



jaargang 13 | 2013 | nr. 37

Cultuur+Educatie



Cultuur+Educatie

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

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs

8 **Onderzoek in de lerarenopleidingen**

Fer Boei en Martijn Willemse

20 **Niet iedere docent hoeft onderzoeker te zijn**

Peter Hermans

27 **Academisch docentschap in het hbo**

Folkert Haanstra

36 **Kritisch vitalisme**

Pascal Gielen

44 **Praktijkgericht onderzoek met en door docenten**

Karin Hoogeveen

54 **Ontwerpgericht onderzoek naar liberal education in het hbo**

Jeroen Lutters

Overige bijdragen

63 **Van kunstvakdocent naar kunsteducator**

Tobias Frenssen

73 **Visies uit de kunst op interactiviteit in de kunsteducatie**

Tom De Mette

92 Colofon

Redactioneel

Tijdens de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie en Cultuurparticipatie 2013 wordt in drie symposia het thema 'het leren van docenten' uitgediept. In elk symposium presenteren en bediscussiëren onderzoekers papers over excellent leraarschap, professionele leergemeenschappen en leren door het doen van onderzoek. Dit laatste onderwerp, leren door het doen van onderzoek, correspondeert met het thematisch deel van dit nummer, dat gaat over onderzoek van docenten in het kunstvakonderwijs. Zowel onderzoek in de lerarenopleidingen als onderzoek van docenten in de autonome en uitvoerende kunstopleidingen komt aan de orde.

De afgelopen jaren is veelvuldig onderstreept dat het belangrijk is dat docenten in het hbo onderzoek doen en de onderzoekstaak is ook wetenschappelijk vastgelegd in de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek. Sinds 2001 zijn er lectoraten en is er onder meer een gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo vastgesteld (2010), maar bovenal is de onderzoeksmatige bedrijvigheid in het hbo toegenomen.

Er zijn inmiddels circa 480 lectoren in Nederland actief, waarvan vijftig in het kunstvakonderwijs. Naast onderzoek in een van de kunstdisciplines vindt onderzoek plaats naar de kunstpraktijk en reflectie daarop en naar (de ontwikkeling van) theoretische modellen in het onderwijs (Vereniging Hogescholen 2013). Onder leiding van een lector doen docenten onderzoek.

Idealiter verschaft het onderzoeksproces de hbo-docenten in ieder geval nieuwe 'brandstof': theorieën en resultaten uit ander onderzoek. Het vraagt distantie en reflectie van hen en doet een beroep op de vaardigheid om tot scherpe definiëringen te komen van problemen of kwesties verbonden met hun beroepspraktijk.

Zowel over de status van het lectoraatsonderzoek – hoe verhoudt het zich tot universitair onderzoek? – als over de doelen ervan (zoals professionalisering van docenten, verbetering onderwijskwaliteit en bijdragen aan de theoretische kennisbasis) worden stevige discussies gevoerd. Elementen daarvan klinken door in de artikelen in het themadeel van dit nummer.

Het openingsartikel van Fer Boei en Martijn Willemse heeft een opiniërende functie en beoogt het denken over onderzoek door hbo-docenten meer reliëf te geven. Zij onderwerpen de vier beoogde doelen van het docentenonderzoek - professionalisering, onderwijsverbetering, innovatie en een betere kennisbasis van het leraarsberoep - aan een kritische reflectie. Hoe haalbaar is bijvoorbeeld de bijdrage aan de theoretische kennisbasis als docenten zich bij de keuze van onderzoeksthema's te veel laten leiden door? Is een thematische aanpak, waardoor generalisatie mogelijk is, niet meer aan te bevelen? Vier lectoren kunsteducatie en een programmaleider Onderzoek kunsteducatie reageren op de stellingen van Boei en Willemse. Daarbij beschrijven de auteurs in de meeste gevallen ook het eigen onderzoeksprofiel van het lectoraat.

Net als de inleiders pleit Peter Hermans voor meer focus in het onderzoek naar kunsteducatie. Hij vraagt zich daarbij wel af 'of al die onderzoekende lerarenopleiders en docenten waar Boei en Willemse van dromen, wél zullen zorgen voor de noodzakelijke voeding en onderbouwing van de kunsteducatieve praktijk'. Immers, goed onderzoek doen is een vak apart. Hij stelt dat je niet van elke lerarenopleider kunt verwachten, laat staan eisen dat hij ook onderzoek doet.

Karin Hoogeveen is dezelfde mening toegedaan. Alleen docenten met onderzoekambitie draaien mee binnen haar lectoraat. Vraagstukken uit de brede praktijk van de binnen- en buitenschoolse kunsteducatie leveren de onderwerpen voor het lectoraatsonderzoek. Vervolgens is het de kunst deze te vertalen in een goede onderzoeksvraag, waarop het antwoord de praktijk vooruit kan helpen. Folkert Haanstra stelt binnen zijn lectoraat kennisontwikkeling als primair doel. Hij ziet daarbij een grote overlap tussen academisch en praktijkgericht hbo-onderzoek. Bij onderzoek naar kunsteducatie maken beide gebruik van dezelfde sociaal-wetenschappelijke onderzoeksmethodes. Ook Pascal Gielen waarschuwt voor de neiging hbo-onderzoek te beperken tot puur pragmatische onderzoek van de eigen praktijk. Juist kritische reflectie en afstand zijn belangrijk, zowel voor studenten als docenten. Jeroen Lutters beschouwt docentonderzoek primair als vehikel voor onderwijsvernieuwing. Met ontwerpgericht onderzoek hoopt hij *liberal education*, ofwel persoonlijke en culturele vorming, als kern van onderwijs te kunnen verwezenlijken.

Uit de artikelen die de redactie aangeboden kreeg, kozen we ditmaal twee Vlaamse bijdragen. De eerste is - niet geheel toevallig - van een hogeschooldocent die onderzoek doet. Tobias Frenssen stelt het opleidingsmodel van de Vlaamse lerarenopleidingen in de kunsten ter discussie. De kunsten hebben veranderingen doorgemaakt die niet weerklinken in de opleidingen. Deze leiden studenten nog teveel op tot monodisciplinaire kunstvakdocenten, terwijl het werkveld volgens Frenssen behoefte heeft aan interdisciplinaire kunsteducatoren die in meer sectoren tegelijk werkzaam kunnen zijn. Hij pleit voor zowel een ambachtelijke specialisatie als inhoudelijke verdieping. Van daaruit kan de student zelf andere disciplines en thema's verkennen. Tom De Mette gaat in zijn bijdrage dieper in op de veranderingen in de kunsten waarover ook Frenssen verhaalt. In het theoretische deel van het artikel laat hij zien hoe interactiviteit een steeds belangrijker concept geworden is in de kunsten en zelfs inherent geworden aan het proces van actuele kunstbeleving. In het empirische deel doet hij verslag van de visie van kunstenaars en bemiddelaars op de rol van interactiviteit in de esthetische ervaring en wat het betekent voor kunsteducatie wanneer de esthetische ervaring meer en meer een dialoog wordt tussen kunstenaar, kunstwerk en publiek.

Marjo van Hoorn
hoofdredacteur

Literatuur

Vereniging Hogescholen (2013). *Voortgangsrapportage Sectorplan hbo kunstonderwijs 2012-2016*.

Onderzoek in de lerarenopleidingen

Fer Boei en Martijn Willemse

Van lerarenopleiders in het hbo wordt verwacht dat zij onderzoek doen. Hun onderzoek dient vier doelen: professionaliseren, bijdragen aan de kennisbasis van het leraarsberoep, kwaliteitsverbetering van het onderwijs en hulp bieden bij innovaties van maatschappelijke instellingen. In dit artikel werpen Fer Boei en Martijn Willemse de vraag op in hoeverre deze verwachtingen realistisch zijn en zo ja, welke aandachtspunten daarbij dan van belang zijn.

Docenten worden tegenwoordig geacht niet alleen les te geven, maar ook na te denken over de beste manier om les te geven en zo nodig onderzoek te doen. Daarbij vallen termen als een 'inquiry habit of mind' of een 'onderzoekende houding' (vgl. Cochran-Smith & Lytle 1999; Bruggink & Harinck 2012). Leren onderzoeken wordt daarmee een belangrijk onderdeel van het curriculum van lerarenopleidingen binnen het hoger beroepsonderwijs, waaronder uiteraard ook de lerarenopleidingen voor de kunstvakken. Zo wordt bijvoorbeeld zowel in de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen als in die voor de pabo, praktijkgericht onderzoek expliciet genoemd als onderdeel. Sinds ruim een decennium moeten ook lerarenopleiders zelf toepassingsgericht of praktijkonderzoek doen. Lectoren en kenniskringen hebben daartoe hun entree gemaakt in de lerarenopleidingen.

Over het algemeen zouden deze onderzoeksactiviteiten moeten bijdragen aan verbetering van de volgende vier zaken: de professionalisering van de hbo-docent (de opleidingsdocent dus), de kwaliteit van het onderwijs, de (theoretische) kennisbasis van het leraarsberoep en de innovatie van maatschappelijke organisaties (AWT, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid 2005). Dat deze verwachtingen ook voor de lerarenopleidingen gelden, blijkt wel uit het feit dat in de laatste beroepsstandaarden (2012) zoals opgesteld door de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), onderzoek (weer) een belangrijke plaats inneemt (Melief, Van Rijswijk, Tigchelaar & Tromp).

Naast de genoemde vier doelen verwachten sommigen, zeker voor de lerarenopleidingen, ook dat door onderzoek in de lerarenopleidingen te brengen de kloof tussen theorie en praktijk kleiner wordt en dat het onderwijs meer gaat profiteren van de resultaten van onderzoek (zie bijvoorbeeld Zwart, Lunenberg & Volman 2010; Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt & Van der Steen 2010). In hoeverre deze verwachting reëel is, is een punt van discussie.

Vanuit de literatuur en ons eigen onderzoek (Willemse & Boei 2013; Geerdink, Van Vlokhoven, Kools, Boei & Willemse 2013), dat zich richtte op het systematisch beschrijven van de ervaringen van opleiders om onderzoek een plaats te geven in hun professioneel handelen, plaatsen we in dit opiniërend artikel kritische kanttekeningen bij de haalbaarheid van de hierboven beschreven doelstellingen.

Professionalisering

Uit onderzoek komt naar voren dat docenten en opleiders die betrokken zijn bij onderzoek, niet alleen meer onderzoeksvaardigheden verwerven, maar ook een uitstraling ervaren naar andere terreinen waarop ze professioneel actief zijn (Cochran-Smith & Lytle 1992; Healey, Jordan, Pell & Short 2010). Ook uit ons eigen onderzoek (Willemse & Boei 2013) blijkt dat docenten onderzoek zien als een manier om kritisch te kunnen reflecteren over de eigen professionele rol en als

een goede manier om meer (inhoudelijke) kennis te verwerven. Ze verwijzen daarbij naar het correspondentieprincipe: lerarenopleiders mogen niet van studenten verwachten dat deze een kritische houding ontwikkelen zonder dat ze die zelf ook in het uitoefenen van de eigen professie tonen. Anders gezegd: de opleider dient ook in dit opzicht een expliciet model (zie Lunenberg, Korthagen & Swennen 2007) voor de student te zijn. Een goed voorbeeld doet volgen.

Meer specifiek noemen lerarenopleiders vaak de relatie tussen het zelf verrichten van onderzoek en de begeleiding van studenten bij hun onderzoek. Ze voelen zich hierin veel zekerder wanneer ze ook zelf betrokken zijn bij het doen van onderzoek (Geerdink et al. 2013). Deze zekerheid betreft niet alleen eind- en tussenproduct(en), zoals het duidelijk voor ogen hebben aan welke eisen een onderzoeksvraag moet voldoen, maar ook het onderzoeksproces zelf. Wie niet zelf betrokken is bij onderzoek, heeft vaak het idee dat onderzoeken een lineair proces is met duidelijke, afzonderlijke fasen, maar onderzoekers weten dat er eerder sprake is van een aantal parallel lopende processen. Zo kan vakliteratuur niet alleen bekeken worden op onderzoeksresultaten, maar ook om te achterhalen welke onderzoeksinstrumenten gebruikt kunnen worden. Dit soort eigen onderzoekservaringen noemen lerarenopleidersdocenten erg waardevol voor de begeleiding van studenten bij hun onderzoek.

Naast begeleiding van studenten melden opleiders dat ook hun lesgeven verandert. Ze gebruiken bijvoorbeeld vaker (recente) wetenschappelijke literatuur in hun lessen.

Uiteraard professionaliseert de opleider zich ook in het verrichten van onderzoek. Zijn kennis van onderzoeksmethoden en -technieken neemt toe. Men zou kunnen aanvoeren dat het zelf doen van onderzoek een dure en omslachtige weg is om deze kennis te verwerven. Inderdaad worden in de literatuur ook andere vormen beschreven, variërend van het volgen van een cursus tot het participeren in een supervisieachtig werk- en leerverband, een stramien dat ook veel kenniskringen hanteren.

Docenten zelf geven de voorkeur aan het werken en zich zodoende scholen in zogeheten *communities of inquiry* (Cochran-Smith & Lytle 1992). In deze *communities of inquiry* werken docenten samen aan een onderwerp dat van belang is voor de eigen praktijk. Soms om oplossingen te vinden voor een in die praktijk geconstateerd probleem, soms om de eigen praktijk verder te verbeteren. Deze manier van werken wordt gezien als een krachtige vorm om zich de benodigde kennis en vaardigheden eigen te maken. Een bijkomend voordeel is dat docenten op deze manier ook werken aan een betere onderzoekscultuur binnen een opleiding. Onderzoek wordt, door het samen met anderen te doen, niet meer gezien als het uitleven van een individuele hobby, maar krijgt een breder draagvlak. Ook het ontwikkelen van een gedeelde onderzoekstaal, waarin overeenstemming is over bepaalde kernbegrippen (zoals 'toepassingsgericht'), lijkt met deze werkwijze gediend (Gallagher, Griffin, Parker, Kitchen & Figg 2011).

Communities of inquiry lijken op de kenniskringen zoals we die binnen het hbo kennen. Of een kenniskring opgevat kan worden als een *community* is echter afhankelijk van de vraag wie het onderwerp van onderzoek heeft aangedragen. Als dat onderwerp van buiten de eigen onderwijspraktijk komt, is eerder sprake van een onderzoeksgroep dan een *community*. Op dit moment is nog onduidelijk of een onderzoeksgroep als vorm van professionalisering dezelfde effecten en in dezelfde mate heeft als een *community*.

Samengevat duidt veel erop dat participeren in onderzoek inderdaad bijdraagt aan de professionalisering van opleiders. Deze professionalisering lijkt niet beperkt te blijven tot onderzoeksvaardigheden van opleiders. Aandachtspunt is wel de vraag hoe deze professionalisering concreet vorm moet krijgen: moeten alle docenten bij onderzoek worden betrokken? Ook de vraag op welke wijze de bevindingen worden gedeeld met andere betrokken opleiders, is een belangrijk aandachtspunt.

De kwaliteit van het onderwijs

Als we kijken naar het verband tussen zelf onderzoek doen en het onderwijs, komen in de literatuur twee aspecten naar voren.

Het eerste betreft de inhoud van het onderwijs. Opleiders zeggen dat zij door hun betrokkenheid bij onderzoek meer wetenschappelijke literatuur gaan gebruiken voor hun lessen. Niet alleen in ons eigen onderzoek kwam dat naar voren, ook in het algemeen wordt aangenomen dat het betrekken van opleiders bij onderzoek een manier is om het opleidingsonderwijs meer *evidence based* te maken (Borg & Alshumaimeri 2012). In de literatuur zijn veel onderzoeksverslagen te vinden (zie bijvoorbeeld Bullock & Christou 2009; Chauvot 2009) waaruit blijkt dat het zelf bestuderen van de eigen onderwijspraktijk de onderzoeker veel nieuwe kennis en ervaringen geeft.

Het tweede aspect betreft de verzorging van het onderwijs. We noemden al de toegenomen bekwaamheid in het begeleiden van studenten bij hun eigen onderzoek. Wie in wetenschappelijke databases zoekt op termen als 'self study', 'practitioner research' of 'action research' krijgt een geweldig aantal treffers: stuk voor stuk verslagen die vaak niet alleen het onderzoek, beschrijven, maar ook de consequenties van de uitkomsten voor de praktijk.

Niet al de genoemde vormen nemen uitsluitend de eigen praktijk als uitgangspunt voor onderzoek. Actieonderzoek kan bijvoorbeeld ook gericht zijn op een ander praktijkveld, bijvoorbeeld dat van een opleidingsschool. Voorwaarde hierbij is wel altijd dat betrokkenen uit dat praktijkveld van meet af aan bij de opzet en inhoud van het onderzoek zijn betrokken en dat het onderzoek een emancipatorisch doel heeft. *Self study*, dat oorspronkelijk ook deze emancipatorische inslag had, is altijd gericht op de eigen (vaak individuele) praktijk. *Practitioner reseach* ten slotte komt het dichtst bij wat wij meestal verstaan onder praktijkgericht onderzoek (vgl. Cochran-Smith & Lytle 1999).

Tegenwoordig wordt het emancipatorische uitgangspunt van actie-onderzoek en *self study* niet meer zo benadrukt. *Self study* staat nu veelal voor onderzoek in de eigen praktijk met als doel deze beter te kunnen begrijpen en actieonderzoek voor onderzoek in de eigen praktijk met als doel deze te kunnen verbeteren (vgl. Admiraal, Smit & Zwart 2013). Beide vormen blijken erg populair te zijn. Zo is de groep Self Study of Teacher Education Practices van de American Educational Research Association (AERA) in korte tijd geweldig gegroeid en kent ze momenteel zelfs het grootste aantal leden (Cochran-Smith 2005). Ook vonden Admiraal, Smit & Zwart (2013) in hun literatuurstudie naar onderzoek door docenten in het basis- en voortgezet onderwijs maar liefst 291 gepubliceerde studies tussen 2009 en 2012.

Zeggen dat de kwaliteit van je onderwijs is verbeterd op basis van je onderzoek is wat anders dan dat ook aantonen. Vaak blijft dit punt toch wat onderbelicht. Er zijn uitzonderingen. Uit de studie van Healey en collega's (2010) blijkt dat studenten docenten die bij onderzoek zijn betrokken op een aantal punten positiever beoordelen dan docenten die niet bij onderzoek zijn betrokken. Uit hun enquête onder tweehonderd studenten van diverse opleidingen en vijf groepsinterviews komt een aantal kenmerkende typeringen van deze 'onderzoeksdocenten' naar voren. Ze zijn volgens de studenten beter in staat hen begrip over het behandelde onderwerp bij te brengen en hun enthousiasme en interesse ervoor te vergroten.

Ook Blumenreich & Falk (2006) vinden effecten. Uit hun onderzoek blijkt dat als studenten van de lerarenopleiding uitgedaagd worden hun eigen praktijk te onderzoeken, ze de bestudeerde theorie beter begrijpen en deze ook beter kunnen koppelen aan hun eigen praktijk.

Op basis van de literatuur zou men ertoe neigen te stellen dat de onderwijskwaliteit door onderzoek inderdaad wordt verhoogd, hoewel het empirisch bewijs daarvoor niet altijd even sterk is. Onderzoek binnen de lerarenopleidingen heeft een dubbel karakter. Aan de ene kant doen opleiders zelf onderzoek en daarvan verwachten we, al dan niet door expliciete *modelling* een aantal positieve effecten. Aan de andere kant is onderzoek doen ook weer deel van het opleidingscurriculum. De vraag daarbij is hoe we onderzoek in het curriculum moeten inpassen. Daar zijn een aantal theoretische modellen voor (zie bijvoorbeeld Healey 2005), maar deze blijken in de opleidingspraktijk toch vaak moeilijk toe te passen. Daarbij speelt niet alleen de hoe-vraag, maar ook de vraag van de mate waarin. In alle opleidingscurricula is aandacht voor het fenomeen onderzoek. Maar misschien is minder aandacht voor onderzoek in het curriculum en studenten expliciet tonen wat een onderzoekende houding voor de opleiders inhoudt, veel effectiever. Boyer (1990) spreekt in dit verband over 'the scholarship of teaching'. Of dit het geval is of niet, is (nog) niet bekend. Een betere empirische verkenning van de relatie tussen onderzoek en onderwijskwaliteit zou zeer wenselijk zijn.

De kennisbasis van het beroep

Onderzoek binnen de lerarenopleidingen kent in principe twee vormen of benaderingen: die van de *self study of practitioner research* en die van de reguliere wetenschap.

Self study

Bij *self study of practitioner research* ligt de aanleiding voor het onderzoek in de eigen (opleidings)praktijk en moeten de uitkomsten ook voor die praktijk relevant zijn. Zoals vermeld is deze benadering erg populair, niet alleen in de Verenigde Staten, maar ook in Australië (zie bijvoorbeeld Loughran 2005) of Zuid-Afrika (Chetty & Lubben 2010). In Nederland onderstrepen onderzoekers als Korthagen en Lunenberg (Korthagen & Lunenberg 2004; Lunenberg, Zwart & Korthagen 2010) het belang van deze benadering voor de lerarenopleidingen en het beroepenveld. Een belangrijk argument hierbij is dat onderzoek past bij het systematisch reflecteren dat van professionals wordt verwacht. *Self study* is dan ook te omschrijven als een systematische reflectie van een docent of opleider over de eigen praktijk waarbij een koppeling wordt gemaakt met een daartoe geschikte theorie. De relevantie van de uitkomsten zijn op twee niveaus te beschrijven. In de eerste plaats zijn deze van belang voor de eigen lespraktijk, de eigen school of opleidingsinstituut van de docent-onderzoeker. Er ontstaat meer lokaal inzicht. Maar daarmee is de kous niet af. Men dient deze lokale inzichten te delen met anderen, zodat er na verloop van tijd meer generieke bevindingen uit te destilleren zijn. Korthagen & Lunenberg (2004) spreken in dit verband van 'collectieve opbrengsten'. Ook anderen wijzen op het belang van deze generalisatie. Juist in het delen met anderen verschilt deze benadering van bijvoorbeeld reflectie (Loughran 2005). Duidelijk mag zijn dat het juist deze collectieve opbrengsten zijn die kunnen bijdragen aan de theoretische basis van het beroep.

Er is geen vaste werkwijze of voorgeschreven methodologie voor *self studies*. Het is aan de docentonderzoeker om zelf een geschikte werkwijze te selecteren en te gebruiken. Het gevolg is een grote diversiteit. Uit studies over zelf geselecteerde onderwerpen die elk weer op eigen wijze kleinschalig worden onderzocht, is het lastig overstijgende conclusies te trekken.

Dit probleem onderkennen ook anderen. Zo pleit La Boskey (2004) voor het gebruik van meer dan één methodologische benadering (triangulatie) om daarmee de uitkomsten meer substantie te geven. Anderen, zoals Cochran-Smith (2005) zien de oplossing eerder in het met elkaar overeen komen van een onderzoeksagenda. Deze laatste oplossing lijkt aantrekkelijk en is zeker te zien als een voorwaarde om te komen tot de gewenste collectieve opbrengsten. Betwijfeld kan echter worden of dit vergaand genoeg is om de grote diversiteit binnen de *self studies* in te kaderen. Het is niet ondenkbaar dat daarvoor verdere afspraken nodig zijn, bijvoorbeeld over het gebruikte theoretische kader en de wijze waarop de eigen praktijk dient te worden onderzocht.

Reguliere wetenschap

Een andere benadering kan zijn dat opleiders en wellicht ook docenten in basis- en voortgezet onderwijs onderzoek verrichten volgens werkwijzen van de 'reguliere' wetenschap, waarbij generalisatie van de uitkomsten van meet af aan een belangrijk punt van aandacht is. Lerarenopleidingen die hiervoor opteren, gaan dan in meer of mindere mate de concurrentie aan met universitair onderzoek.

Ook van deze benadering zijn veel voorbeelden te geven, zoals het werk van Murray in het Verenigd Koninkrijk (Murray, Jones, McNamara & Stanley 2009; Murray, Czerniawski & Barber 2011). Maar ook deze benadering is niet zonder problemen. Binnen de lerarenopleidingen is niet echt sprake van een onderzoekscultuur (Willemse & Boei 2013) en veel personeel is vooral geselecteerd op basis van hun kwaliteiten als docent en niet op die als onderzoeker (Ham & Kane 2004). Om toch te kunnen voldoen aan de eisen van wetenschappelijk onderzoek kan bij de selectie van nieuw onderwijzend personeel specifiek worden gelet op aanwezige onderzoekscompetenties. Loughran (2011) beschrijft dat in Australië nieuwe lerarenopleiders gepromoveerd dienen te zijn, publicaties op naam hebben en liefst ook al bewezen hebben in staat te zijn om onderzoeksgelden (subsidies) te verwerven. Ook het Verenigd Koninkrijk differentieert in het personeel van opleidingsinstituten: sommigen zijn betrokken bij onderzoek, anderen hebben uitsluitend een lesgevende taak. Christie & Menter (2009) spreken in dit verband van een 'dual economy'.

Al met al is het de vraag of de doelstelling dat onderzoek binnen de lerarenopleidingen ook moet bijdragen aan de theoretische kennisbasis van het beroep, wel zo eenvoudig te realiseren valt. Het betrekken van veel lerarenopleiders bij het onderzoek heeft als risico dat het gerealiseerde onderzoek kleinschalig en sterk idiosyncratisch is. Kiezen voor meer op generalisatie gericht onderzoek vereist in onderzoek gespecialiseerd personeel. Het lijkt er sterk op dat we met onderzoek in de lerarenopleidingen aanlopen tegen hetzelfde probleem als bij onderzoek door docenten in het primair en voortgezet onderwijs: Admiraal, Smit & Zwart (2013) signaleerden weliswaar veel onderzoek, maar dat blijkt grotendeels gericht op het verbeteren van de eigen professionaliteit of het eigen onderwijs. Het genereren van wetenschappelijke kennis blijft daar sterk bij achter.

Maatschappelijke instellingen helpen te innoveren

De meest voor de hand liggende maatschappelijke instellingen gelieerd aan de educatieve sector van hogescholen zijn de scholen voor basis - en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Hun vraag betreft meestal scholing van docenten of advieswerkzaamheden.

Lepori (2008) beschrijft hoe de situatie van onderzoek binnen de

lerarenopleidingen zich heeft ontwikkeld in Zwitserland. Hij is daarover niet echt positief gestemd: voorzieningen ontbreken en financiering voor onderzoek is laag, waardoor de noodzaak ontstaat om in het praktijkveld fondsen te werven. Met iets van afgunst misschien wijst hij op de technische sector, waarbinnen het al eerder gebruikelijk was om onderzoeksvragen vanuit het veld aangereikt te krijgen. Meestal gaat het daarbij om vragen over productontwikkeling, waarvoor het veld, veelal het bedrijfsleven, vaak ook geld reserveert.

Het pessimisme van Lepori delen we niet. Wel is duidelijk dat wil deze doelstelling (helpen innoveren van scholen) worden gerealiseerd, er volstaan moet worden aan bepaalde voorwaarden. Niet onbelangrijk daarbij is om scholen al in een vroeg stadium bij het onderzoek te betrekken (vgl. Van Tartwijk 2011).

Als we met onderzoek scholen willen helpen te innoveren, moet onderzoek omvangrijker worden, zoals meer onderzoekers, meer deelonderzoeken en een langere looptijd. Dit zal overigens moeilijk te realiseren zijn als men ervoor kiest om veel docenten de vrijheid te geven om zelf onderzoek te doen naar een zelf gekozen onderwerp en op een zelf gekozen werkwijze. Als we kijken naar de al genoemde literatuurstudie van Admiraal, Smit & Zwart (2013) wordt duidelijk dat docenten in het basis- en voortgezet onderwijs zelf al veel onderzoek doen, zij het dat veel van dit onderzoek vaak persoonsgebonden en derhalve kleinschalig is. Het is gericht op en blijft beperkt tot verbetering van de eigen professionaliteit of de eigen onderwijspraktijk. Desondanks denken wij dat het hierbij aanhaken wel mogelijkheden biedt. Bijvoorbeeld door het opzetten van *communities of inquiry* waarin zowel docenten als opleiders participeren.

Discussie

Als we kijken naar ervaringen elders gecombineerd met onze eigen onderzoeksbevindingen, dan mogen we concluderen dat onderzoek binnen de lerarenopleidingen van het hbo zeker kan bijdragen aan de professionalisering van de daarbij betrokken opleiders. Naast het verwerven van inhoudelijke en methodische kennis kan op deze manier een abstract begrip als een kritische, reflectieve basishouding concreet worden gemaakt.

Waarschijnlijk is ook dat het onderwijs van bij onderzoek betrokken opleiders daarvan de vruchten zal plukken. Er zijn aanwijzingen dat hun onderwijs inhoudelijk verrijkt wordt en dat de begeleiding van studenten bij hun onderzoek verbetert. Daarnaast fungeren opleiders als expliciet rolmodel voor de gewenste kritische, reflectieve basishouding.

Over de andere doelstellingen moeten we de nodige voorzichtigheid betrachten. Als het onderzoek sterk idiosyncratisch is, zal bijdragen aan de kennisbasis van het beroep een moeizaam proces zijn. Dit zou ondervangen

kunnen worden door bijvoorbeeld meer thematisch te werken en te kiezen voor onderzoeksopzetten waarbij generalisatie van de bevindingen meer punt van aandacht is. Het heeft er alle schijn van dat deze laatste werkwijze ook te prefereren is als men scholen wenst te helpen bij hun innovatie. Bij dit laatste is aandacht voor zaken als eigenaarschap belangrijk: betrek scholen in een vroeg stadium bij het onderzoek en geef hen invloed op onderwerp en richting van het onderzoek.

Men zou in de verleiding kunnen komen om binnen de lerarenopleiding voor één van beide vormen van onderzoek te kiezen. Of men gaat voor kleinschalig onderzoek door individuele docenten of groepjes docenten, lokale *communities of inquiry*, en zet in op professionalisering van deze docenten en op verbetering van hun onderwijs. Of men kiest voor een meer thematische aanpak van het onderzoek om daarmee een bijdrage te leveren aan de kennisbasis van het beroep dan wel scholen helpen te innoveren. Onderzoek doen is duur. Het vraagt om behoorlijk veel tijd en goede (onderzoeks)voorzieningen. Het lijkt erop dat dit argument veel lerarenopleidingen ertoe brengt om te kiezen voor de tweede benadering.

Wij willen hier echter een lans breken om toch vooral iedere docent onderzoek te laten verrichten. Niet als alternatief, maar als aanvulling op de thematische aanpak. Als het doen van onderzoek inderdaad een manier is om je als docent te professionaliseren, is er volgens ons ook weinig op tegen om de uren die docenten hebben voor professionalisering op deze manier in te vullen. Aan dit onderzoek moet men heel bewust niet te veel eisen stellen. Het is aan de desbetreffende docent om zelf of in *communities* een bepaald onderwerp uit te diepen, zijn eigen praktijk daaromtrent te bestuderen en te verbeteren. Deze groepjes zouden naar onze mening niet beperkt hoeven te blijven tot opleiders binnen de eigen instelling: ook docenten van PO-, VO- en mbo-scholen zouden hierin kunnen participeren. We kunnen dit ook zien als een kweekvijver: opleiders kunnen op basis van hun concrete onderzoekservaringen weloverwogen besluiten of ze zich verder in onderzoek willen bekwamen, bijvoorbeeld door te solliciteren naar een positie binnen een kenniskring. Ideaal gesproken zouden deze *communities* begeleid moeten worden door onderzoekers met meer onderzoekservaring, zoals gepromoveerden of lectoren. Deze werkwijze maakt het mogelijk om ook op een ander vlak een kwaliteitsslag te maken. Zo zou men van aankomende kenniskringleden kunnen eisen dat zij hun eerdere bevindingen al publiek hebben gemaakt via lezingen op congressen of publicaties. Een andere eis zou kunnen zijn dat iemand aantoonbaar in staat is onderzoeksmatig met anderen constructief samen te werken.

In het begin van dit artikel noemden we de verwachting van sommigen dat onderzoek door opleiders de kloof tussen theorie en praktijk kan verkleinen. Door te stellen dat opleiders (en docenten) maar zelf wetenschappelijk onderzoek moeten doen, zal deze kloof echter niet kleiner worden. Hooguit ontstaat ook aan de lerarenopleidingen, net als binnen de universiteiten, een

tweedeling tussen onderzoek en onderwijs. Als echter onderzoek binnen de lerarenopleidingen van het hbo niet óf, maar én georganiseerd wordt, idiosyncratisch én thematisch, gericht op het creëren van lokale kennis én gericht op generaliseerbare kennis, dan kunnen daarmee niet alleen de gewenste doelstellingen worden gerealiseerd, maar komen ook theorie en praktijk dichter bij elkaar.

Over de auteurs

Fer Boei en Martijn Willemse zijn hoofddocent bij het kenniscentrum van het domein Bewegen & Educatie van de Hogeschool Windesheim. Hun eigen onderzoek gaat over de vraag hoe lerarenopleiders zich kunnen professionaliseren in onderzoek, zowel het zelf verrichten van onderzoek als het begeleiden van studenten bij hun onderzoek.

Literatuur

Admiraal, W., Smit, B. & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Leiden: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) Universiteit Leiden.

AWT, Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2005). *Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen*. Den Haag: AWT.

Blumenreich, M. & Falk, B. (2006). Trying on a new pair of shoes: Urban teacher-learners conduct research and construct knowledge in their own classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 22, 864–873.

Borg, S. & Alshumaimeri, Y. (2012). University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. *Teaching and Teacher Education*, 28, 347-356.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.

Bullock, S. M. & Christou, T. (2009). Exploring the Radical Middle between Theory and Practice: A collaborative self-study of beginning teacher educators. *Studying Teacher Education*, 5(1), 75-88.

Chauvot, J. B. (2009). Grounding practice in scholarship, grounding scholarship in practice: Knowledge of a mathematics teacher educator-researcher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 357–370.

Chetty, R. & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 813-820.

Christie, D. & Menter, I. (2009). Research capacity building in teacher education: Scottish collaborative approaches. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 337-354.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1992). Communities for teacher research: fringe of forefront. *American Journal of Education*, 100(3), 298-324.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.

Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 880-890.

Geerdink, G., Vlokhoven, H. van, Kools, Q., Boei, F. & Willemsse, M. (2013). *Development of teacher educators' role as researcher in Universities of Applied Sciences in the Netherlands*. Paper presented at the annual conference of the AERA, San Francisco.

Ham, V. & Kane, R. (2004). Finding a way through the swamp: a case for self-study as research. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey and T. Russell (Eds.), *The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 103-150). Dordrecht: Kluwer Academic.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Disciplinary spaces. In R.

- Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 30–42). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B. & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235-246.
- Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijveldt, M. & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-287.
- Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- La Boskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (Eds.), *The international Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lepori, B. (2008). Research in non-university higher education institutions: the case of the Swiss universities of applied sciences. *Higher Education*, 56, 45-58.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1280-1289.
- Melief, K., Rijswijk, M. van, Tigchelaar, A. & Tromp, D. (2012). Beroepstandaard voor Lerarenopleiders 2012: *Verantwoording*. VELON. Geraadpleegd december 2012, www.velon.nl/beroepstandaard.
- Murray, J., Jones, M., McNamara, O. & Stanley, G. (2009). Capacity = expertise × motivation × opportunities: factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 391-408.
- Murray, J., Czerniawski, G. & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277.
- Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar op het vakgebied van 'Toegepaste onderwijskunde' aan de Universiteit Utrecht.
- Willemse, T. M. & Boei, F. (2013). Teacher educators' research practices: an explorative study of teach educators' perceptions on research. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 354-369.
- Zwart, R., Lunenberg, M. & Volman, M. (2010). Onderzoekende leraren en lerarenopleiders. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 227-231.

Niet iedere docent hoeft onderzoeker te zijn

Peter Hermans

De sector van kunst- en cultuureducatie zou zeker gebaat zijn bij meer theorievorming. De vraag is echter of we hier het heil moeten verwachten van de docentonderzoeker, stelt Peter Hermans (ArtEZ) in zijn reactie op Boei en Willemse.

Bij de opening van het academisch jaar 2013-2014 pleitte Bas Kortmann, rector magnificus van de Radboud Universiteit Nijmegen voor een 'research based teacher education' naar Fins model, een opleiding waarin onderzoek en onderwijs nauw verweven zijn. Volgens Kortmann moeten lerarenopleidingen daarom ook in beginsel universitair zijn (Kortmann 2013). Maar, anders dan in Finland en de Angelsaksische landen het geval is, wordt het merendeel van de Nederlandse docenten niet opgeleid aan een universiteit, maar aan een hogeschool. Hierdoor is de vraag of de curricula van lerarenopleidingen zouden moeten voldoen aan een academische standaard tot voor kort nooit echt aan de orde geweest en dringt de vraag zich op *waarom* docenten (en studenten/aankomend docenten) aan hbo-lerarenopleidingen eigenlijk onderzoek zouden moeten doen.

Boei en Willemse verwijzen hiervoor in hun bijdrage naar het advies van de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid uit 2005 aan de toenmalige minister Van der Hoeven. Ze gaan daarbij voor het gemak voorbij aan het standpunt van de raad in ditzelfde advies, dat hbo-onderzoek iets wezenlijk anders dient te zijn dan universitair onderzoek. De raad adviseert de minister om onderzoeksactiviteiten van hogescholen te positioneren als 'activiteiten die horen bij te dragen aan de instandhouding en ontwikkeling van de beroepspraktijk'¹. Het universitaire (wetenschappelijke) onderzoek richt zich daarentegen volgens de raad op 'de instandhouding en ontwikkeling van de wetenschap in onze samenleving (en) (...) de benutting van wetenschappelijke kennis door bedrijven en maatschappelijke organisaties'.

Neoliberaal marktdenken

Maar de roep om een door onderzoek onderbouwde ontwikkeling van de beroepspraktijk heeft ook een dieper liggende oorsprong.

'Twintig jaar geleden was er van onderzoek in het leraarsambt nog weinig te merken', concluderen Marjon Bruggink en Frits Harinck in hun literatuurstudie naar de onderzoekende houding van leraren (Bruggink & Harinck 2012). De opkomst van de docent als onderzoeker valt niet toevallig samen met de introductie van het neoliberale marktdenken in het onderwijsbeleid in de late jaren tachtig van de vorige eeuw, eerst in het Verenigd Koninkrijk (Thatcher) en de V.S. (Reagan) en even later ook in Nederland. Dat neoliberale paradigma van deregulering en marktwerking moest het onderwijs efficiënter en dynamischer maken, zodat het zich beter aan de steeds sneller veranderende maatschappelijke werkelijkheid zou kunnen

1. De vier doelstellingen die Boei en Willemse opvoeren, verwoorden min of meer de onderzoekstaak van hbo- lectoraten. De AWT, waarnaar de auteurs verwijzen, zag voor het hbo als geheel een veel beperkter onderzoekstaak weggelegd.

aanpassen. De overheid op afstand, meer ruimte voor scholen die over hun handelen dan wel publiek verantwoording dienden af te leggen.

Die nieuwe visie op de aansturing van het onderwijs bouwt voort op een andere ontwikkeling die al langer aan de gang was. Sinds de jaren vijftig is het gemeengoed geworden als eerste naar het onderwijs te kijken wanneer zich een sociaal, cultureel of economisch probleem aandient. In de decennia daarna heeft dat mechanisme geresulteerd in een politieke fixatie op een onderwijssysteem dat in een constante staat van falen verkeert (Anderson Steeves, Bernhardt, Burns & Lombard 2009). Vooral met de uitkomsten van internationale vergelijkingen in de hand wordt het onderwijs steeds met tekortkomingen geconfronteerd en worden nieuwe eisen aan de kwaliteit van het onderwijs gesteld. De taal- en rekenvaardigheid van leerlingen schiet tekort, de gemiddelde score van de Eindtoets Basisonderwijs moet omhoog en in het Nationaal Onderwijsakkoord dat onlangs verscheen, is eindelijk uitgesproken dat het niveau van de lerarenopleidingen te wensen over laat (in het akkoord wordt overigens met geen woord gerept over onderzoek als middel om de professionaliteit van docenten te verhogen). En ook de kunst- en cultuureducatie ontspringt de dans niet: de kwaliteit van cultuureducatie in het basisonderwijs moet beter, het kunstonderwijs moet zijn focus meer op toptalent leggen.

Hoewel er op stelselniveau geen directe noodzaak is (geweest) om het bestaansrecht van kunst- en cultuureducatie te bewijzen, hebben kunsteducatoren zélf het gevoel dat zij en hun vakgebied constant onder vuur liggen. Het ontbreken van een door onderzoek onderbouwde theorievorming heeft tot gevolg dat de kunsteducatie de neiging heeft om voortdurend van kleur te verschieten en zich onmiddellijk aan te passen aan de onderwijsvernieuwingswaan van de dag: de inhoud van het 'vak' en de oriëntatie op de kunsten en op opvoeding verschuiven voortdurend, het 'vakgebied' wordt dan weer groter en dan weer kleiner, waardoor het hoe en waarom voor een buitenstaander nauwelijks te begrijpen is. En het eindigt allemaal in een permanente staat van wederzijds wantrouwen (ook een effect van het neoliberaal marktdenken bij de overheid), waarbij beleidsmakers op hun beurt, zonder zich zorgen te maken over het realiteitsgehalte of de gevolgen voor de beroepspraktijk, voortdurend de koers van kunsteducatie verleggen.

Motieven voor onderzoek

De curricula van docentenopleidingen en zeker die in de kunsten zijn gericht op een groei naar een *reflective practitioner*, een docent die zijn professionaliteit scherpt door voortdurend te reflecteren over en tijdens zijn lesgeven.² Maar dat is nog geen reden waarom al die lerarenopleiders onderzoek zouden moeten doen.

Een van de motieven die worden aangevoerd voor docenten als onderzoekers

is dat de beroepspraktijk van docenten vraagt dat ze hun eigen professionaliteit voortdurend door onderzoek voeden, omdat ze anders de complexe onderwijswerkelijkheid niet de baas zouden kunnen. Zelf onderzoek doen zou het ook gemakkelijker maken om theorie om te zetten in praktijk. En dan zijn er nog motieven van een heel andere orde: de continue vraag aan het onderwijs om te veranderen, de roep om evidentie dat het 'werkt' (Bruggink & Harinck 2012) en het verhogen van het aanzien van het onderwijs (Hargreaves 1996). Deze laatste motieven passen in de huidige trend om onderwijskwaliteit op te vatten als effectiviteit in economische zin ('opbrengstgericht werken').

Boei en Willemse trekken de haalbaarheid van een onderzoeksagenda van een omvang als Bruggink en Harinck schetsen, terecht in twijfel en achten alleen onderzoek gericht op de eigen professionalisering haalbaar. Daarbij draaien ze om de hete brij van een passende onderzoeksmethodologie heen. Hun argumenten zijn vooral *instrumenteel* van aard ('niet eenvoudig te realiseren') en niet inhoudelijk. Dat is jammer, want de auteurs gaan daarmee voorbij aan het gegeven dat de keuze voor een onderzoeksmethodologie niet waarde vrij is, maar samenhangt met de visie op de professie en de ontwikkeling daarvan. Het is bijvoorbeeld verleidelijk om Hargreaves te volgen die pleit voor een docentschap als 'research based profession', passend bij de trend van een 'evidence based' onderwijsontwikkeling. Maar de keuze voor een dergelijke *evidence based practice*, met een onderzoeksparadigma dat moet leiden tot effectieve interventies, is niet waarde vrij. Het gaat immers uit van een causaal professioneel handelen, waarbij onderwijs gedefinieerd wordt in termen van input en output en middel-doelrelaties (Biesta 2007).

Een visie op de docentonderzoeker en onderzoeksmethodologie begint bij een herbezinning op de vraag waar onderwijs ook alweer toe dient. Pas daarna komt de vraag aan de orde hoe onderzoek een bijdrage kan leveren aan onderwijsontwikkeling. In het antwoord op die laatste vraag past 'research' (gericht op evidentie) even goed als 'inquiry' (gericht op feedback en dialoog), maar niet zonder een visie op onderwijs en doceren.

Ongegronde claims

De pogingen tot opwaardering van kunst- en cultuureducatie hebben geleid tot een stroom van ongegronde claims over de opbrengsten ervan, vooral over instrumentele en transfereffecten, vanuit zowel het kunsteducatieve veld als het beleid. Zo zou kunsteducatie kritisch en creatief denken

< 2. Volgens het AWT-advies van 2005 is 'reflection in action' bij uitstek het terrein van de hogescholen (AWT 2005, p. 12)

ontwikkelen, twee kerncompetenties voor de 21e eeuw en de motor van de creatieve industrie. Het bewijs daarvoor is niet gevonden, net zo min als alle claims dat kunsteducatie leidt tot hogere schoolprestaties in andere domeinen ('getting smart by listening to Mozart'), niet door onderzoeksresultaten gestaafd kunnen worden, zoals blijkt uit de OECD-studie *Arts for Art's Sake* (Winner, Goldstein & Vincent-Lacrin 2013). De onderzoekers van deze studie concluderen dat kunsteducatie zich niet op instrumentele, maar op de intrinsieke leereffecten - zoals waarnemingsvermogen, verbeeldingskracht, uitdrukingsvermogen, een onderzoekende houding, vasthoudendheid, reflectievermogen en communicatieve vaardigheden - zou moeten concentreren. De aanvulling op de LKCA-website, dat 'daarvoor wel een goede didactische aanpak nodig (is)' verwoordt de achilleshiel van de theorievorming in de kunsteducatie: ook voor deze claims ontbreekt een gedegen, op onderzoek gebaseerde onderbouwing.

Als het onderzoek op lerarenopleidingen en binnen lectoraten zich ergens op zou moeten richten, is dat het dichten van de kloof tussen theorie, praktijk en beleid.

Maar ook in de kunst- en cultuureducatie wordt de praktijk nogal eens gevoed door wat Kirschner en Merriënboer 'onderwijskundige stadsmiches' noemen: theorie die '(niet) gebaseerd (is) op deugdelijke wetenschap en de beweringen die voor een deel wel op wetenschappelijke resultaten steunen, bestaan doorgaans uit verkeerde interpretaties van het oorspronkelijke onderzoek (...); in essentie is het een kwestie van overtuiging of geloof' (Kirschner & Merriënboer 2013). Voor de kunsteducatie komt daar nog eens het probleem bij dat er weinig onderzoek voorhanden is om theorie op te baseren. Twee van de vier doelstellingen voor docentonderzoek die Boei en Willemse noemen, verdienen daarom prioriteit: onderzoek ter versterking van de kennisbasis van het beroep (nu voornamelijk gestoeld op overtuiging) en ter verbetering van het onderwijs (nauwelijks voorhanden).

Het is overigens de vraag of al die onderzoekende lerarenopleiders en docenten waar Boei en Willemse van dromen, wél zullen zorgen voor de noodzakelijke voeding en onderbouwing van de kunsteducatieve praktijk. Dat gebeurt in ieder geval niet als het aan de idiosyncratische willekeur van de betrokkenen wordt overgelaten. Als er één sector is waar op stelselniveau regie op de onderzoeksprogrammering gewenst is, dan is dat die van kunst- en cultuureducatie. Ten eerste om de unieke rol van reflectie en onderzoek in de opleiding van kunstvakdocenten, die zowel in het artistieke als in het pedagogische domein een uitwerking krijgen. Ten tweede omdat de tijd rijp is om de verbindingen tussen de wetenschappelijke en de artistieke benadering van kwalitatief onderzoek, waarvoor Elliot Eisner meer dan dertig jaar geleden het fundament legde (Eisner 1981), eindelijk eens in praktijk te brengen. En ten derde om meer en meer doelgericht en onderzoek te genereren dat dienstbaar is aan de 'instandhouding en ontwikkeling van de beroepspraktijk'. Om garanties te bieden dat onderzoek op onderzoek voortbouwt,

dat onderzoek wordt herhaald, dat resultaten doorwerking vinden in de programma's van de lerarenopleidingen en uiteindelijk in de beroepspraktijk en vooral om een einde te maken aan een traditie van theorieleze praktijk en praktijkloze theorie.

Tot slot

Boei en Willemse zoeken in hun bijdrage naar het antwoord op de vraag in hoeverre het realistisch is om van lerarenopleiders in het hbo te verwachten dat zij naast onderwijs geven, ook onderzoek doen. En dan ook nog onderzoek dat bijdraagt aan de professionalisering en de kennisbasis van het beroep, onderzoek dat leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs en hulp biedt bij innovaties van maatschappelijke instellingen. Ondanks de vele twijfels die de auteurs aandragen, pleiten ze er toch voor om iedere lerarenopleider onderzoek te laten doen.

Maar als iedere lerarenopleider ook een onderzoeker moet zijn die door onderzoek bijdraagt aan deze doelstellingen, waar leren ze dan als onderzoeker te opereren? Lerarenopleider is een van de onderwijsberoepen waarvoor geen initiële opleiding bestaat, net als schoolleider of inspecteur. Je wordt het op basis van ervaring, anciënniteit of autoriteit. Boei en Willemse trekken die lijn door en veronderstellen dat door deelname aan onderzoek (als lid van een kenniskring bijvoorbeeld) de kennis van methoden en technieken van lerarenopleiders toeneemt. Dat zal ongetwijfeld zo zijn, maar dat maakt hen nog niet tot onderzoeker, vooral niet als je dit afzet tegen de hoeveelheid tijd die de meeste universitaire studenten moeten steken in het leren (uitvoeren van) onderzoeken. Het kabinet-Balkenende IV sprak met de hogescholen af dat in 2014 70% van de lerarenopleiders in het hbo een master- of drs-titel zou hebben. Zelfs als dat streven gehaald zou zijn, is het de vraag of de programma's met een omvang van 60 ECTS (zoals dat van de master kunsteducatie bijvoorbeeld), lerarenopleiders met een mastergraad voldoende basis bieden om de veelzijdige onderzoeksopbrengsten te realiseren die worden verondersteld.

Laat lerarenopleiders vooral goede leraren opleiden en geef diegenen die vanuit die opdracht, al dan niet samen met anderen, uitvoering willen geven aan een onderzoeksagenda die de kwaliteit daarvan voedt, alle ruimte om dat te doen.

Peter Hermans is programmaleider
Onderzoek kunsteducatie bij het
Expertisecentrum Kunsteducatie van
ArteZ hogeschool voor de kunsten en
hoofd van het Kenniscentrum van Cito.

Literatuur

Anderson Steeves, K., Bernhardt, P., Burns, J. & Lombard, M. (2009). Transforming American Educational Identity after Sputnik. *American Educational History Journal*, 36(1), 71-87.

AWT, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2005). *Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen*. Den Haag: AWT.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence based practice and the democratic deficit in educational practice. *Educational Theory*, 57(1), 1-21.

Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.

Eisner, E. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10(3), 5-9.

Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 3-17). Milton Keynes: Open University.

Kirschner, P. & Merriënboer, J. van (2013). Wetenschap of persoonlijke overtuiging? *Onderwijsinnovatie*, (1), 26-28.

Kortmann, B. (2013, 21 september). *Rede opening Academisch Jaar 2013 - 2014*. Retrieved from http://www.ru.nl/publish/pages/707481/speech_rector_magnificus_bas_kortmann.pdf

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lacrin, S. (2013). *Arts for Art's Sake. The impact of arts education*. Paris: OECD Publishing.

Academisch docentschap in het hbo

Folkert Haanstra

Praktijkgericht onderzoek voor professionalisering en academisch onderzoek voor kennisontwikkeling? Folkert Haanstra (AHK) vindt dat een vreemde tegenstelling. Het praktijkonderzoek binnen zijn lectoraat staat primair in dienst van kennisontwikkeling.

'We moeten "werkende weg" bekijken welke inhoudelijke en methodische eisen we aan ons onderzoek kunnen stellen. Dat zal ook per persoon en onderwerp verschillen. Deels zal het om beschrijvend onderzoek gaan, maar deels ook om verklarend onderzoek. Het zal in bijna alle gevallen gaan om praktijkgericht, toegepast onderzoek, dat direct of indirect ten goede komt aan onderwijsontwikkeling aan de AHK. Belangrijk is om bij de onderzoeken steeds te streven naar een theoretisch kader, van waaruit de onderzoeksvraagstelling en de gegevensverzameling kunnen worden gestuurd of verscherpt en de gegevens kunnen worden geanalyseerd.'

Dit schreef ik in juni 2003 aan de hbo-docenten die gingen deelnemen aan de allereerste vergadering van de kenniskring van mijn lectoraat kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK). Een lectoraat is een onderzoeksgroep aan een hogeschool, bestaande uit een lector, expert in het betreffende vakgebied, en een kenniskring van docent-onderzoekers, soms aangevuld met externe deskundigen. De AHK-docenten die de eerste kenniskring vormden, waren afkomstig van de vier docentenopleidingen in de kunstvakken (beeldende kunst en vormgeving, dans, muziek en theater). Ze hadden zichzelf aangemeld na een open oproep. In overleg met de hoofden van de vier opleidingen was een keuze gemaakt voor de deelnemende lerarenopleiders en hun onderzoeksplannen.

Welke doelstelling heeft het lectoraat en welke onderzoeksvragen hebben lerarenopleiders van de AHK in de afgelopen tien jaar in het lectoraat onderzocht en op welke manieren? Hoe is dat onderzoek te plaatsen in tweedelingen als idiosyncratisch versus thematisch (zie Boei en Willemse in dit nummer) en onderzoek als professionele leerstrategie versus wetenschappelijk onderzoek (Bolhuis 2012)?

Doelstellingen van het lectoraat

De lectoraten in het hbo hebben vier doelstellingen: (1) kennisontwikkeling, (2) professionalisering van docenten, (3) doorwerking in het curriculum en (4) kenniscirculatie van en naar economie en samenleving (Evaluatiecommissie Lectoraten 2008). Deze doelstellingen komen grotendeels overeen met de vier door Boei en Willemse onderscheiden gebieden waaraan onderzoek van docenten moet bijdragen.

Boei en Willemse constateren dat veel docentonderzoek gericht is op vergroten van eigen professionaliteit en verbeteren van eigen onderwijs en dat kennisontwikkeling daarbij sterk achterblijft. De Evaluatiecommissie constateerde dat het moeilijk is om in gelijke mate aan alle vier doelstellingen te voldoen en dat lectoraten noodgedwongen prioriteiten stellen. Maar volgens de commissie zijn de doelstellingen niet gelijkwaardig: kennisontwikkeling ziet ze als de meest centrale doelstelling. Ik ben het daarmee eens

en in het lectoraat kunst- en cultuureducatie zijn professionalisering, curriculumontwikkeling en kenniscirculatie (in dit geval: van en naar scholen en culturele instellingen) secundaire doelstellingen. Ze worden gevoed door wat het onderzoek oplevert en staan niet op zich.

Onderzoeksthema's

Het onderzoek van mijn lectoraat richt zich op ontwikkelingen in de binnen- en buitenschoolse kunst- en cultuureducatie in relatie tot de docentenopleidingen in de kunstvakken. Deze ontwikkelingen zijn het gevolg van veranderingen in (de omgang met) de kunsten, in de maatschappij (zoals multiculturaliteit en digitalisering) en in onderwijs en didactiek.

In de eerste jaren van het lectoraat is vooral onderzoek gedaan vanuit eigen vraagstellingen van de lerarenopleiders. Zo is onderzoek verricht naar de gevolgen van het postmodernisme in de kunst voor kunstbeschouwingsmethodes, de tevredenheid van de museumbezoeker, mogelijkheden voor componeren in het basisonderwijs en de danscoach in de amateurdans.

Een aparte categorie vormde het onderzoek in opdracht van derden. Zo is in opdracht van de samenwerkende muziekeducatie-instellingen in Amsterdam (Amuze) een instrument ontwikkeld om de stand van zaken in muziekeducatie in kaart te brengen. Alle onderzoeken werden in de kenniskring besproken, maar door het specialistische karakter ervan bleef de onderlinge uitwisseling beperkt. Om de uitwisseling tussen de kunstdisciplines te bevorderen, maar ook om het lectoraat een duidelijker onderzoeksprofiel te geven is in de loop van de tijd meer onderzoek verricht rondom drie gezamenlijke hoofdthema's: culturele diversiteit, authentieke kunsteducatie en beoordeling in de kunsteducatie.

Culturele diversiteit

Culturele diversiteit als eerste thema komt voort uit de onderwijspraktijk. Bij de docentenopleidingen werd culturele diversiteit, mede door het sterk veranderende werkveld van toekomstige kunstenaar-docenten, steeds urgenter. Dit heeft bij enkele opleidingen geleid tot wezenlijke aanpassingen in leerplannen. Het belang van dit thema bleek ook uit de behoefte bij docentenopleidingen aan kennisontwikkeling op dit gebied en verzoeken om culturele diversiteit tot onderwerp van onderzoek te maken van het lectoraat.

Onder het thema culturele diversiteit zijn onderzoeken verricht naar transculturele dansdidactiek bij de opleiding docent dans, een meerjarig onderzoek naar de in- en doorstroom van studenten met verschillende culturele achtergrond in de opleiding theaterdocent, een onderzoek naar het vak culturele en kunstzinnige vorming voor allochtone leerlingen en onderzoeken naar muziekeducatie en diversiteit, zoals een vergelijking van lesaanbod en didactiek van muziekscholen in Amsterdam West en Amsterdam Zuidoost

en de evaluatie van het project Muziek Talent Express van Muziekcentrum Aslan.

Authentieke kunsteducatie

Authentieke kunsteducatie is een pedagogisch-didactische visie op kunsteducatie, gebaseerd op een sociaal-constructivistische leertheorie. 'Authentiek' betreft zowel de verbinding met de persoonlijke inbreng van de leerling (puttend uit de eigen kunstervaringen buiten school) als het leren van een authentieke vaktaal (afgeleid van de professionele kunstwereld). Authentieke kunsteducatie staat tegenover de zogeheten schoolkunst, de kunst en kunstbeoefening die alleen functioneel zijn binnen het instituut school. Mijn visie op kunsteducatie, zoals verwoord in publicaties als *De Hollandse Schoolkunst* (Haanstra 2001), is de inspiratie voor dit thema. Het onderzoek is niet alleen bedoeld als empirische onderbouwing van deze visie, maar nadrukkelijk ook als kritische reflectie erop.

Onder dit thema zijn onderzoeken uitgevoerd naar de onderwijspraktijk van docenten beeldende vorming in de onderbouw van het Amsterdamse voortgezet onderwijs, naar de spontane beeldende activiteiten van kinderen in hun vrije tijd ('thuiskunst'), naar integratie van kunstvakken in de onderbouw in het domein Kunst en Cultuur, naar de kwaliteit van kunsteducatie in basisscholen en naar creativiteitsontwikkeling van jonge kinderen (een samenwerkingsproject met CBK Rotterdam en Stichting Toeval gezocht). Ook het promotieonderzoek van Emiel Heijnen, 'authentic art education remix', valt onder dit thema. In zijn onderzoek ontwikkelt hij de theorie van authentieke kunsteducatie tot een didactisch concept, gebaseerd op onderzoek naar actuele kunstzinnige praktijken in het informele domein (jongeren in creatieve netwerken) en het formele domein (sociaal geëngageerde kunstenaars). Het nieuwe didactische concept wordt in de praktijk ontwikkeld en getoetst doordat kunstdocenten op basis van dit concept lessen ontwerpen en uitvoeren op hun eigen school of instelling. Het onderzoek moet inzicht geven in actuele benaderingen van kunstproductie en kennisdeling en de invloed daarvan op de kunsteducatieve praktijk.

Er is ook onderzoek dat beide thema's (culturele diversiteit en authentieke kunsteducatie) beslaat, zoals het project Altermoderne kunsteducatie. Altermodernisme is een term die Nicolas Bourriaud in 2009 heeft geïntroduceerd voor kunstenaars die niet langer werken vanuit de eigen culturele identiteit, maar vanuit een globale context. Zijn kunsttheorie inspireerde Robert Klatser van de Academie voor Beeldende Vorming tot het formuleren van een altermoderne kunsteducatieve visie: kunstonderwijs moet aansluiten bij de leefwereld van jongeren, bij mondiale ontwikkelingen en bij ontwikkelingen in de actuele kunst. Deze visie hebben onderzoekers van het lectoraat verder geoperationaliseerd in intercultureel, procesgericht en leerlinggestuurd kunstonderwijs. Op basis van deze uitgangspunten hebben zes docenten beeldende kunst en vormgeving in het voortgezet onderwijs

lesprojecten ontworpen en uitgevoerd. Evenals in het onderzoek van Emiel Heijnen is onderzocht in hoeverre kunsteducatieve idealen in de harde werkelijkheid van de school uitvoerbaar en effectief blijken.

Beoordeling in de kunstvakken

Het derde thema past in het huidige beleid en de beleidsdiscussie over de kwaliteit van kunsteducatie en sluit aan op de vraag naar een beter beoordelingsinstrumentarium. Beoordeling ter bewaking en bevordering van het leerproces en beoordeling van het (eind)niveau van leerlingprestaties en -producten zijn ook in de kunstvakken noodzakelijk. Maar in de dagelijkse lespraktijk ontbreekt het vaak nog aan 'a culture of assessment'. Beoordeling die recht doet aan het eigene van de kunstvakken is lastig en er blijven vragen over gewenste vormen, criteria en normen, over de verhouding tussen beoordelen van product en proces en over wie beoordeelt: alleen de docent of ook leerlingen zelf?

Onze algemene onderzoeksvraagstelling luidde: kunnen we beoordelingsinstrumenten ontwikkelen die recht doen aan het eigene van de verschillende kunstvakken en die in de onderwijspraktijk bruikbaar zijn? Het onderzoeksproject richtte zich op de leeftijdsgroep 12 tot 16 jaar en op formatieve beoordeling van productieve kunsteducatie met aandacht voor zelfbeoordeling naast beoordeling door docenten. Per kunstdiscipline kreeg deze vraagstelling een specifieke invulling. Twee voorbeelden: bij beeldende kunst en vormgeving was de vraag of het verbale karakter van beoordeling geminimaliseerd kon worden en of beoordeling door docent en zelfbeoordeling met eenzelfde instrument zou leiden tot meer inzicht in het leerproces. Bij muziek ging het om een instrument voor formatieve beoordeling van uitvoerings- en compositievaardigheden van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Onderzoeksprogrammering?

Door thematisering van een deel van het lectoraatsonderzoek ontstaat inderdaad, zoals Boei en Willemse stellen, eerder een *community of inquiry* dan wanneer er uitsluitend individuele onderzoeksprojecten worden uitgevoerd. Er zijn ook voorstellen voor een landelijke programmering van het onderzoek. In het sectorplan kunstvakonderwijs *Focus op toptalent* (2011) pleit de HBO Raad (inmiddels Vereniging Hogescholen) voor bundeling van het lectoraatsonderzoek in een nationaal onderzoeksprogramma kunsteducatie. Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) werkt in opdracht van het Ministerie van OCW aan een nieuw onderzoeksprogramma cultuureducatie en amateurkunst. De onderzoeksagenda omvat vijf thema's en is bedoeld als gemeenschappelijk referentiekader voor onderzoekers, opdrachtgevers, financiers en gebruikers van onderzoek.

Een keuze van bovenaf voor concentratie van al het onderzoek naar kunst-educatie op enkele hoofdthema's is vanuit het streven naar focus en massa verdedigbaar. Waar mogelijk moeten lectoraten aansluiten op de landelijke programmering en moeten ze onderling samenwerken. Maar het lectoraat aan de AHK is er primair voor de vier docentenopleidingen en vanuit die opleidingen worden steeds nieuwe, relevante onderwerpen aangedragen, zoals kunsteducatie in het speciaal onderwijs of de relatie tussen kunsteducatie en techniekonderwijs. Het lectoraat moet uiteenlopende wensen van de opleidingen kunnen blijven honoreren, ook als deze buiten de landelijke onderzoeksthema's vallen. Een zekere versnippering en kleinschaligheid van het lectoraatsonderzoek is de prijs die daarvoor moet worden betaald.

Methodes van onderzoek

Bolhuis (2012) onderscheidt drie soorten onderzoek: (1) sociaalwetenschappelijk onderzoek, met als doel theorievorming, empirische theorieoetsing en generieke kennis, (2) beleidsonderzoek dat ten doel heeft om onderbouwde beleidsbeslissingen te nemen en (3) praktijkonderzoek als professionele leerstrategie van docenten met als doel om beter onderhouden te handelen in de specifieke eigen onderwijscontext. Deze laatste omschrijving komt sterk overeen met wat Boei en Willemse *self study* noemen. Zij zetten *self study* af tegen docentonderzoek dat is verricht 'volgens werkwijzen van de 'reguliere' wetenschap' (p. 14) en dat daarmee concurrentie aangaat met universitair onderzoek.

Admiraal, Smit en Zwart (2013) onderscheiden nog meer typen onderzoek die docenten in basis- en voortgezet onderwijs uitvoeren, maar ook zij constateren dat dit onderzoek vooral is gericht op het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk en de eigen professionele kwaliteit als docent, en niet op het genereren van meer algemene kennis over het onderwijs.

Hoewel *self study* of praktijkonderzoek als professionele leerstrategie relevante vormen van docentonderzoek zijn, dient onderzoek in het lectoraat kunst- en cultuureducatie van de AHK een ander doel. Het laat zich beter samenvatten met de term 'academisch docentschap' (Admiraal 2012; Admiraal, Smit & Zwart 2013). Het doel is niet alleen de eigen onderwijspraktijk te verbeteren of uitspraken te doen over de eigen onderwijscontext, maar ook om deze eigen context te overstijgen en een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling en beter onderwijs in het algemeen. Admiraal (2012) karakteriseert academisch docentschap met 'systematisch gegevens over de onderwijspraktijk verzamelen en analyseren; relevante literatuur bij hun onderzoek betrekken; publiceren voor collega-onderzoekers; hun werk beschikbaar stellen voor peer review en aangeven wat de opbrengst van hun onderzoek is voor de onderwijs- en schoolpraktijk' (p. 40). Deze beschrijving komt goed overeen

met zowel de doelen, de aanpak als de verantwoording en verspreiding van de resultaten van het onderzoek in ons lectoraat.

Het onderzoek is niet primair gericht op de eigen onderwijspraktijk binnen de docentenopleiding, maar op onderwijssituaties waarin de studenten later werkzaam zullen zijn: de binnen en buitenschoolse kunsteducatie. De onderzoeksmethoden zijn sociaalwetenschappelijk.

Miskent het lectoraat daarmee het eigen karakter van praktijkonderzoek in het hbo en gaat het daarmee de concurrentie aan met universitair onderzoek? Of erger, dreigt het gevaar van verwaterd wetenschappelijk onderzoek, soms ook aangeduid met ‘universiteitje spelen’? Aangezien universitair onderzoek naar kunsteducatie schaars is, is het onderzoek binnen het lectoraat geen concurrentie, maar een welkome aanvulling. Een bescheiden aanvulling overigens, want het onderzoeksbudget is beperkt. Lectoraatonderzoek wordt vrijwel altijd verricht vanuit praktijkgerichte vraagstellingen, maar dat kan bij universitair onderzoek ook het geval zijn. Al vaak is opgemerkt dat de tweedeling fundamenteel (universiteiten) en toegepast (hogescholen) te simplistisch is en er sprake is van overlap. De Evaluatiecommissie Lectoraten (2008) stelt dat onderzoek op hogescholen paradigmatisch geen categorie op zich is, maar dat het debat over verschillende methodologische uitgangspunten binnen zowel universiteiten als hogescholen plaats vindt. Specifiek voor de kunsten is er het debat over de plaats en functie van artistiek onderzoek (Borgdorff 2012) en over de kennis die wordt opgedaan en verkend door kunst. Bij het lectoraat kunst- en cultuureducatie zijn de onderzoeksmethodes ontleend aan reguliere werkwijzen uit de onderwijskunde, zij het dat niet het hele scala aan methodes wordt toegepast.

Kleinschalig kwalitatief onderzoek

Het meeste onderzoek in het lectoraat is te kenschetsen als kleinschalig, kwalitatief sociaalwetenschappelijk onderzoek. Het gaat om kwalitatieve surveys (bijvoorbeeld over wat scholieren zelf thuis aan beeldende activiteiten doen), casestudies (zoals een vergelijking tussen twee muziekscholen), onderwijsontwikkelingsonderzoek in combinatie met evaluatieonderzoek (zoals bij projecten als MediaCultuur en ‘Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan’) en theoretische studie en literatuurstudie (bijvoorbeeld de theoretische onderbouwing van kunsteducatie in een altermoderne wereld).

Kleinschalig, kwalitatief sociaalwetenschappelijk onderzoek staat ook centraal in het onderzoek van de masterstudenten kunsteducatie van de AHK. Voor zowel lectoraat als masteropleiding geldt dat deze keuze deels pragmatisch is. De faciliteiten voor grootschalige kwantitatieve dataverzameling en -analyse ontbreken en statistische data-analyse is een vak op zich. Dat laatste kan inderdaad beter overgelaten worden aan universiteiten en particuliere onderzoeksbureaus op het gebied van cultuureducatie.

Maar de keuze heeft ook een inhoudelijke grond. De meeste onderzoeksproblemen van docenten en studenten vragen om een meer kwalitatieve aanpak, waarbij visies van betrokkenen en de interacties tussen docenten en deelnemers centraal staan. Dat onderzoek richt zich op het micro- en mesoniveau van de kunsteducatie, niet het macroniveau.

De algemene karakterisering van de onderzoeksaanpak in het lectoraat en het ideaal van academisch docentschap laten nog veel ruimte voor verschillen. De competenties en ambities van de docentonderzoekers lopen ook sterk uiteen. Voor sommigen gaat het om een eerste verkennende onderzoek, voor enkelen gaat het om de meesterproef: het uitvoeren van een promotieonderzoek. Maar voor een steeds groeiende groep lerarenopleiders vormt onderzoek een wezenlijk deel van hun docentschap.

Folkert Haanstra is lector kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie aan de Universiteit Utrecht.

Literatuur

Admiraal, W. (2012) Academisch docentschap. In R. Zwart, K. van Veen & J. Meirink (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 37- 45). Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.

Admiraal, W., Smit, B. & Zwart, R. (2013) *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Leiden: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) Universiteit Leiden.

Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. Leiden: Leiden University Press.

Bolhuis, S. (2012). Onderzoek in de lerarenopleidingen: welk onderzoek waarom? In R. Zwart, K. van Veen & J. Meirink (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 46-61). Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.

Bourriaud, N. (2009). Radikant. Berlin: Merve Verlag. Evaluatiecommissie lectoraten (2008). *Lectoraten, kweekvijvers van innovatie*. Den Haag: Stichting Kennisontwikkeling HBO.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

HBO Raad (2011). *Focus op toptalent. Sectorplan hbo kunstonderwijs 2012-2016*. Den Haag: HBO Raad.

De onderzoekspublicaties van het lectoraat kunst- en cultuureducatie van de AHK, waarnaar in dit artikel wordt verwezen, zijn te vinden onder: <http://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/artikelen-en-verslagen/>

Kritisch vitalisme

Pascal Gielen

Onderzoek in het hbo wordt te snel in dienst gesteld van de praktijk en de professionalisering. Maar juist binnen kunstopleidingen is behoefte aan kritische distantie en reflectie, betoogt Pascal Gielen (Fontys).

De Fontys Hogeschool voor de Kunsten (FHK) in Tilburg, waar ik lector ben, biedt scholing in de kunsteducatie en podiumkunsten op hbo-bachelor- en masterniveau.¹ Eigen aan een kunstopleiding is dat die sterk rekening houdt met de persoonlijke keuzes van studenten en deze relateert aan de actuele beroepspraktijk. FHK wil opleiden tot zelfbewuste en vakbekwame beroepsbeoefenaars, zo luidt het. De twee lectoraten die de FHK telt, kunstpraktijk in de samenleving en stedelijke en regionale strategieën, hebben de opdracht om dit zelfbewustzijn aan te scherpen en de vakbekwaamheid te actualiseren door een permanente focus op nieuwe beroepsontwikkelingen.

Maatschappelijk debat

Beide lectoraten hebben daarom een brede, interdisciplinaire blik op de buitenwereld. Ze observeren en onderzoeken niet alleen de artistieke, maar ook de economische, politieke en sociale context waarin toekomstige kunstdocenten en kunstenaars terechtkomen. Maatschappelijke ontwikkelingen hebben immers een onmiskenbare invloed op zowel de onderwijspraktijk als het kunstenaarschap. Door het gewijzigde politieke klimaat in Nederland (en Europa) voor kunst en cultuur, door de toenemende nadruk op de creatieve industrie en het belang van publiek-private samenwerking worden educatieve en artistieke praktijken steeds meer vanuit een economisch kader benaderd. Scholen worden onderlinge concurrenten en docenten ‘competentieverstrek- kers’ binnen een afgemeten regiem van contacturen. Dit vergt van de toekomstige docent en kunstenaar een verbreed en aangescherpt vakmanschap, maar stelt hen tevens voor ethische vragen: Wil ik als kunstenaar meestappen in deze neoliberale logica?, Wat zijn de artistieke, sociale en ecologische consequenties van een zelfdefinitie als creatief ondernemer?, Wat betekent het voor de openheid van de publieke ruimte wanneer mijn autonoom artistiek werk onderhevig is aan marktwerking? Wil en kan ik als kunstdocent binnen de economisch berekende eenheden van contacturen en competenties wel op een verantwoorde manier artistieke en culturele inzichten overdragen?

De lectoraten van de FHK richten zich volop op het maatschappelijke debat over kunst, kunsteducatie en artistieke beroepsethiek in de samenleving. Ze gaan ervan uit dat creatieve beroepen altijd ook een politiek karakter hebben. Politiek betekent voor mij immers *vorm geven* aan de samenleving. Iedere stedenbouwkundige, theatermaker, choreograaf, componist,

1. Naast opleidingen voor kunsteducatie en podiumkunsten biedt FHK ook ruimtelijke vormgevings- en ontwerpopleidingen: Art, Communication & Design (ArtCode) en de masteropleidingen Architectuur en Stedenbouw. Kunsteducatie wordt aangeboden over de volle breedte van de kunsten, binnen FHK verdeeld over de sectoren Muziek, Dans, Theater en Beeldend.

danser, muzikant, designer en zeker ook iedere kunstdocent is voortdurend bezig met het ontwikkelen van vormen waarin en waarmee mensen dag in dag uit moeten leven. We hoeven maar te denken aan de theatrale capaciteiten van de nieuwslezer op televisie, de vormgeving van ons geliefde dagblad of de webpagina's die we dagelijks doorploegen om te begrijpen dat onze manier van omgaan met de samenleving voortdurend wordt bemiddeld en dus beïnvloed door kunstenaars en vormgevers.

Waardegestuurd handelen

De lectoraten van een kunstopleiding hebben volgens mij de opdracht om studenten en docenten bewust te maken van deze politieke dimensie, waardoor meteen ook de ethische consequenties urgent worden. Daarom is het noodzakelijk dat studenten een permanent kritisch-onderzoekende houding krijgen aangeleerd, een attitude van waaruit ze hun omgeving voortdurend bevragen en ze een eigen positie kunnen bepalen. Creatieve studenten moeten in hun toekomstige beroepspraktijk niet alleen onderhandelen met artistieke vakgenoten, maar ook met ambtenaren, bouwpromotoren, woningcorporaties, bedrijfsleiders, pedagogen, politici et cetera. De mogelijkheden van hun beroepsuitoefening zullen steeds meer afhangen van de strategische en tactische onderhandelingen op al deze maatschappelijke terreinen. Onderzoek moet ertoe bijdragen dat studenten hierin zelfbewust en ethisch verantwoord hun eigen stempel kunnen drukken.

Onderwijzen en kunst maken is nog steeds een kwestie van *doen*. De lectoraten kunnen proberen te vertellen *hoe* dit moet gebeuren. En dan heb ik het niet zozeer over een methode, als wel over de waarden die de toekomstige docent of kunstenaar met zich meedraagt en uitdraagt. Zo'n waardegestuurd, geëngageerd en creatief onderzoekend handelen bestempelen we binnen de FHK als *kritisch vitalisme*. Dat is een ietwat groteske benaming voor onderzoek dat het cynisme van het postmoderne denken ver achter zich laat en bovendien de recente pragmatiek van het onderzoek in Nederland weigert te volgen. Te veel onderzoek binnen hogescholen en universiteiten volgt immers slaafs de agenda van overheden, fondsen of andere opdrachtgevers. Die opdrachtgevers willen vaak concrete, inderdaad pragmatische, oplossingen voor haast technische, beleidsmatige of organisatorische problemen horen. Omdat het hbo een beroepsopleiding is, zo heet het, zou juist hier dergelijk pragmatisch onderzoek een plek moeten vinden.

Agendasetting

Volgens mij miskent deze redenering het potieel van het hbo en leidt ze bovendien tot een beklemmende verenging van onderzoeksonderwerpen

en –benaderingen. Werkelijk baanbrekend onderzoek, dat zowel kritisch als speculatief durft te zijn, krijgt daardoor steeds minder kansen. Bovendien levert de snelle opeenvolging van onderzoeksonderwerpen enig ‘gehijs’ bij collega’s op. De grootste ademnood treffen we aan bij de meest voorbeeldige collega-onderzoekers. In de hoop op het verwerven van onderzoeksgelden volgen ze nauwgezet de agendasetting van onderzoeksfondsen en opdrachtgevers. Ze schrijven aan de lopende band projectaanvragen en wisselen daarbij gezwind van onderzoeksthematiek. Gisteren was het nog culturele diversiteit en sociale cohesie, tegenwoordig heet het creatieve industrie en creatief ondernemerschap, binnenkort luidt de klok duurzaamheid. De onbetwistbaar maatschappelijk hoogst relevante thema’s lossen elkaar in hels tempo af. In de hoop op een subsidieschnabel schrijven lectoren zichzelf als mentale flexwerkers met gemak in bij een alweer nieuw bedacht onderzoeksprogramma. Beleidsmakers bedenken het ene relevante onderwerp na het andere. Nu zijn het weer de topsectoren, wat zal het morgen zijn?

En de hogescholen? Die draaien omwille van het dynamisch imago enthousiast mee. Alleen wie geld binnenhaalt, verdient aanzien. Weenigen kunnen binnen dit gehijs nog een eigen, laat staan duurzame onderzoeksagenda bepalen. De expertise van het vak, domein of discipline verliest relevantie voor beleidsmoden die bovendien tegenwoordig alsmaar opzichtiger een ideologische agenda dienen. Voor dat fenomeen kan de opportunistische onderzoeker maar beter helemaal de kop in het zand steken.

Plaatsen waar autonome onderzoekers uit liefde en obsessie voor hun discipline zelf de agenda kunnen bepalen, zijn er steeds minder. *Time to dig deep*, zou Richard Sennett zeggen. Dat betekent tijd voor kritisch onderzoek en ruimte om tot werkelijk vernieuwende inzichten te komen. Immanuel Kant deed naar verluidt meer dan twintig jaar over zijn *Kritik der reinen Vernunft*; Rudolf Diesel pleegde uit ellende zelfmoord, omdat niemand toentertijd de maatschappelijke of economische relevantie van zijn motor inzag. ‘De’ maatschappij had toen ongelijk, net zoals beleidsmakers, techno- en bureaucraten het vandaag compleet verkeerd begrepen hebben wanneer ze denken dat hun agendasetting tot vernieuwende onderzoeksinzichten zal leiden. Het kortetermijndenken leidt hoogstens tot een paar hypes. De wetenschappelijke Eureka-momenten ontstaan niet achter een steriel beleidsmakersbureau, maar bij onderzoekers die in alle vrijheid kunnen en mogen denken. Ze werken in een risicovol gebied dat voorgeprogrammeerde onderzoeksagenda’s niet kunnen, willen en durven voorzien. De universiteit, NWO inclusief, beschermt dergelijke autonome onderzoeksruimtes allang niet meer. Ook zij hijgt, neigt zelfs naar hysterie.

De kans is dan ook groot dat we de werkelijk vernieuwende onderzoeker ergens anders moeten vinden. En misschien is hier wel een kans voor het hbo weggelegd. Onder de vlag van het kritisch vitalisme willen wij deze ruimte alvast invullen met actieonderzoek en een kritisch-artistieke praxis die de vrije ruimte voor werkelijk experimenteel denken zoeken en daarmee

tegelijkertijd *maken* - binnen en buiten de hogeschool. Waarom? Om morgen daadwerkelijk maatschappelijk relevant onderzoek en onderwijs te garanderen.

School maken

Sinds het Bologna-akkoord van 1999 is de onderwijsruimte in Europa niet alleen sterk geüniformeerd en gerationaliseerd, maar ook geherdefinieerd als een markt ruimte met een hevige competitie om studenten in een opbod van gemakkelijk inwisselbare competenties. De student wordt benaderd als een kleine ondernemer en de relatie tussen docent en leerling wordt beslecht in een soort contractverhouding.

Over deze transmutatie van het onderwijs is de laatste jaren al veelvuldig gepubliceerd en gedebatteerd. Toch is het in Nederland zelden onderwerp van onderzoek binnen het hbo. De gesignaleerde onderzoekspragmatiek heeft daar zeker mee te maken. In de schaduw van de heersende marktlogica verliezen kunsthogescholen echter hun specifieke cultuur. Waar opleidingen het vroeger hoogst functioneel achtten om mondige burgers en 'gecultiveerde' mensen af te leveren, verbleekt dit binnen het dogma van de creatieve industrie en het ondernemerschap tot disfunctionaliteit. En, zo beweert de Duitse filosoof Peter Sloterdijk: '[...] doordat de school gedurende de laatste decennia de moed tot disfunctionaliteit niet meer kon opbrengen - de moed die ze sinds de zeventiende eeuw voortdurend had bewezen - veranderde ze in een leeg *selfish* systeem dat zich uitsluitend richt naar de normen van de eigen bedrijfsvoering. Ze produceert leraren die alleen nog doen denken aan leraren, schoolvakken die alleen nog doen denken aan schoolvakken, leerlingen die alleen nog doen denken aan leerlingen. Tegelijkertijd wordt de school op inferieure wijze 'anti-autoritair', zonder op te houden formele autoriteit uit te oefenen.' (Sloterdijk 2011, p. 447)

De implementatie van een antiautoritair pedagogisch model liep inderdaad opvallend parallel met de introductie van een formeel autoritair neomanagementmodel. Dat deconstrueert de aloude onderwijscultuur door ze aan de wet van de cijfermatige meetbaarheid te onderwerpen. Volgens dezelfde Sloterdijk worden we binnen het onderwijs met een soort gecontroleerde 'junglepedagogiek' geconfronteerd, waarbij interdisciplinariteit als modewoord geldt om iedere vakdiscipline uit te vlakken.

We mogen ons dan ook niet laten misleiden door het harde geroep om professionalisering. In kunstopleidingen wordt die immers vaak beantwoord met het invoegen van wat marketing- en managementvakken, waardoor er automatisch minder tijd overblijft voor het eigenlijke creatieve onderwijs. De student slingert daarom in snel tempo van de ene specifieke vaardigheid naar een geheel ander kennisgebied. De uitkomst van deze junglepedagogiek is dan ook eerder het omgekeerde dan beoogd, namelijk

de de-professionalisering van het creatieve beroep. Het doel van dit alles is 'breed inzetbare' studenten afleveren. Dat zijn polyvalente individuen die slechts één belangrijke imperatief volgen: die van de aanpassing of de anticipatie. 'Adaptiviteit' en 'flexibiliteit' zijn immers het belangrijkste goed in de creatieve industrie. Belangrijk is dat een dergelijk schoolmodel iedere performativiteit verliest. Onderwijsinstellingen genereren niet langer een surplus van autonome persoonlijkheden en eigenzinnige vaardigheden waarvoor een samenleving (en een economie) nieuwe ruimtes moet genereren.

De laatste twee decennia heeft het hoger onderwijs zijn best gedaan om aansluiting te vinden bij de beroepspraktijk. Dit leidde er echter nogal eens toe dat opleidingen, net zoals gesignaleerd bij onderzoeksagenda's, slaafs en haastig probeerden te volgen wat er op het terrein zoal veranderde. Probleem met deze strategie is dat men altijd achter de feiten aan dreigt te lopen. Te meer omdat het in de globale economie nog bijzonder moeilijk is om in te schatten wat over vijf jaar weer de professionele vereisten of beroepscompetenties zullen zijn.

Zoals voor iedere kunstopleiding is voor de FHK dit achternalopen van de artistieke feiten nefast. Het kan alleen maar tot reproductie of 'nadoen' leiden en zoals iedereen goed weet: reproductie is geen kunst. Daarom ga ik er stellig vanuit dat het kunstonderwijs in de toekomst géén aansluiting moet zoeken bij de beroepspraktijk. De ambitie moet er daarentegen in bestaan om zelf beroepspraktijken te *maken*. Het kunstonderwijs moet met andere woorden zelf de samenleving en de markt vormgeven door nieuwe modellen van kunsteducatie en kunstenaarschap te initiëren. Dit klinkt pretentius, maar kan heel concreet op kleine schaal worden gerealiseerd door zelf nieuwe artistieke werkvormen te introduceren en andere opleidingsvormen aan te bieden.

Kritisch vitalistisch onderzoek moet daarbij altijd zorgen voor een diepe reflectie op de kern en de ethiek van de eigen disciplines. Daaruit kan vervolgens een nieuwe (visie op de) beroepspraktijk ontstaan. Daarom is het cruciaal dat het onderzoek zich niet alleen richt op de actuele beroepspraktijk, maar zich via een kritische maatschappelijke analyse speculatief durft richten op datgene wat komen gaat. Dat onderzoek is geen trendwatching, maar kijkt voorbij en doorheen de trends om structurele ontwikkelingen te detecteren. Daarop kunnen studenten vervolgens anticiperen door zelf modellen van kunsteducatie en kunstenaarschap voor te stellen. Een kunsthogeschool moet een pleisterplaats vormen om hiermee te experimenteren én om deze modellen ook in de concrete beroepspraktijk te initiëren. Op die manier zullen kunsthogescholen in de toekomst weer *school* moeten *maken*.

De lectoraten van de FHK proberen dit momenteel al door zelf voorstellen te doen over stedenbouwkundige interventies, door praktijkgerichte ontwerpstudies (zoals Stadscampus Tilburg in de spoorzone) en door het ontwikkelen van toekomstvisies voor en met culturele actoren in Tilburg, Brabant, Nederland, Vlaanderen en door actief te interveniëren in debatten

en symposia over heel de wereld. Op al deze terreinen proclameren we een meer ethische, politiek bewuste en dus kritische houding. Een school als pleisterplaats zou ervoor moeten zorgen dat dit discours in concrete beroepspraktijken wordt omgezet en dat deze nieuwe vormen in de maatschappij worden geïmplementeerd. Deze experimenten van 'school maken' zullen vervolgens via praktijkgericht onderzoek moeten worden bestudeerd en geëvalueerd, waardoor weer betere en nieuwe vormen kunnen worden voorgesteld.

Met kritisch vitalistisch onderzoek beogen we alzo in feite niet meer dan wat de kunst ons al sinds de moderniteit heeft geleerd: dat *alles wat is, ook altijd anders kan zijn*. Onderzoek moet met andere woorden mogelijkheidszin genereren door met veel verbeeldingskracht op andere vormen van werken en leven te wijzen. Dat is misschien een al te utopisch ideaal, maar de culturele kaalslag in het verlengde van de mondiale financiële crisis dwingt ons tot een dergelijk vitalisme.

Pascal Gielen is universitair
hoofddocent cultuursociologie
aan de Rijksuniversiteit
Groningen en lector kunstpraktijk
in de samenleving aan Fontys
Hogeschool voor de Kunsten
(FHK) in Tilburg.

Literatuur

Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam.

Praktijkgericht onderzoek met en door docenten

Karin Hoogeveen

Onderzoek door docenten in het hbo kan de beroepspraktijk verrijken. Maar niet iedere docent hoeft onderzoeker te zijn, stelt Karin Hoogeveen (HKU). Ze beschrijft hoe zij het binnen haar lectoraat aanpakt.

Praktijkgericht onderzoek staat momenteel sterk in de belangstelling en wordt gezien als panacee voor allerlei kwesties in het onderwijs die om een oplossing vragen. Vooral het pedagogisch-didactisch en onderwijskundig onderzoek van de lectoraten moet soelaas bieden voor vele problemen. Het praktijkgericht onderzoek van de educatieve lectoraten lijkt wel haarlemmerolie. Hiervan wordt verwacht dat het de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk gaat dichten. Tevens zou het de professionele ontwikkeling van leraren een flinke boost moeten geven. Tot slot zullen leraren met dit onderzoek hun eigen beroepspraktijk sterk kunnen verbeteren (Coonen & Nijssen 2011; Van Bijsterveldt-Vliegenthart 2012).

Dat zijn nogal wat claims. Zijn deze realistisch? Wat kenmerkt praktijkgericht onderzoek eigenlijk, wat vraagt dat van de onderzoekende docent en aan welke voorwaarden moet voldaan worden om bovenstaande doelen te bereiken? In deze bijdrage ga ik daar nader op in, voornamelijk vanuit de ervaringen die ik in de afgelopen drie jaar heb opgedaan als lector Kunsteducatie aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU).

Onderzoeksthema's

Op 1 januari 2010 startte het hogeschoolbrede lectoraat Kunsteducatie aan de HKU. De taakstelling was breed:

‘Het is de opdracht aan het lectoraat om onderzoek ten behoeve van het kunsteducatief ontwerp praktisch en theoretisch (verder) te ontwikkelen zowel voor het onderwijs aan toekomstige docenten als voor degenen die nu in kunsteducatieve beroepspraktijken werken. Het gaat erom bruikbare en verantwoorde methoden te selecteren en te ontwikkelen die in de praktijk van alledag benut kunnen worden om een antwoord te geven op nieuwe uitdagingen waarvoor de kunsteducatie zich gesteld ziet. Meer algemeen gesteld: het lectoraat kunsteducatie kan zich verhouden met alles wat te maken heeft met de overdracht van kunst.’

Het lectoraat houdt zich dus bezig met de overdracht van kunst op alle niveaus, zowel professionele kunst als amateurkunst, voor alle leeftijden, binnen- en buitenschools. Uitdagend is deze missie in ieder geval. Omdat er veel gaande is in het werkveld, vinden we het belangrijk om antwoorden te vinden op vragen en problemen van de beroepspraktijk. In de afgelopen jaren is, via vaktijdschriften, kranten, beleidsstukken en rechtstreekse vragen aan het lectoraat, een veelheid aan onderwerpen langsgelopen. Deze hadden dikwijls te maken met de legitimatie van cultuureducatie in het basis- en voortgezet onderwijs. Scholen en culturele instellingen zouden graag een bewijs willen hebben voor de waarde van cultuureducatie en het belang ervan voor andere leergebieden.

Een tweede hoofdthema betreft didactiek en methodieken voor de kunstvakken in binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. Dit onderwerp kiezen

onze studenten van de masteropleiding kunsteducatie nogal eens als onderzoeksthema, maar is ook bij docenten die als onderzoeker aan het lectoraat zijn verbonden, populair. Dat geldt eveneens voor onderzoek naar effecten en opbrengsten van cultuureducatie, bijvoorbeeld op leerlingniveau, een vraag die de laatste tijd meer opgeld doet.

Ten derde is er vraag naar monitor- en evaluatieonderzoek, vooral bij (lokale) overheden. In het lectoraat is dit type onderzoek minder aan de orde. Omdat het langlopend en dikwijls kwantitatief onderzoek is, is dat niet zo gemakkelijk te realiseren, tenzij er subsidie beschikbaar is. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval bij het onderzoek naar de creatieve partnerschappen in de gemeente Utrecht waar vanuit het lectoraat een bijdrage aan is geleverd.

De fascinaties van docenten en studenten waren in de eerste twee jaar bepalend voor de keuze van de onderzoeksonderwerpen, mits passend binnen het thema kunsteducatie. Dat leidde tot veel betrokkenheid bij de onderzoekers en tot output, maar ook tot versnippering in het onderzoeksprogramma. De onderwerpen varieerden van 'de invloed van vrije ruimte bij muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs' tot 'kenmerken van cultuurgebaseerd onderwijs' en van 'coaching van interdisciplinaire maakprocessen' tot 'leerlingen in dialoog met een kunstwerk'.

In het derde jaar is daar, mede als gevolg van een audit, verandering in aangebracht en is voor de periode september 2012–december 2013 een centraal thema vastgesteld: 'De wijze waarop cultuurprofiel scholen het leren vormgeven, de rol die kunst in het algemeen en creativiteit in het bijzonder daarbij speelt.' Dit thema raakt aan vele aspecten van kunsteducatie. Het lectoraat hanteert drie niveaus bij de indeling van de diverse onderzoeksprojecten: leerlingniveau, docentniveau en het organisatieniveau (inclusief onderwijsprogramma's).¹

Van praktijkprobleem tot onderzoeksvraag

Bij onderzoek in het hbo zijn de vragen en kwesties vaak direct afkomstig uit de beroepspraktijk en komen de resultaten en opbrengsten van het onderzoek rechtstreeks ten goede aan die praktijk (Forum voor praktijkgericht onderzoek 2011). Het klinkt eenvoudig: de aanleiding voor het onderzoek is een vraag of behoefte vanuit de dagelijkse praktijk, maar het vereist nogal wat van betrokkenen, zowel onderzoekers als beroepskrachten om te bepalen wat nu precies de kwestie of het probleem is. De alledaagse kwestie moet vertaald worden naar een onderzoekbaar probleem, de zogeheten

1. zie: www.hku.nl/web/OverHKU/Onderzoek/Kunsteducatie/Taakgebieden.htm

vraagarticulatie. Daarmee komen we op een ander aspect van praktijkgericht onderzoek: het onderzoek wordt – indien mogelijk - uitgevoerd samen met de beroepspraktijk (Ponte 2012). We spreken dan van actieonderzoek. In het lectoraat hecht ik daaraan, maar het is geen vanzelfsprekend kenmerk van onderzoek in het hbo.

Onderzoeksvragen van studenten of docent-onderzoekers zijn nogal eens te veelomvattend geformuleerd. Een vraag als: ‘Hoe krijg ik leerlingen in het voortgezet onderwijs enthousiast voor de kunstvakken?’ is bijvoorbeeld lastig eenduidig te beantwoorden. Over motivatie van leerlingen zijn boekenkasten vol geschreven en is veel onderzoek voorhanden. Het is dan zaak om samen met degene die die vraag stelt te kijken wat een onderzoek moet opleveren. Algemene kennis over motivatie van leerlingen? Of juist heel concrete didactische aanwijzingen? Vaak zijn vragen ook te weids geformuleerd, zoals: ‘Op welke manier kan community art bijdragen aan het geluk van mensen?’ Ook dat vraagt om een stevige vertaling naar een te onderzoeken vraag. Ten slotte moet de onderzoeksopzet afgestemd worden op de beschikbare (loop)tijd van het onderzoek en de onderzoekservaring van student of docent-onderzoeker.

Het is belangrijk om na te gaan of ook anderen de opgeworpen kwestie als probleem ervaren. De legitimatie van de onderzoeksvraag reikt immers verder dan dat één docent het als probleem ervaart. Ik heb gemerkt dat docenten goed uit de voeten kunnen met de vijf W's, ontleend aan Delnooz (2008) en door mij aangevuld met mijn eigen ervaringen bij het begeleiden van onderzoek:

1. Wat is het probleem?
2. Wie heeft het probleem?
3. Wanneer doet het probleem zich voor?
4. Welke oplossingen hebben anderen voor het probleem gevonden?
5. Wat vind je daarvan?

De antwoorden op deze vragen vormen het uitgangspunt bij het schrijven van een onderzoeksvoorstel. Zo kun je toewerken naar een concrete probleemstelling en onderzoeksvragen. Door op zoek te gaan naar oplossingen van anderen wordt voorkomen dat het wiel opnieuw wordt uitgevonden.

De competenties van docenten

Na een eerste oriënterende periode in 2011 waarin ik het vakgebied en de organisatie beter leerde kennen, richtte ik de kenniskring in met docenten die met een bescheiden formatie onderzoek konden uitvoeren binnen het lectoraat kunsteducatie. De hoofden van de Utrechtse docentopleidingen muziek, theater en beeldend en het hoofd van de master kunsteducatie droegen mensen voor. Er zijn vervolgens kennismakings- dan wel selectiegesprekken gevoerd, waarbij mijn belangrijkste criterium was: enthousiasme

en motivatie om onderzoek uit te voeren en de bereidheid om dit in een multidisciplinaire context te doen. Vijf docenten – twee beeldend, twee muziek en een theater – kregen een 0.2 fte aanstelling voor lectoraatsonderzoek.

Een van de adviezen die ik bij aanvang kreeg van mijn ervaren collega-lectoren van AHK en ArtEZ was om het enthousiasme van de docent-onderzoekers goed te benutten en hen niet te veel beperkingen op te leggen in het te kiezen onderzoeksthema. Dat bleek een nuttige suggestie, want in de loop van de jaren bleef de betrokkenheid groot.

De opleidingsachtergrond van de vijf docenten varieert van docent muziek en docent tekenen tot kunsthistorica en van theaterwetenschapper tot vakdidactica beeldend. Allen hebben een hbo- of wetenschappelijke opleiding, maar vrijwel niemand beschikte bij aanvang over onderzoekservaring. Kennis van en ervaring met sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden ontbrak grotendeels. De begeleiding van de verschillende onderzoeken kreeg dan ook voornamelijk gestalte door intensieve individuele coachingsgesprekken. Omdat de onderzoeken zeer divers waren, was dit intensief. Maar de leergierigheid en motivatie van de docent-onderzoekers was groot en ze leerden in relatief korte tijd veel over het doen van onderzoek.

In de kenniskring komen de docent-onderzoekers regelmatig bij elkaar voor intervisie. De belangrijkste functie van de kenniskring is deskundigheidsbevordering ofwel het vergroten van de expertise in het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Dat gebeurt door theoretische artikelen over cultuureducatie en onderzoek te bespreken en de ervaringen met het uitvoeren van onderzoek te delen. De docenten vinden de bijeenkomsten inspirerend. Zij wisselen kennis en onderzoekservaringen uit, vertellen waar ze tegenaan lopen en geven elkaar adviezen. De bijeenkomsten hebben ook impact op de programma's van de opleidingen: er is een bijeenkomst gewijd aan leerlijnen in het onderwijsprogramma over onderzoek en ook zijn de afstudeeronderzoeken in de verschillende educatieve opleidingen van de HKU aan de orde gekomen. Op die manier fungeert de kenniskring als leergemeenschap voor collectief leren die de professionalisering van docenten en de onderwijspraktijk ten goede komt (Kools 2001).

Met een HKU-brede cursus Begeleiden van onderzoek is een bijdrage geleverd aan betere onderzoekscompetenties van alle belangstellende docenten aan de HKU. Tijdens de cursus, die nu twee keer heeft plaatsgevonden en inmiddels ook een vervolgvariant kent, is er veel uitwisseling tussen docenten van alle opleidingen (niet alleen de educatieve, want de cursus staat open voor alle docenten). Cursisten doorlopen in vier bijeenkomsten alle fasen van een onderzoek, oefenen vaardigheden en leren hoe ze studenten kunnen begeleiden bij hun onderzoek aan de hand van eigen concrete voorbeelden. Telkens weer blijkt dat het formuleren van een probleemstelling en onderzoeksvragen een lastige kwestie is voor studenten (en soms ook voor docenten). Daar besteden we dan ook veel aandacht aan. Ook het vinden van geschikte methoden voor het onderzoeken van de kunsten en aan

de kunsten gerelateerde onderwerpen is een steeds terugkerend thema.

De uitkomsten van de lectoraatsonderzoeken worden gepresenteerd tijdens conferenties. Het is inmiddels een goede gewoonte om te zorgen dat er elk jaar bij de Conferentie Onderzoek Cultuureducatie en Cultuurparticipatie van het LKCA een aantal presentaties is vanuit mijn lectoraat. Daarnaast zijn er presentaties op de HKU zelf en op congressen van de verschillende kunst-disciplines. Met artikelen voor vakbladen zorgt het lectoraat ervoor dat de resultaten daar terecht komen waar ze benut kunnen worden en *last but not least*: de docenten zetten resultaten van onderzoek ook in om het onderwijs aan de docentopleidingen van de HKU te verbeteren.

Omdat de onderzoeksaanstelling van de leden van de kenniskring zeer bescheiden is en onderwijs altijd prioriteit krijgt, raakt onderzoek wel eens in de verdrinking. Enkele docenten wisten hun onderzoekstijd uit te breiden door het volgen van een opleiding (onderwijskunde, master music-education) of te combineren met een andere baan waar zij onderzoekstijd hadden.

Onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethoden in het lectoraatsonderzoek zijn ontleend aan sociaalwetenschappelijk en geesteswetenschappelijk onderzoek. Het betreft veelal kwalitatieve onderzoeksmethoden (zoals tekstanalyse, interviews, analyse van egodocumenten en observatie), waar een literatuurverkenning altijd onderdeel van uitmaakt.

Vrijwel al het onderzoek van de HKU is ontwerponderzoek, een term die ook in onderwijskundig onderzoek gehanteerd wordt. Dat houdt in dat het onderzoek in een cyclisch proces wordt uitgevoerd. Bij de start van een onderzoek formuleert de onderzoeker een algemeen idee over wat het probleem of de kwestie is. Dan volgt een eerste verkenning van het probleem. Dat mondt uit in het formuleren van een probleemstelling en onderzoeksvragen. Vervolgens bepaalt de onderzoeker op welke wijze tot een oplossing gekomen kan worden door te kiezen voor een onderzoeksaanpak en methoden. Door het verzamelen en analyseren van de benodigde gegevens krijgt hij vat op mogelijke oplossingen en verbeterpunten. Tot zover niets nieuws. Maar vervolgens krijgen de oplossingen een plaats in een verbeterplan. Met praktijkgericht onderzoek worden de concrete verbeteracties uitgevoerd en geëvalueerd. Dan is een cyclus afgerond.

De cyclus wordt herhaald totdat men tevreden is over het resultaat, waarna de resultaten openbaar worden gemaakt. Essentieel is dat elke fase kan leiden tot bijstelling en verbetering van eerdere fasen, zogeheten iteratief onderzoek. De evaluatie van onderzoeksresultaten voeden de praktijk en leiden tot nieuwe vragen. Uiteindelijk gaat het bij praktijkgericht ontwerponderzoek altijd om de bruikbaarheid van het ontwerp of de effectiviteit van de interventie.

Veel opleidingen van de HKU werken volgens de principes van ontwerp-onderzoek. Van studenten wordt verwacht dat ze een oplossing vinden voor een probleem of kwestie. De oplossing bestaat uit een concreet product of een ontwerp voor de praktijk, dat op een onderzoekende wijze tot stand is gekomen. Dat houdt in dat studenten systematisch werken, waarbij ze momenten van analyse en reflectie afwisselen met het toetsen van de gevonden oplossing.

Actieonderzoek

Het lectoraat kent een aantal onderzoeken waarbij niet alleen de vragen afkomstig zijn uit de beroepspraktijk, maar die praktijk ook actief participeert in het onderzoek. Vertrekpunt bij deze vorm van onderzoek - actie-onderzoek genaamd - is een concreet en urgent probleem in de alledaagse praktijk. Dit probleem wordt vervolgens vertaald naar een onderzoeksvraag. Daarbij hebben de deelnemende professionals - in het lectoraatsonderzoek gaat het om docenten en cultuurcoördinatoren van twee scholen voor voortgezet onderwijs in de regio - een actieve rol. Een kerngroep van leraren dan wel leerlingen verzamelt onder supervisie van een onderzoeker kennis en informatie bij andere leraren, leerlingen, ouders, collega's van andere scholen of onafhankelijke experts over het probleem en ontwikkelt daarvoor bepaalde oplossingen. Samen met de onderzoekers van het lectoraat reflecteren de deelnemers over de achtergrond en het verloop van het actieonderzoek, over de keuzen die er zijn gemaakt en uiteraard over de opbrengsten en conclusies van elk deelproject.

Met deze vorm van onderzoek is nu enige ervaring opgedaan. Het verloopt nog zeker niet gladjes, kent veel hobbels en het is nog te vroeg om conclusies te trekken, maar onze eerste indruk is dat het weliswaar meer tijd kost om alle betrokkenen in het onderzoek 'mee te nemen', maar dat het meer betrokkenheid oplevert bij degenen die straks aan de gang kunnen met de onderzoeksresultaten.

Meerwaarde

Lerarenopleiders hebben te maken met een dubbelslag als het gaat om onderzoek. Zij doen zelf onderzoek en leren studenten hoe zij onderzoek kunnen uitvoeren. Voor mijn lectoraat zie ik de uitdaging voor de komende tijd liggen in het bij elkaar brengen van deze twee activiteiten. Nu de docenten van de kenniskring zich zekerder voelen in het uitvoeren en begeleiden van onderzoek, kunnen we mogelijkheden benutten om het studentonderzoek daarop aan te laten sluiten. Het zou mooi zijn als studenten al vanaf de eerste stage ervaring opdoen met onderzoek dat overeen komt met de

thema's van het lectoraat. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het afnemen van een vragenlijst die door de docent-onderzoeker ontwikkeld is, om een observatie tijdens een les of om het uitvoeren van een bescheiden interventie. De stagescholen vormen een rijke en gevarieerde bron om hiermee te oefenen.

Door te kiezen voor een hoofdthema en jaarlijks variaties aan te brengen in de opdrachten die studenten meekrijgen naar de stageschool, kan in de loop van de tijd een database opgebouwd worden.

In het artikel van Boei en Willemse lezen we dat lokale inzichten gedeeld dienen te worden, zodat hieruit na verloop van tijd meer generieke bevindingen gedestilleerd kunnen worden: de 'collectieve opbrengsten'. Door studenten en docenten eerst met elkaar hun inzichten te laten delen en vervolgens hun bevindingen te laten presenteren aan de beroepspraktijk, kunnen ze een bijdrage leveren aan de theoretische basis van het beroep. Dit kan volgens dezelfde principes die ook in de reguliere onderwijskunde gebruikelijk zijn. Anders dan Boei en Willemse zie ik hierin geen tegenstelling. Naar mijn idee kan kleinschalig onderzoek door individuele of groepjes docenten, waarbij ingezet wordt op professionalisering van deze docenten, heel goed samengaan met een meer thematische aanpak van onderzoek dat een bijdrage levert aan de kennisbasis van het beroep dan wel educatieve instellingen helpt te innoveren. Het vereist wel een longitudinale aanpak en een samenhangend onderzoeksprogramma met een stevige regie.

Onderzoek naar en met de kunsten

Wat is er nu specifiek 'kunstig' aan het onderzoek van het lectoraat kunst-educatie? Deze vraag is verschillende keren aan de orde geweest tijdens de kenniskringbijeenkomsten. In de eerste plaats – een open deur – betreft het onderzoek met een vraagstelling en onderwerp die direct verband houden met de kunsten. Een ander aspect is dat de eigen fascinatie van de docent-onderzoeker een rol speelt in het onderzoek. Hierbij kan men zich afvragen of dat niet tot op zekere hoogte geldt voor al het onderzoek. Als een onderzoeker niet nieuwsgierig is naar en gefascineerd is door een onderwerp, is het immers lastig om gemotiveerd te blijven. In de derde plaats streven we naar creativiteit in de onderzoeksopzet, dat wil zeggen dat we voortdurend op zoek gaan naar methoden die niet direct voor de hand liggen. Of we hierin slagen is overigens de vraag, omdat de neiging is om toch snel terug te grijpen op datgene wat bekend is. Ten slotte streven we creativiteit na in de communicatie over het onderzoek. Er zijn vele manieren om de onderzoeksresultaten over het voetlicht te brengen naast een schriftelijke rapportage. Denk bijvoorbeeld aan een game, muziek, drama of een website. Het is en blijft een uitdaging voor de kenniskring om onderzoeksmethoden te gebruiken en te ontwikkelen waarbij de creatieve en artistieke kant van de

docent-onderzoekers ingezet kan worden in het onderzoek. De multidisciplinaire samenstelling van de kenniskring helpt hierbij.

Voorwaarden voor effectief praktijkgericht onderzoek

Terugkijkend op bijna vier jaar lectoraatsonderzoek, kom ik tot de volgende aanbevelingen:

- Werk met een samenhangend onderzoeksprogramma en ga ervan uit dat het een aantal jaren duurt om dat te ontwikkelen en te implementeren.
- Zorg voor substantiële formatie voor lector en kenniskring.
- Werk met lange lijnen en met langlopend onderzoek.
- Integreer studentonderzoek in het lectoraatsprogramma.
- Besteed veel tijd aan het verhogen van de onderzoekscompetenties van docenten in de kenniskring.
- Hanteer bescheiden ambities als het gaat om onderzoek dat de praktijk zal veranderen.
- Zet in op de professionele ontwikkeling van leraren en op het verstevigen van een kritische, analytische en onderzoekende houding.
- En tot slot: Niet iedere docent hoeft onderzoeker te zijn.

Karin Hoogeveen is lector kunsteducatie aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en werkt daarnaast als senioronderzoeker en adviseur bij Sardes.

Literatuur

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2012). *Oprichten van een regie- orgaan onderwijsonderzoek*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 6 juli 2012.

Coonen, H. W. A. M. & Nijssen, A. J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk. Naar een landelijke organisatie voor onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Delnooz, P. V. A. (2008). *Onderwijs, onderzoek en de kunst van het creatieve denken*. Proefschrift Universiteit van Tilburg.

Forum voor praktijkgericht onderzoek (2011). *Kenmerken, randvoorwaarden en criteria van praktijkgericht zorg- onderzoek*. S.l.: Forum voor praktijk- gericht onderzoek.

Kools, Q. (2011). *Future proof. Professionaliteit van leraren en lera- renopleiders*. Lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onder- zoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Ontwerpgericht onderzoek naar *liberal education* in het hbo

Jeroen Lutters

In het hbo zou het niet alleen moeten draaien om beroepsvorming, maar ook om algemene vorming tot mens en burger. Jeroen Lutters (Windesheim) beschrijft hoe dit via een combinatie van experiment en ontwerpgericht onderzoek gerealiseerd kan worden.

Uit een recente studie blijkt dat er vraag is naar meer ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Andriessen 2011). Datzelfde geldt voor de *liberal education* ofwel de persoonlijke en sociale vorming als aanvulling op de beroepsopleiding (professional education). Om effectief aan die vraag te kunnen voldoen, is het noodzakelijk om de bestaande theorievorming rond *liberal education* te inventariseren. Daarnaast is het belangrijk om de bestaande experimenten op dit gebied te evalueren. Die zijn tot nu toe eerder historisch gegroeid dan doelgericht en op basis van een solide wetenschappelijke onderbouwing ontwikkeld.

Een mensgerichte benadering

De Teldersstichting stelt in het rapport *Onderwijs: De derde dimensie* (Bruijn et al. 2012) dat een mensgerichte vorm van onderwijs als *liberal education* drie waardevolle tradities kent: *liberal arts*, *Bildung* en *21st-century skills*.

De *liberal arts* heeft haar wortels in de middeleeuwse *artes liberales* (de zeven vrije kunsten). Ze neemt sinds John Henry Newmans *The Idea of a University* (1873) vooral in de Angelsaksische landen een belangrijke plek in binnen de universitaire wereld. *Liberal arts* wordt gekenmerkt door een sterk letterkundige benadering, die zichtbaar wordt in de omgang met zogeheten kernteksten in (vooral) het *undergraduate*-programma van de student (Newman 1907, Bloom 2004, Nussbaum 1997, Kronman 2007, Rorty 1992).

Bildung is verwant aan de *liberal arts* en heeft haar wortels in het werk van achttiende-eeuwse Duitse romantici als Goethe en Schiller. *Bildung* werd echter pas echt een belangrijk begrip door het werk van Alexander von Humboldt (1769–1859) waarin werd gepleit voor algemene ontplooiing van alle menselijke kwaliteiten. In de jaren zestig van de vorige eeuw kwam het begrip opnieuw onder de aandacht door onder meer het werk van Michel Foucault. De afgelopen jaren klinkt de term steeds vaker in humanistisch georiënteerde kringen (Alanus ab Insulis 1983, De Botton 2011, Sloterdijk 2011, Dohmen 2010, Foucault 2009).

Het begrip *21st-century skills* is van oorsprong niet afkomstig uit de geesteswetenschappen, maar uit de natuurwetenschappen. Het gaat hier om vaardigheden als samenwerken, probleem oplossen en creativiteit die iedere professional in de moderne samenleving zou moeten bezitten. Ook digitale geletterdheid is een belangrijk aandachtspunt. Dit relatief recente begrip sluit aan bij het huidige debat over burgerschapsvorming (De Mul 2002, Godin 2012, Robinson 2013).

Anno 2013 is er wereldwijd brede aandacht voor *liberal education*, een educatieve benadering die is gericht op de persoonlijke en sociale ontplooiing van mensen. Zij kan dienen als basis voor professioneel gedrag en is geen elitaire, conservatieve beweging, maar eerder een progressieve en toegankelijke benadering van onderwijs. Kernthema's zijn de ontwikkeling van een

eigentijdse praktische ethiek en van een creatieve, innovatieve kracht. In plaats van eurocentrisch ligt nu de nadruk op een intercultureel bewustzijn, bijvoorbeeld door in het onderwijs ook meesterwerken uit niet-westerse landen te gebruiken. De samenhang tussen individuele en culturele ontwikkeling wordt daarbij steeds belangrijker (Spivak 2012, Butler 2000).

Experimenten in Nederland

De Nederlandse situatie lijkt in veel opzichten op de hierboven beschreven internationale situatie, al heeft ze door de specifieke kenmerken en geschiedenis van het Nederlandse onderwijs een geheel eigen kleur. Bij het beschrijven daarvan ga ik uit van *liberal education* als een ruim op te vatten proces van *life-long learning* vanaf het primair onderwijs tot en met nascholingstrajecten. Het kan zich afspelen binnen kunstvakonderwijs, levensbeschouwelijk onderwijs, studieloopbaantrajecten of cursussen over burgerschapsvorming (Klamer 2005, Wilschut 2013).

Primair en voortgezet onderwijs

De voorlopige resultaten van het grootschalige onderzoek naar cultuuronderwijs, *Cultuur in de spiegel*, zijn nog te summier om uitspraken over te doen. Vooralsnog ontbreekt in het primair en voortgezet onderwijs een doorwerkte visie vanuit *liberal education*. Cultuurprofiel scholen zoals Amadeus in Utrecht en het Agnietencollege in Zwolle investeren extra in de kunsten en hebben vermoedelijk een impliciete verbinding met *liberal education*. Dat geldt ook voor scholen die meer sturen vanuit *21st-century skills* en de nadruk leggen op onderwerpen als creativiteit, digitale geletterdheid en samenwerking, zoals UNIC in Utrecht (Van Heusden 2010).

Hoger beroepsonderwijs

Liberal education binnen het hbo bestaat uit een aantal losse, zij het in aantal toenemende initiatieven. Dat blijkt uit publicaties als *...En denken! Bildung voor leraren*. De impuls voor deze initiatieven kwam vooral vanuit de door OC&W gestimuleerde programma's voor excellentie: honoursprogramma's, meesterschapprogramma's en programma's rond normatieve professionalisering. De hogescholen Utrecht, Amsterdam, Inholland en Windesheim hebben hier al op ingespeeld, alle vier overigens met een eigen lokale kleur (Van Stralen & Gude 2012, Lutters 2013).

Kunstopleidingen

Op dit moment bestaan er binnen kunstopleidingen als de HKU, Minerva en ArtEZ ook plannen om Bildung een plek te geven in het curriculum. Verschillende vormen van onderzoek zoals uiteengezet in het *International Handbook of Research in Arts Education* zijn daarvoor geschikt. De aandacht

voor Bildung is overigens verrassend, want gezien hun kunstzinnige oriëntatie en kleinschalig karakter werken kunstopleidingen al met een academisch model dat zich van nature leent voor *liberal education*. Deze ontwikkeling zou echter samen kunnen hangen met de brede instroom van studenten met minder culturele bagage. Het kan ook het gevolg zijn van de toenemende schaalvergroting en formalisering van de academies (Bresler 2007).

Universiteiten

In Nederland heeft *liberal education*, na inspanningen van een pionier als Hans Adriaansens, een vaste plek gekregen binnen kleinschalige *colleges* die zijn opgezet volgens het Oxford-model. *Colleges* als het Utrecht University College (1997) bieden een programma aan dat zowel de natuur als de geesteswetenschappen omvat. Het Oxford-model staat voor een internationale oriëntatie, een hoge kwaliteit van onderwijs en een kleinschalige gemeenschap die leidt tot een goed onderhouden netwerk van alumni. De laatste jaren is het concept overgenomen door de universiteiten van Leiden, Amsterdam, Maastricht, Tilburg, Rotterdam en Middelburg. Iedere zichzelf respecterende universiteit heeft tegenwoordig niet alleen meer een studium generale, maar ook een eigen University College en een honoursprogramma.

Concluderend kent Nederland vooral in het hoger onderwijs hernieuwde belangstelling voor *liberal education*, zij het onder verschillende aanduidingen. Dat brengt ons opnieuw bij de noodzaak van ontwerpgericht onderzoek. Immers, we beschikken nog steeds niet of nauwelijks over gedegen onderzoek dat nodig is voor een volgende fase van ontwikkeling. Er blijft een wijde kloof bestaan tussen de wijsgerige basis en de alledaagse praktijk, hetgeen uitmondt in ad-hocbeslissingen van weliswaar bevlogen individuen, die echter niet zijn onderbouwd met kwalitatieve en kwantitatieve onderwijskundige data (Biesta 2012, Pascarella & Terenzini 2010). *Liberal education* schreeuwt kortom om systematisch wetenschappelijk onderzoek.

Het bouwen aan een prototype

Het lectoraat didactiek en inhoud van de kunstvakken heeft de handschoen opgepakt. Het heeft zich als opdracht gesteld om tussen 2012 en 2016 een onderzoeksprogramma (*MAESTRO*) uit te voeren gebaseerd op ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Dit programma is erop gericht een methodologie te ontwikkelen voor onderwijskundige verandering op basis van *liberal education* binnen het Nederlandse hbo. Wij gaan daarbij uit van vier aandachtsgebieden: de inhoud, de didactiek, de methodiek en de omgeving.

Inhoud

We doen een internationaal literatuuronderzoek, gecombineerd met interviews, met veel aandacht voor het kerncurriculum. Uitgangspunt is het

werken met kernteksten gericht op persoonlijke zingeving van vakonderwijs. We verzamelen daarnaast via visueel etnografisch onderzoek zoals beschreven in Collier & Collier (1986) *good practices*, onder andere bij Alanus University in Duitsland. Een interessante vraag daarbij is of het kerncurriculum berust op een gemeenschappelijk programma of dat een individueel kerncurriculum niet veel meer kans van slagen heeft binnen het hbo, en hoe we - in het verlengde daarvan - kwaliteitseisen kunnen stellen.

Didactiek

Ons didactiekonderzoek richt zich op het profiel van de docent en de procesmatige aspecten van de meester-gezelrelatie zoals aan de orde gesteld door de filosoof Gert Biesta (2012). We gebruiken een responsieve methodiek zoals beschreven door beleids- en programmawetenschappers Abma en Widdershoven (2006). Aan bod komt hoe docenten behalve professionele leermeesters ook leermeesters in *liberal education* kunnen zijn in een proces van *life-long learning*. De didactiek van *liberal education* is, zo suggereren de eerste bevindingen, heel anders dan die van het reguliere onderwijs en doet denken aan de vrije uitwisseling van kennis op de agora van Plato's academie.

Methodiek

We gebruiken de methodiek van *art-based learning* (Lutters 2012). Deze methode wordt al toegepast in musea als het Groninger Museum, het Van Abbemuseum, Museum de Fundatie en bij instellingen als EDU-ART, Kunstbalie en Babel. Methodiekonderzoek richt zich op de student en let vooral op het gebruik van kunst als kennisbron. Deze benadering is actueel en biedt veel mogelijkheden voor onderwijs gericht op *21st-century skills* (Baldachino 2012, Lutters 2012).

Omgeving

Design-based research zoals besproken in Van den Akker, Gravemeijer, McKenny & Nieveen (2006) blijkt vragen op te roepen die vergelijkbaar zijn met de vragen over de inrichting van een 'educatief landschap' binnen het hbo. Omgevingsonderzoek richt zich op de fysieke en mentale educatieve context die het meest vruchtbaar is voor het proces van *liberal education*. Op basis van een systematisch ontwerpproces moet voor iedere soort opleiding een specifieke setting worden gekozen. Dit brengt ons bij speciale vormen van *liberal education* die zijn ontworpen voor verschillende opleidingen zoals sociaal-pedagogische hulpverlening, pabo en theologie en levensbeschouwing.

Nieuw onderzoek

Het volgende stadium van onderzoek, waarvoor inmiddels de voorbereidingen worden getroffen, betreft een experimenteel onderzoek op basis van het University 21-model dat ik in mijn lectorale rede heb geschetst. Dit model is een combinatie van algemene en beroepsvorming, waarin het nodeloos complicerende binaire stelsel inhoudelijk, methodisch, didactisch en ecologisch wordt doorbroken. Het is geïnspireerd op het werk van Bernard Lievegoed, een van de pioniers op dit gebied in Nederland. Lievegoed zag creativiteit als een hefboom om professioneel handelen individueel en sociaal betekenisvol te laten zijn. Creativiteit definieert hij daarbij als het scheppend beginsel en is dus veel ruimer dan alleen de artistieke ontwikkeling. De aandacht voor creativiteit heeft grote consequenties op alle niveaus van het onderwijs (Lievegoed 1987, Van Egmond 2010, Robinson 2013).

Het werk van Ken Robinson, bijvoorbeeld *Buiten de lijntjes: Stimuleer je creativiteit* (2013), sluit aan bij het pleidooi voor een experimentele benadering, omdat hij onderwijsinstellingen ziet als een organisch geheel. Dat pleit voor een experimentele status binnen de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). De Bernard Lievegoed University is een uitermate geschikte locatie als laboratorium voor het hoger onderwijs als geheel. Het University 21-model (U21) kan hier heel concreet worden uitgewerkt. *Bildung* als basis voor wetenschap, kunst en ondernemerschap speelt hierbij een essentiële rol (Lutters 2013).

De WHW biedt zes jaar ruimte voor een dergelijk experiment. Doel is om - indien de aanvraag wordt goedgekeurd - in die tijd een prototype van de U21 te ontwikkelen dat de basis kan vormen voor een methodologie. De werkwijze kunnen andere onderwijsinstellingen vervolgens gebruiken bij het transformatieproces naar *liberal education*: een veranderingsproces naar een locatiespecifieke, integrale vorm van (hoger) onderwijs, in gang gezet met een expertteam. De inzet: aantoonbaar betere onderwijsresultaten, gemeten naar internationale onderwijskundige en bedrijfskundige standaarden (Starren & Van de Kerkhof 2001, Andrae 2012, Zwart 1995).

De docent-onderzoeker

Tot slot wil ik kort reageren op de bijdrage van Fer Boei en Martijn Willemse over onder meer het profiel van de onderzoeker. Mijn reactie op hun stellingen dat iedere docent onderzoeker behoort te zijn en dat gemeenschappen onderzoek kunnen stimuleren, is tweeledig.

De filosofen Peter Sloterdijk en René Gude (in Van Stralen & Gude 2012) spreken terecht over het belang van onderzoek. Ik zou echter willen benadrukken dat er een belangrijk verschil bestaat tussen persoonlijk en wetenschappelijk onderzoek. De combinatie van deze vormen van onderzoek

vraagt om focus en massa. Het vereist lectoraten die beschikken over een aantal mensen met de behoefte en het talent om zich te ontwikkelen tot ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoeker. Dit vergt niet alleen een algemeen menselijke interesse, maar ook investeringen in zowel de breedte als de diepte (Van Stralen & Gude 2012).

Adriaan Bekman (2011), directeur van het Instituut voor Mens en Organisatie (IMO), wijst terecht op het belang van gemeenschappen die kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van specifieke vaardigheden. Ik voeg daaraan toe dat informele, laagdrempelige gemeenschappen alleen onvoldoende kracht hebben voor het oplossen van grote innovatieve vraagstukken omtrent *liberal education* in het hoger onderwijs. De praktijk is dat laagdrempelig onderzoek op den duur verzandt in goede bedoelingen zonder dat er concrete resultaten worden behaald. Gemeenschappen zijn prima, maar ook hier mag een kwantitatieve oriëntatie niet leiden tot verzwakking van het doel (Bekman 2011).

Ik deel de opvatting van trendvoorspeller Lidewij Edelkoort die stelt: 'This still rather young century is going through a huge shift in mentality' (2012, p. 1). Daarom pleit ik voor een ondubbelzinnige en solide investering in een wetenschappelijk ontwerpgericht onderzoek naar *liberal education*. Door het opzetten en monitoren van een innovatieve experimentele omgeving kunnen de effecten van deze vorm van educatie in de praktijk worden bestudeerd. Deze omgeving is een samenhangend geheel waar alle docenten ook onderzoekers zijn. Naast hun onderwijskundige taken moeten zij kunnen participeren in de opzet en de uitvoering van het onderzoek.

Jeroen Lutters is lector didactiek en inhoud van de kunstvakken aan Hogeschool Windesheim. Daarnaast is hij rector van de Bernard Lievegoed University, een kleinschalig liberal arts college gebaseerd op het U21-concept. Samen met Lidewij Edelkoort bereidt hij voor 21 maart 2014 het congres SOUL voor, over bezielde hoger onderwijs.

Literatuur

- Akma, T. & Widdershoven, G. A. M. (2006). *Responsieve methodologie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Aken, J. van & Andriessen, D. (Eds.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Londen: Routledge.
- Alanus ab Insulis (1983). *Der Anticlaudian oder die Bücher von der himmlischen Erschaffung des Neuen Menschen*. Stuttgart: J. Ch. Mellinger Verlag.
- Andreae, J. (2012). *Over leiderschap*. Amsterdam: Jan Andreae and partners.
- Baldachino, J. (2012). *Art's Way Out. Exit Pedagogy and the Cultural Condition*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bekman, A. (2011). *Bezielend veranderen. Kernbegrippen en oefeningen van de methodologie van de evidentie*. Assen: Van Gorcum.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bloom, H. (2004). *Where Shall Wisdom Be Found?* New York: Riverhead Books.
- Botton, A. de (2011). *Religie voor atheïsten. Een heidense gebruikersgids*. Amsterdam: Atlas.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Bruijn, J.A., et al. (2012). *Onderwijs: De derde dimensie*. Den Haag: Teldersstichting.
- Butler, J. (2000). *Genderturbulentie*. Amsterdam: Boom.
- Collier, J. & Collier, M. (1986). *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Dohmen, J. (2010). *Tegen de onverschilligheid. Pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Edelkoort, L. (2012). *The Pop-Up Generation. Design Between Dimensions*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Egmond, K. van (2010). *Een vorm van beschaving*. Zeist: Christofoor.
- Foucault, M. (2009). *Breekbare vrijheid*. Amsterdam: Boom.
- Godin, S. (2012). *The Icarus Deception. How High Will You Fly?* Londen: Penguin.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Klamer, A. (2005). *In hemelsnaam! Over de economie van overvloed en onbehagen*. Utrecht: Ten Have.
- Kronman, A.T. (2007). *Education's End. Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven, CT/Londen: Yale University Press.
- Lievegoed, B. (1987). *Lezingen en essays, 1953-1986*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-Based Learning in de praktijk*. Amsterdam: ASCA. Proefschrift.
- Lutters, J. (2013). *University 21: Creativiteit als noodzaak*. (Windesheimreeks Kennis en onderzoek 44). Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Mul, J. de (2002). *Cyberspace odyssee*. Kampen: Klement.

Newman, J. H. (1907). *The Idea of a University. Defined and illustrated*. London: Longmans, Green & Co.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2010). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, K. (2013). *Buiten de lijntjes: Stimuleer je creativiteit*. Houten/Antwerpen: Het Spectrum.

Rorty, R. (1992). *Contingentie, ironie en solidariteit*. Kampen: Kok Agora.

Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Amsterdam: Boom.

Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA/Londen: Harvard University Press.

Starren, H. & Kerkhof, T. van de (2001). *De 21 geboden van modern leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.

Stralen, G. van & Gude, R. (Eds.) (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW Uitgevers.

Wilschut, A. (2013). *De taal van burgerschap*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam. Lectorale rede, 23 april 2013.

Zwart, C. (1995). *De strategie van de hoop. Koerszoeken met integriteit*. Rotterdam: Lemniscaat.

Van kunst- vakdocent naar kunsteducator

Tobias Frenssen

Veel Vlaamse lerarenopleidingen stomen studenten in één kunstdiscipline klaar, maar in hun latere werk moeten ze vaak interdisciplinair werken. Lerarenopleidingen in de kunsten kunnen beter bij deze hedendaagse interdisciplinaire kunst(educatie) aansluiten. Niet door de inhoudelijke specialisatie overboord te gooien, maar door deze te gebruiken als anker om andere ambachten, disciplines en inhouden in een educatieve setting te verkennen.

De meeste kunstvakdocenten worden in Vlaanderen opgeleid om één kunstvak voor de rest van hun leven te geven. Een afgestudeerde kan zichzelf leraar muziek, beeld, dans of drama noemen. Dit één-vak-model strookt niet meer met de kunsteducatieve praktijk die, in navolging van de kunsten, steeds meer interdisciplinair is geworden. De kunstvakdocent moet zichzelf muteren tot een interdisciplinaire kunsteducator die in verschillende sectoren kan werken. Misschien wordt hij leraar muziek, beeld of expressie, maar voor hetzelfde geld komt hij als educatief medewerker in een museum terecht.

Hoe kunnen lerarenopleidingen in de kunsten beter aansluiten op de ontwikkelingen in de kunsten en op de behoeften van het werkveld? Alvorens daar nader op in te gaan schets ik eerst kort de ontwikkelingen van de Vlaamse lerarenopleidingen in de kunsten.

Het Vlaamse kunstvakonderwijs

Opleidingen tot kunstvakdocent zijn dikwijls vervolgotrajecten op specifieke masterstudies tot beeldend kunstenaar, muzikant, danser, kunstwetenschapper, theaterwetenschapper of musicoloog. De educatieve specialisatie, in Vlaanderen vaak specifieke lerarenopleiding genoemd, is doorgaans een eenjarige vervolgopleiding aan dezelfde hogeschool of universiteit.

Lerarenopleidingen op bachelorniveau, in Vlaanderen geïntegreerde lerarenopleidingen geheten, duren drie jaar en volgen in de meeste gevallen een tweesporenbeleid. Ze bieden een opleidingstraject voor docenten muzikale en plastische ofwel beeldende opvoeding, maar daarnaast is er sinds een aantal jaar ook de interdisciplinaire opleiding project kunstvakken (PKV). De studie PKV leidt studenten op tot kunsteducator die met verschillende kunsttalen aan de slag kan in het onderwijs, het culturele veld en de jeugdsector.

Vooralsnog studeren er veel meer kunstvakdocenten dan kunsteducatoren af in het Vlaams hoger onderwijs. Dit ondanks het feit dat in verschillende overheidspublicaties een pleidooi te vinden is voor de interdisciplinaire kunsteducator. Anne Bamford stelde in het onderzoeksrapport *Kwaliteit en consistentie* (2007) dat de specifiek opgeleide kunstvakdocent steeds vaker gevraagd wordt om kunst- en cultuureducatie te geven. Ze plaatste kanttekeningen bij de kwaliteit van die leerkracht en wees daarbij met een beschuldigende vinger naar de lerarenopleiding. In het rapport *Gedeeld Verbeeld* (2008) doet de Vlaamse overheid een expliciete oproep tot de oprichting van een nieuwe opleiding voor kunsteducatoren die effectief tegemoetkomt aan de noden van het veld. De behoefte aan relevante opleidingen en bijscholingen werd in de conceptnota *Groeien in Cultuur* (2012) nog eens herhaald. In de *Veldtekening Cultuureducatie* (2011) wordt in ieder geval hoopvol naar de invloed van de opleiding PKV gekeken.

Kunsteducatie voor kinderen en jongeren wordt hoofdzakelijk in de beleidssectoren onderwijs, jeugd en cultuur aangeboden. Laten we eerst naar het onderwijs kijken. Muzische vorming is een interdisciplinair vak in het basis-onderwijs (tot 12 jaar). De klasleerkracht introduceert de leerlingen in de disciplines beeld, muziek, beweging, drama en media. In de eerste graad van het secundair onderwijs (tot 14 jaar) komt kunsteducatie slechts opgesplitst aan bod in enkele uurtjes muzikale en plastische opvoeding, gegeven door kunstvakdocenten. Het gaat van kwaad naar erger, want de tweede graad (tot 16 jaar) biedt zelfs maar ruimte voor een van beide vakken. Als afsluiter van het secundair onderwijs krijgen sommige leerlingen in de derde graad (tot 18 jaar) het vak esthetica, dat vooral een kunstbeschouwelijke invalshoek heeft en wordt gegeven door een kunstwetenschapper of musicoloog. Sinds een aantal jaar maakt - vooral in de sociale afstudeerrichtingen - ook het interdisciplinaire vak expressie opgang in alle jaren van het secundair onderwijs. Naast het reguliere onderwijs is er verder een uitgebreid deeltijds kunstonderwijs voor muziek, woord, dans en beeld, gegeven door kunstenaars van de academies en conservatoria. Hieraan kunnen leerlingen vrijwillig deelnemen. De focus ligt vooral op kunstbeoefening.

Naast het reguliere en deeltijdsonderwijs geven veel musea, theaterhuizen en bibliotheken educatie een centrale plaats. Er zijn ook organisaties, vaak door de overheid gesubsidieerd, die zich uitsluitend met kunsteducatie bezighouden. Ten slotte zijn er in de jeugdsector verenigingen en organisaties die focussen op kunsteducatie. Ook deze krijgen dikwijls overheidssubsidies. Het sociaal-artistische aspect speelt in de jeugdsector een voorname rol.

De sectoren onderwijs, cultuur en jeugd zijn beleidsmatig anders ontwikkeld, maar in kunsteducatie streven ze dikwijls dezelfde doelen na. Vlaanderen kent op dit vlak een geschiedenis van onderlinge concurrentie en soms wellen onderlinge spanningen nog wel eens op. Zo maakte Wouter Hillaert in het artikel *Schrap educatie, onthoud kunst* (2013) ongenueanceerd reclame voor kunsteducatie in de culturele sector. De uitschuiver van Hillaert werd al snel rechtgezet door Lode Vermeersch met zijn reactie *Kunsteducatie: het dubbele van de helft* (2013).

Overigens zijn deze twee artikelen zeker geen thermometer voor lopende conflicten, want de beleidsgebieden onderwijs, jeugd en cultuur hebben wat betreft kunst- en cultuureducatie nog nooit zo op eenzelfde golflengte gestaan en daarbij speelt het Vlaams beleid een belangrijke rol. Vlaanderen lanceerde bijvoorbeeld in september 2012 zeven regionale expertisenetwerken voor cultuureducatie die de sectoren jeugd, cultuur en onderwijs samenbrengen. De expertisenetwerken groeperen kunsteducatieve spelers per regio en gooien de historische grenzen tussen onderwijs, jeugd en cultuur overboord. Het beleid hamert op interdisciplinaire kunsteducatoren en de sectoren spreken met één stem over kunsteducatie. Het onderzoeksbureau Tempera ontwierp in opdracht van de Vlaamse overheid een competentieprofiel voor de begeleider van kunstbeoefenaars (Albertijn & Hoefnagels 2012).

Dat profiel maakt deel uit van een tweedelige publicatie over de beroepencluster 'cultuureducator' (eerste deel) en een uitgewerkt voorbeeldprofiel van de begeleider van kunstbeoefenaars (tweede deel). Die uitwerking is alvast een stap in de goede richting en biedt een terminologie die sectoroverschrijdend bruikbaar is om het over de opleiding van de kunsteducator te hebben.

Alleen de kunstzinnige lerarenopleidingen blijven nog achter. Hoog tijd voor hen om beter aan te sluiten bij de behoeften van het werkveld. Ze volgen nu dikwijls nog het disciplinegebonden onderricht op scholen, maar het werkveld van hun afgestudeerden is allang veel breder en buiten het onderwijs blijken ze vaak onvoldoende beslagen ten ijs te komen. Zo moeten kunsteducatoren in het culturele veld zich na hun lerarenopleiding vaak laten bijscholen (Vermeersch & Vandenbroucke 2011).

Competenties van kunsteducatoren

Veel kunstzinnige lerarenopleidingen zoeken naar het perfecte curriculum, maar weten niet goed hoe daar vorm aan te geven. Dat de kunsteducator over de nodige (ped)agogische vaardigheden en kennis moet beschikken, lijkt iedereen evident te vinden. Over de invulling van het aspect 'kunst' in de samenstelling 'kunsteducator' bestaan echter meningsverschillen. Binnen veel bestaande opleidingen ligt de nadruk dikwijls ofwel op de artistiek-technische ambachtelijkheid ofwel op de kunsthistorische achtergronden. Zo komen er binnen de kunsteducatie professionals terecht die zeer goed zijn in één discipline of een thematische specialisatie hebben. Dat sluit dan niet meer aan bij het interdisciplinaire karakter van de kunsteducatieve praktijk.

Welke competenties moet een goede kunsteducator bezitten? De brede waaier aan toekomstmogelijkheden maakt het bijna onmogelijk om een zinvol antwoord op die vraag te formuleren. Een kunsteducator zou kennis over en vaardigheden in alle disciplines moeten verwerven en deze didactisch verantwoord in diverse sectoren moeten kunnen inzetten.

Het is onhaalbaar om dat ideaalbeeld in een opleidingsmodel te gieten. Gelukkig kunnen kunsteducatoren ook op een minder omvattende, maar toch goede manier opgeleid worden. De hedendaagse kunst kan hier als inspiratiebron dienen. Haar hybride, dialogiserende karakter kan in kunsteducatieve opleidingen prachtige resultaten opleveren. Iedere educator in spe moet voorbereid worden om vanuit een persoonlijke specialisatie tot brede betekenisgeving te komen. Een kunsteducator met een specialisatie in klassieke zang moet ook in staat zijn om een interactieve museumrondleiding te organiseren. Als hij dat niet kan, is zijn profiel gedateerd. Om studenten op deze manier op te leiden zouden lerarenopleidingen de competenties van de kunsteducator discipline- en sectoroverschrijdend moeten bekijken. Ze kunnen daarmee de ontwikkelingen in de kunsten zelf volgen.

Geen kunsteducatie zonder kunst

Kunst heeft in de eenentwintigste eeuw een uitgesproken sociaal karakter aangenomen. De interactie met de omgeving lijkt meer dan ooit een voorwaarde om tot artistieke betekenisgeving te komen (Najand & Braat 2008; Bourriaud 2009). De atelierkunstenaar die zichzelf tussen vier muren opsluit, neemt niemand meer serieus. De eenzaamheid van een atelier maakt plaats voor de interactie met een dynamische omgeving, het werk van de hedendaagse kunstenaar ontstaat vanuit een dialoog (Van Winkel, Gielen & Zwaan 2012; Klatser 2010; Wilson 2013). De eenzaamheid werd een sociale jongen en dat gebeurde niet zonder slag of stoot. Globalisering, migraties en nieuwe media zetten de wereld van de kunsten de laatste decennia helemaal op zijn kop. De westerse kunstgeschiedenis moest plaatsmaken voor een mondiaal kunstenlandschap en de betekenisdrager (zoals beeld, muziek, dans, performance of literatuur) werd ondergeschikt aan het dialogiserende karakter dat een kunstwerk typeert.

Die evolutie in de kunsten stelt de kunstvakopleidingen in Vlaanderen voor problemen. Hun onderwijsorganisatie is namelijk gebaseerd op het zeventiende-eeuwse idee van het opleiden in verschillende kunsttalen. Aan een conservatorium leer je het muzikale ambacht en op een kunstacademie verwerft een student het metier van beeldend kunstenaar. Universiteiten volgen die strikte opdeling in de kunsten met hun aanbod aan opleidingen als theaterwetenschappen, musicologie en literatuurwetenschap. Het hoger onderwijs lijkt niet doordrongen te zijn van de interdisciplinaire realiteit en dit is ook voor de kunsteducatie problematisch. De meeste kunsteducatieve opleidingen zijn namelijk vervolgoopleidingen van die specialisatietrajecten. Een degelijke kunsteducatie moet verbinding leggen met de artistieke ontwikkeling van het kind, maar moet ook oog hebben voor ontwikkelingen in de professionele kunsten (Haanstra 2011) en dat laatste lijkt in opleidingen tot kunsteducator niet altijd te gebeuren.

Ambacht en kunst: vriend of vijand?

De dialoog lijkt de hybride kunstwereld van de eenentwintigste eeuw grotendeels te bepalen. Bourriaud (2009) stelde dat hedendaagse kunst de arena van de uitwisseling is. Voor de kunstenaar is zijn metier belangrijker dan ooit tevoren: hij benut zijn ambacht om die dialoog met de omgeving genuanceerd te kunnen voeren. De intensieve ambachtelijke training biedt veel kunstenaars in spe de kans om de stap naar de professionele, en dus interdisciplinaire, kunsten te zetten.

Voor kunsteducatoren is dat niet anders, want iedere kunsteducator moet een didacticus, kunstkenner en kunstenaar in een zijn (Ardui et al. 2011). Het

ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden is een intensief en langdurig proces dat kans biedt om tot reflectie op de eigen producten en tot verbeelding te komen (Sennett 2012). Ook die reflectie is een voorwaarde om zinvolle dialogen te voeren.

Ambacht speelt dus een belangrijke rol in de hedendaagse kunst, namelijk die van betekenisdrager. Het is alleen niet altijd duidelijk hoe strikt dat ambacht in de eenentwintigste eeuw af te bakenen valt, zoals de drie onderstaande voorbeelden duidelijk maken:

Gekookte couscous is het hoofdbestanddeel van het werk *zonder titel (Ghardaïa)* dat Kader Attia in 2009 realiseerde en dat inmiddels in het bezit van Tate Gallery is. De couscous werd gebruikt om op een tafel een miniatuur van de Algerijnse stad Ghardaïa te maken. Aan de muur hangt onder meer een foto van Le Corbusier, omdat de stad zijn denken over architectuur sterk beïnvloedde. Dit werk lijkt een deel van Attia's familiegeschiedenis te vertellen. Attia heeft Algerijnse roots en is in Frankrijk opgegroeid (Algerije was tot 1962 een Franse kolonie). De invloed van Algerijnse architectuur op het modernisme en het gebruik van couscous in veel westerse kookboeken zijn een mooie metafoor voor de ideële en materiële mobiliteit die de laatste decennia kenmerkt (Clayton 2012). Het werk van Attia spreekt tot de verbeelding en reflecteert op de invloeden tussen werelden. De couscousconstructie is tot in de puntjes afgewerkt. Toch heeft Attia nooit in een atelier geleerd om couscous op een esthetische manier te bewerken.

Biomodd (2007) is een kunstwerk dat Angelo Vermeulen als kunstenaar, wetenschapper en gamer ontwierp. Op verschillende plaatsen in de wereld ontwikkelde hij een Biomodd-installatie: een doorzichtige computer waaraan verschillende personen met elkaar kunnen gamen. De computer genereert warmte ten gevolge van de gameactiviteit. Doordat Vermeulen en een team vrijwilligers een ecosysteem in de computer verwerkt hebben, wordt de warmte door de planten gebruikt. De groei van de planten staat met andere woorden symbool voor de sociale activiteit die zich op de computer heeft afgespeeld. Vermeulen behaalde zijn doctoraat in de biologie en studeerde fotografie. De dialoog staat in zijn werk centraal: verbinding tussen verschillende plaatsen op de wereld, een team waarmee het werk opgebouwd wordt en een kunstwerk dat de sociale interactie registreert. Zijn achtergrond in wetenschap en kunst zet hij in om tot een sociaal kunstwerk te komen (Vermeulen 2010). De ambachtelijke vaardigheden om biocomputers te ontwikkelen, kwamen in Vermeulens opleiding waarschijnlijk niet aan bod.

Een Belgische danser van 31 jaar en een Franse danseres van 87 jaar staan in *Journey* (2013) samen op het podium. Hun verschil in leeftijd

gebruiken Koen De Preter en Alpea Pouget als onderzoeksthema om de verhouding tussen elkaar uit te maken. Ondanks een verschil in techniek, mogelijkheden en opleiding weten beide dansers een beklijvend verhaal te vertellen. Als toeschouwer word je in een bad vol emoties ondergedompeld. Vanaf het eerste moment maak je deel uit van de stroom waarvan ritme, lichaam, ontroering en verleiding de belangrijkste ingrediënten zijn (Van Steenberghe 2013). Omdat de dansers in een andere traditie opgeleid zijn, staat de invulling van hun ambacht mijlenver van elkaar. De techniek is zeer verschillend, maar doordat beide dansers het ambacht als betekenisdrager gebruiken, kunnen ze met elkaar een dialoog aangaan.

Ambacht wordt in de drie kunstwerken gebruikt om tot dialoog te komen. De invulling van het ambacht is telkens zeer verschillend. Om betekenis over te kunnen dragen moet een kunstenaar de grammatica van zijn ambacht tot in de puntjes beheersen. De vorm van zijn ambacht is minder belangrijk, het kan een game, dans of couscous zijn.

Ook in kunsteducatieve opleidingen moet het belang van dat ambacht voldoende benadrukt worden. Iedere kunsteducator moet een artistieke grammatica bezitten waarmee hij een verhaal kan vertellen. De kunsteducator kan zijn persoonlijke verdieping in een discipline aanboren om een verhaal over verbinding, internationalisme en mondiale thema's tot leven te brengen. Ook kan het ene ambacht een springplank naar het andere zijn. Transfer van leerervaringen zou centraal moeten staan in opleidingen voor kunsteducatoren.

Transfer als sleutelvaardigheid

De kunsteducator die gespecialiseerd is in een ambacht of een inhoudelijk thema zou door transfer in staat moeten zijn om de hybride interdisciplinaire cross-sectorale kunstrealiteit didactisch verantwoord te ontsluiten. Het gebruik van transfer in educatieve situaties kan geoefend worden. Om een kunsteducator beroepsklaar te maken dient hij veel didactische oefenkansen te krijgen in het maken van die transfer. Praktijksituaties en reflectie zijn daartoe de sleutel (Haanstra 2011). In de loop van een lerarenopleiding zou een student voor verschillende doelgroepen en in verschillende sectoren moeten staan. Ook zou hij het over de hedendaagse kunst moeten hebben. Dit avontuur kan de student slechts tot een goed einde brengen als hij ook kan terugvallen op een ambacht of een inhoudelijk thema dat hij zelf beheerst. Die verdieping is zijn boei van waaruit hij prachtige verkenningstochten in de kunstwereld kan maken.

Het bestaan van verschillende disciplines is de voorwaarde om tot interdisciplinariteit te komen (Gardner 2008). De kunsteducatie vormt daar geen

uitzondering op. De kunsten bieden oneindig veel mogelijkheden om nieuwe ambachten en thema's te verkennen en te verwerven. Gardner vergelijkt dat verkennen met het scannen van de horizon. Het verwerven van een ambacht of inhoudelijke kennis kan vergeleken worden met de intensiteit van een laserstraal (Gardner 2008; Van Coenen 2010). Door veel te scannen en vervolgens te verdiepen is de kunsteducator in staat om de werkelijkheid voor zichzelf en anderen te ontsluiten. Een kunsteducator met een dansachtergrond moet bijvoorbeeld ook in staat zijn om een les over drama te geven. Alleen met zijn competentie om die vertaalslag te maken kan hij het ook werkelijk over de kunsten hebben.

Slechts met veel inhoudelijke en didactische transferkansen kan een student een kunsteducatieve mutant worden. Een opleiding tot kunsteducator kan dan ook geen stoomcursus zijn. De eerste voorwaarde voor een kwalitatieve opleiding is het bieden van de mogelijkheid tot ambachtelijke en inhoudelijke verdieping. De tweede conditie is het maken van vertaalslagen vanuit die persoonlijke verdieping. Driejarige bacheloropleidingen bieden alvast voldoende tijd om dit mogelijk te maken. Eenjarige educatieve opleidingen zouden in deeltijdopleidingen voor werkenden omgevormd kunnen worden. De studenten oefenen tijdens hun werk, waarbij de opleiding als klankbord fungeert. Ook het Nederlands model waarbij studenten binnen hogescholen voor de kunsten al vroeg een keuze voor educatie kunnen maken, zou voor Vlaanderen interessant zijn.

De toekomst lijkt ook kansen in het hoger onderwijs te bieden. De al genoemde PKV-opleidingen zijn veelal zo georganiseerd dat de studenten een ambachtelijke specialisatie hebben en ook leren om van daaruit de vertaalslag naar andere kunsttalen te maken. Daarnaast verzamelden verschillende hogescholen en universiteiten zich in associaties, waarbij de kunsthogescholen dikwijls geclusterd zijn tot één hogeschool voor de kunsten. Die interdisciplinaire kunsthogeschool biedt in sommige gevallen één gezamenlijke lerarenopleiding aan; deze kunnen een interessante interdisciplinaire kunsteducatieve speeltuin voor de toekomst worden.

Conclusie

De kloof tussen de kunsteducatieve realiteit en de opleidingen voor kunsteducatoren lijkt zeer groot te zijn. Kunsteducatie in de eenentwintigste eeuw heeft een hybride, interdisciplinair en dialogiserend karakter. Afgestudeerde kunsteducatoren hebben echter een statisch profiel en zijn niet in staat om op maat te werken. Veel opleidingen voor kunsteducatoren moeten hun opleidingsmodel dringend ter discussie stellen, want het kunsteducatieve veld heeft behoefte aan interdisciplinaire, crosssectorale kunsteducatoren. Een specialisatie in een ambacht of een kunstwetenschappelijk thema is prima, maar deze verdieping zou als anker moeten dienen om andere

disciplines, thema's, didactische werkvormen en sectoren te verkennen. In de praktijk lijkt die specialisatie niet als springplank, maar als beperking te functioneren. Om dit te veranderen zou transfer een sleutelwoord in iedere opleiding moeten worden.

Het Vlaams beleid en het werkveld schreeuwen om opleidingen voor interdisciplinaire kunsteducatoren. Het hoger onderwijs wil maar gedeeltelijk volgen. De meeste lerarenopleidingen leiden nog steeds monodisciplinaire kunstvakdocenten op. Sommige lerarenopleidingen kiezen toch voor een interdisciplinaire aanpak. Het merendeel van de afgestudeerde kunsteducatoren heeft echter nog steeds een statisch, disciplinegebonden profiel.

Het werkveld daarentegen hanteert een interdisciplinaire kunsteducatieve aanpak. Binnen de sectoren cultuur en jeugd staan kunsteducatieve medewerkers dikwijls in voor educatie over de grenzen van de verschillende disciplines heen. Ook in het onderwijs wordt er voorzichtig op een interdisciplinaire manier gewerkt. Daarnaast is er veel uitwisseling tussen de verschillende sectoren. Een kunsteducator moet dus niet alleen interdisciplinair, maar ook crosssectoraal inzetbaar zijn.

Kunsteducatie bestaat bij gratie van de kunsten. En die kunsten zijn de laatste jaren onderhevig geweest aan grote veranderingen. Globalisering, nieuwe media en migraties zorgden voor een mondiaal kunstlandschap waarin (interdisciplinaire) uitwisseling en dialoog een centrale plaats krijgen.

Het Vlaams hoger onderwijs moet de strikte opdeling in disciplines dan ook snel laten varen en op een andere manier naar de ambachtelijke invulling kijken. Ze zouden studenten kansen moeten bieden om een persoonlijk ambacht te ontwikkelen dat als aanknopingspunt voor hun kunsteducatieve praktijk kan dienen. De persoonlijke verdieping is het anker om andere disciplines en kunstwetenschappelijke gebieden in een educatieve setting te verkennen. Door veel oefening is een student in staat om de hybride, interdisciplinaire, crosssectorale kunstrealiteit didactisch verantwoord te ontsluiten.

Beleid, werkveld en de kunsten hopen op breed opgeleide kunsteducatoren. Het enige wat kunsteducatieve opleidingen moeten doen, is muteren van opleiding voor kunstvakdocenten naar opleiding voor kunsteducatoren.

Tobias Frenssen is vakdidacticus en onderzoeker aan de opleiding Project Kunstvakken (lerarenopleiding kunsteducatie) van de Katholieke Hogeschool Limburg (KHLim). Daarnaast is hij medecoördinator van KriZoom, het Limburgs (B) expertisenetwerk voor cultuureducatie.

Literatuurlijst

- Albertijn, M. & Hoefnagels, K. (2012). *De beroepencluster cultuureducator en het competentieprofiel voor de begeleider van kunstbeoefenaars*. Antwerpen: Tempera.
- Ardui, J., Schrooten, E., Frans, R., Vyvey, K., De Cock, M., Vanesser, J., Hinnekint, K. & Reybrouck, M. (2011). *Inspiratiegids voor een kwaliteitsvolle vakdidactiek*. Leuven: School of Education.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie - Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Bourriaud, N. (2009). *Tate Triennial*. Londen: Tate Publishing.
- Clayton, E. (2012, September 10). *Work of the Week: Untitled (Ghardaia) by Kader Attia*. www.tate.org.uk/context-comment/blogs/work-week-untitled-ghardaia-kader-attia, geraadpleegd 19 augustus 2013.
- Coenen, G. van (2010). Wat draag je met je mee? In H. Fens, L. Melis & Ch. Niesten (Eds.), *Discipline in de beeldende kunst* (pp. 82-90). (Cahier ABV 3). Tilburg: Fontys Hogeschool voor de Kunsten.
- Commissie Onderwijs en Cultuur (2008). *Gedeeld Verbeeld. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Gardner, H. (2008). *5 Minds for the Future*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-35). (Cultuur + Educatie 30). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hillaert, W. (2013). Schrap educatie, onthoud kunst. *Recto Verso, tijdschrift voor cultuur en kritiek*, (57).
- Klatser, R. (2010). *Flip & Flap en de alter-moderniteit. Kunsteducatie in een altermoderne wereld*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Najand, S. & Braat, M. (Eds.) (2008). *Nieuw Cultureel Burgerschap*. Arnhem: Stichting InterArt.
- Schauvliege, J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*.
- Sennett, R. (2012). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Steenberghe, E. (2013, 10 April). Zwierig ouder worden. *Knack focus*, p. 50.
- Vermeersch, L. (2013). Kunsteducatie: het dubbele van de helft. *Recto Verso, tijdschrift voor cultuur en kritiek*, (57).
- Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: K.U. Leuven/HIVA.
- Vermeulen, A. (2010). *TED Talk by Angelo Vermeulen*. www.biomod.net/overview/ted-talk-about-biomod, geraadpleegd 21 oktober 2013.
- Wilson, M. (2013). *Het verhaal van de hedendaagse kunst. De kunst van het kijken*. Amsterdam: Ludion.
- Winkel, C. van, Gielen, P. & Zwaan, K. (2012). *De hybride kunstenaar*. Breda: AKV St. Joost. Expertisecentrum kunst en vormgeving.

Visies uit de kunst op interactiviteit in de kunsteducatie

Tom De Mette

De scheidslijn tussen de passieve toeschouwer en de actieve kunstenaar verdwijnt steeds meer, mede door de digitale media. Het concept van interactiviteit wordt daardoor steeds belangrijker. Welke rol speelt interactiviteit in de esthetische ervaring en in de kunsteducatie? En welke visie hebben kunstenaars en bemiddelaars hierop?

In hedendaagse kunst beschouw ik interactiviteit als een van de wezenlijke aspecten van het artistieke proces. En dan heb ik het over het gehele proces, van creatie tot en met educatie. In mijn onderzoek ga ik na hoe interactiviteit in de kunst onderhevig is aan mediëring.

Dit artikel biedt een weerslag van mijn bevindingen. Na een toelichting op mijn onderzoeksoptzet bespreek ik kritisch een aantal voorstellingen van interactiviteit en ga ik nader in op de technische en artistieke context van interactiviteit.

Naast theoretisch onderzoek peilde ik bovendien de visie van hedendaagse kunstenaars en intermediairs (kunstencentra en medialabs) over het concept 'interactiviteit' en de rol van digitale media in de interactieve processen van hedendaagse kunstbeleving en -educatie.

Onderzoeksoptzet en methodologie

Mijn onderzoek bestond uit een kritische literatuurstudie en een empirisch deel. In mijn literatuurstudie ging ik niet doelbewust op zoek naar teksten waarin het begrip interactiviteit keurig werd gedefinieerd en met criteria of parameters werd vastgelegd. Mijn benadering van het begrip interactiviteit was veeleer geïnspireerd op de genealogische studie van fenomenen in onze werkelijkheid, zoals voor het eerst beproefd door Nietzsche en geradicaliseerd door Foucault (1966, 1971). Ik beschouwde interactiviteit als een concept (vergelijk het Latijnse 'concupere' en 'conceptum'): een mentale voorstelling van een idee of diverse ideeën die voor een bepaald denkbeeld staan in de loop van de geschiedenis. Ik veronderstelde daarbij dat de geschiedenis als wetenschap zich richt op de ware idee van interactiviteit. Een dergelijke geschiedenis zal definities ontwikkelen om interactiviteit af te bakenen en te kunnen vaststellen. Ik hoopte hiermee inzicht te verwerven in de visieontwikkeling en conceptualisering van interactiviteit, alsook in de elementaire krachten die ten grondslag liggen aan een concept als interactiviteit.

Het empirische luik van mijn onderzoek bestond uit de kwalitatieve analyse (met de wetenschappelijke software MaxQDA) van een reeks uitgebreide diepte-interviews met professionele hedendaagse kunstenaars (N=15) en verschillende kunstbemiddelende organisaties zoals kunstencentra (N=9) en kunstwerkplaatsen of medialabs (N=8). Aanvullend heb ik enkele bevoorrechte getuigen omwille van hun specifieke expertise en ervaring bevroegd, zoals de kunstenaars Koen Van Mechelen en Wim Delvoye en Tate Modern-curator Chris Dercon (zie de bijlage voor een volledig overzicht van de bevroegde kunstenaars en intermediairs).

Het empirische onderzoek focuste op de ontwikkeling in visie van de respondenten op concepten als creativiteit en interactiviteit en de rol van digitale media in het artistieke proces van hedendaagse kunstenaars. Ik beperk mij in dit artikel tot interactiviteit. Interactiviteit, digitaal of anders

gemedieerd, is volgens mij inherent aan kunstbeleving en kunsteducatie. De maatschappelijke context van mijn onderzoek kenmerkt zich onder meer door digitalisering, mediatisering, 'gamification', internationalisering en globalisering, verzakelijking en vermarkting (bijvoorbeeld: creatieve economie, cultuurindustrieën, kunstmarkt).

Interactiviteit

Veel informatie op internet is een voorbeeld van collectieve, genetwerkte cultuurproductie. Het betreft informatie waarvan de auteur of de eigenaar onzichtbaar is geworden. Hetgeen ons eraan herinnert dat wellicht elke tekst een palimpsest is, primair gekenmerkt door inter- en transtekstualiteit. Bij digitale informatie lijkt het auteur- of eigenaarschap minder duidelijk toe te schrijven aan specifieke personen (Uricchio 2009, p. 137). Aan digitale informatie en webinhouden toegeschreven kenmerken als gedecentraliseerd, genetwerkt, collaboratief, zich uitbreidend, vluchtig en dynamisch zijn meer verwant met onze orale cultuur dan met meer stabiele culturen als de drukcultuur (*print culture*) en de spoorcultuur (*trace culture*, waartoe we fotografie, film en geluidsopname rekenen). Net als onze orale cultuur lijkt ook de digitale cultuur te ontsnappen aan de preserverende instituties van ons geheugen, waaromheen de ontwikkeling van tastbare mediaobjecten is gebouwd (Uricchio 2009, p. 140).

Het lijkt geen twijfel dat sociale media en internetplatforms van onschatbare waarde zijn voor onderzoekers: ze bieden meta-informatie over hoe elk stukje informatie of tekst is geconstrueerd, gemanipuleerd en gedeeld. Het zijn als het ware archieven van de interactiviteit waarmee vorm en betekenis gegeven wordt aan informatie. Softwaredesign, virtuele omgevingen, games en zoekmachines genereren en naturaliseren bepaalde kennisvormen en manieren om de wereld te begrijpen (Rossiter 2006, p. 175, eigen vertaling). Door het 'kruimelpad' te bewaren, kunnen we nagaan hoe concepten in onze cultuur evolueren. Het digitaal documenteren van elke stap of fase die informatie doormaakt, bevestigt hoe sterk communicatie in onze maatschappij verankerd is in een materieel georganiseerde cultuur.

De uitdaging voor netwerkculturen is organisatie, stelt Rossiter (2006). En die organisatie is het best geënt op de interne logica van netwerken. In onze gedigitaliseerde netwerkcultuur zijn sociale relaties gemedieerd. De creatieve economie, met haar cultuurindustrieën, is een exponent van deze gedigitaliseerde netwerkcultuur. Haar organisatie is echter sterk economisch opgebouwd, hiërarchisch, verticaal en op basis van marktprincipes. De zelforganisatie van sociale netwerken is daarentegen doorgaans niet-hiërarchisch en horizontaal.

Er lijkt hier sprake van een paradox. In mijn onderzoek is de spanning als gevolg van deze paradox in ieder geval voelbaar: de netwerken die zich

ontwikkelen tussen kunstenaars, publiek en kunstbemiddelende organisaties tijdens kunsteducatie en de beleving van kunst dragen een dubbele logica in zich. Enerzijds is er de abstracte logica van de esthetische ervaring van kunst, al dan niet digitaal gemedieerd. En anderzijds is er de marktlogica van de kunstwereld, waarbij kunst wordt gemaakt om uiteindelijk verkocht te worden en ook kunstbemiddeling op een of andere kwantificeerbare manier moet renderen. De netwerken die ik heb onderzocht, zijn derhalve hybride: ze hebben een sociaal-technische kern die vloeibaar, diffuus en moeilijk te berekenen is en een institutionele buitenkant die hiërarchisch, duidelijk herkenbaar en meetbaar is.

Maar hoe zit het dan met de interactiviteit in die specifieke netwerken? Hoe worden zij georganiseerd? Zijn er bepaalde modellen te onderscheiden? Hoe kunnen we ons die interactiviteit concreet voorstellen? Een van de oudst gedocumenteerde voorstellingen van interactiviteit die in de context van dit onderzoek bijzonder relevant is, gaat terug op het verhaal van twee kunstenaars uit het antieke Griekenland rond de vierde eeuw voor Christus. Zeuxis en Parrhasius behoorden tot de beste kunstschilders van hun tijd. In zijn encyclopedie *Naturalis Historia* (ca. 1e eeuw na Chr.) tekende Gaius Plinius Secundus maior (beter bekend als Plinius de Oudere) het verhaal op van een wedstrijd tussen beide kunstenaars. Zeuxis stond erom bekend druiven te schilderen die zo natuurgetrouw en realistisch leken dat vogels zich tegen zijn schilderijen te pletter vlogen in een poging de druiven in te pikken. Toch bleek Parrhasius de betere als het op nabootsing van de natuur aankwam. Hij schilderde een gordijn op een doek dat hij tegen een muur hing. Het gordijn was zo realistisch geschilderd dat Zeuxis erdoor gefopt werd en besloot een kijkje te nemen achter het gordijn. Het verhaal van Zeuxis en Parrhasius illustreert de interactieve eigenschap van het kunstmedium.

Misschien gelden lang voor Zeuxis en Parrhasius de prehistorische muurschilderingen reeds als voorbeeld. Maar hun verhaal maakt gewag van een belangrijke eigenschap van menselijke interactiviteit, vooral zintuiglijke perceptie. Om te communiceren met iets of iemand zijn we aangewezen op onze eigen materialiteit, ons lichaam. Via onze zintuigen maken we verbindingen met de ons omringende werkelijkheid. Tegelijk bewerkstelligen zintuiglijke waarnemingen ook verbindingen in onze hersenen, tussen neuronen. We doorgronden de werking van onze hersenen nog steeds niet volledig, maar de moderne netwerktheorie kan ons hierover wel iets wijzer maken. Onze hersenen vormen een complex van netwerken op verschillende schalen van tijd en ruimte. Een goede communicatie tussen de neuronen en hersengebieden is cruciaal voor een goede afstemming van de verschillende hersenactiviteiten. Deze afstemming kunnen we opvatten als een vorm van interactiviteit tussen verschillende hersengebieden en wordt doorgaans synchronisatie genoemd (Stam, Douw & de Haan, 2010, p. 24). Als we willekeurig oogcontact maken met iemand, kunnen we moeilijk spreken van een georganiseerde afstemming. Hoe sterker de verbondenheid in een netwerk,

hoe beter georganiseerd, sneller of makkelijker te synchroniseren en dus hoe minder willekeurig een netwerk zal zijn.

De interactiviteit tussen Zeuxis en Parrhasius wijst op een netwerk waarin beiden onderling nauw verbonden zijn. Ondanks, of misschien juist dankzij een goede organisatie van hun verbondenheid liep het fout met de synchronisatie tussen Zeuxis en Parrhasius. Er was immers een bedrieglijke afstemming tussen de perceptie van de realiteit bij Zeuxis en de (voor)kennis van de realiteit bij Parrhasius.

Van belang voor mijn onderzoek is te onthouden dat netwerken georganiseerd en gestructureerd worden op basis van interactiviteit tussen de leden of delen van een netwerk. Interactiviteit is dus het bindmiddel. De manier waarop verbondenheid tussen mensen is georganiseerd, levert verschillende netwerkstructuren op die elk een voorstelling van interactiviteit bieden. Ik bespreek er drie graag kort: de boomstructuur, de rizoomstructuur en de radicaantstructuur.

Boomstructuur

De organisatie van interactiviteit volgens de boomstructuur verloopt rationeel en lineair, volgens het principe 'uit A volgt B'. De boomstructuur lijkt ook op zichzelf te bestaan. Er is geen andere verbondenheid zichtbaar dan de logisch-evolutionaire verhouding tussen wortel en tak. De wortels lijken uit het niets te groeien en vertakken zich bovengronds tot een boom, waarvan de takken evenmin verbonden zijn met een andere entiteit dan de boomstam. Zelfs al zullen bepaalde takken met elkaar verbindingen maken, het blijft een alleenstaande, op zichzelf bestaande boom.

De boomstructuur als metafoor voor menselijke verbondenheid is derhalve onvolledig en ontoereikend. Een mens bestaat nooit op zichzelf. We zijn sociale wezens en het doorknippen van de navelstreng bij onze geboorte impliceert geenszins dat we voortaan als volstreekte enkeling door het leven gaan. De boomstructuur laat dus alleen maar zien dat interactiviteit genealogisch is: het gaat steeds terug op een bepaalde oorsprong en evolueert in een chronologische orde. Het heeft een begin en een einde.

Rizoomstructuur

Het rizoom als metafoor heeft zijn intrede in de filosofie gemaakt via het werk van Gilles Deleuze en Félix Guattari. In *Capitalisme et schizophrénie: Mille Plateaux* (1980) introduceren zij het rizoom ('le rhizome') of de ondergrondse wortelstok als filosofisch concept. Deleuze en Guattari bekritisieren de boom als metafoor voor menselijke verbondenheid: deze symboliseert het typisch westerse dualisme tussen subject en object. Op die manier wordt de verbondenheid tussen wortel en tak te strikt gedefinieerd. Als voorbeeld van antigenealogie nemen beide filosofen hun eigen boek: *Mille Plateaux* is een assemblage van een veelheid aan verbindingen, een netwerk van onderling gerelateerde concepten. Het boek is veeleer een essay of experiment, dan

onderdeel van een oeuvre en beoogt eerder een verkenning van dan een speurtocht naar de werkelijkheid. Het rizoom kent geen begin en geen einde, maar is voortdurend in het midden, ertussenin. Het evolueert niet genealogisch of chronologisch, maar nomadisch.

Met deze voorstelling van interactiviteit tussen mensen komt het beeld van een netwerk tevoorschijn dat dezelfde typische grilligheid bezit als de interactiviteit in sociale media. In dergelijke netwerken is interactiviteit niet onderhevig aan formele regels van constructie, haar bewegingen vallen niet of nauwelijks te voorspellen. Maar er is wel reconstructie mogelijk: hoe een rizomatisch netwerk zich dynamisch beweegt, kunnen we enkel zien na de voorafgaande beweging. Het bewaren van (meta)informatie over de interactiviteit in sociale media laat precies deze reconstructie toe. De voorstelling van menselijke verbondenheid als rizoom leert ons dus iets over de grillige, chaotische, onvoorspelbare interactiviteit in de dynamische context van digitale media.

Radicaantstructuur

Een derde voorstelling ten slotte is die van de radicaant. In *The Radicaant* (2009) formuleert Nicolas Bourriaud kritiek op het postmodernisme. Hij pleit voor een terugkeer naar modernistische noties als het nieuwe en het originele. Vooral in de notie van het originele resoneert een verlangen bij Bourriaud om de draad van het modernistische denken weer op te nemen. Het postmodernisme heeft de moderne mens ontworteld, terwijl de mens wel degelijk wortels heeft. Bourriaud suggereert een andere, nieuwe vorm van modernisme. Dit zogeheten altermodernisme erkent de idee dat elke mens origineel en anders is. Tegenover de westerse tendens tot kolonisering, uniformering en standaardisering stelt Bourriaud – geïnspireerd door Victor Segalen (2002) – creolisering ofwel de ervaring van exotisme als manifestatie van diversiteit.

Het modernistische verlangen van Bourriaud uit zich bovendien in zijn duiding van de leefsituatie van de hedendaagse mens als precair. Dat is te wijten aan de gevolgen van de postmoderne conditie: we hebben een vloeibare identiteit (cf. Bauman 2000) en het systeem van menselijke verbondenheid is geënt op de economische, consumptiegerichte logica van het kapitalisme. Maar het kapitalisme is een toevallige ontmoeting van werkzame krachten die zich anders misschien nooit in dezelfde ruimte zouden hebben bevonden (Bourriaud 2009, verwijzend naar Althusser). Bourriauds gedachtegang doet denken aan de hiervoor vermelde visie van Rossiter op netwerken en de behoefte aan organisatie.

De altermoderne voorstelling van menselijke verbondenheid stelt de precaire situatie van de netwerker aan de orde. Interactiviteit in netwerken is vloeibaar, instabiel en dus uiterst kwetsbaar. Daarom zijn we ook zo obsessief in het willen registreren, opslaan en archiveren van onze handel en wandel op internet. Uit angst dat ons iets van informatie zou ontgaan. In

analogie met Bourriauds visie kunnen we onze neiging tot digitalisering verklaren als een wanhopige poging om van culturele objecten in hun vergankelijke, materiële vorm, duurzame informatiedragers te maken. Uiteindelijk bestaat, of liever, mag er geen dominante taal of lingua franca meer bestaan: alles dient voortdurend vertaald te worden (Van Gerrewey 2009). En dat is wat kunst volgens Bourriaud doet: onafgebroken vertalen van wat reeds bestaat, waarbij in die vertaling, herconfiguratie of remixen iets ‘nieuws’ ontstaat.

Toch is het zaak om kritisch te blijven over deze voorstellingen van interactiviteit. Elke vorm van technologie is de materiële belichaming van een of meer menselijke ideeën, externaliseert ons menselijke denkvermogen. Bepaalde technologie is bovendien een extensie, een replica of zelfs een vervanging van mentale functies en cognitieve processen. Dergelijke technologie laat toe deze functies en processen objectiever te onderzoeken. In dat licht moeten we de voorgaande voorstellingen van interactiviteit begrijpen. Het zijn stuk voor stuk metaforen die ons een houvast bieden en waardoor we het vertrouwen in de werkelijkheid behouden, hoe virtueel en vluchtig die ook mag zijn.

Maar deze voorstellingen van interactiviteit zijn per definitie ook een beperking en vereenvoudiging van de complexe werkelijkheid. Interactiviteit, onze menselijke verbondenheid en betrokkenheid is eindeloos complexer dan deze voorstellingen laten zien. Zelfs het sterkste concept blijft uiterst zwak. Tegelijk draagt het meest simpele netwerk, zoals de band tussen Zeuxis en Parrhasius, dezelfde complexe principes in zich als de werking van onze hersenen.

De technologische context: materialiteit en virtualiteit als ‘dubbeltje’

Met de opmars van digitale technologie in de jaren negentig van de vorige eeuw domineerde een populair discours over nieuwe media met fenomenen als hypertext, virtuele realiteit en cyberspace. Internet was toen misschien de spil in de evolutie van onze samenleving, van materieel naar immaterieel. Cybercultuur of e-cultuur transformeerde van atomen naar bits (Negroponte 1995). Recent is er een hernieuwde aandacht voor het materiële aspect van onze digitaal gemedieerde cultuur. Alsof men opnieuw is gaan beseffen dat software en digitale codes altijd in een of andere materiële verpakking komen. Digitale informatie bestaat niet op zich, als een metafysische substantie in cyberspace, maar is steeds ingebed in een materiële assemblage van hardware, software en ons eigen lichaam ofwel wetware (Van den Boomen, Lammes, Lehmann, Raessens & Schäfer 2009, p. 9). Volgens Mitchell (2004) is het vrij logisch dat we nadenken over materiële objecten als reactie op de ontlichaamde, immateriële virtualiteit die in onze hedendaagse cultuur alomtegenwoordig is.

Er is dus sprake van een dubbele, wederkerige transitie in onze e-cultuur. De eerste is de digitale transitie (*digital turn*). Het proces van informatie digitaliseren heeft een aantal nieuwe principes van digitale media in het leven geroepen (bijvoorbeeld: Manovich 2001). Digitale informatie is zo veranderlijk en vloeïend dat het vaak lijkt alsof ze ons voortdurend ontglipt. Ten tweede is er de materiële transitie (*material turn*). Om digitale informatie vast te houden, voor even of eeuwig, ontwikkelen we steeds nieuwe materiële informatiedragers. Misschien biedt zo'n drager ons de illusie dat de bewaarde informatie ons eigen is. Of minstens een kopie of een versie ervan. Al in de jaren negentig van de vorige eeuw werden boeken in een digitale vorm aangeboden. Dat kende toen weinig succes. We waren er vermoedelijk nog niet klaar voor. Twintig jaar later blijkt er wel een markt voor te zijn. Wellicht is onze cultuur inmiddels meer gewend geraakt aan digitale informatie. Vandaag vinden we de alomtegenwoordigheid van digitale technologie evident. Mensen kunnen zonder digitale technologie nauwelijks meer functioneren, of ze nu op hun werk, thuis of op vakantie zijn. We kunnen zonder empirisch bewijs aannemen dat zich een digitale laag in ons onderbewustzijn heeft gevormd. Ook al blijft de mens ontegenzeggelijk een zintuiglijk wezen dat gewend is aan materiële objecten. Onze werkelijkheid blijft vooreerst materieel: iets is werkelijk, als we het kunnen vastpakken.

De dubbelheid tussen materiële informatiedragers dan wel communicatiemediën en de virtuele context van die technologie ontvouwt zich onder meer in een groeiend aantal gebruikers van digitale media. Vrijwel iedereen beschikt vandaag over een iPod of een andere MP3/4-speler, maar ook over een smartphone en een tablet, iPad of laptop met draadloze internetverbinding. Voor velen behoort deze hardware tot de dagelijkse standaarduitrusting. Het zijn staaltjes van technologie die uiteenlopende behoeften, taken, verwachtingen en zelfs fantasieën vervullen. De verbondenheid met internet geeft ons toegang tot informatie via een kluwen van globale netwerken, hotspots, hubs, nodes. Niemand is nog alleen. Of toch wel? Een medium als de iPod verbindt ons niet zomaar met een wereldgemeenschap, maar functioneert tegelijk als een individuele cocon. De gebruiker van de iPod doet oortjes in of zet een koptelefoon op en isoleert zich zo van de rest van de wereld. Hij luistert naar de muziek van zijn keuze; hij is zijn eigen personal dj én zijn eigen publiek. Ook de smartphone is niet zonder meer een doorgang naar sociale interactie. De tablet of iPad is dat al evenmin. Het zijn stuk voor stuk extensies van onze individualiteit, die tegenwoordig zowel geïsoleerd en statisch als sociaal en vloeïend is.

Gemedieerde individualiteit is een vorm van vloeibaar worden, een proces waarin een Abilene-paradox schuilt. Dat is een paradoxale situatie waarin een groep het eens lijkt over iets, hoewel er onder individuele leden twijfel heerst. Een individu durft die twijfel maar moeilijk te uiten in de groep, uit angst om irritatie te wekken of zelfs uitgesloten te worden.

Wie spreekt zich vandaag openlijk uit tegen de digitalisering van onze cultuur? Hoeveel mensen kent u die zich radicaal kanten tegen deze technologische transitie in onze samenleving? Het zullen enkelingen zijn. En het lot van de enkeling in onze sociaal-digitale wereld is marginaal. Sociale media draaien in wezen rond de vraag: wie is in en wie is uit? De vraag is echter of het überhaupt mogelijk is 'uit' te zijn op internet. Het lijkt vrijwel onmogelijk om vandaag de dag niet op een of andere manier, via een of ander digitaal netwerk verbonden te zijn met elkaar. Dat bewijst ook mijn onderzoek: mediering en interactiviteit in kunstcreatie, kunstbeleving en kunsteducatie zijn onmogelijk meer te denken zonder digitale technologie.

De artistieke context: interactiviteit en de esthetische ervaring

Op basis van mijn literatuurstudie onderscheidde ik de volgende constitutieve elementen van interactiviteit in het artistieke proces, van creatie tot educatie. Elk van deze elementen zijn van invloed op de esthetische ervaring van hedendaagse kunst:

1. **Activiteit:** doelgerichte interactie met de wereld
2. **Agency:** werkelijk het gevoel hebben van een zeker eigenaarschap bij de activiteit
3. **Serendipiteit:** de (al dan niet bewust uitgelokte) ervaring van toeval die leidt tot creativiteit en nieuwe informatie of inzichten die we wensen te delen
4. **Reactiviteit:** iteratieve dynamiek die ontstaat door het vervullen van een dubbelrol door kunstenaar en toeschouwer in de context van een esthetische ervaring

Ik hield in het onderzoek bovendien steeds twee processen van interactiviteit voor ogen: Interactiviteit als *menselijke verbondenheid* (onder meer via netwerken) en interactiviteit tussen *mens en technologie* (bijvoorbeeld *Human Computer Interaction*, HCI).

Een esthetische ervaring kent dus een interactiviteit die als een bewuste activiteit moet worden opgevat. Er is sprake van een doelgerichte interactie tussen een toeschouwer of een kunstenaar met de wereld via het medium van het kunstwerk en bemiddelende processen van creatie en educatie. De kern van interactiviteit bevindt zich op het continuüm van internalisering en externalisering: de esthetische ervaring doet concepten over de wereld ontstaan die we verder ontwikkelen tijdens interacties en die concepten vormen de basis voor onze uitdrukking van de wereld of de werkelijkheid zoals wij

die ervaren. Het doel van deze activiteit is het toetsen van eigen inzichten en ideeën, het bevragen van gangbare concepten en uiteindelijk zin en betekenis geven aan de ons omringende wereld. Het reactieve element kan daarbij moeilijk worden genegeerd: juist door de voortdurende actie en reactie ontstaat er een dynamiek die we iteratief kunnen noemen. Het kenmerkende herhalingspatroon van reactiviteit zorgt ervoor dat interactiviteit zich blijft ontwikkelen in de esthetische ervaring.

Belangrijk daarbij is te onderkennen dat de rol van kunstenaar en toeschouwer niet vastomlijnd of gedefinieerd is. Integendeel, ze vervullen beiden een dubbelrol. De kunstenaar vertaalt zijn concepten over de wereld in een kunstwerk en nodigt de toeschouwer uit die te toetsen aan zijn eigen concepten over de wereld. Maar de toeschouwer doet op zijn beurt hetzelfde: zijn reactie op het kunstwerk is een vertaling en een toetsing van zijn eigen concepten aan die van de kunstenaar. Gaandeweg ontwikkelen zich betekenissen en krijgt het kunstwerk door die interactiviteit een al dan niet zinvolle plaats in de esthetische ervaring, zowel bij de kunstenaar als bij de toeschouwer. Naargelang de frequentie en de intensiteit van interactie is er ook sprake van een gevoel van betrokkenheid dat we kunnen opvatten als eigenaarschap. Het belang daarvan neemt bovendien toe naarmate er in de esthetische ervaring bemiddeling plaatsvindt, gaande van face-to-face communicatie (bijvoorbeeld een rondleiding met een gids tijdens een tentoonstelling of een gesprek tussen toeschouwer en kunstenaar), via informatiedragers als een tekst of catalogus en interface-technologie (bijvoorbeeld educatieve tools en media).

Ook het toeval speelt een aanzienlijke rol. Wat brengt interactiviteit op gang: een toevallige ontmoeting tussen mensen, de noodzaak om in een situatie te (re)ageren, het zoeken naar een oplossing voor een probleem, een esthetische ervaring? Wanneer toeval of goed geluk aan de basis ligt van interactiviteit, spreken we over serendipiteit. In het zoeken naar wat we willen of verwachten, treedt plots het onverwachte op, door toeval, door exploratief gedrag of door schranderheid. Toeval valt nauwelijks toe te schrijven aan degene die het overkomt. In het geval van exploratief gedrag zijn we in beweging en stuiten we onderweg op iets dat we niet hadden verwacht, maar dat niettemin onze aandacht trekt. Exploratief gedrag is hoewel niet echt gefocust, het gevolg van onze nieuwsgierigheid, ons doorzettingsvermogen en onze bereidheid te experimenteren en te exploreren. Schranderheid ten slotte impliceert dat we voorbereid zijn op grond van voorkennis of eerdere ervaringen, en daarom ontvankelijk voor nieuwe feiten, gebeurtenissen en relaties tussen concepten en ideeën. Schranderheid is bovendien het gevolg van ons observatievermogen, onze herinnering en de mogelijkheid om snel significante, nieuwe verbanden te leggen (Austin 2003, p. 76).

In mijn onderzoek maakte ik verder een onderscheid tussen vier verschillende benaderingen van esthetiek met elk een eigen notie van contextualiteit: de dialogische, relationele, cybernetische en situationele esthetiek.

Dialogische esthetiek: interactiviteit als dialoog

Doorgaans vormt een afgerond kunstwerk de aanleiding voor een dialoog tussen de toeschouwer en de kunstenaar. In de artistieke projecten die Grant H. Kester (2004) beschrijft, maakt de dialoog integraal deel uit van het kunstwerk. Waar het bij de avant-garde nog te doen was om de shock, de onmiddellijke provocatie, het sublieme, het vervreemdingseffect, l'amour fou enzovoort, draait het in deze artistieke projecten om een meer duurzame interactie die zelfs de esthetische ervaring herdefinieert, meent Kester (2004, p. 12). Die duurzaamheid zit in het aspect van zelftransformatie: de esthetische ervaring opent de mogelijkheid om anders naar de werkelijkheid, naar elkaar en naar onszelf te kijken. Met andere woorden: niet alleen de onmiddellijkheid van een shock of provocatie kan onze kijk op de wereld veranderen.

Relationele esthetiek: interactiviteit als interstice

Bourriaud (2002) maakt vaak gebruik van typische concepten uit onze digitale internetcultuur. Zo ziet hij de hedendaagse kunstenaar als een programmeur of een dj die culturele objecten selecteert en integreert in nieuwe concepten. Het hedendaagse kunstwerk representeert een sociale 'interstice', een term die Bourriaud ontleent aan Karl Marx en die duidt op een ruimte voor menselijke relaties met andere uitwisselingsmogelijkheden dan de in het systeem gangbare. Dit is precies hoe hedendaagse kunsttentoonstellingen functioneren in de ons opgedrongen commerciële zone: het zijn vrije ruimten en momenten die contrasteren met de manier waarop ons dagelijks leven wordt gestructureerd.

Kunst is een kwestie van ontmoeting. Bourriaud beroept zich voor zijn notie van relationele esthetiek op Althussers idee van het materialisme van ontmoeting of random materialisme. Volgens Bourriaud gaat Althusser uit van de wereld als contingentie zonder een vooraf bepaalde oorsprong of einddoel. Elk relationeel kunstwerk komt voort uit een eigen vormenwereld die de kunstenaar deelt in een sfeer van intermenselijke relaties.

Cybernetische esthetiek: interactiviteit als omhelzing

In 1990 publiceert Ascott *Is there Love in the Telematic Embrace?* Hij maakt hierin gewag van een heuse telematische cultuur¹, de alomtegenwoordigheid van telematische media en stelt de fundamentele vraag: 'Wat is de inhoud (*content*)?' die hij meteen vervangt door een andere vraag: 'Is er liefde in de telematische omhelzing (*telematic embrace*)?' Ascott ziet de telematische omhelzing tot stand komen in multimediale, interactieve omgevingen, gecreëerd door kunstenaars die verschillende disciplines en media gebruiken. Dergelijke kunstwerken verraden de emergentie waarmee uiteenlopende kunstdisciplines samenvloeien, wat Ascott – geïnspireerd door Richard Wagners *Gesamtkunstwerk*, typeert met het neologisme *Gesamtdatenwerk*. Dit is een telematisch kunstwerk waarbij de toeschouwer per definitie een

deelnemer is. Betekenis ontstaat als product van interactie tussen toeschouwer en systeem. De inhoud transformeert voortdurend.

De nieuwe orde van kunst is interactiviteit, stelt Ascott (2003, p. 237). Ook de status van het kunstobject verandert: het *objet d'art* maakt plaats voor de interface, een doorgang tot de onbeslisbaarheid, een dataruimte van semantische en materiële potentie.

Situationele esthetiek: interactiviteit als site

Victor Burgin (1971, p. 238) verwerpt de zelfverwijzende positie van kunst. Betekenis resideert niet in het object, maar wisselt per context. In tegenstelling tot de constitutie van films en schilderijen als objecten zijn massamedia geconstitueerd als omgevingen, stelt Burgin (1986, p. 20). Hij spreekt daarbij over onder meer *environment of media images*. Wat dergelijke omgevingen karakteriseert, is de mengeling van virtuele media-elementen met elementen uit de omgeving en mentale 'elementen' van toeschouwer en kunstenaar zoals dromen, herinneringen en fantasieën.

Bij situationele esthetiek is de esthetische ervaring geënt op een samenhang tussen buiten en binnen, tussen de externe omgeving of context waarin een kunstwerk wordt getoond en de mentale of conceptuele ruimte van de toeschouwer. Het gaat daarbij vooral om een zekere vertrouwdheid die de toeschouwer ervaart bij het beschouwen van een kunstwerk in een bepaalde ruimte en situatie. Daarom is niet zozeer het kunstwerk als object van belang, maar de context waarin het kunstwerk is geplaatst.

Empirisch onderzoek: resultaten en conclusies

Context blijkt cruciaal in de interactiviteit van het artistieke proces. Daarbij bepaalt technologie mede de contextualisering van het kunstwerk, menen verschillende kunstenaars. Sommige respondenten zien mogelijkheden in de gameachtige interactiviteit, maar er zijn ook beperkingen in het gameformat. Volledige onderdompeling is het ultieme doel van interactiviteit en dus ook van de kunstbeleving en de esthetische ervaring. Maar dat veronderstelt dat je hele lichaam als interface wordt ingeschakeld. Tegenover de virtuele mediering van digitale technologie plaatst een aantal respondenten het fysieke contact, de face-to-face ontmoeting en de publieke ruimte.

Verschillende respondenten benadrukken de meerwaarde om over de (geografische) grenzen interactief te kunnen zijn, met mensen uit andere buurten, steden en landen.

Het is opvallend hoeveel respondenten uiting geven aan wat ik het 'dubbelkje' heb genoemd ofwel de dubbelheid van materiële media in een virtuele

1. Telematica is technologie gericht om op afstand objecten of processen te automatiseren en aan te sturen.

context. Heel wat medialabs en kunstcentra vervullen hun intermediaire opdracht nog steeds liefst in een fysieke setting. Bij medialabs spreken we dan over werkplaatsen en ateliers waar workshops worden gegeven. Het experiment staat steeds voorop, maar het is doorgaans ingebed in een concreet project of gekoppeld aan een specifiek thema (bijvoorbeeld: milieu- en energieproblematiek, duurzame ontwikkeling, gemeenschapsvorming en diversiteit). In tegenstelling tot de overtuiging bij heel wat kunstenaars is de maatschappelijke context waarin artistieke experimenten plaatsvinden, vaak het uitgangspunt voor interactiviteit, al dan niet gemedieerd door technologie.

Interactiviteit is niettemin de kern van kunst maken. De respondenten vertalen deze meestal in termen van dialoog en gesprek tussen kunstenaar, kunstwerk en publiek. Volgens Koen Van Mechelen waren alle grote kunstenaars in het verleden grote redenaars. Zij konden vlot over hun werk praten en wisten hun werk bij een publiek te brengen. Toch voelen niet al mijn respondenten zich even bekwaam om te praten dan wel te schrijven over hun eigen werk.

De scheidslijn tussen de (passieve) toeschouwer en de (actieve) kunstenaar verdwijnt, mede door de digitale media. De toenemende interactiviteit in de esthetische ervaring van hedendaagse kunst vormt ook de gedachtegang achter DIY (*Do It Yourself*) en *participatory culture*. Daarom is het volgens verschillende respondenten goed een onderscheid te maken tussen verschillende vormen van interactiviteit: er zijn de basisreactiviteit (*one on one*) en de bemiddelende reactiviteit waarbij de kunstenaar, het kunstwerk, de toeschouwer of een bemiddelaar als katalysator van interactiviteit optreedt. Er zijn ook systemen denkbaar die zelf reactiviteit genereren. In een performatief systeem van interactiviteit vervult de kunstenaar de rol van performer die iets overbrengt naar een publiek. En als vijfde vorm van interactiviteit kan *participatory culture* meespelen. Deze visie op interactiviteit correspondeert met mijn bevindingen uit het literatuuronderzoek, waarin concepten als creativiteit, interactiviteit en de rol van digitale media werden besproken.

Opnieuw kan de dialoog zowel fysiek als virtueel plaatsvinden. Een kunstwerk is immers niet gemaakt voor louter consumptie. Als er een inhoudelijke noodzaak bestaat om het werk met een publiek te delen, dan moet die gelegenheid ook gecreëerd worden. Zelfs in de prille ontwikkelingsfase van het kunstwerk. Kunstenaars zijn in toenemende mate ontvankelijk om de dialoog over hun werk met hun publiek aan te gaan. De esthetische ervaring die leidt tot een dialoog tussen kunstenaar, kunstwerk en publiek heeft meestal twee dimensies: een louter esthetische, genotsvolle beleving en een rationale, intellectuele beleving. De motieven om interactief te zijn met hun publiek verschillen bij kunstenaars nogal. Sommigen doen het uitdrukkelijk omwille van de verkoop van hun werk, anderen willen toeschouwers op een speelse manier ertoe brengen om zelf creatief aan de slag te gaan en weer

anderen spelen met fantasie en waarachtigheid om toeschouwers bewust te maken van andere thema's buiten de kunst.

Eigenlijk kunnen we hierin een aloud continuüm herkennen van kunst omwille van de kunst (*art for art's sake*) en kunst als middel tot een ander doel. Het onderzoek toont aan hoe hedendaagse kunstenaars zich nog steeds laten indelen in een van beide extremen op dit continuüm. Al moet ik dit enigszins nuanceren: de opmars van de creatieve economie, de impact van de economische en financiële crisis en de alomtegenwoordigheid van digitale technologie nopen een toenemend aantal kunstenaars om zich niet louter artistiek, maar ook maatschappelijk te positioneren. Op dat punt doen kunstenaars vaak denken aan filosofen met hun uiterst kritische en bevragende (soms ook introspectieve) houding tegenover de omringende wereld. Het is dan ook geen toeval dat in dit onderzoek zo vaak samenwerkingsverbanden de revue passeerden, variërend van co-creatie tussen kunstenaars en publiek, artistieke collaboraties tussen kunstenaars en – in toenemende mate – samenwerkingsprojecten tussen kunstenaars en partners buiten de kunstwereld (zoals ondernemingen, IT-bedrijven, overheden, het maatschappelijk middenveld en buurten). Dergelijke samenwerkingsverbanden getuigen ook van een groeiende synergie tussen kunst, wetenschap en filosofie. In de visie van mijn respondenten zijn dit niet langer gescheiden werelden. Voor sommigen zijn ze dat zelfs nooit echt geweest.

Een aantal respondenten focust zich in hun visie op interactiviteit op duurzaamheid en continuïteit. Kiezen voor een hebbing als een catalogus of een digitale applicatie die geüpdatet kan worden? Er valt voor beide iets te zeggen, vinden enkele respondenten. De digitalisering heeft ook impact op hoe kunst in tijd wordt beleefd (denk aan realtime kunstwerken) en op de manier waarop kunst wordt gedocumenteerd en gearchiveerd.

De kunstnetwerken, de interactiviteit tussen kunstenaars, houdt in dit onderzoek verband met de visie over creativiteit als een collectieve, sociale eigenschap in het artistieke proces. De meeste respondenten hebben hun eigen netwerken en ook hun eigen manier van netwerken. Soms ontwikkelt een kunstnetwerk zich op basis van persoonlijke contacten en face-to-face ontmoetingen. Co-creatie en samenwerking zijn vaak de inzet van kunstenaars om te netwerken. Daarbij maken ze ook gebruik van digitale platforms, tools en media. Medialabs spelen hierop in door bijvoorbeeld een artistieke 'hub' - een huis waar kunstenaars kunnen verblijven en elkaar ontmoeten - in de stad te organiseren. Ook thematische evenementen zoals festivals, debatten en conferenties kunnen bijdragen tot kunstnetwerken.

Toch verwijzen kunstenaars vooral naar de rol van de intermediairs (medialabs, kunstencentra) om inhoud te geven aan de interactiviteit in het netwerken. Zelf maken ze niet gauw een opening naar andere dan artistieke processen. Ze erkennen wel het belang van communicatie en interactie over hun werk, maar stellen veeleer vragen bij processen inzake kunstbeleving en kunsteducatie dan dat ze zelf antwoorden formuleren. Het onderzoek lijkt op

dit vlak te bevestigen dat bemiddeling nog steeds een prominente rol is voor gespecialiseerde organisaties. Kunstencentra en in mindere mate medialabs hebben door de jaren heen expertise in kunstbemiddeling en kunsteducatie opgebouwd. In mijn onderzoek liet ik (voorlopig) de musea, de galeries, kunstcritici en het kunstonderwijs buiten beschouwing. Het zou echter de moeite lonen om ook aan deze spelers wetenschappelijk meer aandacht te besteden.

Slotbeschouwing

Hoe zien de respondenten kunsteducatie evolueren? De antwoorden waren nu en dan indicatief, maar vielen naar ons gevoel toch mager uit. Opvallend is dat weinig respondenten zelf de uitdaging van kunsteducatie, al dan niet met digitale media, integraal willen ontwikkelen. Er spreekt over het algemeen maar weinig ambitie uit hun visie op kunsteducatie. De meningen over het aandeel van digitale media in de evolutie van kunsteducatie zijn duidelijk verdeeld. Sommigen vinden de rol van digitale media overschat dan wel beperkt. Anderen zien in digitale media juist een onvermijdelijke en nog onderbenutte, volgende stap in kunsteducatie. Het komt er volgens Chris Dercon in ieder geval op aan dat mensen willen delen en uitwisselen. Zowel kunstenaars als het publiek willen weten hoe iets werkt en wat iets betekent.

Ik kan mij niet van de indruk ontdoen dat nagenoeg alle respondenten in dit onderzoek het belang van educatie in het artistieke proces principieel onderschrijven, maar ik constateer weinig innovatie en creativiteit op dit vlak. In bijzonder de uiterst beperkte belangstelling voor de gamecultuur vind ik tekenend voor het conservatisme in de kunstwereld en de kunstensector. Kunst is volgens mij bij uitstek een speelterrein. Daarbij liggen, het spel en het spelen in de menselijke natuur besloten. De menselijke natuur is fundamenteel gespleten: er is onze wil tot weten, onze drang naar zekerheid, ons verlangen naar dé waarheid, maar tegelijk is er ook onze neiging om zekerheden ter discussie te stellen en te betwijfelen en waarheden onderuit te halen. Wellicht beschikken we als mens over een uniek vermogen dat ons menselijk, al te menselijk maakt: humor. Ik stelde dan ook tot mijn tevredenheid vast dat verschillende respondenten uiting gaven aan humor in hun werk, of minstens aan de eigenzinnigheid om wat vaststaat en logisch is, telkens opnieuw te bevragen en geen genoegen te nemen met de handleiding.

In mijn vervolgonderzoek wil ik mij concentreren op het spel van kunsteducatie en van educatie in het algemeen. Mijn aandacht als educatiewetenschapper zal zich richten op de studie van games en de evolutie van 'gamification' in educatie en in andere aspecten van ons dagelijkse leven. Het leven van alledag is vandaag meer dan ooit gebaseerd op een aloude, menselijke praktijk, namelijk lopen en praten tegelijk. Digitale media zijn in toenemende mate mobiel. En dat heeft ingrijpende gevolgen voor de manier waarop we

leven, werken, wonen en leren. De realiteit van de alomtegenwoordigheid van informatie via (digitale) mediëring biedt een ongemeen open en uitgestrekte ruimte om te spelen en spelend te creëren en te leren. The game is afoot!

Tom De Mette is educatiewetenschapper en filosoof aan de Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen, vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel.

Bijlage

Overzicht van respondenten

Kunstenaars (N=15)

Gert Aertsen
Stephan Balleux
(Ondrej) Brody & (Kristofer)
Paetau
Hedwig Brouckaert
Peter De Cupere
Francis Denys
Ben Dierckx
Ermias Kifleyesus
Emi Kodama
Sarah (Deboosere) & Charles
(Blondeel)
Bart Stolle
Max Sudhues
Maarten Vanden Eynde
Angelo Vermeulen
Peter Weidenbaum

Kunstcentra (N=9)

Argos
Beursschouwburg
Buda
Netwerk
Stuk
Vooruit
Warp
Wiels
Z33

Kunstwerkplaatsen/ medialabs (N=8)

FoAM
IMal
Lab(au)
Nadine
OKNO
Timelab
Aifoon
Cimatics

Aanvullende getuigenissen

Chris Dercon
Wim Delvoye
Koen Van Mechelen

Literatuurlijst

- Ascott, R. (1990). *Is There Love in the Telematic Embrace?* *Art Journal*, 49(3), 241-247.
- Ascott, R. (2003). *Telematic Embrace. Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness*. London: University of California Press.
- Austin, J. H. (2003). *Chase, Chance and Creativity. The Lucky Art of Novelty*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Boomen, M. van den, Lammes, S., Lehmann, A-S., Raessens, J., & Schäfer, M. T. (Eds.) (2009). *Digital Material. Tracing New Media in Everyday Life and Technology*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris: Presse Du Reel.
- Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. New York: Lucas & Sternberg.
- Burgin, V. (1971). *Rules of Thumb*. Studio International, (181), 237-239.
- Burgin, V. (1986). *The End of Art Theory. Criticism and Postmodernity*. London/Basingstoke: Macmillan Press.
- Deleuze, G. & Guattari, G. (1980). *Capitalisme et schizophrénie: Mille Plateaux*. Paris: Editions de Minuit.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mitchell, W. J. (2004). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Knopf.
- Rossiter, N. (2006). *Organized Networks. Media Theory, Creative Labour, New Institutions*. Rotterdam: NAI Publishers.
- Segalen, V. (2002). *Essay on Exotism. An Aesthetics of Diversity*. Durham: Duke University Press.
- Stam, K., Douw, L. & Haan, W. de (2010). *Hersenweb. Wat moderne netwerktheorie ons leert over de werking van de hersenen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Uricchio, W. (2009). *Moving beyond the Artefact. Lessons from Participatory Culture*. In M. van den Boomen, S. Lammes, A-S. Lehmann, J. Raessens & M. T. Schäfer (Eds.), *Digital Material. Tracing New Media in Everyday Life and Technology* (pp. 135-146). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Gerrewey, C. (2009). *The Radicant*. [www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/3469,geraadpleegd 25 september 2012](http://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/3469,geraadpleegd%2025%20september%202012).

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.

Redactie

Marjo van Hoorn
(hoofdredacteur)
Folkert Haanstra, Piet
Hagenaars, Teunis IJdens, Vera
Meewis en Melissa de Vreede

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

**Productiebegeleiding en
redactiesecretariaat**

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Bunnik

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/cultuur+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 of essays t.a.v.:
MarjovanHoorn@lkca.nl

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) verzamelt, ontwikkelt en verspreidt kennis op het terrein van cultuureducatie en amateurkunst. Deze kennis deelt het LKCA via onder meer websites, nieuwsbrieven, publicaties, kennisnetwerken en conferenties. Het LKCA doet dit met en voor beleidsmakers, bestuurders, onderzoekers en professionals in cultuureducatie en amateurkunst.

ISSN 1879 -8837

Een van de thema's tijdens de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie en Cultuurparticipatie 2013 is leren door het doen van onderzoek. Het themadeel van deze Cultuur+Educatie sluit hierbij aan. In hun opiniërende openingsartikel bespreken Fer Boei en Martijn Willemse de potenties en de beperkingen van docentonderzoek. Ze temperen al te hooggespannen verwachtingen over onderzoek door docenten in het hbo.

Vanuit vijf lectoraten wordt gereageerd op hun stellingen. Peter Hermans meent dat je niet van elke lerarenopleider kunt verwachten, laat staan eisen dat hij ook onderzoek doet. Karin Hoogeveen is dezelfde mening toegedaan. Folkert Haanstra beschouwt kennisontwikkeling als het belangrijkste doel. Hij ziet daarbij een grote overlap tussen academisch en praktijkgericht hbo-onderzoek. Ook Pascal Gielen waarschuwt voor de neiging hbo-onderzoek te beperken tot puur pragmatische onderzoek van de eigen praktijk. Juist kritische reflectie en afstand zijn belangrijk, zowel voor studenten als docenten. Jeroen Lutters ten slotte beschouwt docentonderzoek als vehikel voor onderwijsvernieuwing.

Buiten het themadeel bevat dit nummer twee bijdragen over nieuwe ontwikkelingen in de kunsten en kunsteducatie. Tobias Frenssen constateert een toenemende noodzaak voor kunsteducatoren om multidisciplinair te werken. Vlaamse lerarenopleidingen in de kunsten moeten hier beter op inspelen. Tom De Mette beschrijft hoe onder invloed van digitalisering interactiviteit een centraal concept wordt in hedendaagse kunst.