktechnieken



Les 2 - Ontwerptekenen



Les 3 - Patroontekenen

