

jaargang 15 | 2015 | nr. 43

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Artistiek onderzoek

8 **Onderzoek in het kunstvakonderwijs**

Henk Borgdorff

19 **De muziekdocent in onmiddellijke muzikale interacties**

Thomas De Baets

40 **De korte weg van F.
Hoe film een participatief onderzoeksmedium wordt**

Marieke Vandecasteele, mmv Elisabeth De Schauwer en Geert Van Hove

63 **Research-based art
Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot artist educator**

Jeroen Lutters

Overige bijdragen

71 **Literatuur en brein: liefde op het tweede gezicht?**

Roel Willems

84 **De professionele identiteit van de muziekdocent**

Tine Castelein

99 Colofon

Redactioneel

Artistiek onderzoek is een begrip dat de afgelopen jaren veel is besproken en beschreven. Het debat over de wetenschappelijke en beleidsmatige kanten daarvan woedt in het kunstvakonderwijs al enige tijd en er begint nu ook binnen kunsteducatie interesse te ontstaan voor dit type onderzoek. Terecht, want het kan een welkome aanvulling zijn op andere vormen van onderzoek. Artistiek onderzoek (ook wel arts-based onderzoek genoemd) is onderzoek waarbij het artistieke proces, het feitelijke maken van kunst, als belangrijkste manier wordt gezien om iets te begrijpen. Het gaat dus om onderzoek *in* en *door* de kunsten in plaats van *over*.

Belangrijk is wel ons te realiseren dat de aard en bedoeling van artistiek onderzoek bij kunsteducatie wellicht iets anders is en moet zijn dan bij kunstenaarschap. De (artistieke) praktijk van de kunstvakdocent is namelijk een andere dan die van de kunstenaar. Bovendien is kunst(vak)onderwijs gebaat bij verschillende soorten onderzoek. Kritiek op vormen van artistiek onderzoek (en soms ook actie-onderzoek) is dat het te subjectief en individueel gericht zou zijn. Of dit juist is, laten we hier even in het midden, maar onderzoek binnen kunsteducatie en de resultaten daarvan moeten in elk geval een meerwaarde hebben voor de kunsteducatieve sector. De in het themadeel van deze *Cultuur+Educatie* beschreven onderzoeken laten dit beslist zien.

Het themadeel laat verschillende invalshoeken van artistiek onderzoek zien. Het begint met de schets van een conceptueel kader door Henk Borgdorff. Hij zet in zijn bijdrage de context, aard en rol van artistiek onderzoek helder uiteen. Het artikel heeft een duidelijke focus op het kunstvakonderwijs, omdat daar de eigen aard van dit onderzoek een actueel onderwerp is van een levendig internationaal debat met zowel wetenschapstheoretische als beleidsmatige kanten. Het spreekt echter voor zich dat deze discussie veel verder strekt dan het hoger onderwijs alleen.

Volgens Borgdorff verschilt het onderzoek *in* en *door* de kunsten wezenlijk van het onderzoek *naar* of *over* de kunsten (p. 5). Hij stelt dat onderzoek *in* en *door* de kunsten het meest direct de kern raakt van het kunstvak. Bij artistiek onderzoek staat de kunstpraktijk, de praktijk van het maken en spelen centraal. De eigen kunstpraktijk vormt zowel de aanleiding als het onderwerp van het onderzoek.

Dat artistiek onderzoek niet altijd betrekking hoeft te hebben op het podium, het atelier, de studio en zich manifesteert in kunstproducten zoals een muziekstuk of beeldend werk, illustreert Thomas De Baets met zijn onderzoek. Hij onderzocht het artistiek handelen van de muziekdocent in het voortgezet onderwijs. Daarmee laat hij zien dat diens artistieke praktijk de muzikeducatieve praktijk is. De Baets vraagt zich met zijn onderzoek af in hoeverre het muzikale handelen van de docent de kwaliteit van de muzikale interactie met leerlingen kan bepalen. In het artikel gaat hij ook in op de vraag wat het concept 'artisticiteit' inhoudt en wat dit kan betekenen voor het competentieprofiel van de muziekdocent.

Een geheel andere invalshoek laat Marieke Vandecasteele zien in haar artikel. Ze beschrijft een onderzoek dat gebaseerd is op een participatief videoportret van een kunstenares met een verstandelijke beperking. De onderzoeker liet zich inspireren door een etnografische benadering waarbij de onderzoeker expliciet een actieve, creërende positie inneemt. Het bijzondere aan deze arts-based onderzoeksmethode was bovendien de gehanteerde onderzoeksethiek.

Jeroen Lutters ten slotte beschrijft in een opiniërend artikel hoe docentopleidingen in de kunsten dreigen te verworden tot generieke educatieve opleidingen. Volgens Lutters wordt artistiek onderzoek bedreigd door de toename van onderwijskundig onderzoek. De auteur komt met een alternatief. Hij schetst het beeld van de 'artist educator', de kunstenaar die door 'research-based art' werkt in een formele of informele educatieve setting.

De twee laatste artikelen in dit nummer staan los van het thema artistiek onderzoek. In zijn essay stelt Roel Willems zich de vraag of het bestuderen van hersenprocessen tijdens literair lezen zinvol is. Met voorbeelden maakt hij duidelijk wat de mogelijkheden van modern hersenonderzoek zijn en hoe resultaten daaruit bij zouden kunnen dragen aan een beter begrip van literair lezen. Hij pleit ervoor om dit soort onderzoek af te stemmen op vragen uit de (onderwijs)praktijk.

Tine Castelein schreef een artikel over de professionele identiteit van muziekdocenten. Zij betoogt dat voor hen en voor het leerproces van hun leerlingen belangrijk is deze identiteit duidelijk in beeld te hebben. Wat is het zelfbeeld van de docent? Hoe handelt hij werkelijk in de praktijk en hoe percipiëren zijn leerlingen hem daarin? Castelein onderscheidt en beschrijft op basis van literatuuronderzoek drie aspecten: de *espoused*, *enacted* en *perceived identity*.

Kortom, dit nummer over artistiek onderzoek plus beide 'vrije' artikelen illustreert hoe verschillend, maar relevant diverse invalshoeken van onderzoek in kunsteducatie kunnen zijn.

Adri de Vugt

Onderzoek in het kunstvakonderwijs¹

Henk Borgdorff

Een kunstvakopleiding is er in de eerste plaats op gericht excellente kunstenaars af te leveren. Maar daarnaast zou er plaats moeten zijn voor onderzoek. In dit artikel betoogt Henk Borgdorff dat academies hun studenten niet alleen artistiek moeten scholen, maar ook onderzoeksvaardigheden moeten bijbrengen. Aandacht voor onderzoek komt de artistieke ontwikkeling, de kunstpraktijk en het kunstvakonderwijs ten goede.

1 Dit is een bewerking van een tekst die eerder verscheen in *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2009/4, 270-282.

Het kunstvakonderwijs heeft binnen het hoger onderwijs een geheel eigen signatuur die in de cultuur en structuur ervan tot uitdrukking komt. De overheid heeft zich al sinds begin negentiende eeuw, nadat in 1818 het met de gilden verbonden oude ambachtelijke opleidingssysteem verdween, om het kunstvakonderwijs bekommerd en het een status aparte toegekend. Ook het huidige kunstvakonderwijs kent een, soms moeizaam verdedigde, eigen bekostiging, een afwijkende studieduur met tweejarige masteropleidingen, een strenge selectie aan bachelor- en masterpoorten en een specifiek toetsingskader. De institutionele status aparte geldt in het bijzonder voor de postacademische instituten, zoals de in 1870 opgerichte Rijksacademie van beeldende kunsten. Deze worden vanuit de 'C' van OCW bekostigd en willen zich nadrukkelijk niet als 'O', als onderwijsinstelling, afficheren.

De 'academie' – het geheel van opleidingen voor beeldende kunst en vormgeving, architectuur, muziek, theater en dans, film en nieuwe media – neemt in onze cultuur een bijzondere plaats in doordat ze niet alleen zorgt voor de toelevering van vakbekwame en voor de beroepspraktijk toegeruste kunstenaars, maar vooral ook doordat ze een spiegel en een laboratorium voor diezelfde cultuur is. Het zelfbegrip van de academie wisselt dan ook met de tijd. Steeds opnieuw vindt ze zichzelf uit: vanaf de Franse Académie des Beaux-Arts tot Bauhaus, en vanaf het conservatorium als bewaarplaats van het muzikale erfgoed tot de huidige mediakunstopleidingen.

De oppositie tussen wetenschappelijk en beroepsonderwijs, waaraan Nederland in tegenstelling tot veel van de ons omringende landen tot voor kort nog vasthoudt, is de laatste tijd ook bij ons aan erosie onderhevig. De introductie van onderzoek en lectoraten in het hbo heeft daaraan bijgedragen. In de regel is echter het onderzoek binnen het hbo geworteld in de praktijk en gericht op de verbetering of verrijking van die praktijk en is wetenschappelijk onderzoek in eerste instantie gericht op vermeerdering van onze kennis en ons begrip van de werkelijkheid. Het economisch, agrarisch, technisch, pedagogisch, sociaal-agogisch en gezondheidszorgonderwijs en -onderzoek in het hbo is van een andere orde dan de wetenschappelijke pendant ervan aan de universiteiten. Verwantschap is er echter ook en dit biedt mogelijkheden tot onderling verkeer, doorstroming naar een universitaire master en promoties.

Er bestaat echter geen pendant van het kunstvakonderwijs aan de universiteiten. Kunstgeschiedenis, musicologie, mediastudies en theaterwetenschap *gaan* weliswaar *over* de kunsten, maar zijn niet het universitaire equivalent van het hbo-onderwijs. Er is na de hbo-masteropleiding geen 'derde cyclus' in het kunstvakonderwijs. Alleen de Universiteit Leiden biedt – in samenwerking met de Hogeschool der Kunsten in Den Haag – 'practice-based' promotieopleidingen aan voor muziek en beeldende kunst. Pianisten, regisseurs, dansers en beeldend kunstenaars hebben ook weinig aan de traditionele universitaire kunstwetenschappelijke opleidingen als zij zich – zoals hun collega's in de techniek of de economie – op het hoogste (PhD-)

niveau verder in hun vak willen bekwamen. En het onderzoek *in* de kunsten aan de kunstvakopleidingen verschilt wezenlijk van het universitaire onderzoek *naar* de kunsten. De eigen aard van dit onderzoek in de kunsten – waar het over gaat, waarin het zich onderscheidt, waar het op doelt – is onderwerp van een levendig internationaal debat dat zowel wetenschapstheoretische (methodologische en epistemologische) als beleidspolitieke kanten kent.² De institutionele context verschilt van land tot land, maar de principiële discussie reikt tot over landsgrenzen en heeft ook Nederland bereikt. In veel landen is ‘artistiek onderzoek’ of ‘onderzoek in de kunsten’ inmiddels een geaccepteerd fenomeen, met de bijbehorende infrastructurele en financiële ondersteuning.

Theorie, reflectie en onderzoek

Kunstvakopleidingen zijn aan het begin van de 21^e eeuw meer dan hogere ambachtsscholen, waarin novices in de nijverheidsgeheimen van het metier worden ingewijd. Al lang voor de introductie van onderzoek en lectoraten werd de noodzaak gevoeld het reflectieve vermogen en de theoretische instelling van aankomende kunstenaars te versterken. De huidige kunstpraktijk vraagt om ‘reflective practitioners’ (Schön, 1983), die weten wie ze zijn en waar ze staan en die hun werk kunnen contextualiseren en positioneren. De traditionele situatie, met in de lesprogramma’s een aanbod van bijvakken zoals kunstgeschiedenis (of dans-, theater- en muziekgeschiedenis), cultuurbeschouwing of filosofie/esthetica, ervaart men in toenemende mate als onbevredigend. Vaak staat de theoretische lesstof te los van de praktijk van het eigenlijke vak.

Het is nuttig een onderscheid te maken tussen vaktheorie, theoretische reflectie en artistiek onderzoek. Vaktheorie staat voor het geheel van praktische en theoretische kennis die voor de beoefening van de betreffende kunstvorm vereist is; bijvoorbeeld de harmonie- en instrumentatieleer in de muziek of de theorie van montage in de film. Theoretische reflectie is het vermogen een begrip van kunst, het kunstvak, kunstwerken, kunstproductie en kunstreceptie te ontwikkelen die het niveau van het metier overstijgt. Het gaat hierbij om intellectuele bagage waarmee de aankomende kunstenaar zijn werk en dat van anderen in heden en verleden kan duiden en in een (maatschappelijk, cultureel, historisch, esthetisch) perspectief weet te plaatsen. Artistiek onderzoek ten slotte betreft onderzoek in en door de kunsten: door het maken en spelen verkrijgt een (aankomende) kunstenaar nieuwe inzichten die hij kan articuleren, documenteren en presenteren. Deze inzichten zijn deels belichaamd in de door het onderzoek ontstane kunstwerken en artistieke praktijken.

2 Zie mijn profielpagina op de Research Catalogue voor verdere literatuur: <http://www.researchcatalogue.net/profile/?person=7033>.

Deze drie perspectieven – vaktheorie, theoretische reflectie en artistiek onderzoek – komen grofweg overeen met drie perspectieven op wat onderzoek in het kunstvakonderwijs kan zijn. Allereerst is er toegepast onderzoek. Voorbeelden zijn onderzoek naar een bepaald materiaalgebruik in de beeldende kunst of naar een te spelen theatertekst of het toepassen van informatie- en communicatietechnologie in de kunstpraktijk.

Onderzoek waarin theoretische reflectie centraal staat, is het meest thuis bij de universitaire kunstwetenschappelijke afdelingen. Zij reiken interpretatiekaders aan voor het onderzoek naar of over de kunsten. Hermeneutiek, semiotiek, kritische theorie, iconografie, cultuuranalyse en wat dies meer zij, en meer specifieke gereedschappen als bronnenstudie of actor-netwerkteorie kunnen ons perspectief op wat er in de kunsten omgaat, verdiepen en verruimen. En hoewel vooral academisch kunnen deze kaders en instrumenten een bescheiden rol spelen in het praktijkgericht onderzoek aan de kunstvakopleidingen.

Een aparte vermelding verdient het sociaalwetenschappelijk onderzoek naar de kunsten. Ook dit is in eerste instantie een zaak van de universiteiten, maar bijvoorbeeld kleinschalig empirisch onderzoek naar de effecten van leerstrategieën in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs of sociaalwetenschappelijke methoden en technieken als participerende observatie, interviews en geschaalde vragenlijsten zijn ook in het kunstvakonderwijs (bijvoorbeeld bij een master of lectoraat kunsteducatie) op hun plaats.

Artistiek onderzoek ten slotte raakt het meest rechtstreeks de kern van het kunstvak. Hierbij staat de eigen kunstpraktijk, de praktijk van het maken en spelen, op vier niveaus centraal: als onderwerp, als context, als methode en als uitkomst. De onderzoeksvragen worden ingegeven door wat in de eigen artistieke praktijk speelt. De kunstpraktijk is tevens de relevante context van het onderzoek. Het onderzoek verhoudt zich tot de state of the art in de kunstwereld, tot het kunstdiscours en tot ander onderzoek in de kunsten, en de materiële uitkomsten ervan zijn van betekenis in de kunstpraktijk. Het artistiek onderzoek onderscheidt zich verder methodologisch van universitair onderzoek naar de kunsten doordat het ook in en door het maken en spelen plaatsvindt. De resultaten zijn dan ook deels artistieke praktijken en producten: performances, composities, uitvoeringen, installaties of beelden. In die zin heeft artistiek onderzoek meer gemeen met technisch ontwerponderzoek dan met bijvoorbeeld geesteswetenschappelijk onderzoek.

Hoewel artistiek onderzoek de meest ‘zuivere’ vorm van onderzoek in de kunsten is – het gaat hier immers om een vorm van onderzoek die verweven is met de kern van de scheppende en uitvoerende kunsten: maken, ontwerpen, spelen – pleiten velen ervoor om binnen het kunstvakonderwijs ruimte te laten voor een verscheidenheid aan benaderingen. Deze bieden ieder een perspectief op het kunstvak en kunnen ertoe bijdragen dat de kunstenaar-inwording uitgerust wordt met het reflectieve gereedschap dat hij in de latere

beroepspraktijk nodig heeft. Zo is het mogelijk dat een musicus die zich specialiseert in oudere muziek bij het onderzoek gebruik maakt van inzichten en benaderingen uit de historische musicologie, dat een mediakunstenaar die in zijn werk onvermoede effecten van de globalisering verbeeldt, zich voedt met inzichten uit de visuele antropologie, dat het onderzoek van een choreograaf naar nieuw bewegingsrepertoire zowel gebruik maakt van kennis uit de sportwetenschap als zich laat inspireren door *performance studies*, of dat een beeldend kunstenaar geïnteresseerd in BioArt kennis neemt van de technische en ethische dimensies van tissue engineering.

Uiteraard gaat het er niet om van aankomende kunstenaars musicologen, antropologen, bewegingswetenschappers of biotechnologen te maken. Hoofdzakelijk blijft de praktijk van de kunsten en de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding. Bovendien kennen de verschillende disciplines ieder een eigen, soms overlappende, conceptuele ruimte. De theorie van het postdramatisch theater zal in de regel minder betekenis hebben voor productdesigners dan voor regisseurs; het begrip narrativiteit heeft meer inhoud voor scenarioschrijvers dan voor ceramisten; terwijl retorica van belang kan zijn voor zowel musici als architecten en gameontwerpers. Hier spiegelt zich de pluriforme populatie van de academie in een gedifferentieerd palet aan onderzoeksonderwerpen en -strategieën.

Zoals gezegd is het onderzoek aan hogescholen in de regel gericht op het ontwerp van nieuwe producten en diensten en daarmee op de ontwikkeling van de beroepspraktijk. Ook voor het onderzoek in de kunsten geldt dat er een nauwe band is tussen dit ontwerpend onderzoek en de ontwikkeling van de kunsten en het kunstenaarschap. Ontwerp en ontwikkeling hangen nauw samen; artistiek onderzoek staat in functie van de artistieke ontwikkeling. Talentontwikkeling is meer dan het aanleren van vaardigheden en valt tegenwoordig niet meer los te zien van de ontwikkeling van reflectieve vermogens door het doen van onderzoek. En de ontwikkeling van de kunst disciplines en het kunstvakonderwijs zelf is gebaat bij academies, conservatoria en theateropleidingen waarin het doen van onderzoek gewoon is.

Hoeveel theorie kan de praktijk verdragen?

Een kunstvakopleiding is er in de eerste plaats op gericht goed opgeleide professionals af te leveren of beter: excellente kunstenaars op te leiden die als meester in hun vak erop voorbereid zijn hun plaats in de kunstwereld, in de artistieke praktijk in te nemen of te creëren. De vraag is nu hoeveel theorie en reflectie die artistieke praktijk eigenlijk nodig heeft of kan verdragen? En wat voor theorie en welke vorm van reflectie dan? Welke (theoretische, intellectuele) bagage, welk referentiekader hoort bij de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding? Moeten de studenten weten wie Maria Magdalena of Marina Abramovic is? Moeten ze – zoals

aan het eind van de vorige eeuw in zwang was – zich geïnspireerd weten door denkers als Foucault, Deleuze en Lyotard of corrupteert deze meestal half begrepen toe-eigening hun creatieve werk? Moeten ze in staat zijn een bibliografie samen te stellen of volstaat een kennismaking met de eigen schoolbibliotheek? Mag je van alle studenten verlangen dat ze een kritisch essay kunnen schrijven en een onderbouwd referaat kunnen houden of frustreren dit soort academische vaardigheden sommigen juist in hun artistieke ontwikkeling? En wat bied je op bachelorniveau, op masterniveau of in een promotietraject aan?

Kunstenaars zijn geen intellectuelen (althans niet noodzakelijk), maar behoren wel tot de intelligentsia, begrepen als de creatieve voorhoede gericht op de instandhouding, verspreiding en ontwikkeling van de cultuur. Kunstenaars gebruiken daarvoor andere middelen dan hun academische collega's die ervoor doorgeleerd hebben met het woord en met het argument te werken. De artistieke bijdrage aan de cultuur vraagt een geheel eigen inzet en houding, die gedeeltelijk tijdens de opleiding worden gevormd. Deze artistieke bijdrage verkrijgt echter pas diepgang en reikwijdte wanneer hij niet geïsoleerd is van de rest van de cultuur, maar hier een productieve band mee aangaat. Dat is de rationale van theorie, reflectie en onderzoek in het kunstvakonderwijs.

Het betekent dat studenten niet alleen vertrouwd moeten worden met hun eigen discipline, maar dat hun horizon uiteindelijk verder reikt en raakt aan het vocabulaire en de denkkaders van andere cultuurdragers. Na hun opleiding moeten ze in staat zijn vanuit hun vakgebied actief of passief aan het publieke debat over de kunsten deel te nemen. Dit debat vindt evenzeer plaats in de gespecialiseerde kunstkritiek als in het bredere discours, waarin een waaier aan perspectieven op onze cultuur figureren, variërend van hermeneutiek tot sociaal constructivisme en van kritische theorie tot cultuur-analyse. Nogmaals, het gaat er niet om dat kunstenaars sociologen of filosofen worden, wel dat zij tot op bepaalde hoogte partners zijn in het gesprek over de instandhouding, verspreiding en ontwikkeling van de cultuur.

Bachelor, master en doctoraat

Wat betekent dit nu voor het curriculum op bachelor-, master- en doctoraats-niveau? Allereerst dat men theorie, reflectie en onderzoek in nauwe samenhang met het praktijkvak moet zien en organiseren, en dat omgekeerd het praktijkvak wordt gevoed door theorie, reflectie en onderzoek. Dat doet niet alleen een beroep op het aanpassingsvermogen van theorie- en geschiedenisdocenten, maar vraagt ook de nodige bereidheid van praktijkdocenten hun vaak impliciete overdracht van kennis en kunde (van meester op gezelschap) explicieter te betrekken op hoe je zoal over het vak kunt denken. Docenten met verschillende achtergronden – praktijkdocenten, theoretici, historici,

onderwijskundigen – zouden in de hervorming van het lesprogramma gezamenlijk moeten optrekken. Het vraagt van alle partijen de bereidheid om van elkaar te leren. Uiteraard is dit makkelijker gezegd dan gedaan, maar het geeft de richting aan waarin gewerkt moet worden.

Als het gaat om theorie, reflectie en onderzoek spelen op alle niveaus in de opleiding – sterk vereenvoudigd – vier thema's een rol:

1. Onderwerp: Om welke kennis en vaardigheden gaat het?
Wat moet je weten en kunnen om het vak te beheersen?
2. Betekenis: Wat is de context van wat je doet?
Waarom is het van belang, en voor wie?
3. Werkwijze: Op welke manier ga je met je onderwerp om?
Welke middelen gebruik je daartoe?
4. Resultaat: In welke vorm presenteer je je resultaten?
En aan wie?

In de bacheloropleiding vertalen deze vier thema's of vragen (wat? waarom? hoe? in welke vorm?) zich in kennis van het vak, in inzicht in de (historische, maatschappelijke, esthetische) betekenis en context ervan en het vermogen om zich een oordeel te vormen over het vak, in het toepassen van deze kennis en inzichten in de praktijk, in vaardigheden, en in het overbrengen van het vak op gespecialiseerd en niet-gespecialiseerd publiek.

Naast, of beter: in samenhang met vaktheorie en artistieke leerpraktijk gaat het in de bachelor dan vooral om het leren argumenteren, vragen formuleren, met informatie omgaan en presenteren. Deze vaardigheden kunnen culmineren in een bachelorscriptie, die in het hoger onderwijs heel gewoon is, maar in het kunstvakonderwijs nog niet overal bestaat. Het is niet te veel gevraagd van aankomende kunstenaars dat zij zich behalve artistiek ook discursief (in geschreven en gesproken taal) kunnen uitdrukken. Dat zullen ze later goed kunnen gebruiken. Het publieke debat over kunst is erbij gebaat als de kunstenaars ook zelf in staat zijn zich erin te mengen. Zinnige gedachteswisselingen, het schrijven van essays, de kritische omgang met informatie en het spreken in het openbaar moeten met het vakonderwijs verweven gedoceerd worden.

Voor de masteropleidingen geldt nog sterker dat theorie, reflectie en onderzoek met de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding zouden moeten zijn verbonden. Bij de toelating tot de master moet men dan ook niet alleen op het artistieke kunnen, maar ook op het vermogen en de bereidheid tot reflectie selecteren. In de master hoeft het accent als het goed is dan niet meer op de genoemde basisvaardigheden te liggen, maar krijgen studenten ruimte om zich door onderzoek verder te specialiseren. Dit onderzoek, betrokken op het maken, ontwerpen of spelen, kan ook gekaderd worden met de vier vragen:

1. Wat is de onderzoeksvraag? Welk 'probleem' wil je onderzoeken?
Wat is het onderwerp van je onderzoek?
2. Waarom is dat onderwerp, dat probleem of die vraag van belang?
Hoe verhoudt die zich tot ander onderzoek op dit gebied en wat beoog je bij te dragen aan het onderzoeksgebied, aan het artistieke veld?
3. Hoe denk je de vraag te beantwoorden, het onderwerp te behandelen?
Welke methoden van onderzoek ga je daarbij gebruiken? Hoe ga je te werk?
4. In welke vorm denk je de uiteindelijke artistieke en discursieve resultaten te documenteren, presenteren en verspreiden?

Zoals gezegd is er veel voor te zeggen om in de kunstmasters ruimte te laten voor verschillende benaderingen en onderzoekvormen: technisch-toegepast onderzoek, reflectief (interpretatief, historisch, contextualiserend) onderzoek, sociaalwetenschappelijk onderzoek en artistiek onderzoek, waarbij die laatste meer direct met de artistieke praktijk en de ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding is verweven.

Tot voor kort was de voortgezette opleiding in de kunsten (nu dus masteropleiding) het eindstation. En voor de meeste kunstvakstudenten is dat nog steeds het geval. Slechts enkelen ambiëren na de masteropleiding zich verder te kwalificeren en besluiten een derde cyclus van het doctoraat te volgen. Deze mogelijkheid bestaat in het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten, Canada, Australië en de Scandinavische landen al geruime tijd en krijgt ook steeds meer vaste voet in andere Europese landen.

Voor promotieonderzoek gelden de vier vragen evenzeer. Uiteraard zal dit onderzoek (artistiek en discursief) robuuster moeten zijn en aan de hoogste (internationale) standaarden moeten voldoen. Technisch-toegepast, geesteswetenschappelijk en sociaalwetenschappelijk onderzoek kunnen promovendi binnen de bestaande afdelingen aan de universiteiten doen (zij het dat de toegang vanuit het kunstvakonderwijs niet altijd even gemakkelijk te regelen is).

De meest eigen derde cyclus in de kunsten kenmerkt zich door artistiek onderzoek, waarbij zoals gezegd de eigen scheppende, ontwerpende of uitvoerende kunstpraktijk op alle niveaus het onderzoek doordrenkt. Dit onderzoek dient zowel de individuele artistieke ontwikkeling van de kunstenaar als de ontwikkeling van de betreffende kunstdiscipline(s). Dit promotieonderzoek kunnen de traditionele kunstwetenschappelijke afdelingen niet faciliteren, maar zal in nauwe samenwerking met het kunstvakonderwijs moeten worden gebouwd, bijvoorbeeld zoals aan de Universiteit Leiden, in samenwerking met het kunstvakonderwijs in Den Haag is gebeurd.

Onderzoek door medewerkers

In het hbo-jargon heet het dat de docenten, omwille van de transformatie van de hbo-onderwijsinstellingen tot kennisinstellingen, een omslag moeten maken van routineprofessionals naar innovatieprofessionals en dat de band met de professionele praktijk versterkt moet worden. Deze formuleringen worden niet herkend in het kunstvakonderwijs. Van oudsher zijn de (praktijk)docenten aan de academies actieve, veelal gezaghebbende kunstenaars die hun professionele praktijk combineren met een doorgaans zeer beperkte onderwijsaanstelling. De beroepspraktijk is aan de conservatoria, theater-scholen en beeldende opleidingen als het ware in huis. Maar nieuwe ontwikkelingen in de kunstpraktijk vertalen zich niet altijd snel naar het onderwijs aan de academies, ook al zijn het soms de kunstacademies zelf die deze ontwikkelingen mede initiëren en stimuleren.

De kunstenaars-docenten hebben over het algemeen een sterke intrinsieke motivatie voor het onderwijs, maar hebben in hun professionele praktijk (door de druk van productie) vaak weinig ruimte om met onderzoek 'stil te staan' bij wat ze doen en krijgen binnen de academie die ruimte ook niet of nauwelijks. Tot op heden worden ze alleen aangesteld om les te geven, om hun kennis en kunde over te dragen; niet om zelf onderzoek te doen. Niet alle docenten hebben overigens de behoefte om zich door onderzoek verder te ontplooien. Maar de uiterst kleine groep docenten die nu in kenniskringen wat ruimte binnen de aanstelling krijgt om onderzoeksactiviteiten te ontplooien, staat in geen verhouding tot wat een volwaardige hogere kunstvakopleiding haar medewerkers zou moeten bieden.

De meeste docenten zijn niet opgeleid om de studenten bij hun onderzoek te begeleiden. Op dit moment is er dan ook een gebrek aan in (artistiek) onderzoek gekwalificeerde docenten. Dit ook internationaal onderkend tekort lost zich weliswaar met de tijd vanzelf op (de studenten van nu zijn de docenten van morgen), toch is juist in deze overgangsfase beleid nodig waarin academies extra inzetten op de inrichting en versterking van hun onderzoeksinfrastructuur en -cultuur. Onderdeel van dit beleid moet een gedifferentieerd personeelsbeleid zijn, waarin naast lectoren functies als (docent-)onderzoeker en onderzoeker-in-opleiding gewoner worden. De inrichting van *graduate schools*, waarin lectoren, docent-onderzoekers, masterstudenten, promovendi en research fellows met elkaar samenwerken, ligt dan voor de hand.

Het onderzoek in het kunstvakonderwijs dient allereerst de artistieke ontwikkeling en de artistieke praktijk. Bij stafonderzoek is nog een andere functie van belang: de ontwikkeling van het onderwijs. Uiteraard zullen deze twee functies vaak samenhangen, maar het is goed te benadrukken dat onderwijsontwikkeling juist nu nodig is, omdat het onderwijs steeds meer op onderzoek gebaseerd zal zijn. Inzichten uit stafonderzoek en onderzoek van masterstudenten en promovendi kunnen zo direct ten goede komen aan het

kunstvakonderwijs. Zo laat dit onderwijs zich voeden door een welbegrepen state of the art in de kunstpraktijk. Het onderzoek in het kunstvakonderwijs richt zich dan ook op precies deze twee zaken: op de artistieke ontwikkeling (vooral in de opleiding) en op de ontwikkeling van het onderwijs (vooral door stafonderzoek). De komende jaren is het zaak dat op de academies door gerichte investeringen een onderzoeksinfrastructuur en onderzoekscultuur tot stand komen die de ontwikkeling van het kunstenaarschap, van de kunstvakken en van het onderwijs daarin dienen.

Henk Borgdorff studeerde muziektheorie (Koninklijk Conservatorium Den Haag) en filosofie en sociologie (Rijksuniversiteit Leiden). Hij is lector Onderzoek in de kunsten aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag. Tot 2010 was hij lector Kunsttheorie en onderzoek aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en tot 2013 visiting professor in Esthetica aan de Universiteit van Gothenburg. In 2012 verscheen van zijn hand *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia* (Leiden University Press).
E h.borgdorff@gmail.com

Literatuur

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

De muziekdocent in onmiddellijke muzikale interacties

Thomas De Baets

In hoeverre kan het muzikale handelen van de muziekdocent de kwaliteit van de muzikale interactie met leerlingen bepalen? Thomas De Baets onderzocht dat in zijn eigen lespraktijk als muziekdocent in het voortgezet onderwijs. Hij onderzocht bovendien wat 'artisticiteit' kan betekenen voor het competentieprofiel van de muziekdocent. In dit artikel schetst hij zijn bevindingen en breekt hij een lans voor de *onmiddellijke* inzetbaarheid van muzikale competenties.

In 2012 verdedigde ik aan de KU Leuven mijn doctoraat, getiteld *On-the-spot Music Teaching - De muzikleraar in onmiddellijke muzikale interacties*. Het merkwaardige aan deze promotie is dat mijn project een zogenaamd 'artistiek' onderzoek was binnen mijn lespraktijk als muziekdocent in het voortgezet onderwijs. In ruime zin past dit onderzoek duidelijk binnen de opwaartse tendens van praktijkgericht onderzoek door (muziek)docenten (zie De Baets & Nijs, 2015). Het adjectief 'artistiek' echter werd ingegeven door het feit dat ik dit doctoraat realiseerde als derde cyclus na een master muziek en dus onderzoek uitvoerde vanuit mijn identiteit en competenties als musicus. Binnen het internationale kunstvakonderwijs is artistiek onderzoek inmiddels een ingeburgerd begrip geworden, maar het heeft binnen muziek vooral betrekking op uitvoerders en componisten en in mindere mate (of zelfs geheel niet) op bijvoorbeeld muziekpedagogen en -therapeuten.

Op verzoek van de redactie blik ik terug op mijn doctoraatsonderzoek waarin ik enkele ogenschijnlijke tegenstellingen (artistiek-academisch, conceptueel-empirisch, subjectief-objectief) toch met elkaar heb trachten te verweven. Het project was zowel een zoektocht *doorheen* als *naar* mijn artistieke handelen als muziekdocent.

In de eerste paragraaf sta ik stil bij het relatief recente 'ontstaan' van artistiek onderzoek en bij de kansen die het de muziekpedagogiek biedt. Daarna volgt een vrij traditionele voorstelling van het doctoraatsonderzoek, met de probleemstellingen op kop, gevolgd door het onderzoeksontwerp en de resultaten.

Artistiek onderzoek en muziekpedagogiek

Als gevolg van de Bologna-verklaring in 1999 startte de inbedding van artistiek onderzoek in het hoger kunstvakonderwijs. Hierbij staat de beoefening en ontwikkeling van de kunsten centraal en is de betrokkenheid van de kunstenaar essentieel. In de Vlaamse kunsthogescholen krijgt dit nieuwe onderzoeksparadigma bijzonder veel aandacht, omdat deze naast professionele ook academische opleidingen organiseren.¹ Hoewel het begrip artistiek onderzoek stilaan ingeburgerd is, lijkt er toch enige onduidelijkheid te bestaan over de eigenlijke betekenis. Bovendien hanteert men voor hetzelfde soort onderzoek ook alternatieve benamingen, zoals disciplinegebonden onderzoek (IvOK, 2009) en practice-based research in (and through) the arts (docARTES, n.d.).

Borgdorff (2007, p. 10) formuleert een mogelijke definitie van artistiek onderzoek:

1 In Nederland zijn de opleidingen muziek (zowel uitvoerend als docent muziek) allemaal beroepsopleidingen (hbo). In Vlaanderen bieden de muziekhogescholen academische opleidingen aan; de kunstdocentopleidingen worden, anders dan in Nederland, aangeboden binnen hogescholen voor lerarenopleidingen.

‘Art practice qualifies as research if its purpose is to expand our knowledge and understanding by conducting an original investigation in and through art objects and creative processes. Art research begins by addressing questions that are pertinent in the research context and in the art world. Researchers employ experimental and hermeneutic methods that reveal and articulate the tacit knowledge that is situated and embodied in specific artworks and artistic processes. Research processes and outcomes are documented and disseminated in an appropriate manner to the research community and the wider public.’

De belangrijkste bijdrage van deze definitie is de omschrijving van het *doel* van artistiek onderzoek: het ontsluiten en expliciteren van *stilzwijgende kennis* in zowel artistieke processen als artistieke producten. Daarmee lijkt Borgdorff in mindere mate te focussen op de kennis die de kunstenaar zelf construeert en belichaamt. Coessens, Crispin en Douglas (2000, p. 92) schenken juist vooral aandacht aan het proces: ‘Artistic research means research in which the artist is the agent and in which the processes of creation are the focus and object of the research.’ De auteurs zien drie potentiële variabelen in het onderzoeksterrein: de kunstenaar (‘artist’), de artistieke praktijk in relatie tot haar context (‘artistic practice’) en het artistieke product (‘manifestation’). Dit artistieke product kan de vorm aannemen van een artefact, een uitvoering of een interventie. Binnen de muziekpedagogiek is vooral die laatste categorie interessant.

Artistiek onderzoek beschouwt men doorgaans niet als wetenschappelijk onderzoek (Eisner, 1981). De Graeve (2010, p. 18) is het hiermee eens: ‘De kunstenaar onderzoekt wel, maar zijn weten is geen wetenschap, het is kunst.’ Artistiek en wetenschappelijk onderzoek hoeven echter niet tegengesteld te zijn. In een poging artistiek en wetenschappelijk onderzoek te verzoenen introduceerde ik eerder reeds de term ‘academisch gestuurd artistiek onderzoek’ (De Baets, 2008, 2009). Het moet volgens mij namelijk mogelijk zijn artistieke processen en producten te beschrijven en te rapporteren in een academisch genormeerd onderzoeksrapport. Een belangrijk kenmerk van artistiek onderzoek is wel dat het kennis voornamelijk construeert van binnenuit, via participatie, terwijl wetenschap eerder vasthoudt aan afstand en neutraliteit. Deze gedachte is niet nieuw: participatie wordt ook binnen de leerpsychologie als een belangrijke toegangspoort tot kennis gezien (zie bijvoorbeeld Dewey, 1938/1999; Wenger, 2009).

Terwijl er in zekere mate eensgezindheid lijkt te ontstaan over de betekenis van artistiek onderzoek in het kunstvakonderwijs, is de definiëring van het bijvoeglijk naamwoord ‘artistiek’ en het zelfstandig naamwoord ‘artisticiteit’ bijzonder problematisch. Het vormt al meer dan tweeduizend jaar een onderwerp van debat en analyse (zie Eisner, 1981; Howard, 1982; Strobbe & Van Regenmortel, 2010). Wegens het ontbreken van een definitie is het bijzonder moeilijk om de graad van artisticeit in een artistiek product of proces

te meten. Als men artisticeit echter als toetssteen wenst te gebruiken voor de kwaliteit van de output van artistiek onderzoek, is het noodzakelijk dit begrip eenduidig te omschrijven. Het Orpheus Instituut in Gent, dat de doctoraatsopleiding docARTES inricht, omschrijft de voorwaarden om een doctoraat in de kunsten te behalen als volgt: 'Artists that receive doctorates in the creative and performing arts earn their titles through a combination of artistic achievement and theoretical reflection. They must produce artistic work of the highest calibre' (docARTES, n.d.). Begrippen als 'artistic achievement' en 'the highest calibre' zijn voorlopig nog bijzonder onduidelijk en vragen om verheldering. Men stelt wel eens dat enkel *peers*, andere kunstenaars dus, kunnen oordelen over de graad van artisticeit. Samengevat zou dit betekenen dat criteria van artisticeit tot hun stilzwijgende kennis behoren. Momenteel werkt het Expertisecentrum O&O Monitoring (ECCOOM) in opdracht van de Vlaamse overheid aan de formulering van kwaliteitscriteria en outputindicatoren voor artistiek onderzoek.

De koppeling van artistiek onderzoek aan muziekpedagogiek is een recente evolutie. Traditioneel gebeurt muziekpedagogisch onderzoek volgens de wetmatigheden van de onderwijskunde. In 2007 bracht een beleidskeuze binnen het hoger onderwijs muziekpedagogiek en artistiek onderzoek samen (IvOK, 2008, p. 23):

'Op vele plaatsen in Europa is het doctoraat in de muziekpedagogie reeds mogelijk, maar het wordt altijd gezien als een klassiek doctoraat. In de visie van het Lemmensinstituut [nu LUCA School of Arts] echter is de muziekpedagoog een volwaardig en zeer specialistisch musicus, voor wie bijgevolg een practice-based doctoraat of doctoraat in de muziek als derde cyclus mogelijk moet zijn.'

Dit traject werd mogelijk gemaakt binnen de doctoraatsopleiding docARTES (met partners in Vlaanderen en Nederland) en zorgde voor een unieke en uitdagende situatie in Europa. Mijn doctoraat was het eerste in zijn soort binnen deze nieuwe context en wordt hopelijk snel gevolgd door andere projecten. De Vugt (2010) stelt dat het artistieke onderzoeksparadigma kansen biedt voor de muziekpedagogiek, vooral als men onderzoek doet naar het artistieke handelen van muziekdocenten.

Probleemstelling(en)

Mijn doctoraatsonderzoek startte vanuit de analyse en synthese van twee probleemstellingen: enerzijds het bijzonder negatieve imago van het schoolvak muzikale opvoeding (de officiële benaming van het vak muziek in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen) en anderzijds de onduidelijkheid omtrent de gewenste competenties van een 'degelijk' muziekdocent.

Hieronder introduceer ik beide kwesties die in de doctoraatsverhandeling uiteraard uitvoeriger beschreven werden (De Baets, 2012).

Probleemstelling 1: Negatief imago

Het schoolvak muzikale opvoeding (in de meeste Vlaamse scholen één lesuur per week, vooral in de eerste graad van het voortgezet onderwijs) heeft last van een negatief imago dat zich lijkt te ontwikkelen binnen een hardnekkige vicieuze cirkel. Verschillende pogingen om het vak vanuit een theoretisch perspectief te legitimeren hebben niets wezenlijks veranderd aan de beeldvorming en de kwaliteit van het muziekonderwijs. Inzichten uit de muziekpsychologie en -pedagogiek moeten het immers altijd opnemen tegen vastgeroeste visies en concepten van nagenoeg alle betrokkenen in de muziekpedagogische praktijk. Het blijkt dat zowel de aanpak, het proces als het effect van muziek op school aan verbetering toe is. Er is behoefte aan professionalisering, waarbij muzikale leer- en ontwikkelingsprocessen niet alleen in theorie, maar vooral in de praktijk de onbetwistbare kern vormen van het muziekonderwijs. Het leek me daarom relevant om de effectieve muzikale onderwijsleersituatie, en in het bijzonder de kwaliteit van de interactie tussen het onderwijzen (van de muziekdocent) en het leren (van de leerling) te bestuderen en te optimaliseren.

Probleemstelling 2: Onduidelijke competenties

Al jaren woedt in de muziekpedagogiek een hardnekkige discussie over de twee prominente aspecten van het muziekdocentschap: de pedagogisch-didactische component (docent) en de muzikale component (musicus) (zie onder meer Evelein, Sandbrink, & Rutten, 2007). Deze twee staan in een gespannen relatie tot elkaar. De diverse theoretische denkbeelden focussen gewoonlijk op één van de twee en trachten hun overtuiging (voornamelijk) gevoelsmatig te verantwoorden. Vooral de gedachte dat een 'groot' musicus vanzelf een adequaat docent zou zijn, krijgt veel kritiek.

Bepalend hiervoor is de benadering van het begrip muzikale competenties: wat betekent het om een 'groot' musicus te zijn? De lerarenopleidingen muziek zijn hiervoor illustratief: toekomstige muziekdocenten verwerven hun muzikale competenties doorgaans in een strikt muzikale context (uitvoering, compositie, ...). De muzikaliteit van aankomende muziekdocenten definieert men in dat geval binnen een ander kader dan de muziekpedagogiek. Tegenwoordig is er de tendens om de spanning tussen musicus en docent te overstijgen. De muziekdocent verenigt en integreert beide competentiesets namelijk in zijn dagelijkse muziekpedagogische handelen. Toch blijft de spanning in de muziekpedagogische praktijk bestaan. Dit is toe te schrijven aan de aanhoudende onduidelijkheid over welke specifieke kennis, vaardigheden en attitudes een muziekdocent moet beschikken om een betekenisvolle rol te kunnen spelen in het muzikale onderwijsleerproces.

De geraadpleegde literatuur is weinig verhelderend over deze

vraagstelling. Het leek me daarom relevant om, binnen de interactie tussen het leren (van de leerling) en het onderwijzen (van de docent), specifiek de handelingen van de muziekdocent te bestuderen.

Integratie van beide probleemstellingen

Een koppeling van beide probleemstellingen bracht mij tot de vraag in hoeverre het handelen van de muziekdocent medebepalend is voor de kwaliteit van de interactie. Kwaliteit is echter een vaag begrip en moeilijk meetbaar zonder expliciete criteria of kwaliteitsindicatoren. In dit onderzoek gaat de aandacht uit naar het daadwerkelijke (*realtime*) lesgebeuren. Kwaliteitsvolle interactie heb ik dan ook opgevat als een (observeerbaar) oorzakelijk verband tussen leren en onderwijzen (en andersom). Dit onderzoeksproject focust niet op alle gedragingen van de muziekdocent, maar voornamelijk op de handelingen waarin hij zijn muzikale competenties inzet. Op die manier bestudeert men deze muzikale competenties meteen in hun muziekpedagogische toepassing.

Dit kan beschouwd worden als een soort ‘endogene’ benadering (zie ook De Baets, 2013b), in tegenstelling tot een conventioneel ‘exogene’ benadering waarbij men de muzikaliteit en artistieke van een muziekdocent definieert *buiten* de onderwijsleersituatie. Door deze afbakening lijkt het onderzoek aan te sluiten bij de opvatting dat de muziekdocent op de eerste plaats musicus moet zijn. Dat is echter niet zo: het onderzoek vertrekt vanuit een geïntegreerde benadering. De deskundigheid van een muziekdocent behelst en integreert zowel pedagogisch-didactische als muzikale competenties (zie bijvoorbeeld Regelski, 2007; meNet, 2009).

Professionele praktijk en legitimatie

Niet alleen in de literatuur, maar ook binnen mijn professionele praktijk als muziekdocent waren de twee bovengenoemde probleemstellingen bijzonder voelbaar. De belangrijkste vaststelling als beginnend muziekdocent was de enorme discrepantie tussen de al verworven muzikale competenties en de specifieke eisen van de onderwijsleersituatie. Dit onderzoek had niet de bedoeling te resulteren in een artistiek product, maar in een aangescherpte competentie van mijzelf als muziekdocent. Het is daardoor moeilijk vergelijkbaar met onderzoek van bijvoorbeeld uitvoerende musici en componisten. Tijdens het onderzoek werd ik nagenoeg voortdurend uitgedaagd om mijzelf te legitimeren als een artistiek onderzoeker binnen de muzikale onderwijsleersituatie. Voor de artistieke ‘peers’ kreeg mijn onderzoek een te sterk academisch karakter door het uitblijven van een artistiek product. Bijgevolg drong zich, net als bij muzikale competenties, een ‘endogene’ benadering op van het begrip artistieke, waarbij ik dit begrip niet binnen de muren van de concertzaal, maar in de kern van de muziekpedagogiek zou definiëren.

Dit onderzoek stelde zich dus ook tot doel om het begrip artisticeiteit in die context te operationaliseren en beschrijfbaar te maken.

Onderzoeksvragen

De eerste onderzoeksvraag onderstreept de rol van de muziekdocent: In hoeverre bepaalt het muzikale handelen van de muziekdocent de kwaliteit van de muzikale interactie met leerlingen? Het begrip ‘muzikale interactie’ omvat hier de koppeling tussen het onderwijzen (muziekdocent) en de muzikale leerprocessen en -strategieën (leerling). Deze onderzoeksvraag heeft zowel een beschrijvend, verklarend als ontwerpelijk karakter. Om deze vraag behoorlijk te kunnen beantwoorden, is het noodzakelijk de interacties in kaart te brengen en de werkzaamheid van de muzikale handelingen van de docent te verklaren. Bovendien draagt deze onderzoeksvraag de potentie in zich om nieuwe handelingspatronen te ontwikkelen.

Verder moet het mogelijk zijn het ‘artistieke’ muzikale handelen te onderscheiden van het ‘reguliere’ muzikale handelen. Dat leidt tot een tweede onderzoeksvraag die voor dit onderzoek minstens even belangrijk is: ‘Hoe kunnen we de ‘artisticeiteit’ van de muziekdocent definiëren in de context van muziekpedagogiek?’ Deze vraag is minder eenvoudig te beantwoorden, omdat het hier een semantische kwestie betreft: het herdefiniëren van een frequent gebruikt begrip.

De eerste onderzoeksvraag eist duidelijk een empirische aanpak, terwijl de tweede vraag eerder een conceptuele aanpak veronderstelt. Beide vragen heb ik daarom in omgekeerde volgorde behandeld in het proefschrift: eerst ging ik op zoek naar een werkdefinitie voor artisticeiteit (van de muziekdocent), vervolgens voerde ik op basis van die werkdefinitie onderzoek uit in mijn eigen lespraktijk.

Artisticeiteit: een werkdefinitie

Hoewel een docent zijn les doorgaans grondig voorbereidt, is het verschil tussen het vooropgestelde plan en de werkelijkheid vaak heel groot. Uiteraard is dat eigen aan de onderwijsleersituatie (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001; Korthagen & Lagerwerf, 2008). Net die spanning tussen het voorspelbare en het onvoorspelbare vormt volgens Törnquist (2007) de professionele uitdaging van een docent. Bruner (1966) wijst op de onmisbare creativiteit van de onderwijsgevende en stelt dat ‘education is in constant process of invention’ (p. 22). Vreemd genoeg gaat er binnen het onderwijsveld, de lerarenopleidingen inclusief, tot nu toe weinig aandacht uit naar dat ‘onvoorspelbare’ (Conkling, 2004; Korthagen, Klaassen, & Russel, 2008; Bowman, 2009). Toch zijn die onvoorspelbare momenten niet enkel relevant omdat ze nu eenmaal moeilijk

te ontwijken zijn, het zijn ook die momenten waarop de docent zijn gedrag fundamenteel afstemt op het leerproces van zijn leerlingen. Het 'onvoorspelbare' verdient dus zeker onze aandacht.

Dolk (1997, p. 5) benoemt deze onverwachte situaties – de momenten wanneer de onderwijsgevende ogenblikkelijk reageert – als 'onmiddellijke onderwijssituaties': 'In situaties waarin leraren direct reageren, hebben ze geen gelegenheid bewust overwogen beslissingen te nemen.' De auteur spreekt van '*onmiddellijk onderwijsgedrag*' wanneer hij daarbij het handelen van de docent beschrijft. Die handelingen zijn volgens Dolk niet altijd intentioneel, laat staan bewust. Gagné, Wager, Golas en Keller (1995) hanteren het begrip *on-the-spot*.

Ook specifiek in de muziekpedagogiek beschrijven enkele vooraanstaande auteurs het belang van die onmiddellijke handelingen. Voor Froehlich (2009) bepalen juist die handelingen de professionaliteit van een muziekdocent. Elliott (1995, p. 252) vergelijkt de muziekdocent met een uitmuntend improvisator: '[he] deals with moment-to-moment problems and opportunities on the fly'. Ook andere auteurs hanteren het begrip improvisatie om dit soort gedrag te benoemen (Elliott, 1995; Gagné et al., 1995; Jorgensen, 2008). De muziekdocent moet competent kunnen omgaan met deze onverwachte momenten. Strobbe en Van Regenmortel (2010) introduceren daarvoor het begrip 'realtime maatwerk'.

Het begrip onvoorspelbaar vraagt om een zo nauwkeurig mogelijke omschrijving: wanneer beschouwen we een bepaalde gebeurtenis al dan niet als voorspelbaar? De docent beschikt namelijk over een zekere expertise en routine waardoor onvoorspelbaarheid al snel relatief wordt (Eraut, 1995). Het is niet omdat een bepaalde situatie niet in de (schriftelijke) lesvoorbereiding terug te vinden is dat de docent niet mentaal op de gebeurtenis voorbereid zou zijn (Gagné et al., 1995). De lesvoorbereiding blijft evenwel een belangrijke houvast voor de onderwijsgevende (Janssen, 2009). Dolk (1997) stelt dat onmiddellijk onderwijsgedrag het complement vormt van 'bereflecteerd' onderwijsgedrag. Aangezien het routineuze handelen van de docent ook een plaats moet krijgen in het denkkader van dit onderzoek, is het raadzaam niet twee, maar drie categorieën te hanteren: 1) 'bereflecteerd' onderwijsgedrag (*prepared action*); 2) onmiddellijk onderwijsgedrag waarbij de docent kan vertrouwen op zijn routine (*unprepared routinized action*); en 3) onmiddellijk onderwijsgedrag waarbij de docent niet kan terugvallen op zijn routine (*unprepared non-routinized action*).

In dat laatste geval gaat de docent vanzelfsprekend op zoek naar creatieve oplossingen. Boog en collega's (2005, p. 161-162) omschrijven dat proces als volgt: 'Bij creatieve oplossingen treden actoren buiten hun bestaande oplossingskaders, bijvoorbeeld door problematische situaties te heretiketteren of door gebruik te maken van alternatieve zienswijzen of metaforen.' Deze creatieve oplossingen zijn observeerbaar wanneer nieuwe handelingspatronen verschijnen. Op dat moment ondergaat de onderwijsgevende een

krachtig leerproces. Wanneer zijn nieuwe handelingspatronen herhaald worden, kan er een proces van automatisering optreden (Janssen, 2009).

Dit type onmiddellijke onderwijsgedrag veronderstelt een competentie die Schön (1983, 1987) benoemt als *reflection-in-action*. Hij hanteert dit begrip wanneer hij spreekt over realtime – ‘action-present’ – reacties die aan onze *knowing-in-action* ontsnappen, omdat wij de uitkomst van ons handelen eigenlijk niet kunnen voorspellen. De auteur illustreert dit onder meer met voorbeelden uit de uitvoeringspraktijk van jazzmusici. We zouden het handelen van muziekdocenten inderdaad daarmee kunnen vergelijken. Het concept *reflection-in-action* is overigens niet nieuw binnen het muziekpedagogische denken (zie onder andere Elliott, 1995; Hennessy, 2009; Koopman, 2010; Smilde, 2009). Het werk van Schön is voor ons vooral interessant omdat de auteur *reflection-in-action* verbindt met het begrip artisticeit. Schön (1983, p. 50) zegt het als volgt: ‘It is this entire process of reflection-in-action which is central to the ‘art’ by which practitioners sometimes deal well with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict’. In zijn tweede boek (1987, p. 22) omschrijft hij het als volgt: ‘I have used the term professional artistry to refer to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain, and conflicted situations of practice.’

Hier vloeit een mogelijke werkdefinitie voor de artisticeit van de muziekdocent uit voort:

De artisticeit van de muziekdocent ligt in de mate waarin hij zijn muzikale competenties kan inzetten in onmiddellijke onderwijssituaties.

Artisticeit wordt op deze manier resoluut in de context van de muzikale onderwijsleersituatie gedefinieerd. Ik spreek hier liever niet over een definitie, maar over een werkdefinitie. Deze formulering is slechts een aanzet om het artistieke te benaderen in een muziekpedagogische context. Door het gebruik van de woorden ‘in de mate waarin’ integreer ik ook het idee dat artisticeit verschillende niveaus zou kennen (Eiholzer, 2009).

Om het onderzoek empirisch te operationaliseren ontwikkelde ik een driedimensionele matrix voor het realtime-(onderwijs)gedrag van de muziekdocent (zie figuur 1). Met realtime-gedrag bedoel ik hier het onderwijsgedrag dat zich tijdens de muziekles manifesteert. Als eerste dimensie (in het vlak links) zijn er vier instructietechnieken modelling, scaffolding, coaching en fading (Byrne, 2005, ontleend aan Collins, Brown, & Newman, 1989), die geleidelijk opschuiven van docent- naar leerlinggestuurd onderwijs (zie ook De Baets, 2013b). De tweede dimensie (in het vlak rechts) beschrijft de aard van de communicatie: verbaal, non-verbaal en muzikaal (Byrne, 2005). Ten slotte onderscheidt de derde dimensie (het vlak bovenaan) prepared, unprepared routinized en unprepared non-routinized action. De driedimensionele weergave laat toe deze drie categorieën – instructie, actie en communicatie – te combineren. Dit resulteert in 36 mogelijkheden. Dit categorisatierooster

is bijzonder bruikbaar voor observatieonderzoek: met deze visualisatie kan de onderzoeker het realtime-gedrag van de muziekdocent heel nauwkeurig omschrijven. In dit onderzoek was ik – ingegeven door de werkdefinitie – voornamelijk geïnteresseerd in de acht blokjes waarbij ik als muziekdocent onvoorbereid reageer en muzikaal communiceer.

Figuur 1. Categorisatie van het realtime-gedrag van de muziekdocent (De Baets, 2012, 2013b)



Onderzoeksontwerp

Het onderzoeksontwerp kreeg pas tijdens het onderzoeksproces zijn definitieve vorm. Ik kon al bij de start vermoeden dat het volgen van een strikt stappenplan een illusie zou zijn. Bresler (2005) wijst op het onvoorspelbare karakter van kwalitatief onderzoek. Deze gedachte lijkt een opvallende overeenkomst te vertonen met het onmiddellijke onderwijsgedrag van een muziekdocent. De onmiddellijkheid was in zekere mate dus inherent aan de rol van zowel de muziekdocent als de onderzoeker.

Gedurende negen jaar (van 2005 tot en met 2014) was ik muziekdocent aan het Heilig-Hartinstituut in Heverlee, bij Leuven. Het is binnen deze professionele context dat de interesses en vragen groeiden die aan de basis liggen van dit onderzoek. Het is dan ook evident dat diezelfde school de context vormde van het veldonderzoek. In functie van dit onderzoek, was ik gedurende één volledig schooljaar actief als muziekdocent in één klas in de eerste graad van het voortgezet onderwijs (vergelijkbaar met de Nederlandse

brugklas). Ik koos voor een klas binnen de studierichting Moderne wetenschappen in het tweede leerjaar van de eerste graad, klas 212, met leerlingen van 13-14 jaar oud. De samenstelling van deze klas gebeurde volgens de reguliere gebruiken binnen de school.

In het schooljaar 2010-2011 had klas 212 in totaal 28 contacturen muzikale opvoeding: twaalf in het eerste trimester, tien in het tweede trimester en zes in het derde trimester. Rekening houdend met een introductieles begin september en twee evaluatielessen aan het einde van het eerste en derde trimester, kon ik 25 lessen invullen. Ik verdeelde deze in vijf overzichtelijke blokken van telkens vier 'reguliere' lessen gevolgd door een klassengesprek (focusgroep). Op deze manier wilde ik het beeld van de actieonderzoekscyclus in het onderzoek integreren (zie bijvoorbeeld De Baets & Nijs, 2015). Voor elk van de vijf fases bepaalde ik een inhoudelijke focus vanuit het vigerende leerplan: musiceren, transformeren (het omzetten van muziek naar andere expressievormen), ontwerpen (het concipiëren van eigen muziek), luisteren en een eindopdracht. Die eindopdracht en de bijhorende evaluatiecriteria zou ik begin mei in dialoog met de leerlingen bepalen.

Een camera in de klas

Uiteraard speelden er in dit onderzoek ook ethische kwesties (zie ook De Baets, 2013b). Het is namelijk niet gebruikelijk om lessen te filmen, zeker niet gedurende een volledig schooljaar. Daarom bezorgde ik, voor de start van het schooljaar, een brief aan de betrokken ouders. Deze correspondentie gebeurde in nauw overleg met de schooldirectie. In die brief informeerde ik de ouders over de doelstellingen van het onderzoek en vroeg hen uitdrukkelijk toestemming te verlenen om hun zoon of dochter te filmen. Ik ondervond geen problemen bij het verkrijgen van deze toestemming.

Op 1 september 2010, bij de start van het nieuwe schooljaar, bracht ik meteen een eerste bezoek aan de klas, waarbij ik de plannen eerder informeel toelichtte. Dit gesprek vond plaats in het eigen klaslokaal. Omdat dit een eerste kennismaking betrof, waarbij ik de leerlingen wilde voorbereiden op de aanwezigheid van een videocamera in het vaklokaal, werd dit gesprek nog niet gefilmd. Het was mijn bedoeling het vertrouwen van de leerlingen te winnen en, naast de formele toestemming van hun ouders, ook met de leerlingen zelf een soort psychologisch 'contract' te sluiten met wederzijdse instemming. De leerlingen kregen hierbij ook de kans om vragen te stellen.

Kwalitatieve databronnen

Ik koos voor een kwalitatieve aanpak waarbij ik de bestudeerde situatie vanuit verschillende invalshoeken kon bekijken en vergelijken. Op die manier was het mogelijk om tot krachtigere en meer geloofwaardige onderzoeksresultaten te komen. Men noemt deze benadering triangulatie (bijvoorbeeld Potter, 1996): een fenomeen wordt bestudeerd vanuit meer gezichtspunten. Binnen de dataverzameling onderscheidde ik:

1. objectieve data (*verbatim videotranscripts en behavioural mapping*)
2. data vanuit het perspectief van de muziekdocent (*lesvoorbereidingen en memo's*)
3. data vanuit het perspectief van de leerling (*leerverslagen en focusgroepen*)
4. data vanuit het perspectief van derden (*verslag van een intervisiegroep*)

Om het perspectief van de muziekdocent en de leerlingen sterker te kunnen objectiveren vulde ik de data aan met een (auto)biografisch interview en de afname van een vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL). Die data bevinden zich meer in de periferie van het onderzoeksonderwerp (voor meer informatie zie De Baets, 2012).

Selectie en analyse

Ik bewaarde en classificeerde alle data met het softwarepakket QRS NVivo 8. Ik koos bij het selecteren van de verzamelde video's voor een bottom-upbenadering. In eerste instantie selecteerde ik fragmenten waarbij minstens een van de actoren in de onderwijsleersituatie muzikaal actief was. Ik voerde deze selectie uit met het 'blote oog'. We kunnen hierbij situaties onderscheiden waarbij 1) de muziekdocent muzikale competenties inzet, 2) één of meer leerlingen muzikale competenties inzetten, en 3) zowel bij de leerlingen als de muziekdocent een muzikale omgangsvorm waar te nemen is. De tweede categorie was gezien de focus van het onderzoek vanzelfsprekend het minst interessant. Na die eerste selectie bleef nog ongeveer zes en een half uur videomateriaal over.

In tweede instantie dacht ik een selectie te maken op basis van onmiddellijke versus voorbereide acties. Dit was bijzonder moeilijk aangezien het aantal voorbereide acties bijzonder klein bleek. Ik kon dus meteen focussen op onvoorbereide niet-geroutineerde muzikale acties, zoals afgebakend in het categorisatierooster voor realtime-gedrag van een muziekdocent (figuur 1). Ook die selectie gebeurde met het blote oog, zonder ingewikkelde codering. Het onderscheiden van geroutineerde en niet-geroutineerde acties is namelijk enkel mogelijk door de bril van de onderzoekende muziekdocent. Het is precies zijn unieke positie (van zowel onderzoeker als onderzochte) die hem een exclusief inzicht verleent in zijn eigen handelingspatronen.

Na deze tweede selectie bleef nog ongeveer twee uur videomateriaal over. Daarna volgde een diepgaande beschrijving van de geselecteerde fragmenten, waarbij ik ook de andere databronnen uitvoerig heb bestudeerd.

Resultaten

In dit onderzoek beschreef, verklaarde en ontwierp ik zoals gezegd muzikale interacties. De eerste twee werkwoorden gingen daarbij hand in hand. Het ontwerpen gebeurde in de reële onderwijsleersituatie. Belangrijk hierbij is op te merken dat dit onderzoek bewust geen nieuwe interventies heeft

getest. Ik wilde juist vaststellen welke interventies tot het reguliere handelen van de muziekdocent behoorden.

De eigenlijke resultaten van het onderzoek betreffen een dataset van 34 videofragmenten met kwalitatieve beschrijvingen op basis van de verschillende beschikbare data. In elk van deze video's is duidelijk een onvoorbereide niet-geroutineerde muzikale actie van de muziekdocent te zien. Na selectie van die fragmenten maakte ik een meta-analyse waarbij ik voor deze acties bottom-upcategorieën trachtte te bepalen. De videofragmenten voegde ik ter illustratie aan de verhandeling toe.

Instructietechnieken

In eerste instantie bracht ik in kaart welke instructietechnieken ik hoofdzakelijk toepaste tijdens de geselecteerde fragmenten. Hierbij komen modelling en scaffolding als dominante instructietechnieken naar voren, zeker in de eerste helft van het schooljaar. Geleidelijk neemt het belang van modelling evenwel af en verschuift de instructievorm sterker naar coaching en fading. Dit is niet geheel verrassend, aangezien dit precies de opzet was. Bij aanvang van het schooljaar had ik de leerplandoelen namelijk geoperationaliseerd in een jaarplan waarbij ik stapsgewijs de externe regulatie zou afbouwen en de leerlingen het eigen leren steeds sterker in eigen handen zouden nemen.

De enige significante vaststelling is dat we de meeste onvoorbereide niet-geroutineerde muzikale acties kunnen detecteren op momenten waarbij de gehanteerde instructietechniek modelling of scaffolding is. Er is ook een aantal lessen waaruit ik geen enkele onmiddellijke actie kon vinden.

Categorisatie van de geselecteerde acties

Ik kon de geselecteerde acties toewijzen aan in totaal dertien rubrieken. Het categorisatierooster heb ik ontwikkeld vanuit de bottom-upanalyse van de videofragmenten. De bepaling en naamgeving van de categorieën zijn gebaseerd op de pedagogisch-didactische betekenis van de verschillende acties van de muziekdocent. Hierbij wordt steeds de oorzakelijke koppeling tussen de output van de leerling(en) en de output van de muziekdocent verduidelijkt. De categorieën worden dus beschreven vanuit het verband tussen de realtime observatie door de muziekdocent en de onmiddellijk daaropvolgende actie. De lijst van rubrieken heeft geen successief karakter. Enkele acties werden aan meer categorieën toegewezen.

1. Een fout spiegelen (en versterken) (3 fragmenten)
2. Dirigeren / het tempo stabiel houden (6 fragmenten)
3. Betrokkenheid van de leerlingen verhogen (1 fragment)
4. Instrumenten stemmen / een speeltechniek demonstreren (3 fragmenten)
5. Instrumentale partijen op maat maken, realtime arrangeren (4 fragmenten)
6. Muzikale ideeën van leerlingen realiseren (4 fragmenten)
7. Een muzikale context bieden (9 fragmenten)

8. Het eigen muzikale spel aanpassen aan een fout van de groep (1 fragment)
9. Een alternatief zoeken voor een verbale actie (1 fragment)
10. Een muziekstuk structureren, opbouwen (2 fragmenten)
11. Muziek van leerlingen analyseren in functie van feedback (2 fragmenten)
12. Drillen (1 fragment)
13. Zelfstudie (1 fragment)

De eerste categorie betreft momenten waarop leerlingen een muzikale fout maken en de muziekdocent die fout ogenblikkelijk imiteert. Op die manier houdt de muziekdocent de betrokken leerling(en) een spiegel voor of versterkt hij de fout zelfs. De leerling krijgt op die manier meteen een duidelijk beeld over wat er precies fout liep.

De tweede rubriek betreft alle muzikale acties die onder de ruime noemer dirigeren kunnen vallen. Het gaat hier niet in de eerste plaats over het slaan van de maat, maar over tal van beperkte klinkende en niet-klinkende interventies om de groep of een individuele leerling te helpen. Vaak is het de betrachting van de muziekdocent om het speeltempo stabiel te houden.

In de derde categorie onderneemt de muziekdocent een muzikale actie met als doel de hele groep erbij te betrekken. Dit kan dan ook benoemd worden als het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen of als een soort van muzikaal 'klasmanagement'.

De vierde categorie betreft alle competenties die gerelateerd zijn aan het bespelen van muziekinstrumenten. Het gaat hier dus in het algemeen over het demonstreren van speeltechnieken en in het bijzonder over de competentie bepaalde instrumenten te kunnen stemmen wanneer dat plots nodig blijkt.

De vijfde rubriek zouden we met een modieus begrip *instant arranging* kunnen noemen: de muziekdocent ontwerpt ter plekke partijen op maat van de gebruikte instrumenten en van de leerlingen met hun verschillende achtergronden. Het kan ook voorkomen dat hij arrangementen of oefeningen tijdens de les nog aanpast, bijvoorbeeld als een bepaalde leerling er niet in slaagt een bepaalde partij te spelen.

De zesde rubriek behelst momenten waarop de muziekdocent muzikale ideeën of suggesties van leerlingen ogenblikkelijk auditief realiseert. Concreet gaat het bijvoorbeeld over het aanpassen van een bepaalde beweging bij het dirigeren of het verklanken van een eerste voorstel tot een muzikaal ontwerp.

In de zevende categorie verklankt de muziekdocent een muzikale – vaak instrumentale – context die leerlingen ondersteunt om een bepaalde muzikale actie aan te scherpen. In de dataset zijn hiervan de meeste voorbeelden te vinden. Dit neemt zowel de vorm aan van een individuele begeleiding als van een ondersteuning van de hele groep.

In de achtste categorie participeert de docent als muzikant in een muzikale uitvoering met de hele groep. De muziekdocent past zich aan een fout

van de klas aan. Deze categorie dekt slechts één voorbeeld en is dus wel heel specifiek (dit geldt trouwens ook voor categorie 3, 12 en 13).

De negende categorie is wellicht de meest problematische. De docent wil ingrijpen, maar zijn gedrag stopt, hij twijfelt tussen verbaal, non-verbaal en muzikaal gedrag. Duidelijk is dat het verbaal niet echt lukt. Ook dit is een relatief marginale rubriek met slechts één voorbeeld.

De tiende categorie betreft de momenten waarop de docent structureel ingrijpt in een muziekstuk. De muziekdocent doet een beroep op zijn muzikale inzicht om de muzikale ideeën van leerlingen in een groter geheel te plaatsen. Die categorie is verwant met de elfde categorie: hierbij staat de muziekanalytische vaardigheid van de docent centraal. De muziekdocent ent zijn (muzikale) feedback op zijn analyse van de muzikale uitvoering van leerlingen.

De twaalfde rubriek is wat men doorgaans benoemt als drillen. De muziekdocent weet zich geen raad meer, isoleert een probleem en legt de leerlingen stapsgewijze oefeningen op.

De dertiende en laatste categorie zijn momenten van zelfstudie van de muziekdocent. De docent traint een bepaalde vaardigheid, los van enige interactie met de klasgroep. In het voorbeeld in de dataset oefent de docent het akkoordenschema van een bekende popsong aan de piano.

De meeste bovenvermelde categorieën hebben een duidelijk en aanwijsbaar effect op het muzikale leerproces van de leerlingen. Enkel bij de rubrieken 8, 9 en 13 is een realtime beïnvloeding van het leerproces bijna onmogelijk. Het categorisatierooster kan dus verder worden verfijnd door die rubrieken eenvoudigweg te elimineren. Dit resulteert uiteindelijk in tien afgebakende categorieën:

1. Een fout spiegelen (en versterken)
2. Dirigeren / het tempo stabiel houden
3. Betrokkenheid van de leerlingen verhogen
4. Instrumenten stemmen / een speeltechniek demonstreren
5. Instrumentale partijen op maat maken, realtime arrangeren
6. Muzikale ideeën van leerlingen realiseren
7. Een muzikale context bieden
8. Een muziekstuk structureren, opbouwen
9. Muziek van leerlingen analyseren in functie van feedback
10. Drillen

Deze categorisatie is vanzelfsprekend beschikbaar voor eventueel vervolgonderzoek. Het is natuurlijk wel belangrijk te vermelden dat deze opsomming het resultaat is van slechts één casus. Het particuliere karakter van dit schema is dan ook bijzonder groot. Juist daarom lijkt het interessant de rubrieken verder te toetsen aan andere casussen en op die manier het model te verfijnen.

Door deze selectie, analyse en categorisatie kreeg ik zicht op de relatie tussen het muzikale handelen van de muziekdocent en de kwaliteit van de muzikale interactie, al blijft 'kwaliteit' een problematische term, want inherent eraan is een zekere gradatie. Vervolgonderzoek zou zich kunnen toespitsen op het operationaliseren van dit begrip. Het kwantitatief meten van de kwaliteit van de muzikale interactie in een muziekpedagogische context is een aanzienlijke uitdaging voor de toekomst. Na afronding van dit onderzoek kan ik wel voorzichtig stellen dat de artistieke van de muziekdocent – indien dit goed begrepen wordt vanuit mijn werkdefinitie – een belangrijke variabele vormt in de kwaliteit van de muzikale interactie. Op die manier versmelten de twee onderzoeksvragen.

Besluit

Binnen de onderwijskunde is onderzoek met als doel het verbeteren van de (eigen) praktijk niet nieuw. Benaderingen als actieonderzoek kennen een rijke traditie, maar tot nu toe is er slechts een beperkt aantal voorbeelden binnen de muziekpedagogiek voorhanden. In actieonderzoek werkt de onderzoeker bovendien doorgaans niet alleen. Echter, bij doctoraatsonderzoek staat de groeiende zelfstandigheid van de onderzoeker centraal en is het praktisch en organisatorisch vaak amper mogelijk om veel engagement van andere onderzoekers op te eisen.

De traditie van actieonderzoek speelde wel een beduidende rol bij het bepalen van mijn onderzoeksontwerp en -methodologie. De waarde van dit onderzoek ligt volgens mij onder meer in de methodologische exploratie en het ontwerpen en kalibreren van een eigen observatie-instrument. Het gehanteerde ontwerp had echter ook zijn tekortkomingen: terwijl het inzetten van de verschillende methodes de casus bijzonder goed beschreef en contextualiseerde, moest ik ook vaststellen dat enkele van die methodes weinig hielpen bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag. Het bleek met andere woorden bijzonder moeilijk geschikte methodes te vinden om de muzikale interacties op microniveau adequaat te kunnen bestuderen.

Ik koos in dit onderzoek voor een kwalitatief-beschrijvende aanpak. Dit leek mij het meest tegemoet te komen aan het rijke en holistische karakter van de onderwijsleersituatie. Bij aanvang van het onderzoek heb ik echter wel een kwantitatieve benadering overwogen. Daarbij zouden de verschillende muzikale acties (output) van docent en leerling geïsoleerd en vanuit een 'oorzaak-gevolg'-gedachte bestudeerd kunnen worden. Dit leek mij echter problematisch: de muzikale acties van de docent en de leerlingen staan immers niet in een strikt oorzakelijk verband. Buiten het gedrag van de muziekdocent zijn er tal van andere factoren die de muzikale acties van leerlingen kunnen beïnvloeden. De verzamelde data blijven evenwel beschikbaar voor een meer gesystematiseerde kwantitatieve onderzoeksbenadering. Het

zou bijvoorbeeld zinvol kunnen zijn om alle muzikale (inter)acties in kaart te brengen en deze te categoriseren in een allesomvattende matrix. Dit lag echter buiten de doelstellingen van het huidige onderzoek.

Het cyclische karakter van actieonderzoek bleek in dit onderzoek moeilijk te operationaliseren. De opeenvolging van cycli is enkel relevant wanneer de (muzikale) handelingspatronen in elke cyclus gelijkaardig zijn. Een les muzikale opvoeding bleek daarvoor een te brede noemer. De hele veldfase van dit onderzoek kan eerder als één onderzoekszyclus beschouwd worden. Ik pleit dan ook voor een meerjarige studie of voor het verenigen van het onderzoeksterrein. Een reeks muzikale workshops waar bijvoorbeeld slechts één muzikale omgangsvorm en één instructietechniek centraal staan, zou wellicht op een veel kortere termijn aangescherpt kunnen worden.

Kenmerkend voor dit soort praktijkgericht onderzoek is de unieke positie van de onderzoeker, die in dit geval tegelijk observator als onderzochte was. Naast het onmiskenbare feit dat de muziekdocent in kwestie zich tijdens dit onderzoek verder ontwikkelde, speelde de persoonlijke betrokkenheid een onontbeerlijke rol bij de finale selectie van de videofragmenten. Enkel de onderzoeker zélf kan namelijk niet-geroutineerde van geroutineerde muzikale acties onderscheiden en kan daarbij het vermoeden overstijgen. In die zin zou de onderzoeker zélf metaforisch als onderzoeksinstrument omschreven kunnen worden. De muziekdocent heeft met zichzelf een unieke sleutel in handen om een bepaald aspect van de bestudeerde (muziekpedagogische) realiteit te ontsluiten. Indien de onvoorbereide niet-geroutineerde muzikale acties van de muziekdocent *critical incidents* kunnen vormen – met andere woorden, in een veranderd gedragspotentieel kunnen resulteren – lag mijn leerproces uitgerekend in de eigen bewustmaking van die momenten. Bijgevolg kan geconcludeerd worden dat deze studie vooral mijn metacognitieve vaardigheden als muziekdocent heeft aangescherpt. Door die verworven metacognitieve vaardigheden kan ik dan toekomstige ‘on-the-spot’ acties – en de beslissingen die tot deze acties leiden – geïnformeerd en meer doordacht maken. Bij die onmiddellijke beslissingen is het duidelijk dat de lerende en de kwaliteit van het leerproces de belangrijkste referenties vormen. Mijn gerichtheid op de ander is aanzienlijk toegenomen.

Ik wil graag een lans breken voor de relevantie van mijn doctoraats-onderwerp voor de muziekpedagogische praktijk. Hoewel flexibiliteit tegenwoordig een uitgehold begrip is geworden, wil ik het belang daarvan hier toch onderstrepen. Als we optimaal tegemoet willen komen aan het leerproces van de lerenden, is het onvoorspelbare nou eenmaal een niet te negeren factor. We zouden muziekdocenten moeten kunnen overtuigen dat dit niet ten koste hoeft te gaan van hun veiligheid, werkdruk of beroepsgeluk. De verschuiving van onderwijzen naar leren is ook vandaag nog brandend actueel. Bij het vak muzikale opvoeding zou duidelijk moeten zijn dat een parallel-les eigenlijk niet bestaat, zeker niet wanneer we de lerende als belangrijkste referentiepunt binnen het onderwijsleerproces beschouwen.

Daarnaast is het aan te bevelen dat lerarenopleidingen muziek de omgang met het onvoorspelbare een belangrijke plaats geven door het aanbieden van gerichte trainingen. Op die manier kunnen de toekomstige muziekdocenten hun muzikale competenties op een relevante wijze aanscherpen. Geschikte methodieken zijn eventueel te vinden in de wereld van het improvisatietheater. Zelf heb ik binnen de opleiding al geëxperimenteerd met een methode die ik muziekdidactische improvisatie ben gaan noemen (zie De Baets, 2014).

Ik wil tot slot benadrukken dat de ruimte voor het onvoorspelbare geen synoniem of excuus hoeft te zijn voor een chaotisch lesklimaat of een overtuigd laissez-fairegedrag van de muziekdocent. Ik hoop dat (toekomstige) muziekdocenten hun artistieke kunnen optillen naar een zekere virtuositeit in hun interactie met leerlingen.

Thomas De Baets is docent en onderzoeker muziekpedagogiek aan LUCA School of Arts in Leuven. Hij is coördinator van de bachelor en master muziekpedagogie en van de onderzoeksgroep Music Education & Therapy. Hij is bijzonder gastdocent in de kunsten aan de KU Leuven en sinds 2015 vicepresident van de European Association for Music in Schools (EAS).
E thomas.debaets@luca-arts.be

Literatuur

- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I., & Meijering, F. (Eds.) (2005). *Focus op Action Research. De professional als handelingsonderzoeker*. Assen: Van Gorcum.
- Borgdorff, H. (2007). *The Debate on Research in the Arts. Focus on Artistic Research and Development*. Bergen: Bergen National Academy of the Arts.
- Bowman, W. (2009). Professional Knowledge: Imagining the Obvious as if it Weren't. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1).
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169-183.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 301-319). Oxford: Oxford University Press.
- Coessens, K., Crispin, D., & Douglas, A. (2009). *The Artistic Turn: a manifesto. Subseries Orpheus Research Centre in Music*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conkling, S. W. (2004). Music Teacher Practice and Identity in Professional Development Partnerships. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3).
- De Baets, T. (2008). In het oor: muziekpedagogie en artistiek onderzoek? *Nieuwsbrief IvOK*, (9), 6-7.
- De Baets, T. (2009). Gebruik van observatietechnieken in muziekpedagogisch onderzoek. *Adem*, (2), 65-69.
- De Baets, T. (2012). *On-the-spot Music Teaching. De muziekleraar in onmiddellijke muzikale interacties*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling, KU Leuven, Leuven.
- De Baets, T. (2013a). Entering the 'real world'. Die Videokamera als 'zweiter Beobachter' bei der Beforschung eigenen Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 25-31.
- De Baets, T. (2013b). Towards an 'endogenous' definition of a music teachers' artistry. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *Craftmanship & Artistry* (pp. 179-192). (European Perspectives on Music Education 2). Innsbruck: Helbling.
- De Baets, T. (2014). Improvised Music Instruction. In T. De Baets, & T. Buchhorn (Eds.), *The Reflective Music Teacher* (pp. 239-255). (European Perspectives on Music Education 3). Innsbruck: Helbling.
- De Baets, T., & Nijs, L. (2015). Onderzoek door muziekdocenten, is dat wel wetenschap? *Cultuur+Educatie*, 15(42), 8-19.
- De Graeve, P. (2010). *Geen universiteit zonder kunsten. Pas d'université sans arts. No university without the arts*. Brussel: Faculteit Architectuur en Kunsten, Associatie KU Leuven.
- Dewey, J. (1938/1999). *Ervaring en opvoeding* (S. Miedema, vert.). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- DocARTES (n.d.). *Doctoral Programme in Musical Arts*. www.docartes.be, geraadpleegd op 29 juli 2011.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs-situaties*. Doctoraatsthesis Universiteit Utrecht.

Eiholzer, H. (2009). *The Value of Musical Performance. Working paper for RITM Seminar at Orpheus Instituut.*

Eisner, E. (1981). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher, 10*(4), 5-9.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York: Oxford University Press.

Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice, 1*(1), 9-22.

Evelein, F., Sandbrink, A., & Rutten, M. (2007). Betrokkenheid en veelzijdigheid: seminar van opleiders docent muziek. *Kunstzone, 6*(6), 22-24.

Froehlich, H. (2009). Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(3).

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (1995). *Principles of Instructional Design.* Wadsworth: Cengage Learning.

Hennessy, S. (2009). The Conditions and Consequences of Reflective Practices in Arts Education. In P. Brunard, & S. Hennessy (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 183-192). Dordrecht: Springer.

Howard, V. A. (1982). *Artistry: The Work of Artists.* Indianapolis: Hackett Publishing Company.

IvOK (2008). *Jaarboek 2007. Instituut voor Onderzoek in de Kunsten.* Leuven: Acco.

IvOK (2009). *Omschrijving Artistiek Onderzoek.* Leuven: Associatie KU Leuven.

Janssen, F. (2009). *Naar Beslisondersteuning voor Docenten: Modelgestuurd Leren van Succes.* Interne publicatie van ICLON, Universiteit Leiden.

Jorgensen, E. (2008). *The Art of Teaching Music.* Bloomington: Indiana University Press.

Koopman, C. (2010). Muzikale ervaring: het cognitivisme voorbij. *Artishock, 1*(2), 10-17.

Korthagen, F., Klaassen, C., & Russell, T. (2000). New Learning in Teacher Education. In R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 243-260). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd.* Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

meNet (2009). *meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung - meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training.* Wenen: Institut für Musikpädagogik.

Potter, W. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Regelski, T. A. (2007). Editorial: "Music Teacher" - Meaning and Practice, Identity and Position. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 6*(2).

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey Bass.

Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners. Discovery through biography.* Delft: Eburon Academic Publishers.

Strobbe, L., & Van Regenmortel, H. (2010). *Klanksporen. Breinvriendelijk musiceren*. Antwerpen: Garant.

Törnquist, E. (2007). The Staging of Learning. Teachers' reflections on their pedagogical work in an artistic practice. In G. Folkestad (Ed.), *A Decade of Research in Music Education* (pp. 175- 196). Malmö: Malmö Academy of Music.

Verloop, N., Driel, J. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.

Vugt, A. de (2010). Muziekpedagogisch onderzoek in het muziekvakonderwijs. In M. van Hoorn (Ed.), *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie* (pp. 34-52). (Cultuur+Educatie 28). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 209-218). London: Routledge.

De korte weg van F.

Hoe film een participatief
onderzoeksmiddeel wordt

Marieke Vandecasteele, mmv Elisabeth De Schauwer en Geert Van Hove

De korte weg van F. is een participatief videoportret over een kunstenares met een verstandelijke beperking. Deze film was een onderdeel van de masterthese van Marieke Vandecasteele. In dit artikel gaat ze nader in op het theoretische kader – Disability Studies – en beschrijft ze uitvoerig de totstandkoming van de film, met aandacht voor ethische dilemma's.¹

1 De illustraties in dit artikel zijn stukjes uit het storyboard van de film die ik samen met F. heb gemaakt.

De korte weg van F



Het begrip evidence-based is afkomstig uit de geneeskunde, met als ‘grondlegger’ David Sackett. Hij stelde dat artsen beslissingen voor patiënten zoveel mogelijk met onderzoek moesten onderbouwen. Hij sprak over kennis vergaard door onderzoek, door de keuze en voorkeuren van de patiënt en door de persoonlijke ervaring van de arts (Vandenbroeck, 2011, p. 86-87). Hij hield met andere woorden rekening met de intuïtie van de dokter zelf.

Jammer genoeg is deze originele evidence-based benadering nogal verengd overgewaaid naar de sociale wetenschappen. Kenmerkend voor evidence-based onderzoek is het gebruik van vaak kortdurende protocollen met richtlijnen om het onderzoek zoveel mogelijk controleerbaar en herhaalbaar te maken om zo het meest betrouwbare resultaat te behalen. De invloed van de onderzoeker en de participant op het onderzoek, omschreven als ‘bias’, wil men bijgevolg zo veel mogelijk wegwerken. Improvisaties op en naast een protocol, vooral bij complexe problemen noodzakelijk, gelden vrijwel nooit als evidence-based (Vanheule, 2008).

Naast deze tendens in onderzoek is er ook een tegenbeweging die zich bij deze praktijken de volgende vragen stelt: vallen andere, meer dynamische, contextuele vormen van onderzoek hierdoor niet uit de boot (Verhaeghe, 2009)? Wat met mensen die niet passen in deze standaardregels? Bestaat objectiviteit van de onderzoeker wel? Is deze gedachte niet al voorbijgestreefd in een postmodernistisch tijdperk?

Een ander facet dat sterk aanwezig is in academisch onderzoek, is de nadruk op het geschreven woord om sociale fenomenen te beschrijven. Vraag is of deze manier van werken niet erg ver weg ligt van de mensen waarover het onderzoek gaat, waardoor dit voor hen minder toegankelijk wordt? Gaat niet veel interessante informatie die niet in woorden te vatten is, verloren en zet dit soort onderzoek mensen niet vast in steriele categorieën? (O'Brien, 1999). Visueel antropologe An Van Dienderen (2006) stelt dat bij een tekstuele aanpak verschillende gemeenschappen en groepen het gevaar lopen verkeerd vertaald te worden door ze te vatten in dominante talen.

Om deze problemen te ondervangen ben ik voor mijn masterthese op zoek gegaan naar een alternatief theoretisch kader. Dat vond ik in Disability Studies. Ik ga eerst nader in op deze nieuwe aanpak en beschrijf vervolgens de opzet en bevindingen van het onderzoek.

Belang van participatief werken binnen Disability Studies

Disability Studies (DS) heeft een kritische onderzoekstraditie die de stem van de mensen met een beperking centraal stelt (Gabel, 2005). Het bestudeert het begrip 'disability' of beperking vanuit een sociaal-culturele context. Phil Smith (2013, p. 5) omschrijft het als volgt: 'Disability studies as an interdisciplinary, bricolagic exploration of ways in which disability plays out in social and cultural contexts.'

Interdisciplinariteit wordt erg benadrukt in Disability Studies. DS definieert zichzelf niet als een apart studiegebied, maar als een lappendeken van verschillende onderzoekstradities uit de mens- en kunstwetenschappen die het begrip 'disability' bestuderen (Petersen, 2006). In mijn onderzoek combineer ik het artistieke veld (meer bepaald: film) met het antropologische en het pedagogische veld om notie te krijgen van wat een beperking kan betekenen.

DS sluit zich daarnaast aan bij een narratieve onderzoekstraditie die ervan uit gaat dat mensen afhankelijk van hun sociaal-culturele en politieke context constructies maken van de werkelijkheid (Goodley, 2005). Deze benadering past binnen een postmodernistische onderzoekstraditie. Elk verhaal is subjectief en een onderzoeksbil kan nooit neutraal zijn. Centrale notie is dat het onderzoek vorm krijgt in de relatie tussen de onderzoeker en de respondent (Rice, 2009).

DS vindt het belangrijk om ervaringsdeskundigen het woord te geven als tegenwicht tegen een paternalistische expertvisie die beperkingen medicaliseert (Shakespeare, 1997). Krumer-Nevo (2012) omschrijft zo'n eenzijdige medische benadering met het begrip 'othering': anders-zijn wordt enkel vertaald als een gebrek. DS daarentegen probeert onderzoeksmethoden te zoeken waarbij participanten co-auteurs zijn (Linton, 1998; Goodley, 2005). Arts-based researchmethoden zijn hier bijzonder geschikt voor. Yardley (2008)

omschrijft een arts-based onderzoeker als een bricoleur, een patchworker, een verhalenwever, een assemblagemonteur. De arts-based onderzoeker plaatst verschillende methoden bijeen in een methodologisch patchwork. Het patchwork maakt nieuwe vormen van representatie en interpretatie mogelijk als antwoord op een onvoorspelbare en steeds bewegende omgeving. Het creëert kansen voor de onderzoeker om een meer open, uitgebreid terrein te onderzoeken en buiten de grenzen te treden van formeel gedocumenteerde onderzoekspraktijken (Weinstein & Weinstein, 1991, p. 161).



In dit geval werd gewerkt met de arts-based research medium film. Het participatief werken met film kent verschillende noemers: collaborative visual ethnography, filmmaking, participatory video, videographic geographies of video in participatory research. In onze tijd zijn we vertrouwd met het massamedium film als bron voor informatie en entertainment: YouTube, smartphone, webcam, camcorders, ... bijna iedereen weet hoe een camera te gebruiken. De keuze om ook beelden in mijn onderzoek op te nemen heeft als voordeel dat het een opening biedt voor een meer sensorische benadering van de wereld, wat bijzonder belangrijk is voor minder verbale mensen (Bartleet, 2013).

Film als narratieve onderzoeksmethode wordt nog niet zo frequent gehanteerd, behalve in de visuele antropologie en de sociologie. Eind negentiende eeuw maakten antropologen voor het eerst exotische reportages van onbekende landen en volkeren (Pauwels, 1996). Nu wordt deze manier van werken wegens de kolonialiserende houding van de onderzoeker geproblematiseerd (Parr, 2007). Kindon (2003) breekt daarom een lans voor het maken

van participatieve films. Hierin wordt de afstand tussen de filmer-onderzoeker en de geportretteerde minder groot en vermindert het gevaar dat de onderzoeker een expertpositie inneemt. Empowerment van de onderzoeksparticipanten – hen in staat stellen hun stem te laten horen – is een centraal begrip in participatieve onderzoeksmethoden (Foster-Fishman et al., 2005; Carlson et al., 2006). In een participatieve film bepaalt niet de onderzoeker wat er in de film komt, maar is het een samen zoeken en onderweg zijn van onderzoeker en participant. In mijn onderzoek geldt dit zowel letterlijk als figuurlijk.

Visueel antropologe Sarah Pink (2001) heeft het werken met film als participatieve onderzoeksmethode theoretisch verder uitgewerkt. Zij beschrijft hoe het werken met film afhankelijk is van de ervaring en kennis van de informanten. Het zou onjuist zijn om te denken dat film als onderzoeksmedium voor iedereen even goed werkt. Visuele etnografie werkt vooral als beide partijen (zowel onderzoeker als informant) een zekere affiniteit voelen met beeldtaal. Banks verdeelt visuele onderzoeksmethoden in drie brede categorieën: 1) het maken van visuele representaties door de onderzoeker zelf; 2) het bestuderen van bestaande visuele representaties en 3) samen met informanten een productie rond visuele representatie creëren. Mijn onderzoek vertrekt vanuit de laatste categorie. Het samen maken van de film vormde het grootste deel van het veldwerk. Tijdens de filmproductie krijgen de onderzoeker en informanten de kans om een band op te bouwen. Samen creëren ze een beeld van hoe de informant zichzelf situeert in relatie tot andere individuen (Banks, 1995). Hoe dit proces precies verloopt, is moeilijk in regels te vatten. Het is een constant heen en weer bewegen tussen informant en onderzoeker. Beide partijen beïnvloeden elkaar en ondergaan een transformatie waarbij de uitkomst onbekend is. De definitie van dialoog van Carlina Rinaldi (2006, p. 184) beschrijft dit mooi: 'Dialogue is of absolute importance. It is an idea of dialogue not as an exchange but as a process of transformation where you lose absolutely the possibility of controlling the final result. And it goes to infinity, it goes to the universe, you can get lost. And for human beings nowadays, and for women in particularly, to get lost is a possibility and a risk.'

Deze onderzoeksmethodiek vergt een voortdurende ethische waakzaamheid over de eigen culturele intuïties en vooroordelen. Kristy Liddiard, onderzoekster in de Disability Studies, oppert daarom om onderzoeksactiviteiten te demystificeren door eigen twijfels en invloed zo transparant mogelijk te maken (Liddiard, 2013). Dit is een centrale praktijk in feministisch en Disability Studies onderzoek. Ik zal hieronder dieper ingaan op de dilemma's die tijdens het co-construeren van het filmportret 'De korte weg van F' op mijn pad kwamen.

Hoe het portret tot stand kwam

De film *De korte weg van F.* is onderdeel van mijn masterthese over de waardigheid van mensen in het sociaal-artistische veld met een verstandelijke beperking (Vandecasteele, 2012). Het onderzoeksthema kwam voort uit mijn wens om creatief met mensen te werken. Tekenen, foto's en filmpjes maken zijn mijn favoriete bezigheden. Ik had ervaren dat ik sterker ben in het spreken met beelden dan met woorden.

Een andere motivatie is dat ik ben opgegroeid met een oudere broer met een verstandelijke beperking. Zijn fantasie is voor mij een grote inspiratiebron. In 2006 had hij voor het eerst een tentoonstelling in samenwerking met vzw Wit.h, een sociaal-artistische kunstwerkplaats in Kortrijk. Met artistieke en sociale begeleiding slaagde mijn broer erin dagelijks tekeningen te maken die je kan lezen als dagboeken. De dagboeken werden later tentoongesteld. Er werd gekozen om een performance aan deze tentoonstelling te koppelen.

Die performance blijft een delicate zaak. Wilde mijn broer graag zelf 'performen' of wilden anderen dat? Schuilt het gevaar dat mijn broer in een soort van freakshow werd opgevoerd? Later heb ik zelf deelgenomen aan een sociaal-artistisch project. Samen met mensen met en zonder beperking maakten we een theatervoorstelling over verhalen. Ik voelde hoe afhankelijk je als kunstenaar bent van de omkadering. Vanuit deze ervaringen besloot ik er mijn masterscriptie over te schrijven. Als eindstage voor mijn opleiding orthopedagogiek liep ik zes maanden stage in de sociaal-artistische werkplaats vzw Wit.h, zodat ik tijd kreeg om het sociaal-artistische werkveld van binnenuit te leren kennen. Ik kreeg de kans om dingen te horen, te zien en te ervaren die ik misschien anders niet opgemerkt zou hebben. Bovendien kreeg ik zo veel flexibiliteit in het verzamelen van data.

Waardigheid als kernconcept

Wit.h gebruikt de term 'waardigheid' als kernbegrip voor sociaal-artistisch werk, maar wat verstond de werkplaats daar precies onder? Hoe meer ik vertrouwd raakte met de setting, hoe complexer het sociaal-artistische veld werd. Lawrence-Lightfoot en Davis (1997) beschrijven dat complexiteit eigen is aan deze onderzoeksmethode. Mijn onderzoeksvraag groeide. Ik kreeg het idee om met een aantal deelnemers samen een portret te maken over hoe zij waardig kunstenaarschap ervaren.

In mijn onderzoek ben ik zowel inductief als deductief te werk gegaan. Vanuit mijn eigen ervaringen met het sociaal-artistische veld, mijn opleiding orthopedagogiek, mijn persoonlijke drijfveren en mijn theoretische uitvalsbasis binnen Disability studies, koos ik voor het begrip waardigheid als sturend element in mijn onderzoek. Hoe kan ik de waardigheid van F. in kaart brengen? Hoe kan ik het perspectief van F. als kunstenaar aan bod laten komen zonder afbreuk te laten doen aan haar meerzijdige identiteit?

Deze manier van werken heeft invloed gehad hoe ik F. in beeld bracht, in de keuze van locatie, enzovoorts. De theoretische conceptualisering rond kunst, disability en waardigheid sturen in zekere mate het praktijkonderzoek. Daarnaast kreeg F. in het maken van deze film alle vrijheid om het begrip waardigheid op een eigen manier in te vullen. Ze bracht mij op onverwachte plaatsen, op nieuwe invalshoeken die ik voordien niet had bedacht. Ze had in haar acties (achteraf gezien) invloed op wat theoretisch rond waardigheid,



kunst en disability voorhanden was. Haar inbreng slaagde erin om die theorie uit te breiden en te verdiepen. Ik dacht verder na hoe deze invullingen pasten in het theoretisch kader. De praktijk stuurt hier de theorie (Van Hove, 2008).

Tijdens *Book on Books*, een dagboekenproject waar tal van kunstenaars met een beperking uit verschillende voorzieningen bijzondere dagboeken creëerden, filmde ik regelmatig mensen aan het werk. Zo ontmoette ik voor het eerst F.. Zij vertelde me spontaan dat ze graag filmde. Ze koesterde een grote droom: een praalwagen maken om deel te nemen aan de lokale carnavalsstoet, maar haar moeder vond dat dit 'haar waardigheid' zou schenden.

Ik was erg onder de indruk van haar kunst en persoonlijkheid. Mijn ontmoeting met F. was een mooi aanknopingspunt om dieper na te denken over wat waardigheid kon zijn. Haar verhaal was rijk genoeg en daarom besloot ik me te beperken tot deze éne gevalsstudie en deze grondig uit te diepen.

Vertrouwen opbouwen

Vanuit mijn theoretisch kader hechte ik er sterk aan dat F. mee het onderzoek kon sturen. Daarom zochten we naar een toegankelijke

onderzoeksmethodiek en vonden deze in een videoreportage over ‘waardig kunstenaarschap’.

Ik vroeg toestemming aan F. en haar vertrouwenspersonen. Ik stelde een *informed consent* op, waarin ik samen met F. en haar omgeving in klare taal zo goed mogelijk de bedoeling van het onderzoek heb uitgelegd (Swain, Heyman, & Gillman, 1998). F. zelf was snel akkoord. Haar omgeving overtuigen leek een minder evidente opgave te zijn. F. bevindt zich in een spanningsveld tussen een institutionele en een artistieke context, met elk zeer verschillende waarden. Vanuit haar thuisomgeving en institutionele woonomgeving kijkt men nogal argwanend naar artistieke projecten: deze zouden voor F. een té intensieve ervaring kunnen zijn waardoor ze overspannen raakt. Misschien speelt ook mee dat F. de normatieve grenzen niet altijd kent en normoverschrijding in artistieke projecten juist aangewakkerd zou kunnen worden. (In naam van de kunst wordt veel meer toegestaan.) Vanuit de artistieke hoek kijkt men dan weer sceptisch naar een orthopedagogische invalshoek. Ging ik de artistieke processen van F. niet verstoren door deze te sterk te willen structureren of sturen?

In beide velden was het noodzakelijk om vertrouwen te winnen. Hierbij is de factor tijd belangrijk. Door samen in het dagboekenproject in vzw Wit.h betrokken te zijn, hadden F. en ik al tijd gekregen om elkaar te leren kennen en een band op te bouwen, essentieel in deze vorm van onderzoek. Op dat moment liep ik al vijf maanden stage. Vanuit het artistieke veld had ik al wat vertrouwen gekregen. In het andere veld was het belangrijk de gezamenlijkheid van het project te benadrukken, waarbij ik kon verzekeren dat men F. en mij bij ieder moment van twijfel mocht benaderen om zaken opnieuw te bekijken. Uiteindelijk kregen F. en ik van beide partijen toestemming.

Vooroordelen erkennen

Voor het verzamelen van het beeldmateriaal besloot ik F. nauwgezet te volgen in haar natuurlijke West-Vlaamse omgeving. Ik bezocht meermaals het kunstatelier waar ze werkt. We filmden elkaar. De film *De korte weg van F.* kwam langzaam tot stand. We wandelden van de kunstwerkplaats naar haar dagcentrum, letterlijk over het spanningsveld tussen de artistieke en de zorgsector. Ze noemde het haar ‘korte weg’, de weg die ze aan één stuk door filmde. Een weg die voor mij heel lang aanvoelde. Hoe belevingen kunnen verschillen... Ik kende de weg niet. Het voelde zeer onwennig. Ik wist niet waar F. naar toe ging.

Ik merkte hoe moeilijk ik het had om de controle uit handen te geven. In mijn hoofd had ik graag gehad dat ze iets anders filmde, maar dat deed ze niet. Eerst dacht ik dat dit werk tot niets zou dienen. Tot ik mijn beeldmateriaal opnieuw bekeek en zag dat in het ruwe filmmateriaal wel degelijk een verhaal zat. Ik werd geconfronteerd met mijn eigen vooroordelen en zag hoe F. toch koppig haar eigen pad bewandelde. Ik voelde hoe sterk mijn drang was om F. te vertellen wat ik op voorhand dacht dat interessant zou

zijn voor haar om te tonen. Maar wat onderzoek ik dan nog? Is dit dan nog (mijn) onderzoek of eerder een zelfportret van F.? Aanvankelijk wilde ik mijn dialoog tussen F. en mij verstoppen, totdat ik besepte dat ik helemaal niet participatief bezig was. Ik begreep dat deze informatie mijn onderzoek juist veel interessanter maakt. Het is niet enkel een portret van F., maar van de relatie tussen mij en F.. Door dit bloot te leggen leg je ook de machtsstructuren bloot, wat precies de bedoeling is van onderzoek binnen Disability Studies (Goodley, 2005).

F. mocht de camera ook mee naar huis meenemen. Ik stelde haar voor om te filmen wat zij in haar leven belangrijk vond. Ze filmde een uur lang in stilte in het schemerdonker haar kamer. Toen ik haar om uitleg vroeg, vertelde ze me dat dit de enige plaats was waar ze mocht filmen. F. woont in een woonvoorziening met nog vijftien andere mensen met een beperking en de begeleiders hadden F. verboden om haar medebewoners te filmen. Haar woonbegeleider vertelde me tijdens het interview dat F. het liefst op haar kamer is, omdat ze haar rust nodig heeft.

Toen we genoeg materiaal verzameld hadden, zochten we samen naar typerende kenmerken van onze ontmoeting en creëerden we op die manier een verhaallijn. We hebben erop gelet dat we vertrokken vanuit een positieve beeldvorming, maar dat we ook ruimte lieten voor zaken die moeilijk liepen (Dixon, Chapman, & Hill, 2005). We durfden ons kwetsbaar op te stellen door ook onze twijfel in het portret op te nemen (Lawrence-Lightfoot, 2005).

De montage van het portret

F. is een energieke, creatieve dame van ongeveer eind veertig, 'een madam van extremen' die zich in een spanningsveld tussen de sociale en artistieke wereld bevindt. Ze kan heel euforisch zijn, houdt van feesten en is dol op carnaval. Al zegt ze ook zelf dat ze niet goed tegen drukte kan. Bovendien is F. een flamboyante mevrouw. Ze houdt er niet van betutteld te worden en is taboedoorbrekend. Ze durft de regels ter discussie te stellen. Zelf ben ik eerder een volgend type dat zich verwonderde in de wereld van F. en tegelijk ook de student die erg haar best deed op school om, zoals F. het verwoordde, 'goede punten te halen'. Net als F. heb ik geen filmopleiding en kan ik best leven met wat geëxperimenteerde vormen van film. F. trekt zich weinig aan van de gestandaardiseerde filmnormen. Ze wilde in haar film graag de volledige weg door non-stop filmen. Intuïtief raakt F. een van de dogma's van de Dogma 95-beweging van Lars von Trier aan dat vervreemding van tijd en ruimte verboden zijn (Martens, 1998). We hebben geprobeerd vorm en inhoud zoveel mogelijk samen te laten gaan. Vandaar de keuze om bij de montage zo weinig mogelijk effecten achteraf toe te voegen en de film in een experimentele vorm te laten bestaan. Het typeerde onze relatie.

Neem een dialoog tussen F. en mij. De kijker wordt meegenomen in onze wereld. Het verhaal is opgedeeld in korte scènes die zich letterlijk afspelen op F.'s dagelijkse weg van het kunstatelier naar haar voorziening. F. gidst de

kijker en mij. Het publiek wordt net zoals ik meegenomen in haar artistieke wereld, maar ook in haar sociale wereld van de woonvoorziening. Net zoals F. soms behoefte heeft aan wat rust, worden de beelden van de weg in de montage bewust als rustmoment behouden.

In tegenstelling tot de meeste reportages over mensen met een beperking hebben we in de montage geprobeerd om de stem van F. op de voorgrond te houden. Maar haar identiteit valt niet los te zien van haar omgeving. Zoals Phil Smith (2013, p. 5) omschrijft: 'We learn about and begin to make sense of the world through the tales that we tell; stories we tell ourselves about the world, about ourselves; stories that others tell us; stories that we perform, create, and imagine.' Daarom heb ik ook samen met F. mensen uit haar omgeving geïnterviewd. Samen met F. bezocht ik mensen die een belangrijke betekenis hebben in haar leven ('the significant others', Woelfel & Haller, 1971). We interviewden zes mensen: haar aandachtsbegeleidster², haar woonbegeleidster, haar drie atelierbegeleiders en tot slot de directeur van vzw Wit.h. De moeder van F. koos ervoor om niet deel te nemen.



F. stelde eerst een aantal vragen over haar band met de geïnterviewden. Ik vulde deze aan met semi-gestructureerde interviewvragen voor het

- 2 Binnen een team van vaste begeleiders krijgt elke cliënt in meeste voorzieningen voor mensen met een beperking een aandachtsbegeleider toegewezen. Deze behartigt zijn of haar belangen en is aanspreekfiguur voor een vertrouwelijk gesprek of in geval van problemen. De aandachtsbegeleider is ook de contactpersoon voor familie en andere hulpverleners.

creatieproces en het artistieke eindresultaat. De geïnterviewden kregen ruimte voor persoonlijke uitweidingen. Het basismateriaal (video, audio en tekstmateriaal) legden we vast in een databestand.



F. kreeg inspraak in de montage van het portret. We waakten over het beeld dat we schiepen. Als portrettist weef je een tapijt van alle elementen, perspectieven, ervaringen en visies die het subject met je deelt. Het is een co-creatie tussen onderzoeker en participant. Het was voor mij belangrijk dat F. en haar 'significant others' zich erkend en gerespecteerd voelden (Lawrence-Lightfoot, 2005). Om de twee weken sprak ik met F. af. Ik onderhandelde met haar over de montage: wat erin mocht en wat niet. We kozen ervoor om enkel de audio van 'de significant others' te gebruiken, zodat de stem van F. centraal bleef in het verhaal. Ze gaf me punten, zoals 'geluid dat te stil stond,

dingen die er niet in stonden'. Bij het kiezen van de muziek wilde F. graag haar favoriete schlagermuziek gebruiken. Zelf had ik daar wat moeite mee, omdat deze muziek al zo vaak geassocieerd wordt met mensen met een beperking. Toen ik ontdekte dat ze zelf muziek speelde, vond ik dat een veel interessantere ingang. Dit vond F. ook een leuk idee, dus zijn we daarmee verder gegaan.

Ik weet dat F. het niet zo leuk vond dat niet alles erin kon wat we gefilmd hebben. Liefst wilde ze geen selectie maken. Toch nam ik hierin het voortouw door het belang van selectie – 'kill your darlings' – te benadrukken. Als filmmaker wil je graag iets vertellen met je film en je kiest in functie daarvan je beelden. Samen zochten we naar het verhaal dat we wilden vertellen. Ik heb er bewust voor gekozen om mijn positie van portretteur zichtbaar te maken door te werken met twee camera's, door ook mezelf in beeld te brengen en de dialoog tussen F. en mij niet weg te knippen. Het uiteindelijke portret is het product van dialoog tussen F. en mij. F. deelt herinneringen, ervaringen en verhalen, terwijl ik haar verder vragen stel en mede richting geef in het tot stand komen van het verhaal.

Eén van de eerste opgenomen zinnen was: 'Kom mee langs de korte weg!' Dit werd de titel. Voor mij bevat deze uitspraak de essentie van onze ontmoeting, waarin ik F. op haar weg volgde. F. wijkt liever af van het rechte pad. Ze vond het voetpad niet leuk. Kunnen rebelleren, iets doen dat niet hoort, dat is haar ding! Kunnen doen waarvan ze droomt, dat is mijn interpretatie van wat voor F. waardig kunstenaarschap is.

Toen de film min of meer af was, lieten F. en ik hem samen één voor één aan alle geïnterviewden zien en zij konden feedback geven. Ik was erg bang om de film te tonen, omdat ik vreesde dat zij zich er misschien niet in zouden kunnen herkennen. F. stelde me gerust en zei dat ze fier was op het eindresultaat en dat ik me geen zorgen moest maken wat de begeleiders daar van dachten. Ik merkte dat de film een ideaal medium was om de verschillende partijen op een niet conflictueuze manier met elkaar in dialoog te laten gaan. Zoals beschreven bevindt F. zich in een spanningsveld tussen de zorgsector en de artistieke wereld met hun soms haaks tegenover elkaar staande waarden. Zo hechten haar woonbegeleiders veel meer belang aan bescherming van F.'s integriteit, terwijl haar artistieke begeleiders veeleer de klemtoon op de artistieke vrijheid leggen. In de film hebben we geprobeerd om de ontmoeting van F. en mij centraal te zetten en haar omgeving aan het woord te laten zonder zelf daarin partijdig te zijn. De film diende als een medium dat ruimte schiep voor ontmoeting tussen beide stemmen en voor wederzijds respect (Gadotti, 1994).

F. is een extraverte mevrouw die soms graag choqueert door zaken in haar kunst te verwerken die maatschappelijk taboe zijn. Zo had ze een pornoboekje meegenomen naar het sociaal-artistieke project om daaruit te tekenen en dit boekje werd haar afgenomen. Aanvankelijk had ik dit niet in het portret gestopt, omdat ik zelf niet zo'n extravert persoon ben en ook niet

wist of F. wel de consequenties van haar kunst begreep. Al wist ik ook dat seksualiteitsbeleving bij mensen met een verstandelijke beperking nog vaak taboe is (Lesseliers, 1999). Een artistiek begeleider wees me erop dat ik door dit weg te laten dit opnieuw in de taboesfeer stak. F. wilde dit graag vertellen. Door F. beter te leren kennen had ik het gevoel dat ze heel goed wist waar ze mee bezig was. Samen met F. en haar omgeving zochten we op welke manier we dit element toch konden toevoegen. Hierbij was de arts-based research-methode een dankbaar middel. Via esthetiek en suggestie probeerden we het taboe rond seksualiteit en vrouwelijkheid in onze film te verwerken, waardoor dit thema opengetrokken wordt naar het groter publiek.



De analyse van het portret

Na het maken van de film volgde de analyse en het schrijfwerk. Om mijn onderzoeksvraag – Wat betekent waardig kunstenaarschap in het sociaal-artistische veld? – te kunnen beantwoorden bekeek ik hoe F. waardig kunstenaarschap ervaart, hoe haar omgeving dit ervaart en hoe beide visies in dialoog gebracht konden worden. ‘Waardigheid’ is een zeer abstract begrip. Als ik vroeg aan F. wat zij als waardig kunstenaarschap ervaarde, kon ze daar niet letterlijk op antwoorden. Door haar gedurende een lange tijd te volgen en samen te werken aan de film kreeg ik wel enig idee hoe F. tegen over anderen stond en wat zij belangrijk vond in haar leven als kunstenaar. Het gehele filmproces diende als onderzoeksmateriaal.

Ik besloot om sleutelmomenten of *key incidents* te analyseren. Dit zijn complexe toevallige gebeurtenissen in haar natuurlijke omgeving die rijke informatie bevatten. Deze techniek steunt net als het participatief onderzoek en de casestudy op de klassieke veldwerktraditie waar men zo weinig mogelijk van vooraf bepaalde theorieën of concepten vertrekt, maar zich openstelt voor het verhaal van de participant (Emerson, 2004). Ik haalde sprekende citaten en gebeurtenissen uit de film en koppelde die aan literatuur en aan mijn onderzoeksvraag. Enkele voorbeelden van sleutelmomenten zijn: F. die niet houdt van het voetpad, F. die haar werk aan iedereen wil tonen of F. die de bus wil versieren. Zo kon ik het begrip waardig kunstenaarschap invullen met drie, voor F. belangrijke thema’s: 1. het mogen afwijken van het rechte pad, 2. ruggensteun en 3. graag ‘gezien’ willen worden. Op de vraag hoe de omgeving waardig kunstenaarschap ervaart, schoof ik de pedagogische paradox ‘vrijheid versus verantwoordelijkheid’ vooruit.³

Toen mijn thesis bijna klaar was, heb ik samen met F. mijn analyses doorgenomen, zodat ze zaken die ik eventueel verkeerd geïnterpreteerd had, recht kon zetten. Ook aan de omgeving van F. heb ik mijn schriftelijke analyses teruggekoppeld.

Ik heb er expliciet voor gekozen om zowel mijn scriptie als dit artikel van illustraties te voorzien om ze toegankelijk te maken voor mensen die meer visueel ingesteld zijn, waaronder mensen met een verstandelijke beperking. De illustraties, stukjes uit het storyboard van de film, zijn samen met F. gemaakt. Ik gaf de aanzet en daarna gaf ik F. de ruimte om de tekeningen te bewerken of zaken toe te voegen.

Na het indienen van mijn scriptie kon ik het contact met F. niet zomaar van de ene op de andere dag verbreken. We hadden een band opgebouwd. We hebben de film diverse keren vertoond, in de woonvoorziening van F., tijdens een studiedag in vzw Wit.h voor atelierbegeleiders, tijdens een studiedag voor studenten orthopedagogiek en tijdens twee conferenties in Nederland. Dit zorgde voor de kers op de taart. Ik heb uitdrukkelijk toestemming gevraagd aan F. en haar omgeving om de film in schoolcontexten dan

3 Zie Vandecasteele (2012) voor een inhoudelijke diepere uitwerking van deze analyse.



wel conferenties te mogen tonen. Geleidelijk aan spraken we minder af.

Het proces dat we met elkaar afgelegd hebben, heeft ons beiden veranderd. Zowel F. als ikzelf zijn nog steeds begeistert door de film. De begeleider van F. vertelde dat F. blijft filmen. Zelf volg ik een opleiding in de animatiefilm en maak ik voor mijn doctoraatsproject een nieuwe participatieve documentairefilm, deze keer met mijn eigen gezin.

Discussie: ethische waakzaamheid

Film kan een krachtig medium zijn om een publiek te prikkelen. Een film bekijken raakt de menselijke ziel. Malchiodi (2005, p. xiv) omschrijft het als volgt: 'Films evoke powerful projections, in other words, mental and sensory

associations to one's life that may trigger a recall of emotion, memories, and experiences.' Een participatieve film kan het publiek een andere kijk geven op representaties van mensen die normaal niet of steeds vanuit een dominante stereotiepe representatie aan het woord komen. Zo biedt het ruimte om hiërarchische machtsstructuren ter discussie te stellen (Kinson, 2003).

Maar juist omdat het zo'n krachtig middel is, blijft ethische waakzaamheid bijzonder noodzakelijk. Participatieve films kunnen net zo goed de dominante kaders bevestigen. Filmmaakster Trinh Minh-ha waarschuwt ons te denken dat participatief onderzoek volledig machtsvrij is. We kunnen het subject dicht benaderen, maar volledig bevatten kunnen we nooit. Ze moedigt onderzoekers dan ook aan om 'to learn to speak 'nearby' rather than 'speak for' (Chen & Trinh Minh-ha, 1994). Bloom en Erlandson (2005) waarschuwen voor het mogelijke risico dat ook in participatieve films het onderzoeks-subject overstemd wordt.

Het zou schijnheilig zijn om te veronderstellen dat enkel F. dit portret gestuurd heeft. De stem van de onderzoeker in een participatieve film blijft altijd dubbelzinnig. Hij wil de stem van de participant centraal zetten, maar heeft zelf ook een grote inbreng. Het belang van dialoog in dit onderzoek staat hier centraal. Zowel de onderzoeker als participant bewegen zich afwisselend heen en weer tussen een sturende en een volgende positie. Zoals Carlina Rinaldi (2006) beschreef, beïnvloeden beide partijen elkaar en ondergaan ze beide een transformatie waarvan de uitkomst onbekend is.

Er zijn momenten geweest waarop F. duidelijk de leiding nam. Zo dirigeerde ze me wat ik mocht filmen: 'Begin maar!' 'Marieke, heb je dat al gefilmd?' F. wilde heel graag haar weg filmen, iets wat ik zelf nooit bedacht zou hebben. Een ander facet waar F. duidelijk leidde, was in de keuze om een uitspraak van haar begeleider rond seksualiteit in het portret te laten. Zelf had ik hier mijn twijfels over. Op andere momenten nam ik meer het voortouw. Zo vond ik het narratieve aspect in de film belangrijk. F. had graag een veel langere film gemaakt en veel minder geselecteerd. Ook bij de keuze van muziek wist ik F. te overtuigen om geen schlagermuziek, maar haar eigen muziek te gebruiken. Tegelijk zijn er ook zaken waarvan we niet meer weten wiens idee het was. Zo was de keuze om samen een film te maken uit onze ontmoeting gegroeid. Beiden waren we erg geboeid in esthetiek en experiment. De film *De korte weg van F.* is daar een versmelting van geworden.

In een participatief proces is het belangrijk dat de machtsbalans in evenwicht blijft. Participatief onderzoek is zeer avontuurlijk. Het vergt lef om de eigen ideeën los te laten. Ik merkte hoe gemakkelijk het is om opnieuw in een machtsdiscours te vervallen waarbij de onderzoeker alle touwtjes in handen heeft. Als onderzoeker moeten we ons bewust zijn van dit gevaar en daarom tijdens het hele productieproces te blijven bedenken: Wie selecteert de verhalen? Wie bepaalt de filmstijl, cadrage en audiokeuze? Op welke momenten heeft de participant inspraak? Op welke momenten neemt de onderzoeker het voortouw? Wie krijgt het laatste woord? Van Dienderen oppert dan ook

om de constructie van participatieve films bloot te leggen (Van Dienderen, 2006). In onze film hebben we dit deels proberen te doen door onze dialogen niet weg te knippen en mezelf als onderzoeker ook in beeld te brengen. Al is het natuurlijk niet mogelijk om in het filmproduct het hele maakproces bloot te leggen. Daarom heeft het een grote meerwaarde om in artikelen als deze over deze processen te kunnen schrijven.

Een ander aspect waar men rekening mee moet houden is het mogelijke therapeutische effect dat de relatie tussen onderzoeker en geportretteerde kan krijgen. F. vertrouwde me zaken toe die ze misschien aan niemand anders durfde vertellen. Participatief onderzoek werkt sterk vanuit de relatie. Het onderzoeksproces kan de persoon helpen in het vinden van betekenis en het creëren van veerkracht om eigen moeilijkheden te boven te komen (Malchiodi, 2015). Dit mogelijke therapeutische effect is in onderzoek echter niet het doel. Niettemin brengt het veel ethische vraagstukken rond recht op privacy en eigenaarschap met zich mee (Lawrence-Lightfoot, 2005). Mag dit portret wel naar buiten gebracht worden? Mag dit op internet gepubliceerd worden? Hoe ziet de omkadering er dan uit?

Het is vaak ook niet mogelijk om portretten volledig te anonimiseren. Daarom is het van groot belang erover te waken dat participanten echt akkoord zijn dat de film als onderzoeksmateriaal gebruikt zal worden en openbaar zal gemaakt worden. Bij F. werd dat nog bemoeilijkt door haar verstandelijke beperking, waardoor het niet altijd duidelijk was of zij de gevolgen van het naar buiten brengen wel begreep. Het is onmogelijk om hier een ethische standaard voor te verzinnen.

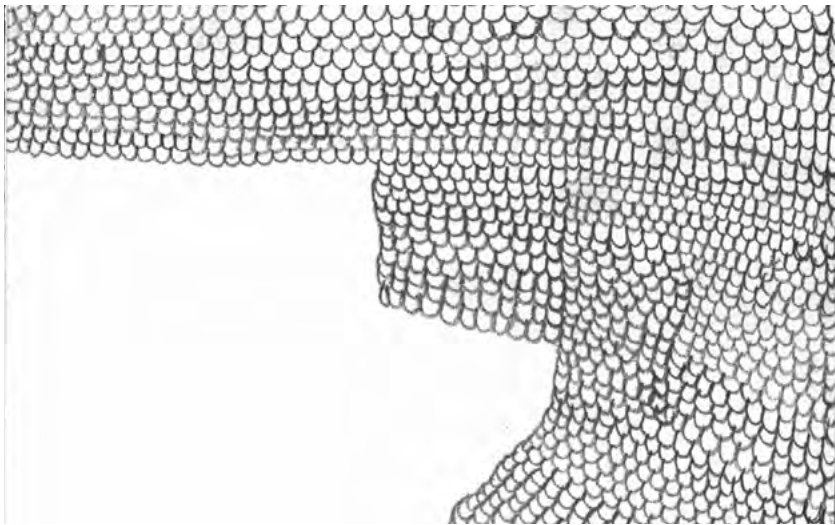
Dergelijk onderzoek vergt een ethische grondhouding dat niet ophoudt met één keer een *informed consent* brief te tekenen. Bij iedere belangrijke beslissing is het uiterst belangrijk deze met alle betrokken actoren te bediscussieren (Bjarnason, 2009).

Conclusie: waardigheid in onderzoek als grondbeginsel

Het bijzondere aan deze arts-based researchmethode is de onderzoeksethiek. Een ethiek die kan worden doorgetrokken naar andere werkvelden zoals dat van cultuureducatie. Het vraagt een andere manier van in relatie staan, een relatie waarin *het niet weten* bij de onderzoeker voorop staat. Bronwyn Davies (2015) beschrijft deze manier van in relatie staan met het begrip 'emergent listening'. In dit luisteren gaat de onderzoek niet uit van vooraf vastgelegde procedures of doelstellingen. De focus ligt niet op voorspelbaarheid of resultaatgericht denken. Het is een traag, ethisch luisteren waarbij de onderzoeker mag verdwijnen in het moment om open te staan voor het onverwachte. 'Emergent listening' is bijzonder avontuurlijk: 'It involves taking risks' (Davies, 2015, p. 14). Dit maakt je als onderzoeker wel kwetsbaar. Het kan momenten van grote twijfel veroorzaken. Desondanks

beschrijft Davies deze momenten als zeer betekenisvol. Als onderzoeker en participant hun wederzijdse kwetsbaarheid durven erkennen, kunnen dit zeer vruchtbare ogenblikken van ontmoeting worden.

In dit soort onderzoek wordt er vertrokken vanuit een positieve beeldvorming met veel respect voor verschillende manieren van communiceren. Participant en onderzoeker gaan samen op zoek naar een medium waarin zij het liefst communiceren. Dit kan van alles zijn: film, muziek, fotografie, dans, poëzie, schilderkunst, graffiti,....Zo ontstaan er complexe gelaagde verhalen vol betekenissen die ruimte laten voor ambiguïteiten. Eigen aan arts-based research is dat de onderzoeker niet enkel goed probeert te luisteren naar wat er gezegd wordt, maar ook op zoek gaat naar datgene wat niet gezegd kan worden, naar het impliciete, naar hetgeen buiten de woorden valt (Bartleet, 2013).



Artistiek-wetenschappelijke portretten krijgen vanuit de kwantitatieve onderzoekstraditie vaak het verwijt dat hun resultaten te weinig generaliseerbaar zijn. Al erkennen heel wat kunstenaars en onderzoekers het idee dat hoe dichter men komt tot de unieke kenmerken van een persoon of plaats, hoe universele de ontdekkingen zijn. Door de complexiteit, specificiteit, subtiliteit en het detail van een unieke ervaring te documenteren, hoopt de portretteur dat het publiek of de lezer zichzelf hiermee kan identificeren en meer universele thema's ontdekt (Lawrence-Lightfoot, 2005). Dit is typerend voor de Gentse Disability Studies waarbij voortdurend wordt nagedacht over hoe kleine relaties (Goodley & Van Hove, 2005) invloed kunnen hebben over de positie van mensen met een beperking in onze samenleving.

Het gebruik van verhalen als medium is krachtig en direct, zowel voor de participant, onderzoeker als het publiek. Het is een toegankelijke

onderzoeksmethode die mensen die normaal niet aan het woord komen, de kans biedt zichtbaar te worden in het politieke debat (Liddiard, 2013). Het geeft de mogelijkheid om kritisch stil te staan bij de dagelijkse praktijk en een dialoog op gang te brengen. Het kan zaken blootleggen waarvan op voorhand nooit gedacht werd dat dit mogelijk was. Al wil dit niet zeggen dat participatief onderzoek machtsvrij is. We moeten ons blijvend bewust zijn van bepaalde machtsprocessen die eigen zijn aan onderzoek en deze juist zo transparant mogelijk maken.

Marieke Vandecasteele

is assistent bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent. Voor haar doctoraatsonderzoek, onder begeleiding van Geert Van Hove en Elisabeth De Schauwer, maakt ze met een arts-based researchmethode een film met als projecttitel 'De Code van Lode, *een portret van een zus*'. Via visuele etnografie wordt de familiecultuur van mensen met een beperking onderzocht.

De film *De Korte weg van F* kan altijd opgevraagd worden bij de auteur.

E marieke.vandecasteele@ugent.be

Elisabeth De Schauwer is

postdoctoraal onderzoeker bij de vakgroep Orthopedagogiek van Universiteit Gent. Haar onderzoek draait rond 'verschil' en de invloed van verschil op pedagogische relaties en ze is nauw betrokken bij de dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs. E elisabeth.deschauwer@ugent.be

Geert Van Hove is vakgroepvoorzitter en hoogleraar Disability Studies en Inclusief Onderwijs binnen de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent). Het meeste van zijn onderzoek is gelinkt met oudervereniging *Ouders voor Inclusie* en de beweging van zelfadvocaten in Vlaanderen.
E geert.vanhove@ugent.be

Literatuur

- Banks, M. (1995). *Visual research methods. Social Research Update*. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU11/SRU11.html>, geraadpleegd op 6 oktober 2015.
- Bartleet, B.-L. (2013). Artful and Embodied Methods, Modes of Inquiry and Forms of Representation. In S. Holman Jones, T. E. Adams, C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 443-465). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Bjarnason, D. (2009). Walking on eggshells: Some ethical issues in research with people in vulnerable situations. *Educare*, 4, 19-33.
- Bloom, C. M., & Erlandson, D. A. (2003). Three Voices in Portraiture: Actor, Artist and Audience. *Qualitative Inquiry*, 9(6), 874-894.
- Carlson, E. D., Engebretson, J., & Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a Social Process of Critical Consciousness. *Qualitative Health Research*, 16(6), 836-852.
- Chen, N., & Trinh Minh-ha, T. (1994). Speaking nearby. In L. Taylor (Ed.), *Visualizing theory: selected essays from V.A.R 1990-1994* (pp. 433-451). London: Routledge.
- Davies, B. (2015). *Emergent listening*. Lezing, Gent, Studiedag 50 jaar Orthopedagogiek Universiteit Gent, 11 september 2015.
- Dixon, A. D., Chapman, T. K., & Hill, D. A. (2005). Research as an Aesthetic Process: Extending the Portraiture Methodology. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 16-22.
- Emerson R. M. (2004). Working with 'key incidents'. In C. Seale, G. Gobo., J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 458-472). London: Sage.
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A., & McCann, P. (2005). Using Methods That Matter: The Impact of Reflection, Dialogue, and Voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 275-291.
- Gabel, S. L. (2005). *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang Publishers.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany, NY: University of New York Press.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(3), 333-348.
- Goodley, D., & Van Hove, G. (2005). *Another Disability Studies Reader? People with Learning Difficulties and a Disabling World*. Antwerpen: Garant.
- Kindon, S. (2003). Participatory video in geographic research: a feminist practice of looking? *Area*, 35(2), 142-153.
- Krumer-Nevo, M. (2012). Researching against othering. In N. Denzin, & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of advocacy* (pp.185-264). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2005). Reflections on Portraiture: A Dialogue Between Art and Science. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 3-16.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lesseliers, J. (1999). A right to sexuality. *British Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 137-140.
- Liddiard, K. (2013). Reflections on the Process of Researching Disabled People's Sexual Lives. *Sociological Research Online*, 18(3), 10.
- Linton, S. (1998). Disability Studies/ Not Disability Studies. *Disability and Society*, 13(4), 525-540.

- Malchiodi, C. (2015). Foreword. In J. L. Cohen, J. L. Johnson, P. P. Orr (Eds.), *Video and Filmmaking as psychotherapy, research and practice* (p. xiii-xvii). New York/London: Routledge.
- Martens, E. (1998). Lars Von Trier, Provocateur, De Idioten. *Streven*, 65(7), 654-662.
- O'Brien, J. (1999). Great Questions and the Art of Portraiture. Responsive Systems Associates. Syracuse University, NY: Center in Human Policy. www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED464446/pdf/ERIC-ED464446.pdf, geraadpleegd op 6 juli 2015.
- Parr, H. (2007). Collaborative filmmaking as process, method and text in mental health research. *Cultural Geographies*, 14(1), 114-138.
- Pauwels, L. (1996). *De verbeelde samenleving. Camera, kennisverwerving en communicatie*. Antwerpen: Garant.
- Petersen, A. (2006). An African-American woman with disabilities: the intersection of gender, race and disability. *Disability and Society*, 21(7), 721-734.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London [etc.]: Sage Publications.
- Rice, C. (2009). Imagining the other? Ethical challenges of researching and writing women's embodied lives. *Feminism and Psychology*, 19(2), 245-266.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching & Learning*. New York/London: Routledge Taylor/Francis Group.
- Shakespeare, T. (1997). Power and Prejudice: issues of gender, sexuality and disability. In L. Barton (Ed.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 191-214) Harlow: Longman.
- Smith, P. (2013). *Both Sides of the Table. Autoethnographies of Educators Learning and Teaching With/In (Dis)ability*. New York: Peter Lang Publishing.
- Swain, J., Heyman, B., & Gillman, M. (1998). Public Research, Private Concerns: Ethical issues in the use of open-ended interviews with people who have learning difficulties. *Disability and Society*, 13(1), 21-36.
- Van Dienderen, A. (2006). Afkicken van representatie, met antropologische rijlaarzen door documentaire processen. *Etcetera*, 24(101), 43-47.
- Van Hove, G. (2008). Over orthopedagogiek als wetenschap en de inherente 'paradigmawissels': normalisatie is dood, leve 'Quality of Life'. In E. Broeckaert, F. De Fever, P. Schoorl, G. Van Hove, & B. Wuyts (Eds.), *Orthopedagogiek en maatschappij, Vragen en visies* (pp. 145-163). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vandenbroeck, M. (2011). *Gezinspedagogiek*. Gent: Academia Press.
- Vandecasteele, M. (2012). *De bewaker van het kader? Een ethische reflectie over de waardigheid van de kunstenaar in het sociaal-artistieke veld*. Masterproef ingediend tot graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek, Universiteit Gent.
- Vanheule, S. (2008). Gedragsstoornissen en hun behandeling: een methodologische inleiding. In N. Laceur, & Y. Vanderveken (Eds.), *Troubles de conduites. Gedragsstoornis* (pp. 23-26). Tubize: Quarto/ iNWiT.
- Verhaeghe, P. (2009). *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Weinstein, D. & Weinstein, M. A. (1991). Georg Simmel: Sociological flaneur bricoleur. *Theory, Culture & Society*, 8, 151-168.

Woelfel, J., & Haller, A. (1971).
Significant others: The self-reflexive
act and the attitude formation process.
American Sociological Review, 36(1),
74-87.

Yardley, A. (2008). Piecing Together. A
Methodological Bricolage. *Qualitative
Social Research*, 9(2), 31.

Research-based art

Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot
artist educator

Jeroen Lutters

In dit opiniërend artikel beschrijft Jeroen Lutters hoe docentopleidingen in de kunsten dreigen te verworden tot generieke educatieve opleidingen. Hij signaleert een bedreiging van artistiek onderzoek en een toename van onderwijskundig onderzoek. Als basis voor een alternatief schetst hij de 'artist educator', de kunstenaar die met 'research-based art' werkt in een educatieve setting en kunst als belangrijke kennisbron weer centraal zet.

Op 19 juni 1999 ondertekenden 29 Europese onderwijsministers de Bologna-verklaring, waarmee kennis en onderzoek in het hoger onderwijs meer op de voorgrond worden gesteld. Sindsdien heeft onderzoek ook binnen de kunstopleidingen aan belang gewonnen. Verheugend, maar deze oriëntatie op onderzoek bracht echter ook gevaren met zich mee voor de kunstdocentopleiding. Een korte narratieve analyse leert ons welke gevaren dat zijn.

Na Bologna leek de universiteit, met haar wetenschappelijk onderzoek, maatgevend te worden voor de masteropleidingen. Het hbo, met zijn nadruk op praktijkkennis, werd op zijn beurt maatgevend voor de bacheloropleidingen. Maar hoe zat het intussen met de hogescholen voor de kunsten, met hun eigen scholingsweg door de kunsten en met hun artistiek onderzoek als natuurlijk onderdeel van kunstdocentschap? Hier begint het verhaal van de kunstdocent die van de kunst vervreemd raakt. Het verhaal van de docentopleiding ingeklemd in een onderwijskundig kader en wie weet straks net als de humaniora aan de universiteiten, een 'vergeten' onderdeel binnen de hogeschool voor de kunsten.

In het navolgende laat ik zien hoe, ruim vijftien jaar na Bologna, docentopleidingen in de kunsten steeds meer onderdeel dreigen te worden van een beklemmend systeem van educatief denken, waar de kunstenaar onder de voet wordt gelopen door de onderwijskundige. Ik geef ook enkele aanknopingspunten voor een kunsteygen alternatief: het verhaal van de artist educator die zijn kracht put uit 'research-based art'.¹

Kunst als theoretisch fundament

Henk Borgdorff, lector onderzoek in de kunsten aan het Haagse conservatorium en auteur van *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia* (2014), is een vurig pleitbezorger van onderzoek door kunstbeoefening (zie ook elders in dit nummer, red.). Voor hem is artistiek onderzoek de meest interessante vorm van onderzoek aan hogescholen van de kunsten. Het gaat hier om onderzoek waarbij iemand door de beoefening van kunst, dus door te werken vanuit een concrete kunstzinnige discipline zoals muziek, dans, beeldend of film, nieuwe inzichten verkrijgt in de werkelijkheid. Dus geen kunsttheorie of kunstgeschiedenis, maar kunstproductie als onderzoeksmethode. Borgdorff maakt hiermee duidelijk dat hogescholen een primair artistieke missie hebben.

In de kunstdocentopleidingen is dat echter niet helemaal vanzelfsprekend. De steeds beperktere rol van de kunst wordt bijvoorbeeld heel zichtbaar in het programma van een doorsnee master kunsteducatie, waarin een niet-kunsteigen, wetenschappelijke discipline dominant is: de

1 Zie ook mijn lectorale rede *Meesterschap in de 21e eeuw. A21: een hedendaagse scholingsweg aan de kunsten* (2015a).

onderwijskunde. Een vergelijkbaar fenomeen is de groei van het aantal onderwijskundigen onder de lerarenopleiders, die in de regel meer bezig zijn met het begrijpen en ontwerpen van leerprocessen dan met het ontwikkelen van een inhoudelijk artistieke koers.

Kunstenaar-docenten, de leermeesters van voorheen, verliezen bij gebrek aan onderzoeksvaardigheden, hun plek. Zij die het artistiek onderzoek zouden kunnen vormgeven, worden in toenemende mate van hun plaats verdrongen. Dit heeft invloed op het hele curriculum. Een 'lege' procesmatige cultuur van het 'leren', waarvoor Gert Biesta terecht waarschuwt in *Het prachtige risico van het onderwijs* (2015), doet ook binnen de kunstopleidingen haar intrede.

Het zou echter een onjuiste voorstelling van zaken zijn om de kunsten eenzijdig slachtoffer te verklaren van de oprukkende sociale wetenschap. De oorzaak ligt ook bij de opleiders zelf, die nog teveel blijven hangen in een te weinig doordachte technisch-ambachtelijke oriëntatie. Praktijkdocenten in de kunstvakken beperken zich nog teveel tot het aanleren van artistieke vaardigheden. Hetzelfde geldt voor lerarenopleiders pedagogiek en didactiek, die te weinig aandacht besteden aan de wijsgerige grondslagen voor het praktisch handelen. Een oorspronkelijke creatief-artistieke theorie van de kunsten en de kunsteducatie waarin het creatieve en artistieke een fundamenteel eigen plek hebben, lijkt nog goeddeels afwezig.

In mijn lectorale rede (Lutters, 2015a) heb ik al een oproep gedaan om, net als in de natuurwetenschap, te komen tot een unificatie-theorie. Ik heb daarin een voorzet gegeven voor een kunstverwant wetenschappelijk raamwerk met licht dadaïstische en surrealistische trekken zoals het aleatorisch beginsel (werken met toeval), abductief denken (werken met vermoedens), denken in serendipiteit (werken met plezierige verrassingen en onbedoelde vondsten) en het denken in *possible worlds* (werken vanuit verbeelding). Het voert hier te ver om dit uit te werken, maar voortborduren op Spinoza, Leibniz en Deleuze biedt een scala aan mogelijkheden.

Wat ik hier wil belichten, is de dreigende teloorgang van de kunst in kunstdocentopleidingen, die deels te wijten is aan een opdringende, dominant wordende sociale wetenschap, maar in hoofdzaak aan het (nog) ontbreken van een doordacht eigen theoretisch fundament in de kunsten als onderdeel van de *humaniora*. Vrije en creatieve denkers zijn nodig voor een uitgewerkt en geactualiseerd raamwerk. Zij kunnen een taal ontwikkelen waarbinnen de kunsten, en daarmee ook de kunstdocentopleidingen, een eigen maatschappelijke plek kunnen claimen. De nachtmerrie die zich anders kan voltrekken is dat kunst verwordt tot een beroep als alle anderen; de kunstdocent wordt de generiek educatief medewerker met een specialisatie in de kunst. De kunstdocentopleiding vervreemdt dan van de autonome kunsten en dreigt te verworden tot een tweede garnituur kunstopleiding.

Kunst als onderzoeksmethode

Waar in de opleiding een allesomvattend theoretisch kader geworteld in de kunst ontbreekt, verdwijnen al gauw de voorwaarden voor ontwikkeling van een serieuze eigen onderzoekspraktijk, waar Henk Borgdorff en Peter Sonderen (2012) aan refereren. Precies dit dreigt te gebeuren met de kunstdocentopleidingen. Het ontbreken van een gemeenschappelijk uitgewerkte basis in de kunst en humaniora is bijna overal waar ik kom, merkbaar. Kenmerkende symptomen zijn: het ontbreken van een helder doordacht opleidingskader met leerdoelen geworteld in artistiek onderzoek, van een kunststeigen arsenaal aan onderzoekstechnieken en van een systematische samenwerking met de disciplinedoorsnijdende lectoraten theorie van de kunsten en kunsteducatie.

Ik ga eerst in op het ontbreken van afgebakende leerdoelen in artistiek onderzoek, uitgewerkt naar de propedeuse, bachelor, master en postgraduatefase, waarin de ontwikkeling van de student als artistiek onderzoeker zichtbaar wordt. Ik heb al eerder de wenselijkheid van een duidelijke biografische fasering uitgesproken, zoals beschreven in het standaardwerk van Bernard Lievegoed, *De levensloop van de mens* (1976). De *freshman* die onderzoek doet naar zichzelf, de bachelor die onderzoek doet naar zijn vak, de master die onderzoek doet als zelfstandig denkend kunstenaar en de postgraduate die zijn werk doet binnen een maatschappelijke context. In *U21: Creativiteit als noodzaak* (2013) heb ik beschreven dat niet alleen vakmatige vaardigheden en een beroepsopleiding, maar ook biografische vaardigheden en algemene vorming (*liberal education*) essentieel zijn.

Het ontwikkelen van een onderzoekdiscipline vraagt om het ontwerpen van een rijke set aan tools. Hiervoor is veel meer voorhanden dan menigen beseft, zeker als we over de grenzen van de eigen discipline heen kijken. Artistiek onderzoek kan te rade gaan bij diverse methodes in de geesteswetenschappen, zoals *close reading* (Walter Benjamin), *misreadings* (Harold Bloom), rizomatische associaties (Gilles Deleuze), de kritische vrijheidspraktijken (Michel Foucault) en narratieve creaties (Roland Barthes). Stuk voor stuk kunstverwante manieren van onderzoek waarbij het geoorloofd is om existentiële vragen te stellen, verbeelding te gebruiken en het creatieve proces te bespoedigen. Daarnaast zijn er ook legio mogelijkheden binnen de designmatige wetenschappen aan de technische universiteiten.

Een belangrijke succesfactor voor het ontwikkelen van een stevig gefundeerde en samenhangende onderzoeksmethodiek ligt ook in het vormen van actieve kennisnetwerken, een levend wortelstelsel waarbij doorsnijdende lectoraten kunsteducatie en theorie van de kunsten actief betrokken moeten zijn. De wil is er van alle kanten, maar het contact tussen de lectoraten theorie in de kunsten en de docentopleidingen blijft nog beperkt. Theoretische lectoraten lijken zich nog in hoofdzaak te richten op hun grote liefde, de autonome kunsten terwijl de lectoraten kunsteducatie zich veelal bezig houden

met leer- en onderwijsstrategieën. Ze beperken zich tot onderwijskundige effectstudies die net zo goed kunnen worden uitbesteed aan de universiteiten. Het is tijd voor art-based research, waarin de klassieke humaniora en de hedendaagse kunst samenkomen, zoals in het Erasmus dansproject *Next Move*.

Kunst als kennisbron

Een derde veld van aandacht voor de kunstdocentopleiding betreft de pedagogische (beroeps)praktijk. Daarmee ontstaat echter meteen de vraag wat de definitie van het centrale object van onderzoek is: educatie of de kunst? Dit heeft al enige jaren mijn speciale aandacht en vormt de achtergrond van mijn recent verschenen publicatie *Sprekende objecten: studies in art-based learning* (2015b). Het kunstwerk, zo luidt mijn pleidooi, staat in een academie altijd centraal. Het is als een creatief-artistische vorm van denken, een op zich staande kennisbron. Een geschenk dat de student die in de wereld komt, kan worden aangereikt. Als we niet oppassen, vindt echter een omgekeerde beweging plaats en verschuift de aandacht binnen de kunstopleiding naar het leren en wordt de specifieke kunstopleiding een generieke educatieve opleiding.

De dreigende devaluering van de kunst zelf als kennisbron past binnen een maatschappelijke trend. Kunst wordt steeds meer geïnstrumentaliseerd. Waar is het kunstwerk als de zelfstandige 'public educator'? Kunst wordt gebanaliseerd tot verdienmodel, gepopulariseerd tot vermaak en amusement. Kunst wordt 'ver-biologiseerd' tot een neurologische constructie: het creatieve brein. Kunst wordt 'ver-pedagogiseerd' tot een onderwijshulpmiddel. Kunst wordt 'ver-sociologiseerd' tot een training in democratisch burgerschap.

Kunst als onbegrijpelijke unieke ervaring verdwijnt van het toneel. Kunst als een vernieuwende kracht, die op een afwijkende poëtische wijze de werkelijkheid beschrijft, wordt afgedaan als 'romantisch'. Kunst als een metafysische ervaring van de 'andere kant', waarbij ons brein slechts dienst doet als ontvanger, wordt een taboe. Dat het kunstwerk een ongrijpbare hogere vorm van denken is, een belangrijke leermeester, verdwijnt naar de achtergrond.

Wie van kunst houdt, weet beter. Kunst is een 'teaching object', een onbegrensde vorm van kennis. Ik onderbouw dit in mijn boeken over art-based learning (zoals Lutters, 2012). Astrid Rass (2015), docent aan de master kunst-educatie (ArtEZ), beschrijft hoe art-based learning positief werkt binnen de lespraktijk van cultuurprofiel scholen.

De erkenning van kunst als kennisbron kan de lespraktijk weer tot leven wekken. Een afwijkende, kunst eigen wijze van toetsing en beoordeling is daarbij onmisbaar. Ik hoop dat we straks, in het verlengde van het denken van filosofen als Spinoza, Leibniz, Coleridge, Benjamin, Foucault en Deleuze,

kunst en verbeelding weer als volwaardige onderdelen van een geïntegreerde vorm van denken mogen beschouwen.

Kunst als opbrengst

Barend van Heusden en Pascal Gielen (2015) merken op dat we leven in een tijd van verandering die vraagt om nieuwe vormen van kunsteducatie. Terecht. Daarbij is het echter essentieel dat artisticeit het fundament vormt voor dit nieuwe opleiden, onderzoek en onderwijs. Waarom zouden we de output niet, in lijn met het denken van Mieke Bal (2002), definiëren als een vorm van research-based art? Een alternatief voor een kennisbasis of competentieset: mensen die kunnen denken met een penseel, met een fototoestel of een filmcamera? Studenten en docenten die kunstwerken maken en een uniek verhaal vertellen?

Het pijnlijk ontbreken van hoogwaardige kunst als output in de opleiding viel me op toen ik in 2013 jurylid was van de Max van der Kamp Scriptieprijs. Onder de ruim 45 ingezonden eindschrijfties waren er slechts enkele die aan een artistiek criterium zouden kunnen voldoen. Toch kan de gedachte van kunst als een gesublimeerde vorm van denken prima vertaald worden naar de eindproducten van de kunstdocentopleiding. Joseph Beuys (1921-1986) beschouwde tijdens zijn docentschap aan de Academie in Düsseldorf educatie al als een kunstwerk. De les was voor hem een performance, vergelijkbaar met een 'teaching object'. Onderzoek was voor hem een artistieke activiteit in een formele of informele educatieve ruimte.

Kunst als eindproduct, zoals voorgesteld met het begrip research-based art, lijkt echter ook afwezig in het primair en voortgezet onderwijs. In de vele gesprekken die ik de afgelopen tijd heb gevoerd met po- en vo-docenten blijkt steeds weer dat het onderwijs nog teveel is gericht op een fantasieloos bijbrengen van de basisbeginselen in de kunsten, werkzaamheden die in feite door een assistent met een aantekening 'kunstpraktijk' kunnen worden gedaan. Kunstonderwijs verwordt daarmee tot een marginale discipline. Geen broedplaats van kritische en creatieve individuen, waar de 21^e eeuw om vraagt. Geen gezond tegenwicht in een neoliberale cultuur van technocraten en brave burgers. Geen uitdagende context gericht op het voortbrengen van een nieuwe Beuys of Duchamp.

Artist educator

Met deze bijdrage vestig ik de aandacht op de dreiging dat de kunstdocentopleidingen hun ontologische basis in de hedendaagse kunst en de klassieke humaniora aan het verliezen zijn. Ik besef dat het aanreiken van alternatieven begint met het ontwikkelen van een heldere taal. Ieder discours drukt

zich immers uit in metaforen, zoals Lakoff en Johnson treffend beschrijven in *Metaphors We Live By* (1980).

Om de toon voor een transitie in de kunstdocentopleidingen te zetten introduceer ik het begrip 'artist educator', zoals de University of Arts in Singapore (La Salle) dat hanteert. Artist educator is een centraal beeld waarnaar onderzoek, opleidingsstructuur, kennisbronnen en output zich kunnen vormen. Het geldt als oriëntatie in het toeroepen van een halt aan de ontwikkeling van kunstdocentopleidingen naar onderwijskundige modellen uit de rationaliteit van de 20^e eeuw. Artist educator is een hanteerbare vorm die past bij deze eeuw van de creativiteit.

Ik zie hierbij een docentopleiding wortelend in de hedendaagse kunst en klassieke humaniora, waar creativiteit en artisticeit, het positieve antwoord op vrijheid, voorop staan. Een opleiding voor kunstenaars die kunnen werken in formele, maar ook in informele educatieve contexten en een setting voor docenten en studenten die onderdeel willen uitmaken van de vrije intelligentia. Hier is ruimte voor iemand die zijn leven wijdt aan een voortdurend proces van artistiek onderzoek. Voor iemand voor wie mens-zijn (zijn biografie), het vak (de kunst) en de maatschappelijke opgave (de pedagogiek) samenvallen. Nico de Vos, auteur van *Lichamelijke verbondenheid in beweging* (2014) en sinds 2015 hoofd van de ArtEZ master kunsteducatie, zal dit jaar bij ArtEZ een begin maken met het ontwikkelen van de masteropleiding naar het beeld van de artist educator.

Kunst doceren kan zo de kroon worden op een doorleefd kunstenaarschap, de wereld waarover Hans Ulbrich Obrist (2015) schrijft: de wereld van de kunstenaar als onderzoeker en educator, waar de nieuwe generatie op wacht. De beste voorbeelden zijn misschien wel daar te vinden waar we ze het minst verwachten. Niet op de scholen, maar in de informele kunstpraktijk. Ze noemen zichzelf niet zo, maar ze zijn er wel: de artist educators Ai Weiwei, werkend aan zijn Sunflower Seeds in Beijing, Anish Kapoor bij het ontwerpen van de Cloud Gate in Chicago, Olafur Eliasson bij het bedenken van de The Weather Project in London, Gerhard Richter bij het helpen realiseren van het raam van de Dom van Keulen.

Jeroen Lutters is lector kunst- en cultuureducatie aan ArtEZ hogeschool voor de kunsten en lector didactiek- en inhoud van de kunstvakken bij Hogeschool Windesheim.
E j.h.r.lutters@gmail.com

Literatuur

Bal, M. (2002). *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.

Borgdorff, H., & Sonderer, P. (Eds.) (2012). *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*. Amsterdam: Leiden University Press.

Heusden, B. van & Gielen, P. (Eds.) (2015). *Arts education beyond art. Teaching arts in times of change*. Amsterdam: Valiz.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Lievegoed, B. (1976). *De levensloop van de mens. Ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijkheden in de verschillende levensfasen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: art based learning in praktijk*. Antwerpen: Garant.

Lutters, J. (2013). *U21: Creativiteit als noodzaak*. Zwolle: Windesheimreeks.

Lutters, J. (2015a). *Meesterschap in de 21e eeuw: een hedendaagse scholingsweg aan de kunsten*. Arnhem : ArtEZ.

Lutters, J. (2015b). *Sprekende objecten: studies in art based learning*. Arnhem: ArtEZ Press.

Obrist, H. U. (2015). *Lives of the Artists. Lives of the Architects*. London: Alan Lane.

Rass, A. (2015). Art Based Learning. Verrassende ervaringen van Cultuurprofielcholen. *Kunstzone*, (4), 54-55

Literatuur en brein: liefde op het tweede gezicht?

Roel Willems

Onderzoek naar het brein is *hot*. Van neuromarketing tot neuropragmatiek en neuro-esthetiek: elk vakgebied lijkt mee te willen op de trein die neuro heet. De combinatie 'literatuur en brein' past naadloos in deze trend. In dit essay verkent Roel Willems of het bestuderen van hersenprocessen tijdens literair lezen bij zou kunnen dragen aan een beter begrip van literair lezen. Hij concludeert dat hersenonderzoek inderdaad interessante inzichten kan opleveren.

Wie hersenprocessen tijdens literair lezen¹ wil onderzoeken, komt een hoop scepsis tegen. Aan de ene kant is er scepsis van experimentalisten en aan de andere kant scepsis van literatuurwetenschappers.

Geen liefde op het eerste gezicht

De experimentele studie van taalbegrip heeft een lange traditie van strikt gecontroleerde experimenten in psychologische laboratoria. Het vakmanschap van de experimentalist is *experimenteel design* ofwel het ontwerpen van een onderzoeksopzet die een eenduidige uitleg van de resultaten garandeert. De uitdaging hierbij is het vermijden van zogenoemde *confounding variables*: variabelen die niet interessant zijn, maar die wel een alternatieve verklaring van de resultaten kunnen zijn. Neem bijvoorbeeld een studie waarin we willen weten of concrete woorden anders verwerkt worden dan abstracte woorden. Ik gebruik de volgende woorden als onderzoeksmateriaal:

Concreet	Abstract
Pen	Democratie
Bal	Transcendentie
Mok	Algoritme
Mes	Degradatie
Mat	Klimaat

Ik zou nu kunnen meten hoe lang het duurt voordat elk woord herkend wordt als een bestaand Nederlands woord en dan vinden dat dit korter duurt voor de concrete dan voor de abstracte woorden. Ik zou concluderen dat de concrete woorden inderdaad makkelijker te herkennen zijn. Echter - zoals u al gezien had - er is een veel voor de hand liggende verklaring, namelijk dat de abstracte woorden allemaal veel langer zijn dan de concrete woorden. Dit is een alternatieve verklaring en we weten niet met zekerheid of het verschil concreet-abstract dan wel het verschil kort-lang ten grondslag ligt aan het gevonden verschil in reactietijd. Dit eenvoudige voorbeeld dient slechts als illustratie. In werkelijkheid is het voorkomen van en controleren voor alternatieve verklaringen lastig en iets waar psychologen goed in zijn.

Het 'strak' controleren van experimenten heeft tot gevolg dat psychologische experimenten vaak een heel uitgekledde versie zijn van het onderzochte onderwerp. Wie proefpersonen zo snel mogelijk op een knop laat drukken bij het zien van een woord op een computerscherm, bestudeert ontegenzeggelijk taal. Immers, woorden zijn onderdeel van onze taal. Maar het is wel

1 In het artikel spreek ik van 'literair lezen'. Veel van het beschreven onderzoek zal opgaan voor fictie in het algemeen, dus niet per se literaire fictie, maar omdat het artikel over literatuur en brein gaat ligt de nadruk op literaire fictie.

een heel beperkte versie van taal en niet wat we daarmee bedoelen in ons dagelijks leven. De Nederlandse psycholoog Adriaan de Groot noemde deze strikte benadering ‘steriel’ (De Groot, 1946): het bestuderen van denkprocessen in strak gecontroleerde experimenten, onder goed gecontroleerde condities.

Het is begrijpelijk dat er vanuit deze onderzoekstraditie scepsis bestaat voor een wetenschapper die literatuurbeleving wil bestuderen. Een literaire tekst is complex en het is lastig om alternatieve verklaringen uit te sluiten. Aan de andere kant is er scepsis van literatuurwetenschappers. Er zijn academici die literaire teksten bestuderen en niet geloven dat het zinvol is te proberen om de ervaring van literair lezen te kwantificeren. Een reden kan zijn dat ze literair lezen beschouwen als een unieke individuele ervaring, een die zich niet zou lenen voor de wetten van empirisch onderzoek. Een andere reden voor scepsis kan zijn dat literatuurwetenschappers het niet interessant vinden om de lezerservaring te meten. Wie het kunstobject op zich als onderzoeksobject heeft, is niet per se geïnteresseerd in hoe willekeurig andere personen dit kunstobject ervaren.

Een ander twistpunt is dat experimentalisten de neiging hebben om zelf onderzoeksmateriaal te creëren (denk aan de concrete en abstracte woorden) of bestaand materiaal te veranderen. Bij literair lezen leveren beide benaderingen – begrijpelijk – het afgrijzen van literatuurwetenschappers op. Immers, zelf een tekst schrijven is een schromelijke onderschatting van het ambacht van schrijver. En iets aan een bestaande tekst veranderen is een schending van het literaire kunstobject, een discussie die bijvoorbeeld oplaait als er een klassiek literair werk in een vereenvoudigde of gemoderniseerde bewerking uitgegeven wordt.

Omdat de literatuurwetenschap niet direct mijn werkveld is, zal ik deze niet verder beschrijven. Wel is het goed om op te merken dat er wel degelijk literatuurwetenschappers zijn die leesbeleving empirisch bestuderen. Mijn beknopte beschrijving hierboven is bedoeld om de verschillen tussen experimentalisten en niet-experimentalisten scherp te krijgen, niet om de een of de ander tekort te doen.

Het lijkt eenvoudig: er zijn twee vakgebieden, het ene weet veel van taal en hersenen en het andere weet veel over literatuur. Zouden we niet eenvoudigweg beide expertises samen kunnen voegen en de hersenbasis van literair lezen bestuderen? Zoals ik hierboven beschreef is het echter geen liefde op het eerste gezicht.

Naast de bovengenoemde aarzelingen zijn er nog technische hobbels, die ik hier niet zal behandelen. Voordat we onderzoeken of het mogelijk is, moeten we eerst een andere vraag behandelen: Wat zou het ons kunnen brengen? Wat is het mogelijke voordeel van een neurowetenschappelijke kijk op literair lezen?

Literatuur en brein: waarom?

Hersenmetingen naar literair lezen hebben twee belangrijke voordelen vergeleken met andere manieren om gedrag te meten. Het eerste voordeel is dat het een directe meting is. Bij vragenlijsten moet de deelnemer achteraf reflecteren over zijn ervaring tijdens het lezen. De deelnemer geeft bijvoorbeeld een cijfer van 1 tot 7 over hoe makkelijk hij zich kon verplaatsen in de hoofdpersoon van het verhaal of in welke mate hij de wereld om hem heen vergat tijdens het lezen. Mensen zijn hier tamelijk goed in en er zijn inmiddels verschillende betrouwbare vragenlijsten ontwikkeld om de ervaring tijdens literair lezen te meten (bijvoorbeeld Kuijpers, Hakemulder, Tan, & Doicaru, 2014). Bij hersenmetingen ligt dit anders: We vragen niet achteraf om een score te geven, maar we meten de hersenprocessen die samenhangen met het gedrag terwijl dat gedrag plaats heeft. Dit onderscheid wordt ook wel online versus offline metingen genoemd.

Hersenmetingen zijn niet uniek in hun vermogen om online gedrag te meten. Andere methoden doen dit ook, bijvoorbeeld de meting van oogbewegingen (ik zal hier later een voorbeeld van geven) of hartslag. Een verschil is, en dat is het tweede voordeel, dat hersenmetingen specifiek zijn. Hoewel er nog veel onduidelijk is, weten we redelijk goed welke hersengebieden - of netwerken van hersengebieden - te relateren zijn aan een bepaalde functie. Zo zijn er hersengebieden die actief worden tijdens visuele waarneming of wanneer we onze aandacht ergens op richten. Deze kennis kunnen we gebruiken om de activiteiten die tijdens het lezen optreden, te kwalificeren. Behalve dat we een toename van hersenactiviteit kunnen zien, weten we ook waar dit gebeurt. Dit is anders dan bijvoorbeeld het meten van hartslag. Bij hartslag kunnen we kwantificeren of deze toe- of afneemt, maar het is lastiger om hier een functionele interpretatie aan te geven. De specificiteit is weliswaar een belangrijk voordeel van hersenmetingen, maar in de praktijk vaak beperkt omdat het twijfelachtig is of complexere cognitieve processen een eenduidige hersenlocalisatie hebben. De gedachte dat elk onderdeel van ons denken op een specifiek hersengebied te plakken valt, is naïef gebleken. In werkelijkheid gaat het om samenwerking tussen verschillende hersengebieden die daarbij enigszins verschillende rollen kunnen aannemen.

Hersenmetingen hebben ook nadelen vergeleken met andere methoden. Ten eerste worden ze vaak in een onnatuurlijke omgeving gedaan. Bij fMRI is dit een grote machine die een enorm kabaal maakt en waarin men zo stil mogelijk moet blijven liggen. Bij EEG zit de deelnemer met een badmuts vol elektroden in een goed geïsoleerde ruimte waar hij opnieuw zo stil mogelijk moet blijven zitten. Er zijn ontwikkelingen die het mogelijk maken om hersenmetingen in meer natuurlijke omgevingen te doen, maar meestal is het onderzoek in een ongewone setting.

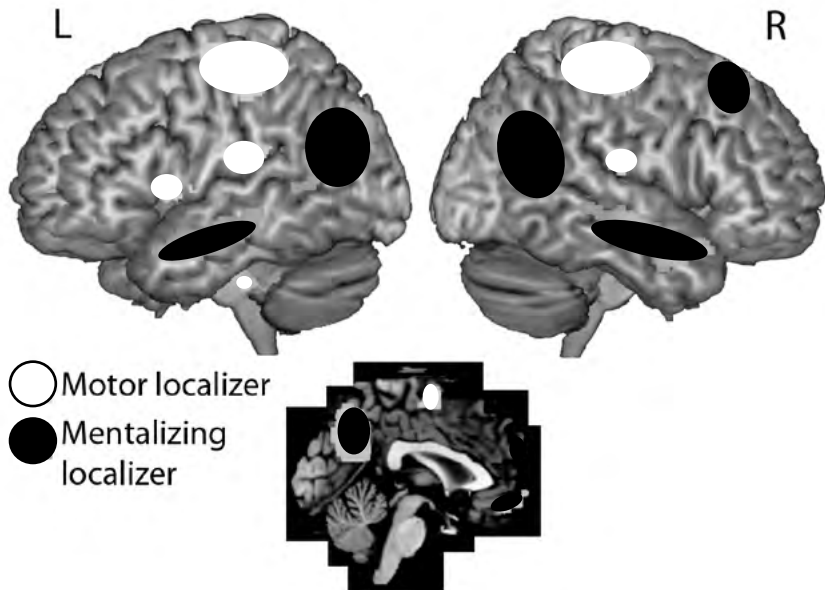
Ten tweede heeft elke methode voor hersenmeting, net als elke methode zowel voor- als nadelen. EEG heeft bijvoorbeeld een hoge tijdsresolutie

(hersenenprocessen worden in de tijd heel precies gemeten), maar een lage ruimtelijke resolutie (het is lastig te bepalen waar in de hersenen de activatie vandaan komt). Bij fMRI is dit andersom.

Ten derde zijn hersenmetingen vooralsnog te kostbaar dan wel te omslachtig om gemakkelijk bij heel grote groepen uit te voeren. Met grote groepen bedoel ik honderden deelnemers. Hoewel dit kan, is het praktisch lastig en kostbaar en zijn andere methoden wellicht te prefereren.

Dit brengt me bij het belangrijkste punt bij methoden: het is onverstandig om op één set van methoden te bouwen. Een methode (bijvoorbeeld hersenmetingen) moet nooit een doel op zich zijn, maar in dienst staan van de onderzoeksvraag, dus van wat we willen weten. Het meest vruchtbare is om dezelfde vraag met verschillende methoden te onderzoeken en van elke methode het sterke punt te nemen. Elke methode kan een stukje van de vraag beantwoorden en in samenhang leidt dit - idealiter - tot vooruitgang in kennis. Hoewel dit essay over literatuur en brein gaat, zult u hierna zien dat ik me in mijn aanpak dan ook niet beperk tot hersenmetingen.

Figuur 1. De systemen voor motorische handelingen (wit, 'inbeelden') en voor het zich inleven (zwart, 'mentalizing').



We weten dat het motorisch systeem ook actief wordt wanneer mensen zich handelingen inbeelden en daarom gebruikten we het om in kaart te brengen of deelnemers aan motorische simulatie deden tijdens het luisteren naar de verhalen.

Literatuur en brein: recente experimenten

Nu zal ik enkele recente experimenten bespreken waarin literair lezen met hersenmetingen werd bestudeerd. Mijn overzicht is selectief, met de meeste aandacht voor ons eigen werk. Wel verwijs ik waar mogelijk naar andere relevante publicaties.

Voorstellen en inbeelden

In een eerste poging onderzochten we verschillen in voorstellings- en inlevingsvermogen tijdens het luisteren naar een literaire tekst (Nijhof & Willems, 2015). We lieten deelnemers (gezonde, jonge vrijwilligers) luisteren naar fragmenten uit literaire romans, zoals het openingshoofdstuk van *Dooi* van Rascha Peper. Er was een wat korter fragment van vier minuten en twee langere fragmenten van rond de acht minuten. Voor elk van de fragmenten hadden we vooraf bepaald welke zinsdelen een concrete handeling uitdrukten (bijvoorbeeld iemand die over het ijs aan komt schaatsen) en in welke delen er sprake was van *mentalizing*, het begrijpen van en inleven in intenties en gevoelens van anderen. Een voorbeeld hiervan is een passage waarin een vrouw reflecteert over haar relatie en de intenties van haar partner.

We kozen voor deze twee aspecten (concrete handeling en *mentalizing*), omdat we weten dat deze goed apart meetbaar zijn in het brein. Er zijn hersengebieden die actief worden als we proberen de intenties, gedachten of gevoelens van een ander te begrijpen en er zijn andere gebieden die actief worden als we ons een concrete handeling voorstellen (zie figuur 1). De vraag was nu hoe verschillende lezers hun inlevings- en voorstellingsgebieden gebruikten tijdens het luisteren naar de fragmenten. Zo zal een lezer die zich levendig voorstelt hoe een personage over het ijs schaatst, zijn voorstellingsvermogen meer activeren dan een lezer die dit minder doet. We gebruiken hersenactiviteit in de voorstellings- en inlevingsnetwerken dus als een maat voor hoeveel een lezer zich voorstelde wat personages in het verhaal deden of hoezeer iemand zich inleefde in de gedachten en gevoelens van de personages.

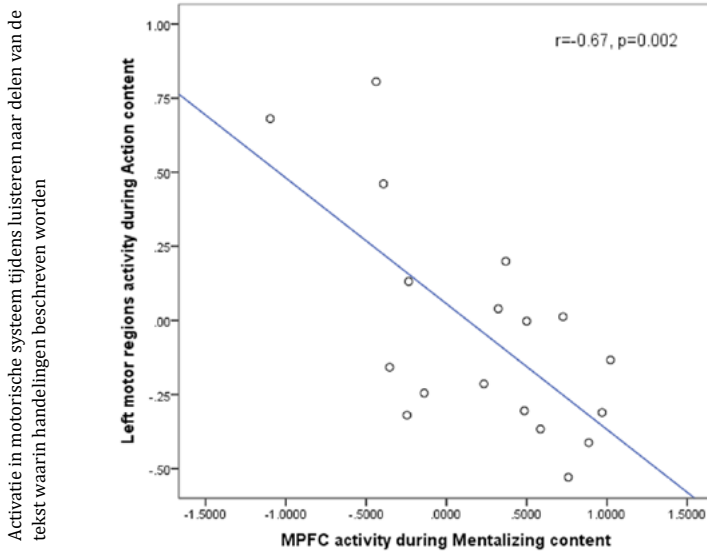
Het resultaat is geïllustreerd in figuur 2. We zagen dat deelnemers een sterke voorkeur voor het een of voor het ander bleken te hebben. Deelnemers die hun inlevingsgebieden 'aan' zetten tijdens het luisteren naar passages met veel beschrijving van *mentalizing*, stelden zich vrijwel geen concrete handelingen voor en vice versa. Onze interpretatie is dat we hier verschillen zien in leesvoorkeur: Sommige lezers stellen zich handelingen heel concreet voor, maar zijn minder geïnteresseerd in het zich inleven in de gedachten en gevoelens van personages, andere lezers hebben de tegengestelde voorkeur. We gaan ervanuit dat lezers deze voorkeuren niet bewust inzetten. We hebben deelnemers ook niet gevraagd om het een of het ander te doen, ze vielen terug op hun persoonlijke voorkeur. Ook is het belangrijk om te benadrukken dat het om een *voorkeur* gaat. Deelnemers die tijdens het

luisteren weinig hun voorstellingsvermogen gebruikten, konden dit wel. Als we hun gevraagd hadden om zich voor te stellen wat er tijdens het verhaal gebeurde, is er geen reden om aan te nemen dat dit voor hen een probleem zou zijn geweest. Ze deden het echter niet.

Deze eerste poging liet ons zien dat we fMRI kunnen gebruiken om iets te leren over inbeelding en inleving tijdens het lezen (luisteren in dit geval). Er blijven natuurlijk veel vragen over. Wat maakt dat de een voorkeur heeft voor inleving en de ander voor inbeelding? Hoe hangt het samen met leesplezier? Kunnen mensen hun leesstijl trainen?

Ander bewijs voor voorstellingsvermogen tijdens literair lezen of luisteren komt van studies waarin werd gevonden dat hersengebieden die actief zijn bij het waarnemen van beweging, ook actief worden als mensen luisteren naar beschrijvingen van bewegingen in een sprookje (Wallentin et al., 2011). Wanneer deelnemers luisterden naar delen van *Het lelijke eendje* waarin

Figuur 2. De relatie tussen motorische simulatie en mentalizing tijdens luisteren naar een literaire tekst.



Activatie in mentalizing systeem tijdens het luisteren naar mentalizing delen van de tekst

Elk bolletje geeft de activatieniveaus weer van twee hersengebieden, elk van dezelfde deelnemer. Op de x-as staat activatie in een deel van het mentalizing ('inlevings') systeem terwijl deelnemers naar delen van de tekst luisterden waarin gedachten van een karakter beschreven werden. Op de y-as staat de activatie in delen van het motorische systeem terwijl deelnemers naar delen van de tekst luisterden waarin handelingen beschreven werden ('inbeelding'). Er was een negatieve relatie tussen motorische simulatie en inleven (mentalizing): deelnemers met veel motorische simulatie deden weinig aan mentalizing en vice versa.

beweging voorkomt (bijvoorbeeld een personage dat wegrent), werden hersengebieden actief die ook actief worden als mensen letterlijke beweging waarnemen, bijvoorbeeld bewegende stippen op een scherm. Een andere interessante bevinding is de activatie van de amygdala, een hersenstructuur betrokken bij emoties zoals angst, tijdens het lezen van emotionele woorden in een deel van *Harry Potter* (Hsu, Jacobs, Citron, & Conrad, 2015).

Een aantal dingen valt op aan de besproken studies. Allereerst is de diepgang in literair lezen beperkt. Inbeelding en inleving zijn ongetwijfeld belangrijk voor een literaire leeservaring, maar de exclusieve focus hierop zal lezers met meer kennis van narratologie en literatuur vreemd voorkomen. Ten tweede is de keuze voor de literaire fragmenten onduidelijk. In ons experiment gebruikten we hoofdstukken uit drie verschillende boeken. Dit is een ongelukkige keuze en in vervolggexperimenten hebben we steeds gebruik gemaakt van bestaande korte verhalen die we integraal aanboden. De andere studies die ik beschreef, gebruikten een sprookje en een fragment uit een *Harry Potter*-boek als materiaal. Deze keuzes lijken meer ingegeven door praktische overwegingen dan door kennis van literatuur.

Beide punten leggen bloot waar het aan schort in het huidige onderzoek naar literatuur en brein. De drijvende kracht komt van de mensen aan de 'breinkant' en er is weinig ruggespraak geweest met experts aan de 'literatuurkant'. Dit is een gemiste kans, omdat er in samenspraak met experts over literatuur ongetwijfeld andere, beter overdachte tekstkeuzes zouden zijn gemaakt. De combinatie brein en literatuur dreigt daarmee in de val te stappen die ik aan het begin van dit essay schetste: te veel nadruk op een van de twee vakgebieden. Gelukkig valt dit nog te repareren. Het veld is nog erg jong en bij de meer psychologisch ingestelde onderzoekers (de 'breinkant') leeft de overtuiging dat echte samenwerking met literatuurwetenschappers noodzakelijk is om tot scherper onderzoek te komen. In de conclusie zal ik betogen dat iets soortgelijks geldt voor input vanuit experts in cultuureducatie. Kort gezegd zien wij onderzoeksvragen en implicaties van onderzoek die relevant zijn in cultuureducatie over het hoofd, simpelweg omdat we er geen weet van hebben.

Gevoeligheid voor stijl

Een belangrijk onderdeel van literair lezen is stijl ofwel 'the organized violence committed on ordinary speech' (Jakobson in Hakemulder, 2004, p. 194). In een recent experiment onderzochten we individuele verschillen in gevoeligheid voor stijl en hoe dit beleving van een literair verhaal beïnvloedt (Van den Hoven, Hartung, Burke, & Willems, submitted). We lieten deelnemers korte literaire verhalen (onder meer 'De vijand' van Jacques Hamelink) lezen vanaf een computerscherm, terwijl hun oogbewegingen werden gemeten met een eyetrackingcamera. Dit is een infrarood gevoelige camera die heel precies de positie van het oog kan meten als daarop een zwak infrarood lampje gericht wordt. Omdat we infrarood niet kunnen zien, merken deelnemers daar niks

Figuur 3. Illustratie van de scoring van 'typisch literaire' delen van teksten.

De bezoeker was een vijand. En hij dacht aan een gouden kogel, klein als een erwt en heel rond, en glinsterend. **Een zonnige metalen waterdruppel.**

'Laat hem los,' zei de vijand.

We vroegen deelnemers (zonder expliciete literatuurwetenschappelijke achtergrond) om te onderstrepen welke delen van drie korte literaire verhalen ze als 'typisch literair' beschouwden. Er was veel verschil in welke delen onderstreept werden, maar ook consensus, zoals in dit voorbeeld. Hoe groter de letters, hoe meer deelnemers dat zinsdeel onderstreepten. Net als in het voorbeeld onderstreepten deelnemers vaak metaforen. Fragment uit 'De vijand' van Jacques Hamelink. Figuur uit Van den Hoven et al. (submitted).

van. Wel moeten ze redelijk stil blijven zitten en mogen ze hun hoofd niet veel bewegen. Tijdens het lezen springen onze ogen van woord naar woord en de hoeveelheid tijd die we op een woord blijven, is een goede maat voor hoe lastig of eenvoudig het is om dit woord te verwerken. Bijvoorbeeld minder verwachte woorden worden langer bekeken (gefixeerd) dan meer voor-spelbare woorden. Onze onderzoeksvraag was of mensen langzamer zouden lezen bij delen van de tekst die typisch stilistisch zijn, vergeleken met andere delen van de tekst. Bij 'vertragen' moeten we overigens in gedachten houden dat het gaat om honderd tot tweehonderd milliseconden per woordfixatie, lezen is immers een snel proces.

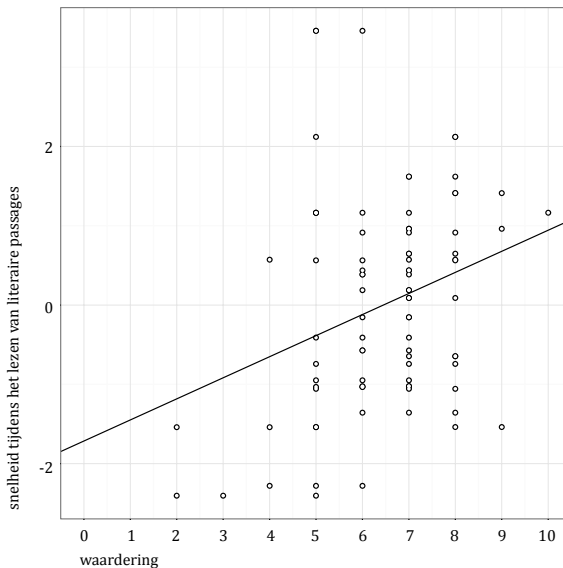
Een uitdaging was om te bepalen welke delen van de tekst 'veel stijl' hadden. Stijl heeft vele kanten en het is niet eenvoudig om tot een passende karakterisering van een tekst te komen. Onze oplossing was tweeledig. Als eerste vroegen we zestien proefpersonen (die niet deelnamen aan het eyetrackingexperiment) om bij alle verhalen te onderstrepen welke delen van de tekst ze 'typisch literair' vonden. Hoewel deze instructie voor velerlei uitleg vatbaar is, waren deelnemers redelijk consistent in welke delen van de tekst ze onderstreepten. Een voorbeeld is de metafoer 'Een zonnige metalen waterdruppel' om een kogel te beschrijven (zie figuur 3). Ten tweede vroegen we een collega met ruime ervaring in en kennis van stijl om hetzelfde te doen. De scoring door de deelnemers (niet-kenners) en de kenner hingen in hoge mate samen.

Vervolgens keken we of de karakterisering van literaire stijl samenhang met de duur van kijken naar de woorden. Een positieve samenhang zou betekenen dat mensen langzamer lezen als ze delen van een verhaal lezen die hoog scoren op literaire stijl. Die samenhang vonden we niet. Onze bevinding was interessanter, namelijk dat sommige deelnemers inderdaad de delen die rijk zijn aan stijl een stuk langzamer lazen dan andere delen van

de tekst, maar dat andere lezers dit juist niet deden. Interessant was om te zien dat waardering van het verhaal (achteraf gescoord door de deelnemers) positief samenhangt met de mate van vertraging bij literaire delen van de tekst (zie figuur 4).

Dit experiment laat zien dat het meten van oogbewegingen een interessante techniek is om literair lezen te onderzoeken. Met deze methode meten we niet direct hersenprocessen, maar een afgeleide ervan. Voordeel is dat deze methode heel precies in de tijd meet (wanneer vertragen of versnellen lezers?), makkelijker in grote groepen te gebruiken is en het lezen in een (iets) natuurlijkere omgeving kan plaatsvinden. Het grootste nadeel is dat de maat niet specifiek is. We weten dat een lezer een bepaalde passage sneller of langzamer las, maar we weten niet waarom dat zo is. Koppeling met achteraf ingevulde vragenlijsten kan hulp bieden om hier wel achter te komen.

Figuur 4. De positieve relatie tussen vertragen tijdens het lezen van literaire delen van een tekst en waardering voor het verhaal achteraf.



Elk bolletje geeft een bepaalde lezer van een bepaald verhaal weer. De x-as laat waardering zien op een schaal van 1-10, waarbij 10 de hoogste waardering voor het verhaal is. De y-as geeft de relatie weer tussen hoe literair een groep deelnemers die niet aan het oogbewegingsexperiment deelnamen, een deel van de tekst vonden en hoe snel de deelnemers aan het oogbewegingsexperiment deze passages lasen. Een positief getal betekent dat deze deelnemer in dit verhaal de literaire passages langzamer las dan de niet-literaire passages (vertraging). Een negatief getal betekent dat deze lezer bij dit verhaal de literaire passages even snel las als de niet-literaire passages. De lijn is de best passende regressielijn en omdat de helling hiervan positief is, concluderen we dat meer vertraging tijdens het lezen van literaire passages positief samenhangt met waardering voor het verhaal. Figuur uit Van den Hoven et al. (submitted).

Conclusie

Na deze introductie in vogelvlucht van literatuur en brein is één ding duidelijk: onderzoek naar literatuur en brein staat nog in de kinderschoenen en het weinige onderzoek dat tot dusver is gedaan, heeft onze kijk op literair lezen nog niet radicaal veranderd. Toch geloof ik dat het nut heeft de combinatie verder te onderzoeken. In dit essay heb ik een eerste indruk willen geven van hoe literair lezen onderzocht kan worden met neurowetenschappelijke methoden. We zagen dat in een eerste aanzet er onderzoek gedaan is naar het zich inleven in een ander en het zich voorstellen van concrete handelingen tijdens het lezen. Voordeel van neuro-imaging was dat de meting online is en enigszins specifiek. Ik beschreef een andere studie waarin we oogbewegingen gemeten hebben om een beter beeld te krijgen van welke lezers gevoelig zijn voor stijl in een tekst en hoe dit samenhangt met hun leeservaring en andere verschillen tussen lezers.

Ik hoop dat deze illustratie van mogelijkheden een vliegwiel kan zijn voor het formuleren van nieuwe onderzoeksvragen die relevanter zijn voor de praktijk van cultuureducatie. Sturing vanuit andere disciplines zou het onderzoek scherper kunnen maken en idealiter ook meer relevant. Bedenken welke factoren nog onderzocht zouden kunnen worden, is overigens het makkelijke deel van dit proces. Scherp selecteren welke factoren het meest relevant zijn en die vervolgens formuleren tot haalbare experimenten is een uitdaging.

Terug naar de gecompliceerde flirt tussen brein en literatuur. Mijn hoofdconclusie is dat de relatie tussen beide potentie heeft. Hoewel nog pril zijn er genoeg positieve tekenen dat neurowetenschappelijk onderzoek naar literair lezen interessante inzichten kan opleveren die verder gaan dan eerder empirisch onderzoek. Tegelijkertijd concluderen we dat een exclusieve focus op neurowetenschappelijke methoden onnodig en onverstandig is en dat we moeten bewaken dat de samenwerking tussen experts in literatuur en experts in hersenen en gedrag er een is waarin beide vakgebieden een serieuze bijdrage kunnen leveren.

Roel Willems is onderzoeker bij het Centre for Language Studies en het Donders Institute for Brain, Cognition and Behaviour van de Radboud Universiteit en het Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen. Zijn onderzoek gaat over taal en hersenen, en in het bijzonder over hoe delen van de hersenen die

betrokken zijn bij handelingen en waarneming, ook een rol spelen tijdens het begrijpen van taal. Zijn huidige onderzoek gaat voornamelijk over inlevings- en voorstellingsvermogen tijdens het lezen en hoe dit de waardering van literaire verhalen beïnvloedt.
E roel.willems@donders.ru.nl

Literatuur

Groot, A. D. de (1946). *Het denken van den schaker*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij.

Hakemulder, J. F. (2004). Foregrounding and Its Effect on Readers' Perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193-218. http://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_3

Hoven, E. van den, Hartung, F., Burke, M., & Willems, R. M. (submitted). Effects of Foregrounding on Reading Behavior: Evidence from Eye-tracking Study.

Hsu, C.-T., Jacobs, A. M., Citron, F. M. M., & Conrad, M. (2015). The emotion potential of words and passages in reading Harry Potter - An fMRI study. *Brain and Language*, 142, 96-114. <http://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.01.011>

Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89-122. <http://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>

Nijhof, A. D., & Willems, R. M. (2015). Simulating fiction: individual differences in literature comprehension revealed with fMRI. *PLoS One*, 10(2), e0116492. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0116492>

Wallentin, M., Nielsen, A. H., Vuust, P., Dohn, A., Roepstorff, A., & Lund, T. E. (2011). BOLD response to motion verbs in left posterior middle temporal gyrus during story comprehension. *Brain and Language*, 119(3), 221-225. <http://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.04.006>

De professionele identiteit van de muziekdocent

Tine Castelein

De muziekdocent is een belangrijk spilpunt in een muzikles. Daarom is het van belang stil te staan bij wie en wat die docent is. Wat is zijn zelfbeeld? Hoe handelt hij werkelijk in de praktijk en hoe percipiëren zijn leerlingen hem? In dit artikel rafelt Tine Castelein het begrip professionele identiteit van de muziekdocent uiteen in drie aspecten: de *espoused*, *enacted* en *perceived identity*.

'We cannot teach like another because we are not that other, so we need to discover who we are before we can be great teachers' (Jorgensen, 2008, p. 2)

In mijn doctoraatsonderzoek in de kunsten besteed ik aandacht aan twee overkoepelende thema's. Ten eerste focus ik op muzikale creatieprocessen van jongeren. Hoe gaan jongeren aan de slag bij het componeren, improviseren of arrangeren? Hoe kan je hen hier als muziekdocent in begeleiden? Ten tweede onderzoek ik de professionele identiteit van de muziekdocent. Wat is die identiteit en hoe kan de muziekdocent die zelf in kaart brengen en ontwikkelen? Uiteindelijk wil ik beide componenten verbinden en nagaan in hoeverre ze als elkaars klankbord de begeleiding van de leerprocessen van de leerlingen kunnen optimaliseren. In dit artikel ga ik nader in op het conceptuele kader dat ik op basis van een literatuurstudie heb ontwikkeld: de professionele identiteit.¹

Belang van de professionele identiteit

Traditioneel geldt de muziekdocent vaak niet enkel als het centrum van de klas, maar ook van het leerproces van leerlingen. Daarom is het belangrijk dat het duidelijk is wie en wat die docent is (Kelchtermans, 2009). Cranton (2001) voegt hieraan toe dat het juist de aanwezigheid van de docent is die het klassieke onderwijs onderscheidt van leren via technologie (bijvoorbeeld online muziekmethodes, YouTube-tutorials en dergelijke), waarbij de docent een minder centrale rol speelt. Kelchtermans (2009) verwijst hierbij naar de klassieke didactische driehoek van de (muziek)docent, leerling en lesonderwerp. Met de uitspraak '[...] knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject' (p. 102) plaatst Palmer (2007) een goede zelfkennis van de docent dan ook in het juiste perspectief.

Om onze lespraktijk te optimaliseren moeten we dus op zoek naar onze eigen professionele identiteit. Dit lijkt een egocentrisch vraagstuk te zijn, maar in het licht van de didactische driehoek is het dit zeker niet. We moeten immers eerst onszelf kennen om vervolgens in interactie te kunnen gaan met onze leerlingen. Daarnaast stelt Donovan (2009) dat we, door meer persoonlijkheid toe te laten in onze lespraktijk, niet enkel interacties kunnen *realiseren*, maar ook *optimaliseren*, met als mogelijk gevolg een hogere betrokkenheid van de leerlingen. In een muzikles, waar er naast de reguliere interacties ook muzikale interacties plaatsvinden, is het voor een muziekdocent essentieel om hierop in te zetten. Deze muzikale interacties vereisen immers vaak een meer persoonlijk contact tussen de muziekdocent en de leerling, waardoor het voor beide partijen uitermate belangrijk is dat de professionele identiteit van de muziekdocent duidelijk ontwikkeld is.

1 Graag bedank ik Thomas De Baets, Luc Nijs en Geert Kelchtermans voor hun bijdrage bij de ontwikkeling van dit conceptueel kader.

Kenmerken van de professionele identiteit

In de laatste twee decennia werd de professionele identiteit van docenten naar voor geschoven als een volwaardig onderzoeksgebied (bijvoorbeeld Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). In de literatuur worden hieraan vier kenmerken toegewezen.

Ten eerste is de vorming van de professionele identiteit een voortdurend proces van interpretaties en herinterpretaties van ervaringen (Coldron & Smith, 1999; Beijaard et al., 2004). De ontwikkeling van de professionele identiteit stopt dus nooit en kan dus niet alleen gezien worden als een antwoord op de vraag 'Wie ben ik?', maar ook op de vraag 'Wie wil ik worden?.'

Ten tweede impliceert de professionele identiteit zowel de persoon als zijn context (Beijaard et al., 2004). De manier waarop een docent handelt, wordt immers steeds beïnvloed door zijn omgeving. Coldron en Smith (1999) hebben het in dit verband over een 'social space'.

Ten derde bestaat de professionele identiteit uit verschillende subidentiteiten waarbij elke subidentiteit verbonden is met een specifieke context waarin de docent zich regelmatig bevindt (Beijaard et al., 2004). Sommige subidentiteiten staan centraal en kunnen gezien worden als de kern van de professionele identiteit. Zo kunnen we het muzikantschap van een muziekdocent als een centrale subidentiteit zien. Andere subidentiteiten bevinden zich meer aan de rand, bijvoorbeeld ouderschap. Een muziekdocent die vader of moeder is, blijft dit uiteraard ook in de lespraktijk, maar dit behoort niet tot de kern van de professionele identiteit.

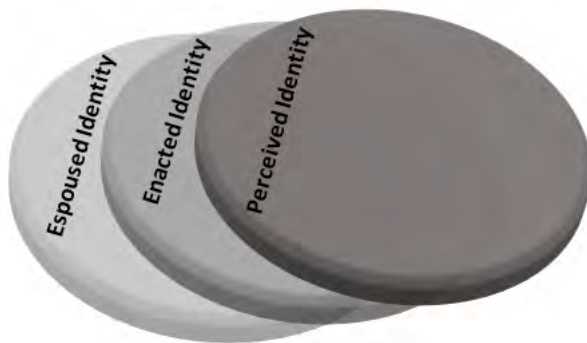
Als vierde en laatste kenmerk moet de professionele identiteit volgens Beijaard en collega's (2004) gezien worden als een bemiddeling, een manier waarop de docent zichzelf ziet in relatie tot zijn omgeving: '[...] identity should not be seen as a stable entity – something that people have – but as something that they use, to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to the contexts in which they operate' (Coldron & Smith, 1999, p. 712). Kennis over de professionele identiteit kan de docent dus actief inzetten om betekenis te geven aan het eigen handelen en dat van zijn omgeving.

Deze vier kenmerken beklemtonen het procesmatige karakter, maar willen bovenal aantonen wat de professionele identiteit *niet* is. Het is *geen vast gegeven* en het vormt zich *niet in afzondering*, maar in interactie met een context. Het in kaart brengen van de eigen professionele identiteit is voor een muziekdocent dan ook *geen doel op zich*, maar een middel om de eigen praktijk te optimaliseren. Hoe kan een docent zijn professionele identiteit dan in kaart brengen?

Aspecten binnen de professionele identiteit

Om het in kaart brengen van de professionele identiteit zoveel mogelijk te systematiseren onderscheid ik de volgende drie aspecten: de *espoused identity*, de *enacted identity* en de *perceived identity*.² Zoals figuur 1 duidelijk maakt, vormen deze drie aspecten overlappende lagen van de professionele identiteit. De figuur wil dan ook geen hiërarchie suggereren. Hierna bespreek ik de afzonderlijke aspecten, met aandacht voor zowel een begripsverduidelijking als een methodologische benadering.

Figuur 1. De drie aspecten van de professionele identiteit van een docent (eigen afbeelding)



Espoused identity

'Through story telling, personal theories become explicit, and in being made explicit they can be changed, where change is warranted, and a new or different story results' (Bullough, 1997, p. 21)

Begripsverduidelijking

Het begrip 'espoused identity' is afgeleid van het begrip 'espoused theory' dat op zijn beurt een aspect is van de *theories of action* (Argyris & Schön, 1974). Argyris en Schön stellen dat elk bewust gedrag het gevolg is van een gedachtegang, een theorie over het eigen handelen. We zouden met andere woorden docentgedrag kunnen verklaren met een theorie. Hierbij maken Argyris en Schön een onderscheid tussen de 'espoused theory' en de 'theory-in-use'.

2 Deze drie aspecten zijn het resultaat van een literatuurstudie, waarbij de espoused en enacted identity gebaseerd zijn op eenzelfde theorie van Argyris en Schön (1974).

De espoused theory definiëren ze als volgt: 'When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others' (p. 6-7). De espoused theory representeert dus hoe we denken te zijn of willen zijn. Hiermee verkrijgen we het eerste aspect van de professionele identiteit van een (muziek)docent, de espoused identity. Binnen de espoused identity kunnen we vervolgens nog een onderscheid maken tussen het *zelf-beeld* (hoe hij denkt te zijn) en het *ideaalbeeld* van de docent (hoe hij wil zijn) (Créton & Wubbels, 1984).

Methodologische benadering

Om de espoused identity in kaart te brengen kan men een biografisch interview afnemen met de muziekdocent (Kelchtermans, 1994). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief betekent dat je een centrale plaats toekent aan iemands levenservaringen en de betekenis die hij of zij daar zelf aan geeft. Herinneringen zijn immers geen feiten, maar altijd een reconstructie van gebeurtenissen die op het moment van vertellen voor de verteller van betekenis zijn en dus ook invloed hebben op zijn handelen. Deze reconstructies zijn steeds reflectief en verantwoordend, waardoor ze duidelijk maken wat iemand wil zijn en wil doen (Geerdink & Arnhem, 2008).

Een biografisch interview is opgebouwd vanuit goed geformuleerde vragen die de respondent aanzetten tot reflectie op eerdere gebeurtenissen en ervaringen. Om deze databron te kunnen vergelijken met andere data wordt het biografisch interview gestructureerd op basis van thema's of categorieën. Naast het biografisch interview houdt de muziekdocent ook zelf een logboek bij om zijn ervaringen in de vorm van memo's te documenteren (Fischer & Bosse, 2010). Wester (1995) stelt dat er vier soorten memo's zijn: 1) begrip-memo's waarin de codes voor de analyse geformuleerd en gedefinieerd worden, 2) theoriememo's waarin ontwikkelingen van de theorie vastgelegd kunnen worden, 3) profielmemo's over de eigen identiteit en 4) methodememo's waarin aantekeningen gemaakt worden over de gehanteerde methodes en eventuele opmerkingen hierbij of aanpassingen hiervan. De muziekdocent kan zijn logboek dan ook het beste volgens deze vier soorten memo's structureren. Dit is niet alleen bevorderlijk voor het schrijfproces, maar biedt meteen ook een overzicht voor de dataverwerking en analyse van het logboek.

Enacted identity

'Nothing destroys students' trust in teachers more quickly than seeing teachers espousing one set of principles or commitments [...] and then behaving in ways that contradict these' (Brookfield, 1990, p. 49).

Begripsverduidelijking

Er kunnen tegenstrijdigheden zijn tussen hoe we denken te handelen en hoe we daadwerkelijk handelen. Ook Argyris en Schön (1974, p. 7) maakten dit onderscheid: 'However, the theory that actually governs his actions is his theory-in-use, which may or may not be compatible with his espoused theory; furthermore, the individual may or may not be aware of the incompatibility of the two theories'.

Het tweede aspect van *theories of action* is dus de *theory-in-use* en het kan dan ook interessant zijn om te controleren of onze woorden en daden consistent zijn. Jorgensen (2008) bestempelt het *overeenstemmen* van de woorden en daden van een docent als de 'integrity' in de professionele identiteit. Brookfield (1990) heeft het in dat geval over 'authenticity' en Argyris en Schön (1974) spreken over 'congruence'.

Om de daadwerkelijke praktijk te omschrijven gebruiken Kelchtermans en Vanassche (2014) de term 'enacted professionalism'. Hierbij stellen ze dat de praktijk steeds contextgebonden is en een intrinsiek relationeel karakter heeft. Weick (1988, p. 306) bezorgt ons een duidelijke definitie van 'enactment': 'The term 'enactment' is used to preserve the central point that when people act, they bring events and structures into existence and set them in motion'. Enactment omvat enerzijds dus het proces (enactment), waarbij gedachten, ideeën en structuren in actie gebracht worden. Anderzijds is er het product van deze acties, want ze beïnvloeden de personen die betrokken zijn bij de handeling. Dit wordt de 'enacted environment' genoemd. Vertaald naar de professionele identiteit van de muziekdocent kunnen we stellen dat de espoused identity in de praktijk in actie gebracht wordt (enactment). Door het contextuele en interactieve karakter van een lespraktijk kunnen we de leerlingen en hun gedrag zien als het product van deze actie (enacted environment). Het tweede aspect van de professionele identiteit noem ik dan ook de enacted identity.

Methodologische benadering

Vaak zijn we ons niet bewust van mogelijke discrepanties tussen de espoused en enacted identity. Om de enacted identity toch in kaart te brengen kan de muziekdocent zijn eigen praktijk bijvoorbeeld filmen. Hierbij moet hij uiteraard rekening houden met de ecologische validiteit (Bronfenbrenner, 1979; De Baets, 2013), want de lespraktijk en de leerlingen dienen zo weinig mogelijk beïnvloed te worden door de aanwezigheid van de camera.

Om de espoused en enacted identity met elkaar te kunnen vergelijken en eventuele discrepanties te kunnen detecteren moet men voor beide aspecten eenzelfde categorisatie hanteren. Omdat deze niet te vinden is bij Argyris en Schön, zal een verdere literatuurstudie een overzicht moeten bieden van mogelijke categorisaties binnen de professionele identiteit van een docent. Daarna kan er één categorisatie vastgelegd worden waardoor verschillende databronnen met elkaar te vergelijken zijn. Ook de video's zijn volgens die

categorisatie te observeren. Om 'navelstaren' (Kelchtermans & Hamilton, 2008) te vermijden en objectiviteit te garanderen is het goed om met anderen samen te werken. De muziekdocent kan bijvoorbeeld collega's vragen om als 'critical friends' (Anderson & Herr, 1999; Buchborn & Malmberg, 2013) de video's te observeren aan de hand van de categorisatie. Dit levert een extra databron op die als controlemiddel kan dienen voor de observaties van de docent, waardoor de validiteit verhoogd wordt (Argyris & Schön, 1974; Samaras & Freese, 2009).

Perceived identity

'We may exhibit an admirable command of content and possess a dazzling variety of pedagogic skills, but without knowing what's going on in our students' head that knowledge may be presented and that skill exercised in a vacuum of misunderstanding' (Brookfield, 1990, p. 22)

Begripsverduidelijking

Het derde en laatste aspect van de professionele identiteit is de perceived identity. Dit is een eigen toevoeging aan de eerste twee aspecten van de theories of action van Argyris en Schön. Kelchtermans (2009) constateert dat de docent op een bepaalde manier gezien wil worden door zijn leerlingen. Tegelijk wordt ook zijn zelfbeeld beïnvloed door hoe zijn leerlingen hem zien. Een studie van Brekelmans, Wubbels en Van Tartwijk (2005) toont aan dat de percepties van leerlingen over de docent en diens zelfbeeld veel verschillen. Nochtans is volgens Brookfield (1995, p. 22) de consistentie tussen beiden erg belangrijk voor de effectiviteit van het lesgeven:

'When we behave in certain ways, we expect our students and colleagues to see in our behaviors a certain set of meanings. Frequently, however, our words and actions are given meanings that are very different from, and sometimes directly antithetical to, those we intended. When we have seen our practice through others' eyes, we're in a much better position to speak and behave in ways that ensure a consistency of understanding between us, our students, and our colleagues. This consistency increases the likelihood that our actions have the effect we want.'

Docenten moeten zich dus niet alleen afvragen of hoe ze zeggen te zijn (*espoused*), overeenstemt met hun acties (*enacted*), maar ook of leerlingen hun acties op dezelfde manier percipiëren (*perceived*). Leerlingen kijken immers met de *blik van de ervaring*. Zij zijn op het moment van de enactment betrokken in de interactie en worden dus rechtstreeks beïnvloed door het gedrag van de docent. Juist hierin verschilt het perspectief van de leerlingen met dat van de critical friends bij de enacted identity. Critical friends zijn externen en kijken met een *professionele blik* naar het gedrag van de docent.

Zij dienen eerder als controlemiddel voor de eigen observatie van de docent en verhogen de validiteit van het onderzoek (LaBoskey, 2004). Brookfield (1990) stelt dan ook terecht dat de belangrijkste kennis van een bekwame (muziek) docent het bewustzijn is van hoe leerlingen hun leerproces en het gedrag van hun docent ervaren. Het bevragen van leerlingen geldt daarom als een voorwaarde om bekwaam les te kunnen geven.

Methodologische benadering

De muziekdocent kan zijn leerlingen bevragen met dag- of logboeken, vragenlijsten, portfolio's, interviews of focusgroepen (Brookfield, 1995; Rusinek, 2007). Créton en Wubbels (1984) ontwierpen de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (afgekort als VIL), gebaseerd op een groot aantal interviews met zowel de docent als de leerlingen. De docent kan leerlingen de VIL laten invullen en zo een duidelijk beeld krijgen van het leerlingperspectief. Hij kan hem ook zelf invullen en zo zicht krijgen op zijn zelfbeeld. Daarnaast kan de muziekdocent de VIL ook beantwoorden vanuit de vraag hoe hij zou willen zijn. Dit leidt dan tot het ideaalbeeld van de docent.

Mogelijke consequenties voor de muziekeducatie

'What makes authenticity in teaching so elusive and slippery is that we cannot simply adopt those approaches as our own and expect them to work just as well. Instead, we must know ourselves well enough to identify our own personal qualities and wisdom and allow those to shape a unique approach to teaching that is true and relevant for us, that comes from a place within us that is real' (Donovan, 2009, p. 2)

Zoals bovenstaand citaat verwoordt, heeft elk aspect van het werk van een (muziek)docent een persoonlijke dimensie: in de manier waarop hij in interactie gaat met zijn leerlingen en collega's, in de verschillende beslissingen die hij tijdens onverwachte momenten in zijn lespraktijk maakt (zie bijvoorbeeld De Baets, 2012), in het karakter van zijn aanwezigheid in de klas en dergelijke. Op deze manier produceert zijn ervaring een persoonlijke bron van 'artefacten' – exemplarische gebeurtenissen uit de praktijk – die hem positioneren en leiden in zijn keuzes als professional.

Bij het maken van die keuzes creëert de muziekdocent een patroon van persoonlijke betekenissen die leiden tot een eigen lerarenstijl. Deze persoonlijke lerarenstijl zien Coldron en Smith (1999) zelfs als een 'artistiek' product van het in kaart brengen van de eigen professionele identiteit. Argyris en Schön (1974) stellen zichzelf de vraag waarom het relevant is om impliciete kennis zoals de *espoused* en *enacted identity* te expliciteren. Ze stellen dat we veel meer weten dan we kunnen zeggen of ons gedrag kan tonen en de docent dus een bewustmaking moet realiseren waarbij hij kan toetsen in

welke mate zijn espoused en enacted identity congruent zijn. Indien blijkt dat de muziekdocent al authentiek handelt en zijn espoused en enacted identity geen grote discrepanties vertonen, levert het in kaart brengen van zijn professionele identiteit geen duidelijke voordelen op, al kan het wel een bevestiging zijn voor zijn 'goede' lespraktijk. Indien die discrepanties er wel zijn, kan de docent door zelfreflectie en bewuste zelfkritiek zijn eigen praktijk optimaliseren door zijn lerarenstijl aan te passen aan zijn in kaart gebrachte professionele identiteit. Door het derde aspect, de perceived identity, kan de muziekdocent zich er ook van verzekeren dat zijn gedrag overkomt zoals hij het wenst.

Indien de muziekdocent al die elementen kan samenbrengen, analyseren en verwerken, is hij in staat om zijn lespraktijk authentiek(er) te maken. Zo kan hij bijvoorbeeld tot inzicht komen dat zijn methode haaks staat op hoe hij eigenlijk zou willen werken of dat de manier waarop hij zijn leerlingen begeleidt aan de piano, hen eigenlijk meer in de war brengt dan helpt. Hierdoor kan hij de moeilijkheden, problemen of zelfs mogelijke frustraties van zijn lespraktijk aanpakken. Hij kan beslissen een methode te hanteren die beter aansluit bij zijn eigen profiel en de wensen van zijn leerlingen. Hij kan experimenteren met andere begeleidingspatronen op de piano en daarin de mening van zijn leerlingen vragen. Het is evident dat dit het leerproces van zijn leerlingen ten goede komt.

Dit sluit aan bij het doorbreken van 'Methodolatry' (Regelski, 2002): het blinde vertrouwen van docenten in een onderwijsmethode, waarbij het enige criterium de onmiddellijke bruikbaarheid van die methode is. Dergelijke docenten nemen zonder enige kritische reflectie een methode over. Regelski roept op om dit te doorbreken door kritisch naar onze eigen praktijk te kijken. Docenten die volgens Regelski aan 'critical and reflective praxis' doen, denken wel kritisch na en weten zeer goed waarom ze een bepaalde methode wel of niet toepassen. Het in kaart brengen van de eigen professionele identiteit kan een manier zijn om naar de eigen praktijk te kijken.

Beijaard en collega's (2004) stellen dat lerarenopleidingen meer aandacht moeten besteden aan het bewustmaken, onderzoeken en ontwikkelen van de professionele identiteit. Bullough (1997, p. 21) noemt het de basis voor een lerarenopleiding: 'Teacher identity – what beginning teachers believe about teaching and learning as self-as-teacher – is of vital concern to teacher education; it is the basis for meaning making and decision making. [...] Teacher education must begin, then, by exploring the teaching self.' Toekomstige muziekdocenten moeten dus vanaf het begin aangespoord worden om zich bewust te zijn van hun professionele identiteit: de mogelijke discrepantie tussen hun espoused en enacted identity en tussen hun zelfbeeld en de perceptie van de leerlingen.

Door in te zetten op het in kaart brengen van de professionele identiteit verwerft de muziekdocent de nodige kennis over zowel het onderwerp, de leerling als zichzelf – ofwel de drie punten uit de didactische driehoek. Ik

besluit graag met een citaat van Kelchtermans en Hamilton (2008, p. 806) dat in één gedachte de voordelen duidelijk maakt van het in kaart brengen van de professionele identiteit. Deze gedachte bevat zowel de optimalisatie van het leerproces van de leerlingen als de eigen professionele voldoening:

‘Success should then be understood both in terms of student achievements and personal professional satisfaction. It preserves one from unrealistic reductionism and superficial technicism, which will disappoint in the long run. And it keeps the passion in teaching.’ (p. 806).

Tine Castelein is assistent-onderzoeker en doctoraatstudiante aan LUCA School of Arts in Leuven. Daarnaast is ze leraar algemene muzikale vorming en samenzang in het deeltijds kunstonderwijs.
E tine.castelein@luca-arts.be

Literatuur

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.

Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Brekelmans, M., Wubbels, T., & Tartwijk, J. van (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43(1/2), 55-71.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco Jossey Bass.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Buchborn, T., & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 4-13.

Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Cranton, P. (2001). *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). *Discipline problems with beginning teachers*. Utrecht: W.C.C.

De Baets, T. (2012). *On-the-spot Music Teaching. De muzikleraar in onmiddellijke muzikale interacties*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling, KU Leuven, Leuven.

De Baets, T. (2013). Entering the 'real world'. Die Videokamera als 'zweiter Beobachter' bei der Beforschung eigenen Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 25-31.

Donovan, C. (2009). *Sense of self: Embracing you teacher identity*. www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2009/sense-of-self-embracing-your-teacher-identity, geraadpleegd 11 oktober 2014.

Fischer, D., & Bosse, D. (2010). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langeer, & P. Annedore (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 871-886). München: Juventa.

Geerdink, G., & Arnhem, P. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 27-34.

Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.

- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica, 17). Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. (2008). The dialectics of passion and theory: exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach. Guide for Reflection and Renewal*. San Francisco: Jossey Bass.
- Regelski, T. (2002). On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Rusinek, G. (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335.
- Samaras, A., & Freese, A. (2009). Looking back and looking forward. An Historical Overview of the Self-Study School. In C. Lassonde, S. Galman, & C. Kosnik (Eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators* (pp. 3-19). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weick, E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies*, 25(4), 305-317.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatieonderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Folkert Haanstra en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Rixt Hulshoff Pol, Edwin van Meerkerk, Melissa de Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Pascal Libertas,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/onderzoek/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar
cultuur+educatie@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

Kunst en onderzoek - het lijken twee verschillende werelden, maar soms komen ze samen. In artistiek of arts-based onderzoek geldt het artistieke proces als onderzoeksinstrument, als manier om iets te begrijpen. Het themadeel van dit nummer is gewijd aan dit onderzoek *in en door* de kunsten.

In het eerste artikel schetst Henk Borgdorff een conceptueel kader. De twee volgende artikelen beschrijven voorbeelden van artistiek onderzoek. Thomas De Baets onderzoekt zijn eigen artistiek handelen als muziekdocent in het voortgezet onderwijs om te achterhalen wat artisticeiteit kan betekenen voor het competentieprofiel van de muziekdocent. Marieke Vandecasteele benutte het medium film als onderzoeksinstrument. In haar artikel beschrijft ze de totstandkoming van haar participatieve videoportret *De korte weg van F..* Jeroen Lutters ten slotte pleit in zijn opiniërende artikel voor de artist educator: de kunstdocent die kunst als kennisbron in ere houdt.

In de eerste bijdrage buiten het themadeel verkent Roel Willems de mogelijkheden om breinonderzoek en literatuurwetenschap te verbinden: wat zou het brein ons kunnen vertellen over hoe we literatuur lezen?

Tine Castelein belicht in haar artikel de professionele identiteit van de muziekdocent. Ze onderscheidt daarbij zijn zelfbeeld, zijn werkelijke doceergedrag en de manier waarop leerlingen hem zien.