

# Wandelen en kunst: een alternatieve manier van leren

Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunndís Ýr Finnbogadóttir

**Wandelen in de kunst en het kunstvakonderwijs kan een ander soort weten met zich meebrengen. Weten dat dichterbij de eigen waarneming van de omgeving staat, een weten dat meer belichaamd is. Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunndís Ýr Finnbogadóttir beschrijven in dit artikel de opzet van en ervaringen met *Kunst en Wandelen*, een module voor kunstvakstudenten en -docenten die een andere manier van (professioneel) leren stimuleert.**

Steeds meer raken we ons ervan bewust hoe belangrijk het is om naar buiten te gaan, om lichaam en geest in contact te brengen met de natuur (Ives et al., 2018). Mensen het plezier van wandelen laten ontdekken is een manier om dat te bevorderen. In een educatieve context gaat het er dan vaak om leerlingen de natuur in hun directe omgeving beter te leren kennen (Louv, 2008). Dit zou de kans vergroten dat zij zorgdragen voor die omgeving en zo actieve deelnemers van de samenleving worden (Sobel, 2004). Kunstenaars hebben altijd al gewandeld, maar sinds de jaren twintig van de vorige eeuw geldt wandelen als een middel voor artistieke verkenning en creativiteit (Careri, 2017; Solnit, 2005). Dat ging hand in hand met de aandacht in de kunst voor het onderzoeken en vastleggen van authentieke ervaringen. Door wandelen kunnen kunstvakdocenten en -studenten de natuurlijke én gebouwde omgeving verkennen en hierop met artistieke uitingen reflecteren.

In dit artikel verkennen we de didactische mogelijkheden van wandelen vanuit onze ervaringen met de module *Kunst en Wandelen* binnen de masteropleiding kunsteducatie aan de IJslandse Kunstacademie. De veertien deelnemers zijn allemaal gediplomeerde kunstenaars met een bachelor of een master in kunst of design.

## Manieren van leren en verschillende vormen van kennis

Scholen en opleidingen zijn grotendeels georganiseerd naar academische kennisdisciplines (Luke & Luke, 2001). Dit traditionele schoolsysteem, met gefragmenteerde schriftelijke opdrachten (Wagner, 2020), heeft ervoor gezorgd dat leerlingen vervreemd zijn geraakt van hun natuurlijke omgeving. Sommigen pleiten ervoor om in naam van de menselijkheid weer een verbinding te vinden met de natuur (Ives et al., 2018).

De manier waarop en waarom wij leren is heel belangrijk. Wanneer we bekwaamheid van docenten (*efficacy*) en vaardigheden ontwikkelen vanuit relationeel leren, participatief onderwijs, transformatief leren, ervaringsleren of actieleren, kunnen studenten voortbouwen op eerdere ervaringen. Leren wordt voor hen betekenisvol wanneer ze reflecteren op authentieke, levensechte vraagstukken (UNESCO, 2012). Het is voor docenten dan ook belangrijk om na te gaan hoe ze de betrokkenheid bij leren van iedere leerling kunnen realiseren. Een mogelijke aanpak is leren door te wandelen: deze combineert kritische pedagogiek met omgevingsgericht onderwijs (Wakeman, 2015). Leerlingen kunnen vrij communiceren en de docent wordt een partner in het leerproces. Door de kritische pedagogiek ontstaan ook mogelijkheden voor praktische en transformatieve onderdelen. De aanpak is ontworpen om een eind te maken aan louter kennisoverdracht en ons in plaats daarvan

actief bezig te houden met de samenleving die we onderzoeken om deze zo te kunnen veranderen:

‘Zodoende bevat [kritische pedagogiek] expliciet een transformatief aspect [want] het heeft ten doel mensen te leren hoe zij een dominante ideologie kunnen herkennen en zich ertegen kunnen verzetten, en hoe zij zich kunnen organiseren om sociale vormen te kunnen creëren die echt democratisch zijn en de dominantie van het kapitalisme verwerpen.’  
(Brookfield, 2003, p. 141)

Transformatief leren is te omschrijven als een proces waarin mensen hun referentiekader aanpassen. Verandering is inherent aan deze vorm van leren. De focus ligt op ideeën en nieuwe inzichten, wat studenten motiveert en aanmoedigt om hun leefwijze aan te passen aan nieuwe waarden (Jónsdóttir, 2017). Transformatief leren opent nieuwe vensters van bewustzijn en versterkt ons vermogen om verschillende soorten kennis te begrijpen (Mezirow, 2009).

Wandelen in kunst en kunstvakonderwijs kan een ander soort weten met zich meebrengen; een weten dat in de wandelaar zelf is belichaamd. Er is veel geschreven over de relatie tussen wandelen en denken en wandelen en creatief werk. Daaruit komt naar voren dat wandelen ruimte laat voor a) weten met je lichaam, b) het leggen van verbanden tussen jouw kennis en bepaalde plekken, en hoe je daar komt, c) het waarnemen van je omgeving met al je zintuigen, en d) het herwaarderen van je omgeving en eerdere kennis daarvan. In de context van kunsteducatie betekent dit een mogelijkheid om kritisch naar je eigen omgeving te kijken en een appel op het ruimtelijke denken te doen. Het actuele discours waarin kunsteducatie de rol toegeschreven wordt om betekenisvolle verbindingen tussen hedendaagse beeldende kunst en pedagogische en sociale wetenschappen te leggen, is van belang. Wandelkunst kan een referentiepunt zijn voor artistieke en educatieve methoden, omdat het een andere kijk op het dagelijkse leven kan bieden. Wandelen is van nature een interdisciplinaire activiteit en geeft de mogelijkheid om nieuwe en onverwachte verbanden te leggen (Solnit, 2000).

Onderzoek wijst uit dat het voor studenten van educatieve kunstopleidingen belangrijk is om tijd en ruimte te krijgen om te experimenteren met participatieve transformatieve pedagogiek. Deze pedagogiek en maatschappelijke betrokkenheid zijn waardevol voor het kritische denken; in omgevingsgerichte kunsteducatie kunnen studenten leeromgevingen ontwerpen die gedeelde waarden voeden en die leerlingen stimuleren om op de geldigheid van hun eigen opvattingen en waarden te reflecteren. Door te wandelen kunnen kunstvakstudenten met visuele geletterdheid experimenteren. Zij onderzoeken hoe zij binnen schoolse settings leerlingen anders door kunst

kunnen laten kijken en denken. Leerlingen leren op deze manier logische verbanden tussen verschillende concepten te begrijpen en de betekenis en het belang van concepten te herkennen. Deze manier van werken tijdens hun opleiding helpt kunstvakstudenten om aandacht te besteden aan hun omgeving en om contact te leggen met die omgeving en de gemeenschap als onderdeel van hun theoretische en praktische kennis (Jónsdóttir, 2017).

## Education of Attention

Antropoloog Tim Ingold (2015) introduceerde als alternatief voor de klassieke cognitieve wetenschap de Education of Attention (EA), een op fenomenologie, ecologie en praktische ervaring en waarneming gebaseerde benadering. Ingold baseert deze aanpak op het idee dat kennis eerder bestaat uit vaardigheid en eigen ervaring dan uit informatie die wij als een verzameling objecten opslaan (Ingold, 1997). Hij stelt dat het lichaam niet simpelweg een instrument is om culturele waarden uit te drukken, maar juist zelf betekenis en ervaring kan genereren (Ingold, 2000).

In zijn meest simpele vorm gaat EA over hoe men over de wereld denkt, hoe haar waarheid aan ons wordt onthuld door waarneming en ervaring te combineren (waarheid als elementen van persoonlijke ervaringen die niet gepresenteerd kan worden als informatie die we aan anderen kunnen doorgeven). Door deel te nemen aan de wereld, in het bijzonder de wereld buiten, en door instrumenten te gebruiken, kunnen we de wereld echt ervaren. Het gaat over zien en zijn, verbanden leggen of nadenken over de wereld. Ingold moedigt ons aan om ons op deze manier te verbinden met onze omgeving en onszelf open te stellen voor de wereld, sterker nog, om een wachtende houding aan te nemen. Hij gebruikt hiervoor het Franse werkwoord *attendre* (wachten). EA houdt in: leerlingen uitdagen om naar hun omgeving te kijken, zodat zij zelf zien wat er om hen heen gebeurt in plaats van hen bepaalde feiten te leren. Het gaat om het vinden van een balans tussen begrijpen en kennen van de omgeving en het activeren van de verbeelding om te kunnen omgaan met het onverwachte of het onbekende. Het is een aanpak van zorg en nieuwsgierigheid, met een nadruk op hoe we aandacht kunnen schenken aan de wereld om ons heen en hoe we goed geïnformeerd kunnen worden door tegelijkertijd waar te nemen en te participeren.

Volgens Ingold vormt 'tefnei' de basis voor het denken over maken, lopen, leren of antropologie studeren. Tefnei (τέχνη, spreek uit "technè") komt uit het Grieks en wordt vaak vertaald als vakmanschap, ambachtelijkheid kunst of vakkundigheid. Het is de basis van ons mens-zijn en van ons bestaan. Vakkundigheid, of het nu gaat om manden maken, kleien, de wildernis of het platteland doorkruisen, of om wat dan ook, vraagt dat wij aandacht schenken aan de wereld.

Aandacht is het fundament van omgevingsonderwijs. Bepaalde plekken kunnen zeer waardevolle leslocaties zijn. Leerlingen moeten een idee krijgen van hun eigen plaats in de wereld om zichzelf en hun omgeving te leren begrijpen (Greenwood, 2008). Omgevingsonderwijs ontleent zijn inhoud aan vakoverstijgende perspectieven en zijn context aan de uiteenlopende eigenschappen van de plaatsen die worden bestudeerd. Deze vorm van onderwijs beoogt leerlingen door persoonlijk en wetenschappelijke engagement met hun omgeving te motiveren (Gruenewald & Smith, 2008). De handeling van het lopen is van belang om aandacht aan de omgeving te geven.

Sobels ideeën voor omgevingsonderwijs zijn relevant voor kunstvakstudenten en hun toekomstige leerlingen:

‘Wat belangrijk is, is dat kinderen de mogelijkheid krijgen om zich te verbinden met de wereld van de natuur, ervan te leren houden en zich erin op hun gemak te voelen, voordat hen wordt gevraagd de wonden van de natuur te genezen. John Burroughs zei “Kennis zonder liefde blijft niet hangen, maar als de liefde eerst komt, volgt de kennis vanzelf.” Ons probleem is dat wij kennis, en verantwoordelijkheid, proberen op te roepen voordat wij een liefdevolle relatie tot bloei hebben laten komen’ (Sobel, 1996, p. 10).

Het is daarom goed om ernaar te streven dat studenten en leerlingen een belichaamd begrip ontwikkelen, impliciete kennis (Amirkhani & Heydari, 2015; Wasonga & Murphy, 2006) die ze zich door transformatieve en spontane acties eigen zouden moeten maken. Er is een sterk verband tussen hoe het lichaam reageert bij kunst oefeningen en tijdens het communicatieproces, zowel bij het creëren van kunst als bij het ervaren van andere belichaamde ervaringen, zoals wandelen. Solnit legt het als volgt uit:

‘Wandelen heeft met maken en werken dat cruciale element gemeen van de betrokkenheid van lichaam en geest op de wereld, van de wereld leren kennen door het lichaam en het lichaam door de wereld’ (Solnit, 2000, p. 24).

## Wandelen in literatuur en kunst

Ingold schrijft vaak over wandelen (2004, 2007) en zegt dat het niet mogelijk is om de wereld vanuit één plek waar te nemen, maar dat je je moet verplaatsen. Tijdens het wandelen gaat de omgeving voor ons open. De waarneming en de activiteit, de wandeling, zijn verstrengeld, net zoals bij EA de omgeving zich voor je opent tijdens de wandeling.

Veel andere wetenschappers en schrijvers hebben wandelen gebruikt om de wereld om ons heen te leren begrijpen. Neem bijvoorbeeld *Het Maatschappelijk Verdrag* (1762) van Jean-Jacques Rousseau en *Walden* (1854) van Henry Thoreau. Beiden hebben het over hoe wandelen kan helpen de sociale relatie met de natuur te begrijpen (Lane, 2009). Met zijn 'Nachtelijke wandelingen', een hoofdstuk uit *The uncommercial traveller* (1861) heeft ook Charles Dickens mensen de ogen geopend voor de ruimte die wandelen kan bieden voor ontmoeting en reflectie. Hetzelfde geldt voor Virginia Woolfs *De roep van de straat* (1930). In beide boeken trekken de sociale omstandigheden van Londen de aandacht van de lezer. Latere schrijvers als Georges Perec hebben lezers laten zien hoe, door wandelen en aandacht, iemand iets over de eigen omgeving kan leren. In *Ruimten rondom* (1974) laat Perec lezers zien hoe ze nauw kunnen letten op alles om hen heen.

Rebecca Solnit heeft met twee van haar werken een grote invloed gehad op ons begrip van het concept wandelen in moderne kunst en literatuur: *Een veldgids om te verdwalen* (2005), een verzameling persoonlijke essays die biografie, kunstgeschiedenis en politiek combineert, en *Wanderlust* (2000), een filosofische geschiedenis van het wandelen waarin zij wandelen vanuit het oogpunt van recreatie, bedevaart en protest bekijkt. Ze behandelt kennis uit verschillende bronnen, zoals archiefonderzoek, interviews, boeken en haar eigen ervaring. Solnit weet in veel opzichten de verbindingen tussen lichaam en geest voor ons te vertalen:

'Onder het wandelen kunnen lichaam en geest zodanig samenwerken dat het denken bijna een fysieke, ritmische handeling wordt – tot zover de cartesiaanse scheiding van lichaam en geest. ... En elke wandeling beweegt zich door de ruimte als een draad door stof, en naait die tot een doorlopende ervaring bijeen – zo totaal anders dan de manier waarop reizen per vliegtuig de tijd en ruimte in stukjes hakt, en zelfs auto's en treinen doen dat' (Solnit, 2000, p. xv).

Sinds de vorige eeuw gelden reizen en wandelen als op zich staande artistieke handelingen of kunstwerken, los van godsdienst of literatuur. Drie momenten in de kunstgeschiedenis zijn in dat opzicht belangrijk: de overgang van dada naar surrealisme (1921-1924), toen de eerste kunstwandeling werd vastgelegd in Parijs; de overgang van Lettrist International naar Situationist International (1956-1957), die het idee en concept van *dérive* of doelloos dwalen ontwikkelde, dat later de grond werd van de psychogeografie; en de overgang van minimalisme naar landschapskunst (1966-1967) (Careri, 2017). Sinds de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw benaderen kunstenaars wandelen als een artistiek middel. Veel van hun werken lijken gemaakt te zijn om de omgeving beter te kunnen waarnemen, van binnenuit en van buitenaf, om langzamer te bewegen en de tijd te nemen om te kijken, luisteren, ruiken

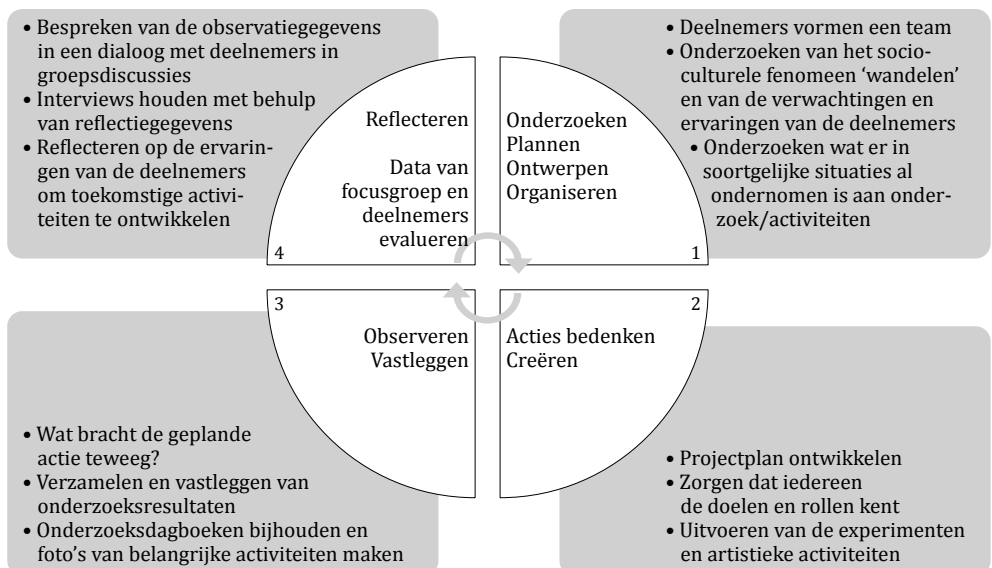
en observeren. Deze zintuiglijke en esthetische ervaringen worden dan in een kunstwerk vertaald, vastgelegd of zelfs in samenwerking met of door het publiek gecreëerd. Ze vertellen verhalen over een gelaagde omgeving. Al deze momenten staan voor veranderde benaderingen in de kunst, uitmondend in kunst die vorm krijgt in de beweging, buiten daarvoor aangewezen kunst-ruimtes, overal waar beleving kunst kan worden.

## Onderzoeksmethoden

Dit artikel is gebaseerd op een *art-based* actieonderzoek (ABAR). Het doel is de ontwikkeling van strategieën als *artist-educator-researcher* (Jokela & Huhmarniemi, 2019). Gedurende dit proces voerden we het praktische en theoretische onderzoek gelijktijdig uit. Doel van het onderzoek was de verkenning van de mogelijkheden van wandelen voor kunsteducatie.

Art-based actieonderzoek is voor ons zeer geschikt als aanpak, omdat het is geworteld in locatie- en gemeenschapskunst, projectgebaseerde acties en cultuurparticipatie. Dit zijn alle proces- en locatiegerichte, dialogische kunstvormen, waarmee kunstenaars of ontwerpers proberen een gemeenschap of omgeving te begrijpen door gemeenschappelijke en interactieve methoden (Jokela, Hiltunen, & Härkönen, 2015). In figuur 1 wordt het onderzoeksproces uitgelegd.

Figuur 1. Het onderzoeksproces, gebaseerd op Jokela & Huhmarniemi (2019)



We keken naar alle lesmaterialen, onze notities en beelden die tijdens de module zijn ontstaan. We analyseerden onze poging om te werken volgens de principes van deze module, zoals deze in figuur 1 zijn toegelicht. We noteerden reflecties van de deelnemers en evalueerden of we het doel van de module hadden bereikt, namelijk om de masterstudenten kennis te laten nemen van en te motiveren voor het wandelen als onderdeel van hun praktijktheorie als kunsteducator.

Ter verdere onderbouwing keken we ook hoe ieders kunsteducatieve praktijk zich na deelname aan de module *Kunst en wandelen* had ontwikkeld. Deze bevindingen toetsten we aan theorieën uit het vakgebied en onze eigen ervaringen.

## De structuur en ideologie van de module

De module *Kunst en Wandelen* was gericht op ervaren en maken, in de natuur (platteland en stedelijk) en te voet. De nadruk lag op het verkennen door de deelnemers van verschillende benaderingen en het begrijpen van de waarde van wandelen voor onderwijs en kunst. De module is opgezet vanuit een holistische visie op leren, met een focus op leren over 'deep ecology' door hart, hoofd en handen. De pedagogische aanpak omvatte kritisch transformatief leren, waarbij de masterstudenten onderzoek deden naar het maken en onderwijzen van kunst als een sociale actie gekoppeld aan wandelen. De leerdoelen gingen over bewustzijn: ontdekken wat bevorderlijk was voor het ontwikkelen van aandacht voor je eigen gedachten en gevoelens, door wandelingen op bepaalde plaatsen. Daarbij was er specifiek aandacht voor studentgestuurde initiatieven waardoor de masterstudenten werden aangemoedigd om verbindingen te leggen met hun kunsteducatieve praktijken en eigen levens.

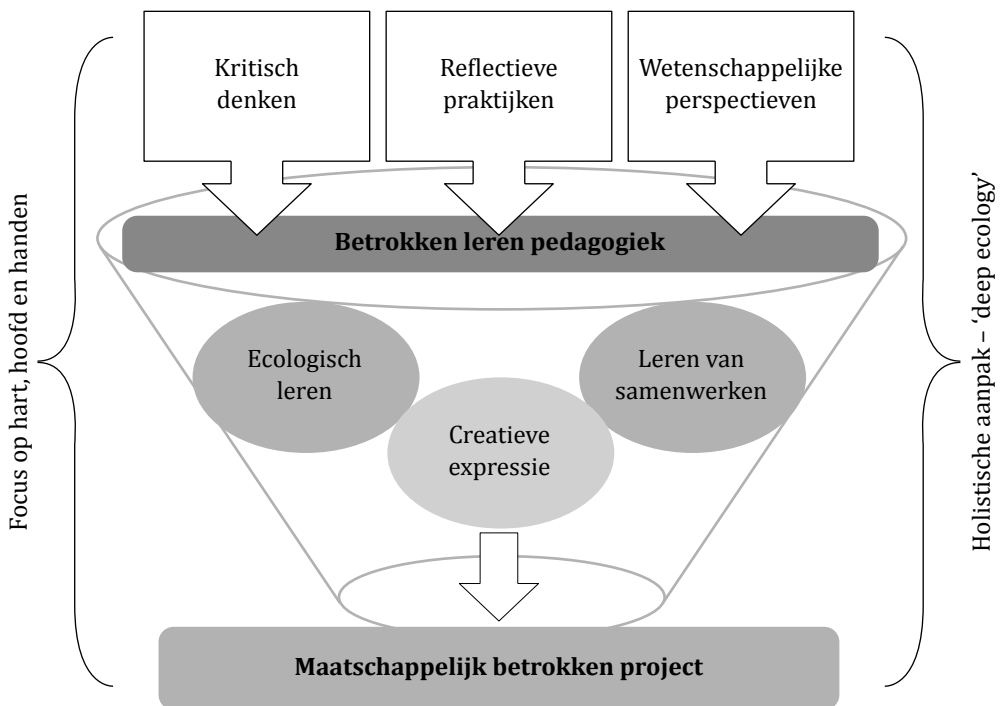
Door covid-19 vonden de lessen online plaats, met daarnaast actieve deelname buiten. De lessen waren gericht op de artistieke aanpak van de deelnemers. We lieten de masterstudenten kennismaken met theorieën en bespraken kunstenaars, terwijl zij zelf lesplannen maakten voor hun (toekomstige) leerlingen en met elkaars plannen experimenteerden. Ze reflecteerden op elkaars experimenten en artistieke activiteiten die vanuit verschillende wandelingen waren bedacht. Zowel de masterstudenten als wijzelf wandelden fysiek, virtueel, conceptueel, alleen of samen met anderen: familieleden, leerlingen, vrienden of vreemden.

Het creëren van ruimte voor een eindproject waarin de studenten langere tijd onder begeleiding eigen werk konden ontwikkelen, bevorderde de eigenwaarde en bood focus op hart, hoofd en lichaam.



De pedagogiek was gebaseerd op wetenschappelijke uitgangspunten uit artikelen en presentaties en op kritische reflectie van de deelnemers op hun eigen ideeën en ervaringen. Dit alles met een focus op hedendaagse kunstenaars en wetenschappers die hun wandelpraktijken gebruiken om artistieke en wetenschappelijke conclusies te vormen en over te dragen. Ook werd er gebruik gemaakt van reflectieve praktijken waarbij de nadruk lag op het experimenteren met het communicatieve en conversationele aspect van wandelen: het onderzoeken van de invloed van wandelen in verschillende omstandigheden op onze zintuiglijke ervaring, ons creatief denken en de manieren waarop wij kennis verwerven. Figuur 2 toont de basis van de module.

*Figuur 2. Structuur van de opzet van de module Kunst en Wandelen*



Tijdens de module deden de deelnemers en docenten experimenten of oefeningen met wandelen die aansloten bij hun eigen kunst- en onderwijspraktijken. Ter inspiratie en om over verschillende aanpakken na te denken, bekeken we een aantal verschillende kunstpraktijken en pedagogische en methodologische manieren om wandelen te benaderen. Veel experimenten richtten zich op het archiveren en verzamelen van data die vervolgens konden worden gecategoriseerd, geanalyseerd, besproken en als artistiek materiaal

verwerkt of verder onderzocht. Bij de deelnemers zagen we interesse in de thema's tijd en ritme; bijna allemaal dachten we hierover na en probeerden we verschillen in tempo en tijdsduur uit. Het concept van kritisch omgevingsonderwijs indachtig creëerden we situaties die deelnemers in staat stellen om het geheel te overzien en daarop artistiek te reflecteren. Daarbij legden we sterk de nadruk op het geven van een stem aan de deelnemers en het luisteren naar hoe, wat en waar zij wilden leren. Veel studenten toonden interesse in 'tacit knowledge'. Daarom richtte *Kunst en Wandelen* zich op de 'tacit knowledge' van de deelnemer (Amirkhani & Heydari, 2015; Wasonga & Murphy, 2006) omdat deze aan verschillende verbindingen met de natuur raakt waaronder materiële, empirische, filosofische, cognitieve en emotionele. We moedigden initiatieven van studenten aan door te kijken hoe ze met creativiteit door omgevingen navigeerden en of zij door wandelen en het creëren van zichtbare sporen en kaarten zich meer bewust konden worden van hun eigen tijd en ruimte. Van invloed bij de activiteiten was het idee van Ingold (2004, 2013) om het lichaam te gebruiken voor het genereren van betekenis.

## Leren van andere kunstenaars

Een van de opdrachten was om te onderzoeken hoe andere kunstenaars hadden gewerkt met wandelen. We bespraken veel voorbeelden uit de laatste decennia. We bestudeerden werken die kunstenaars tijdens het wandelen hebben gemaakt en die als kunstwerken zijn vastgelegd en gepresenteerd. Deze werken beschrijven het wandelen en worden gecreëerd door toeschouwers die worden uitgenodigd om te wandelen. Kunstenaars als Vito Acconci, Francis Alÿs, Marina Abramović & Ulay, Janine Antoni, André Breton, Janet Cardiff, Hamish Fulton, Tehching Hsieh, Richard Long, George Bures Miller en Jorge Macchi, om er maar een paar te noemen, hebben veel invloed op de kunstwereld gehad. We spoorden studenten aan om de werkwijzen van sommige van deze kunstenaars ook zelf uit te proberen en hun bevindingen te delen. Door naar de praktijk van andere kunstenaars te kijken konden ze hun omgeving al wandelend in kaart brengen. Veel deelnemers werden geïnspireerd door Francis Alÿs en Jorge Macchi, omdat zij in hun beschouwingen over sociale, politieke, esthetische en culturele perspectieven verwijzen naar macht.

Eén masterstudent introduceerde Anthony Schrag en diens kunstwerk *The Lure of the Lost: A Contemporary Pilgrimage* (2015). In dit werk liep Schrag van Schotland naar de Biënnale van Venetië. Dit was een idee van Claudia Zeiske, directeur van Huntley-based Deveron Arts, een toonaangevend sociaal kunstproject in Schotland. Toen haar voorstel voor de Schotse tentoonstelling voor de Biënnale, een project waarin Schrag contact zou zoeken met de lokale bevolking in de stad, werd afgewezen, kwam ze op het idee

van de voettocht. Tijdens de tocht had Schrag geen geld bij zich, maar had hij onderweg ontmoetingen met mensen voor wie hij werkte in ruil voor eten en onderdak:

' "Ik wandel naar Venetië, dat roept vragen op: waarom Venetië, waarom wandelen, wat is de Biënnale? Dat is waar voor mij de kunst gebeurt." Hij citeert Lewis Hyde die beschrijft dat het werk van de kunstenaar in de 'disruptive imagination' zit'. (Mansfield, 2015).

Met het werk stelt Schrag de vraag ter discussie wat het betekent om als professional geaccepteerd te worden en zo'n bestemming te willen bereiken. Sommige deelnemers kwamen met ideeën voor participatieve kunstpraktijken waarin ze, net als Schrag, met mensen zouden werken in plaats van objecten te maken. Een student maakte een zintuiglijke wandeling en twee maakten setjes met wandelkaarten voor gezinnen met suggesties voor buitenactiviteiten en beweging.

Andere deelnemers kwamen met werken van Janet Cardiff en een werk van haar samen met George Bures Miller. Met geluid en geluidsinstallaties legt ze de nadruk op de mogelijkheden van werken met open, gelaagde omgevingen, door het onderzoeken van plaats, tijd, geschiedenis, feit en fictie, verlies en lichamelijke en culturele elementen zoals muziek. Sommige studenten onderzochten hoe Cardiffs kunstpraktijken in te zetten zijn in hun kunstlessen. Zij bespraken de mogelijkheid om te leren van haar site-specifieke audiowandeltochten. Cardiff combineert de handeling van het wandelen met het medium audio, waardoor de kijker de kans krijgt om het verhaal in gedachte te houden en daarnaast ruimte is om zintuiglijke ervaringen buiten de koptelefoon te beleven, het hoofd te draaien, de aandacht te richten, geuren in te ademen, de wind te voelen en door de site te navigeren, in de stad of op het platteland. Twee masterstudenten maakten een podcast voor kinderen over het werk van Þórbergur Þórðarson en zijn ideeën over het milieu en onze aanwezigheid als een deel daarvan. Een andere student maakte een audiowandeling die luisteraars meenam door onverwachte ontmoetingen met objecten, geluiden en gevonden (readymade) kunst.

Veel deelnemers lieten zich beïnvloeden door het werk en de ideologie van Richard Long, reflecterend op de sporen die wij als mensen achterlaten en de spirituele vrijheid die wandelen kunstenaars kan bieden. Een deelnemer koppelde haar praktijktheorie aan een uitspraak van Long in een interview:

'Ik ben geestelijk vrij van de dingen van het moderne leven. Het is een romantisch idee, maar het is krachtig. Het is fijn om af en toe die psychologische staat aan te kunnen aanraken. Kunstenaar zijn geeft mij de kans die toestand van genade en zelfs vreugde te vinden' (Long geciteerd in Cole, 2016).

Long gebruikt wandelen al jaren als fundamenteel uitgangspunt voor zijn kunst. Voor hem is wandelen zowel middel als maatvoering in zijn kunstpraktijk. Hij wandelt lange afstanden door de natuur en als hij even stilstaat, creëert hij verwijzingen naar natuurlijke en kosmische verschijnselen die hij tijdens de wandeling ervaart en reageert hij op de wereld om hem heen. Hij fotografeert zijn inspanningen en die reflecteren zijn ideeën over tijd en ruimte en wat het is om mens te zijn (Cole, 2016). Een studente had het, geïnspireerd door Long, over oude paden in landbouwgrond, gemaakt door dieren. Die paden ontstaan net als de sporen in het werk van Long door herhaaldelijke wandelingen. Mensen gebruikten ze ook om van boerderij naar boerderij te lopen. De paden waarover zij vroeger als kind op de boerderij wandelde, kregen door de vergelijking met het werk van Long een andere betekenis. De studente dacht na over de sporen in relatie tot de tijd en hoe die haar zouden kunnen helpen zich het verleden te herinneren. Als jong kind wandelde zij lange afstanden tussen de boerderijen, volledig vertrouwend op de natuur en de dierenpaden (afbeelding 1). Net als veel andere deelnemers werd ze ook beïnvloed door wat Ingold (2007) schreef over sporen.

*Afbeelding 1. Paden die door het herhaaldelijk wandelen van mensen en dieren worden gecreëerd. Foto: Hanna Jónsdóttir*

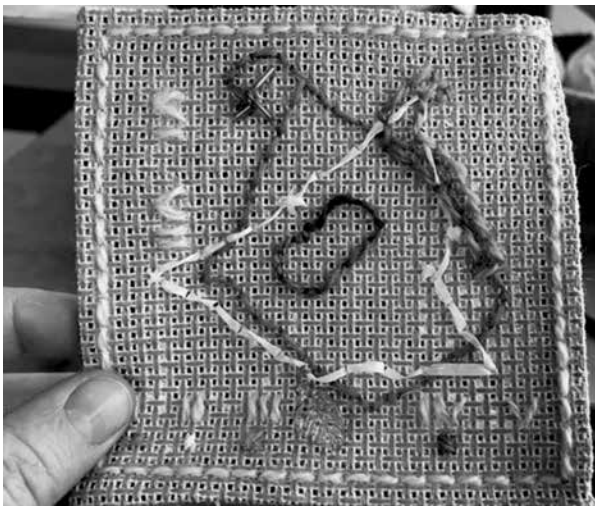


## Ecologisch leren en experimenten

Een van de opdrachten van de module *Kunst en wandelen* was om voor medestudenten een activiteit te bedenken waarmee ze zelf of met hun leerlingen, vrienden of familie konden experimenteren. Er kwamen diverse ideeën voor kunstonderwijs op de basisschool. Eén van de deelnemers bedacht een activiteit rondom het zoeken naar geometrische vormen in de natuur. Zij vroeg leerlingen een ketting te maken met deze vormen en stelde voor dat ze in hun omgeving zouden gaan wandelen op zoek naar de verschillende vormen in de natuur en in door de mens gemaakte bouwwerken. De ketting zou de leerling helpen om verschillende vormen te onthouden. Zo werden de leerlingen aangespoord om na te denken over tot welke vormen zij zich aangetrokken voelden, welke duidelijker zichtbaar zijn dan andere en hoe sommige zijn samengesteld uit meer vormen. Dit experiment hielp haar leerlingen vaardigheden te ontwikkelen in waarnemen en verbeelden.

Een andere student ontwikkelde verschillende manieren om wandelingen vast te leggen, bijvoorbeeld door er een kaart van te borduren (afbeelding 2).

*Afbeelding 2. Kaart van een veelgemaakte wandeling in de buurt van het dorp, gemaakt door een deelnemer. Foto: Arite Fricke*



Weer een andere deelnemer experimenteerde met lijnen. Zij gooide een golfbal in de sneeuw en bestudeerde het pad dat de bal aflegde. Ze experimenteerde ook zelf door het spoor van de bal te imiteren in haar eigen wandelen. Ze vroeg zich af: Hoe loop ik? Wat voor sporen laat ik zelf achter? Wat is het verschil tussen de sporen die ik achterlaat en die van andere dieren? Dit experiment biedt de mogelijkheid om over eigen acties na te denken en deze te evalueren. Het vereist kennis van vorm, esthetica en persoonlijke, sociale en culturele context, omdat het spoor te zien is als een metafoor voor de sporen die wij in ons dagelijks leven achterlaten.

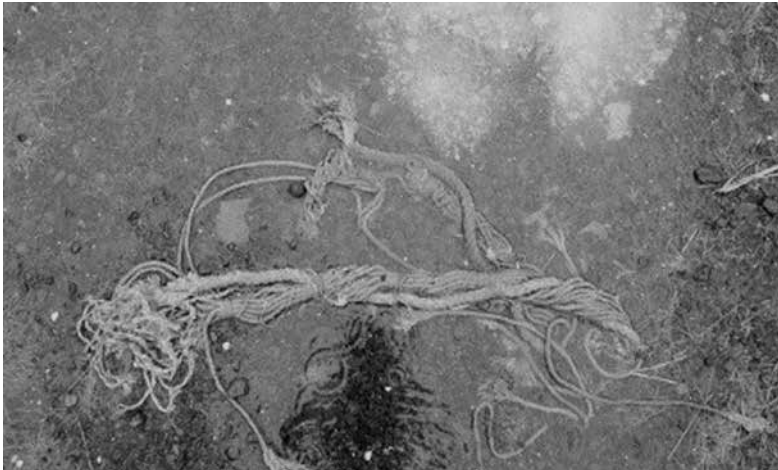
Sommige studenten waren beter bekend met de IJslandse kunstwereld. Een van hen had net meegedaan aan een tentoonstelling in het Reykjavik Kunstmuseum en deelde haar methodes voor het project dat ze presenteerde. Het was interessant voor de andere masterstudenten om inzicht te krijgen in en kennis op te doen over hoe zij in haar werk *Understanding Cultural Geography* (2015) voortborduurde op de onderzoeksmethoden van Jon Anderson (2015). Ze legde uit hoe zij haar eigen bewegingen binnen een bepaald gebied bestudeert. Ze begint door een aantal plekken te selecteren waar zij plaatsneemt en noteert de bewegingen binnen die gebieden op verschillende momenten van de dag: Waar lopen mensen? Waar komen ze vandaan en waar gaan ze naar toe? Wat voor soort mensen lopen er op deze plek? Waar komen mensen samen? Wat kenmerkt de plaatsen waar mensen stoppen? Wat kenmerkt de plaatsen die een sociale ruimte creëren? Deze methode gebruikt ze ook met haar eigen leerlingen.

## Gevonden materialen

Veel studenten spraken ook over materialen die zij tijdens hun wandelingen hadden gevonden. Een van de deelnemers legde het verband tussen gevonden materialen en 'deep ecology'. Ze vermeldde hoe je gevonden materialen zoals touw kunt gebruiken als metafoor om leerlingen kritisch te laten nadenken over het probleem dat ontstaat als mensen zichzelf beschouwen als los van de natuur. De groep was het erover eens dat dit soort kritische reflectie kon leiden tot andere meningen en waarden over het milieu en ander gedrag van leerlingen. Tijdens het wandelen nemen we dingen op verschillende manieren waar. Zelfs als we ons concentreren op wat we zien kunnen we nog steeds praten over verschillende manieren van waarnemen: als onze blik zich verplaatst van details dichtbij naar verre uitzichten, naar de horizon en dan weer terug naar de planten onder onze voeten, verandert dat volledig wat we zien. Katrin Lund (2012) gaat zelfs zo ver te zeggen dat we dingen visueel betasten door er met onze blik over heen te gaan en dat we dan verschillende texturen voelen: grond en begroeiing en verschijnselen in de verte.

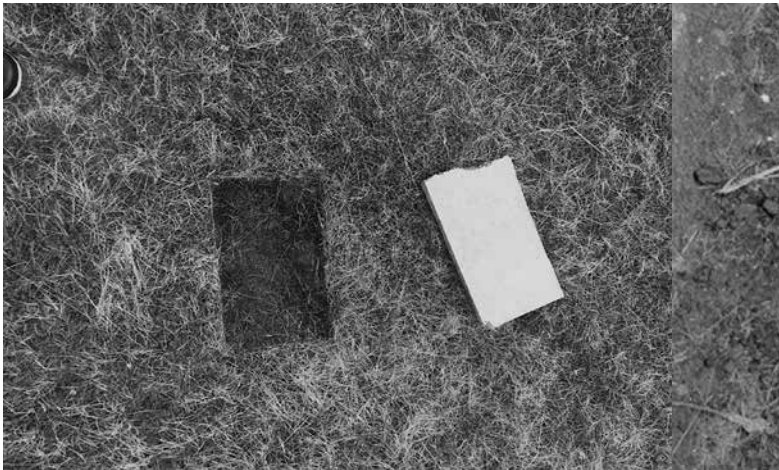
Een deelnemer had een route die ze gewoonlijk wandelde, gedocumenteerd en vertelde verhalen over de details, zoals een stuk zeewier en een touw dat ze heel lang had geprobeerd uit de aarde te trekken (zie afbeelding 3).

*Afbeelding 3. Touw als gevonden materiaal, besproken in het logboek van een studente. Foto: Ásta Vilhjálmsdóttir*



Een andere studente maakte als laatste reflectie een kunstwerk van tijdens haar wandelingen gevonden materiaal. Haar project was geïnspireerd op een kleedje dat haar grootmoeder had gemaakt van stukken touw die haar man altijd in de zakken van zijn werkkleding stopte. Over een lange periode had de grootmoeder een volle zak met touwtjes en riemen verzameld en zij breide er uiteindelijk een kleedje van met een gehaakte rand eromheen. Deze studente zei veel geleerd te hebben door in de natuur te zijn en op een boerderij op te groeien. Steeds weer de route tussen de boerderij van haar grootouders en de burens bewandelen hielp haar met haar taalvaardigheid, omdat ze onderweg altijd nieuwe dingen ontdekte. Vaak vond ze onderweg iets interessants dat daarna een voorwerp werd om mee te experimenteren. Tijdens het verzamelen van door de mens gemaakte voorwerpen werd ze nieuwsgierig naar de afdrucken die deze in de natuur achterlieten (zie afbeelding 4). Veel andere deelnemers herkenden dit en opperden interessante ideeën over hoe je dit in een klaslokaal zou kunnen toepassen, waaronder het leren over negatieve en positieve ruimte en discussies over sporen die de mens in de natuur heeft achtergelaten.

*Afbeelding 4. Een deelnemer bestudeert hoe gevonden materialen indrukken achterlaten in de aarde. Foto: Hanna Jónsdóttir*



Een van de studentes vertelde hoe wandelen altijd een grote invloed had op haar creativiteit. In haar ontwerppraktijk vindt ze tijdens een wandeling graag iets dat als afval wordt beschouwd maar wat iets nieuws kan worden.

## Wandelen en tijd

Veel van de masterstudenten herkenden zich tijdens het bespreken van tijd en tempo in de woorden van Frederic Gros: 'Wandelen is geen sport. ... Om te vertragen is er nooit iets beters verzonnen dan wandelen.' (Gros, 2014, pp. 1-2) Juist deze vertraging kwam terug in veel van hun experimenten en werd een belangrijk onderdeel van het wandelen. Een studente zei dat Gros' woorden het belang van vertragen bevestigden. Zij zei dat na het experimenteren in de module ze haar prioriteiten anders wil gaan stellen. De lockdown als gevolg van covid-19 heeft laten zien dat dat ook mogelijk was. Iemand anders verwees ook naar Gros bij de vaststelling dat meer tijd nemen om te ademen iemands begrip van de omgeving en belichaamde ervaring verdiept. Bij rustig wandelen wordt het landschap steeds vertrouwder. Wandelen is een ander gevoel dan je in een auto voortbewegen, omdat het lichaam meer en meer in het landschap aanwezig is en het landschap steeds meer ruimte inneemt in het lichaam (Gros, 2014).

Een studente experimenteerde met het vastleggen en schetsen van de omgeving op doorzichtige materialen, waarbij ze de effecten van de tijd ontdekte (zie afbeelding 5).



*Afbeelding 5. Een studente experimenteert in de regen met transparante folie.  
Foto: Sonja B. Guttesen*



## Leren van samenwerken

Alle studenten namen deel aan kritische discussies, waarin verschillende perspectieven welkom waren. De masterstudenten namen ook de rol van discussieleider en deskundige op zich door het geven van presentaties in plaats van alleen kennis te ontvangen. Aan het einde van de module moesten deelnemers elkaar interviewen en feedback geven. Studenten leerden van elkaars praktijken met respect voor verschillende concepten en perspectieven. Dit bood hun de mogelijkheid om tot een gezamenlijk begrip te komen. In de interviews noemden de meesten aspecten als ethische motivering, houdingen en waarden jegens de natuur en het milieu.

Alle activiteiten waren gebaseerd op het ervaren van het hier en nu en het leren voor het heden en niet alleen voor de toekomst of gebaseerd op het verleden. Kennis verwerven is geen lineair proces, omdat het steeds verandert (Jónsdóttir, 2017). Door het delen van ervaringen met verschillende oefeningen groeide en ontwikkelde de kennis van deelnemers zich, in plaats van zich louter te vermeerderen. In groepen brachten studenten hun kennis

via *concept mapping* samen. Deze oefeningen moedigden hen aan om hun kennis te organiseren op een manier die voor hen betekenisvol was en hielpen het van elkaar leren om verbindingen te leggen, relaties, concepten en ideeën te begrijpen en een brug te slaan tussen nieuwe en bestaande kennis. Dit hoort bij kritische pedagogiek, met haar nadruk op verbetering in plaats van prestatie en beheersing. Alle deelnemers ervoeren het samenwerken en het leren van andermans experimenten als waardevol. Ze bespraken hoe ze door praktische opdrachten, daadwerkelijk 'doen', en het bedenken van discussievragen een handige basis konden ontwikkelen om wandelen in hun kunsteducatieve praktijk te gebruiken. Dit sluit goed aan bij de fundamentele waarde van het ontwikkelen van docentprofessionaliteit (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

## Community-based projecten

De studenten bedachten allerlei plannen voor community-based projecten. Een masterstudente die leerkracht is in een klein dorp, bedacht een project van acht wandelroutes met verschillende kunstzinnige activiteiten. Een andere studente zette een Facebook-actie op genaamd *Zoektocht naar de lente*, waar zij mensen die door de lockdown binnen zaten, aanmoedigde om te gaan wandelen en op zoek te gaan naar de lente. Ze vroeg een aantal mensen die meededen om tijdens hun wandelingen foto's te maken van door haar aangewezen locaties en zo kon de groep samen volgen hoe de lente langzaam door de lange IJslandse winter heen begon te breken. Een andere deelnemster ontwikkelde een zomercursus, gebaseerd op haar ervaringen en experimenten tijdens de module, voor studenten aan de IJslandse Kunstacademie, als reactie op de pandemie en het banenverlies onder jongeren.

Een kunstvakdocente ontwikkelde een keuzevak voor 14- en 15-jarigen met de nadruk op omgevingsonderwijs (Gruenewald & Smith, 2008), dat ze in het komende schooljaar wil geven. Bij alle activiteiten stonden wandelen, creatieve acties en buitenactiviteiten centraal.

Een deelnemer gebruikte de basis van de module om haar eigen onderzoeksproject te ontwikkelen door middel van een korte keramiekworkshop in samenwerking met een project van de stad Reykjavík getiteld *LÁN*. Hierin wil zij met leerlingen gaan wandelen en hen tegelijkertijd over geologie leren en laten genieten van de schoonheid van de IJslandse natuur. Vervolgens zullen de leerlingen vormen waar zij onderweg in de natuur aandacht aan hebben gegeven in klei herscheppen. Ze leren over natuurkunde door het maken van glazuren uit verschillende stenen die ze tijdens de wandeling vinden en experimenteren met esthetiek en het effect van verschillende mineralen.

## Conclusie

Aan het einde van de module *Kunst en Wandelen* hadden de veertien deelnemers een grondige kennis opgebouwd over een aantal kunstenaars en wetenschappers die het wandelen hebben geïncorporeerd in hun werk. Ze konden bovendien theoretische, ideologische en historische factoren verwoorden die het verband tussen wandelen, kunst, en filosofie verhelderen. Ze hadden kennis verworven over theorieën die verband leggen tussen wandelen en pedagogiek en waren in staat deze toe te passen. Ze hadden methoden ontwikkeld om wandelpraktijken toe te passen die het creatief denken en het verwerven en overdragen van kennis versterken. Ze konden zelfstandig werken aan analyses, bronnen verzamelen, schrijven of een artistieke verwerking.

Alle deelnemers ontwikkelden lesplannen vanuit hun nieuwe praktijktheorie waarin transformatief leren en leren door hart, hoofd en handen een fundamentele rol spelen. Veel van hun projecten hadden een link met 'deep ecology' waarin de relatie van de mens met de natuur is gebaseerd op eenheid, de natuur leermeester is en de mens deel van de natuur. Hun doel was om een einde te maken aan de scheiding tussen mens en natuur – waarin mensen denken dat ze beter zijn dan de natuur – omdat mensen natuur zijn. De deelnemers kwamen tot de conclusie dat zij in deze 'deep ecology' geloven. Zij willen dat hun leerlingen de natuur in gaan en zo een intense ervaring kunnen hebben. Vanuit deze intense ervaring, waarbij aandacht een belangrijke rol speelt, zullen ze leren zich in te zetten voor de natuur: om haar te laten zien, voor haar te zorgen en haar te respecteren en te beschermen (Harding, z. d.).

Met deze module waren we in staat verbanden te leggen tussen kunst en kunsteducatieve theorie en praktijk en verschillende vormen van kennis. We hebben verbeeldingsrijke, onconventionele en beweeglijke benaderingen van pedagogische leeromgevingen gevoed. We hebben ons kritisch denken, onze verbeelding en onze praktijk als docenten, kunstenaars en onderzoekers hopelijk transformatief gestimuleerd. Een module als deze biedt kansen voor brede kennisontwikkeling en gezien de reflecties en reacties van de deelnemers hebben wij onze doelen bereikt: hen kennis laten maken met en ze te enthousiasmeren voor de mogelijkheid om wandelen structureel te koppelen aan het maken van kunst en onderwijs.

De ervaring met deze module leert ons hoe belangrijk het is om nadruk op verschillende vormen van kennis te leggen en om initiatieven en eigenaarschap van studenten te bevorderen, zodat ze de kans krijgen hun praktijktheorie te ontwikkelen. Daarom nodigden we met verschillende opdrachten de studenten uit om diverse werkwijzen in het kader van de module in te zetten. Studenten leerden dingen fysiek te weten door te wandelen en kunst te maken. Zij koppelden hun kennis aan bepaalde plaatsen en aan de manieren

om daar wandelend te komen en ze verzonnen daarbij artistieke acties. Tijdens de wandelingen ervoeren zij hun omgeving met al hun zintuigen en werkten ze met verschillende media. Ze ontwikkelden kunstzinnige activiteiten waarmee leerlingen hun omgeving en hun kennis daarover op waarde weten te schatten.

Alles overwegende kwamen de deelnemers tot de conclusie dat zij onderling een intellectuele gemeenschap hadden ontwikkeld. En dat is volgens Cochran-Smith en Lytle (1993) een belangrijke waarde voor het ontwikkelen van docentprofessionaliteit. Groeien in een professie kost tijd en vraagt om ruimte om te oefenen met het oplossen van problemen en te luisteren naar vakgenoten. Dit soort leren is informeel en gebeurt vaak onbewust.

Onze vraag was of wandelen op het platteland of in een stedelijke omgeving deelnemers kon helpen om betrokken te raken bij ruimtes, plaatsen en verhalen. De ervaringen van de deelnemers komen overeen met de belangrijke kansen die wandelen het kunstvakonderwijs kan bieden. De nadruk op eigen initiatieven kan omstandigheden creëren waarin studenten vaardigheden en bekwaamheid door hart, hoofd en lichaam kunnen ontwikkelen. Het stelt hen in staat om transformatieve educatieve settings uit te proberen en ermee te experimenteren. Het hielp ons en de deelnemers om situaties te identificeren en alert te worden op situaties die vragen om na te denken over onze omgeving. Dit werd vergemakkelijkt door de praktijk van het wandelen en het maken van kunst. Het was belangrijk om een setting te creëren waarin verschillende ideeën werden gepresenteerd en de deelnemers van elkaar konden leren en verbinding konden maken met wetenschappelijke perspectieven, kritisch denken en hun eigen reflectieve praktijken.

Door studenten zoveel invloed te geven, kregen ze wat ze nodig hadden om te bepalen hoe ze wilden leren en om hun eigen houding te ontwikkelen, met respect voor anderen. Zo groeide de aandacht voor het belang van verschillende vormen van leren, die de kern vormen van hun praktijk en theorie.

**Ásthildur Jónsdóttir** is kunstenaar, onderzoeker, curator en kunstvakdocent. Ze werkte van 2009-2017 aan de Iceland University en promoveerde daar op onderzoek naar de mogelijkheden om kunstvakonderwijs in te zetten voor duurzaamheid.  
astajons@gmail.com

**Gunnþís Ýr Finnþogadóttir** is  
beeldend kunstenaar, assistent-  
hoogleraar aan het Department of  
Arts Education, Iceland University  
of the Arts en Phd-researcher aan  
de Iceland University, School of  
Education.  
gunndis@lhi.is

## Literatuur

Amirkhani, H. A., & Heydari, H. (2015). The study on the role of sharing tacit knowledge in psychological empowerment of medical staff of the social security organization. *Journal of Management Sciences*, 1(8), 167-174.

Anderson, J. (2015). *Understanding cultural geography: Places and traces* (2nd ed). Routledge.

Brookfield, S. (2003). Putting the critical back in critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 141-149.

Careri, F. (2017). *Walkscapes. Walking as an aesthetic practice*. Culicidae Architectural Press.

Cole, I. (2016, 1 July). Ideas can last forever: A conversation with Richard Long. *Sculpture*. <https://sculpturemagazine.art/ideas-can-last-forever-a-conversation-with-richard-long>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Greenwood, D. A. (2008). A critical pedagogy of place: From gridlock to parallax. *Environmental Education Research*, 14(3), 336-348.

Gros, F. (2014). *A philosophy of walking*. Verso.

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2008). *Place-based education in the global age: Local diversity*. Lawrence Erlbaum.

Harding, S. (z. d.). What is deep ecology? [www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/what-is-deep-ecology](http://www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/what-is-deep-ecology); geraadpleegd op 7 november 2020.

Ingold, T. (1997). *From the transmission of representations to the education of attention*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ingold/ingold1.htm>

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skills*. Routledge.

Ingold, T. (2004). Culture on the ground: The world perceived through the feet. *Journal of Material Culture*, 9(3), 315-340.

Ingold, T. (2007). *Lines: A brief history*. Routledge.

Ingold, T. (2013). Dreaming of dragons: On the imagination of real life. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(4), 734-752.

Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.

Ives, C. D., Abson, D. J., Wehrden, H. von, Dorninger, C., Klaniecki, K. & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, 13(5), 1389-1397.

Jokela, T., Hiltunen, M, & Härkönen, E. (2015). Art based action research – participatory art for the north. *International Journal of Education Through Art*, 11(3), 433-448.

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2019). Art-based action research in the development work of arts and art education. In G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, & T. Jokela (Eds.), *The Lure of Lapland – A handbook for arctic art and design* (pp. 9-26). University of Lapland.

Jónsdóttir, Á. B. (2017). *Artistic actions for sustainability. Potential of art in education for sustainability*. Lapland University Press.

- Lane, M. (2009). Thoreau and Rousseau: Nature as Utopia. In J. Turner (Ed.), *A Political Companion to Henry David Thoreau* (pp. 341-371). University Press of Kentucky.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Workman Publishing.
- Luke, A., & Luke, C. (2001). Adolescence lost/childhood regained: On early intervention and the emergence of the techno-subject. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 91-120.
- Lund, K. (2012). Landscapes and narratives: Compositions and the walking body. *Landscape Research*, 37(2), 225-237.
- Mansfield, S. (2015, 21 juli). The art of walking with Anthony Schrag. *The Scotsman*.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 90-105). Routledge.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Orion Society.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education. Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Solnit, R. (2000). *Wanderlust: a history of walking*. Viking.
- Solnit, R. (2005). *A field guide to getting lost*. Viking.
- UNESCO. (2012). *Shaping the education of tomorrow. Monitoring & evaluation*. UNESCO.
- Wagner, T. (2020). *Learning by heart. An unconventional education*. Viking.
- Wakeman, H. (2015). *Power in place-based education. Why a critical pedagogy of place needs to be revived and how narratives or collective biographies support its practice*. [Unpublished PhD dissertation]. University of Wyoming.
- Wasonga, T., & Murphy, J. F. (2006). Learning from tacit knowledge: The impact of the internship. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 153-163.