



Cultuur+Educatie

Artistiek onderzoek en
kunsteducatie

65

jaargang 22 | 2024

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Tussenstrook: geen zee en geen land, maar wat dan wel?**
Carolien Hermans
- 18 **De virtuoze muziekdocent als artistiek onderzoeker**
Thomas De Baets, Tine Castelein, Thomas Geudens, Mathias Moors
en Filip Verneert
- 32 **Artistieke ontwerppraktijken als onderzoeksbeleving
en -methode**
Karin Hannes, Chloé Dierckx en Antje Jacobs
- 47 **Essayeren als (collectief) proces**
Emily Huurdeman
- 58 **Op het spoor van een verlangen: schrijven in het kunst-
onderwijs**
Tom Van Imschoot, Isolde Vanhee en Kris Pint
- 70 **Over intimiteitscrises in kunst(onderwijs)**
Peter De Graeve

Redactioneel

In kunsteducatie gaat het in de kern steeds over de omgang met kunst en dat geldt ook in het kunsteducatieve onderzoek. De redactieraad van *Cultuur+Educatie* suggereerde daarom opnieuw een themanummer te wijden aan artistiek onderzoek in kunsteducatie. Opnieuw, want in 2015 verscheen hierover al een themanummer (*Cultuur+Educatie* nr. 43). Met de zes artikelen in het huidige nummer gaan we verder op zoek naar de mogelijkheden die het artistieke onderzoeksparadigma kan bieden voor kunsteducatief onderzoek. Dit doen we vanuit de aanname dat het artistieke een dimensie is die op verschillende fronten betekenisvol kan zijn voor het onderzoek in kunsteducatie, zowel op niveau van de vraag, de methode als de resultaten. Opleidingen en onderzoeksgroepen zijn, zo stelde de redactieraad, op zoek naar voorbeelden of *good practices* van hoe het artistieke paradigma een betekenisvolle en misschien zelfs sterkere rol kan spelen in kunsteducatie.

Oog hebben voor de artistieke dimensie in (kunst)educatief onderzoek is zonder meer een relevante en nobele zaak. Al te vaak zien we in opleidingen praktijken waarbij studenten – wellicht omwille van de educatieve dimensie – dreigen weg te varen van hun artistieke fascinatie of expertise. Maar het was voor ons geen eenvoudige oefening om eenduidige voorbeelden te vinden, het voelde in onze zoektocht naar relevante bijdragen misschien ook te beperkend om de selectie af te bakenen tot zuivere kunsteducatieve projecten. De inhoud van dit nummer ademt daarom vooral exploratie en diversiteit. We willen inspireren zonder de discussie af te sluiten, in de hoop dat er nog themanummers en andere publicaties mogen volgen die dit onderwerp verder verkennen.

In het eerste artikel deelt Carolien Hermans haar fascinatie voor de ‘tussenstrook’, de overgang van het vasteland naar de vloeibare zee. Ze gebruikt dit concept in een metaforisch betoog over kunsteducatief onderzoek. Ze vraagt zich af hoe een vruchtbare kruisbestuiving tussen kunsteducatie en artistiek onderzoek mogelijk is en formuleert daarbij een aantal inspirerende gedachten zonder (bewust) tot een eenduidige conclusie te komen. Het exploratieve karakter van dit essay maakt de thematiek van dit nummer meteen duidelijk.

De leden van het Leuvense onderzoekscluster muziekeducatie gaan samen op zoek naar de artistieke dimensie in het handelen van de muziekdocent. Ze formuleren een definitie van ‘educatieve’ artisticeit en illustreren die met een aantal voorbeelden uit verschillende (eigen) muziekeducatieve praktijken. Net zoals een uitvoerend musicus kunnen muziekdocenten ‘virtuositeit’ tonen in hun handelen. Vanuit die benadering stellen de auteurs dat de muziekdocent een volwaardige vorm van artistiek onderzoek kan doen.

In een derde bijdrage stellen Karin Hannes, Chloé Dierckx en Antje Jacobs zich de vraag hoe de creatie van een kunstwerk kan bijdragen tot het begrijpen van een (complexe) sociale theorie, en hebben ze het over *artistiek geïnspireerd academisch onderzoek*. Zij zetten de artistieke ontwerppraktijk in als een onderzoeksmethode – of liever: onderzoeksbeleving – om zo tot een vernieuwde vorm van *samen-leven* te komen. Ze introduceren twee experimenten, één om een brug te slaan tussen theorie en een relationeel geïnspireerde sociale werkelijkheid en een tweede als katalysator om tot nieuwe theoretische inzichten te komen.

In haar bijdrage verkent Emily Hurdeman de plek van het ‘essay’ (als object) en het ‘essayeren’ (als onderzoekende houding) tussen de disciplines kunst en wetenschap in. Essayeren bevat een performatieve en collectieve potentie. Kennis wordt in en door de artistieke praktijk geactiveerd. Professionele kwaliteiten en meer persoonlijke benaderingen worden in het essayeren vervlochten en dankzij de educatieve praktijk tot een collectieve dimensie verheven.

Tom Van Imschoot, Isolde Van Hee en Kris Pint buigen zich in een vijfde bijdrage over het op het eerste gezicht evidente fenomeen van het schrijven. De auteurs leggen vier klemtonen in hun interpretatie van het thema ‘schriftuur’ binnen kunsteducatie: de behoefte aan een grensoverschrijdende dialoog; het zoeken naar een vaste samenhang tussen kijken, lezen en schrijven; de ontsluiting van een veelvoud van stemmen, geschiedenissen en werelden in ‘beeldtaal’ en ‘essayistisch’; de creatie van eigen, hybride vormen van artistiek-educatieve schriftuur. Een creatief en kritisch nadenken over artistieke vormen van schrijven is nodig.

In een laatste essay buigt filosoof Peter De Graeve zich over de vergeten grond van educatieve praktijken in het algemeen en van kunsteducatie in het bijzonder. Opvoeding is altijd gepaard gegaan met intimiteitsverlies, het opgeven van de vertrouwde van een familiaal milieu. In onze tijd zorgt de voorthollende digitalisering en artificialisering van de cultuur voor bijkomende vormen van intimiteitsverlies. Gaat het wel om hetzelfde verlies? De eerdere, ‘historisch’-educatieve versie van het intimiteitsverlies vormt veeleer een transgenerationale kracht, die in de tweede, hedendaagse versie ten enenmale ontbreekt. De Graeve plaatst de hernieuwde aandacht voor de praktijk van intimiteitsalternaties voorop, als een noodzaak die nergens zo sterk wordt gevoeld als in de kunst en de kunsteducatie.

De oogst van dit themanummer is ook voor ons, gastredacteurs, verrassend rijk en divers. Dat is alvast een teken van de verscheidenheid aan kunstenaars en dito educatoren die zich dagelijks buigen over de genoemde praktijk, strevend naar excellentie (*good practices*). Daarnaast vormt het nummer ook

het tastbare bewijs van de inventiviteit en de creativiteit waarmee zij, ieder op hun eigen terrein en binnen de eigen discipline, op zoek zijn naar vernieuwing én bevestiging, naar verandering én behoud. Want zij vormen altijd de laatste schakel in de lange keten van continuïteit en overlevering die alle (kunst)onderwijs nu eenmaal kenmerkt, maar levend op de breuklijn van een vaak disruptief heden ook altijd de eerste schakel van een onzekere educatieve toekomst.

De context van ingrijpende, wereldwijde culturele verschuivingen maakt duidelijk waarom we de vraag naar een zakelijke beschrijving van maatgevende praktijkvoorbeelden wel moesten aanvullen met geëngageerde verkenningen van kunsteducatieve alternatieven – reële en ideale. *Good perspectives* naast – maar ook in – *good practices* dus. *Inspiratie* naast en in *traditie*. Kortom: creatief educatief onderzoek.

Thomas De Baets & Peter De Graeve
Gastredacteurs

Tussenstrook: geen zee en geen land, maar wat dan wel?

Carolien Hermans

In dit essay verkent Carolien Hermans de mogelijke raakvlakken, knelpunten en dilemma's tussen artistiek onderzoek en een kunsteducatieve context. Ze doet dit vanuit het begrip tussenstrook: deze overgang tussen vasteland en vloeibare zee benut ze als metafoor voor alle gedachten die niet willen stollen en daardoor ongrijpbaar zijn. Zo komt ze tot een visie op hoe artistiek onderzoek in te zetten is binnen een kunst-educatieve context.

Met twee ogen knipogen, niet achteromkijken als je een drukke straat oversteekt en zeker niet je zonnebril vergeten op een regenachtige dag. Er is geen wijsheid zonder dwaasheid. En ook al stelt de formule van Pythagoras dat de schuine zijde van een driehoek te berekenen is door $a^2 + b^2 = c^2$, wil dat nog niet zeggen dat je een zware winkeltas altijd met je rechterhand moet dragen. Het geordende is slechts één manier om naar de werkelijkheid te kijken, en die ordening brengt ons zeker niet altijd dicht bij de geleefde ervaring.

We leven in een tijdperk met een overvloed aan informatie. Kunstmatige intelligentie evolueert in een krankzinnig snel tempo – wij sukkelen er inmiddels hijgend achteraan. Onze menselijke capaciteit is verre van toereikend om al deze informatie te verwerken en op te slaan. In een wereld van nulletjes en eentjes, verzameld en opgeslagen in een oneindig aantal wolken, is onze lineaire denk- en rekenkracht inmiddels ingehaald door computers. Dat betekent dat we ons lijf, ons denken, ons voelen en onze zintuigen op een geheel eigen manier moeten gaan inzetten. Kunst is daar heel goed in, mede omdat kunst zich niet laat afschrikken door het ongeordende.

In dit essay probeer ik zo min mogelijk literatuurverwijzingen te gebruiken. Hier en daar zal een schrijver of filosoof de kop op steken, dat is onvermijdelijk. Maar ik zal proberen om mijn denken op zichzelf te laten staan. In de academische wereld zijn we geneigd om ons denken overmatig te stutten op dat van anderen, waardoor de eigen, originele gedachte soms in gedrang raakt. Stutten, een prachtig Nederlands woord, betekent 'het tijdelijk ondersteunen van een constructie terwijl deze gebouwd of gerepareerd wordt, of als noodmaatregel om instorting te voorkomen'. Dat roept de vraag op of ons denken altijd stevig en onderbouwd moet zijn. Wat is er eigenlijk mis met een denken dat wankel en breekbaar is?

Het onmetelijke

In mijn artistiek onderzoek richt ik me momenteel op de zee. Ik ga er graag heen. De bus brengt me tot aan het strand van IJmuiden. Liefst ben ik er op de dagen dat het weer onstuimig is en de wind en de regen mij tot op het bot doen verkleumen. Mijn lichaam wendt zich naar de zee en keert zich van het land af. Want als we aan de kust staan, 'staan we met de rug naar het land en kijken we nooit landinwaarts' (Carl Schmitt in Ten Bos, 2014, p. 178). Er is iets met de zee en met de oceaan waar ik me ongelooflijk door voel aangetrokken. Best vreemd, want ik houd niet specifiek van het waterleven: ik houd niet van zeilen, vissen, surfen en varen.

De aantrekkingskracht zit in iets anders, in iets wat de Franse dichter Romain Rolland aanduidt als ‘oceanisch gevoel’ (zie Simmonds, 2006). In een brief aan Freud beschrijft Rolland dit als een gevoel van onbegrensdheid, onlosmakelijke verbondenheid en eeuwigheid. Het oceanisch gevoel staat voor saamhorigheid met de buitenwereld in haar geheel. Met dit begrip verwijst Rolland naar het gevoel van onmetelijkheid dat ons overvalt wanneer we naar de ontelbare golven staren. De oceaan die geen perceptuele grenzen kent en waar de blik zich oneindig uitstrekt, voorbij de horizon, ongrijpbaar, verder dan ver. Het is de gevoelde verbondenheid met iets dat groter is dan wij zelf (Hermans, 2022).

Het vloeibare

Nog meer dan door de zee zelf, ben ik gefascineerd door de tussenstrook: de overgang van land naar zee. Het dunne strookje land dat geen land wil zijn, dat onvruchtbaar is, waar geen gewassen willen groeien, een stuk land dat voor de mens schijnbaar nutteloos is en toch van een enorm nut. Eigenlijk precies zoals kunst dat is. Nutteloos en nuttig tegelijkertijd.

We hebben meer van dit soort tussengebieden, ook al herkennen we ze niet altijd als zodanig. De slaapkamer is er ook zo een, want die markeert de overgang van het wakkere naar het slapende lichaam, van het bewuste naar het onbewuste (of voorbewuste). Een ander voorbeeld is de schemer: het schimmige gebied tussen dag en nacht dat de overgang van licht naar donker en van donker naar licht markeert, van het zichtbare naar het onzichtbare, van verschijnen naar verdwijnen, van het begrensde naar het onbegrensde, van zelfcontrole naar zelfverlies.

Het dunne strookje land. Dor, zanderig, zonder vegetatie. Op dit dunne strookje land is transformatie mogelijk, het is de plek waar we de vaste grond verruilen voor het vloeibare. Deze transformatie gaat gepaard met rituelen (net zoals we ook rituelen hebben voor het slapen gaan). Het proces van omkleden, de gewone kleding die we uittrekken en de spaarzame zwemkleding die we aantrekken, soms vergezeld van een accessoire zoals een duikbril of zwemvliezen. En niet te vergeten, het markeren van het eigen territorium door de handdoek uit te vouwen en daar alle eigendommen op te deponeren. Het is beslist niet de bedoeling dat een ander op jouw handdoek plaatsneemt; de handdoek markeert jouw plek, jouw subject-zijn, het is de plek waar jij op ieder moment weer bezit van kan nemen. De boodschap is duidelijk: we dompelen ons onder in het vloeibare, maar we zullen altijd weer terugkeren naar het vasteland.

Het vloeibare is dus een tijdelijke toestand: dynamisch, nooit permanent. Het vloeibare denken is een denken dat zich in het *midden* ophoudt, zoals de Franse filosoof Michel Serres (1997) dat noemt, in de onderstromen en turbulentie van het leven zelf. Het neemt niet stilstand, maar beweging als vertrekpunt. Het vloeibare denken is nooit uitsluitend rationeel, maar verbindt zich met het affectieve, in een gelijktijdige beweging van raken en geraakt worden. Alleen doordat we geraakt worden, kan het denken gaan stromen of in een stroomversnelling raken.

In onze hedendaagse samenleving zijn we gewend geraakt aan het landinwaartse denken, het denken met vaste grond onder onze voeten. Veel moeilijker is het voor ons om het vloeibare te denken. En laat kunst daar nou juist goed in zijn. Kunst heeft het vasteland niet zo hard nodig, het heeft geen territorium nodig, geen ondergrond. Kunst houdt van de onderstromen van het leven, de turbulentie en het ongrijpbare. Maar hoe geven we woorden aan kunst? Hoe doen we er onderzoek naar? Hoe kunnen we kunst verbinden aan talige concepten? Hoe kunnen we over kunst spreken?

Kunst en onderzoek

Henk Borgdorff (2004) maakt een onderscheid tussen onderzoek naar de kunst, ten behoeve van de kunst en in en door de kunst. De eerste vorm neemt de kunstpraktijk tot object van het onderzoek. Door hier met een zekere afstand en abstractie naar te kijken ontstaan nieuwe theoretische inzichten. De kunstwetenschappelijke disciplines (zoals muziek- en theaterwetenschap) zijn een goed voorbeeld van deze interpretatieve benadering.

Onderzoek ten behoeve van de kunst wordt instrumenteel ingezet en dient ‘het scheppingsproces of de uitvoeringspraktijk in de kunsten’ (Borgdorff, 2004, p. 191). De kunstpraktijk is niet zozeer het object, maar eerder het doel van onderzoek. Borgdorff noemt dit de instrumentele benadering.

Tot slot is er het onderzoek in en door de kunst. Een voorwaarde hiervoor is dat het ‘artistieke proces of product substantieel onderdeel zijn van het onderzoek’ en ‘een of meerdere artistieke producties of presentaties deel uitmaken van het onderzoeksresultaat’ (Borgdorff, 2004, p. 191). Dit type onderzoek is veelal pluriform van aard, idiosyncratisch en nauw verbonden met de persoon van de kunstenaar. De resultaten van dit zogeheten artistiek onderzoek moeten cognitief en artistiek zijn, waarbij het artistieke nooit alleen ingezet kan worden als illustratie. In deze immanente of performatieve benadering is het onderzoeksproces innig vervlochten met de kunstpraktijk.

Artistiek onderzoek

Ik wil hier nadrukkelijk geen romantisch beeld van artistiek onderzoek schetsen. Artistiek onderzoek staat niet gelijk aan intuïtie, spontaniteit, overmatige introspectie of het buiten de kaders kunnen denken en treden. Nog te vaak zie ik dat artistiek onderzoek (ook nog vaak aangeduid als 'creatief onderzoek') wordt geassocieerd met *anything goes*. Artistiek onderzoek is lastig en verraderlijk, juist omdat het voortdurend heen en weer beweegt tussen het talige en het niet-talige, en omdat er geen gestandaardiseerde vocabulaire en methode voorhanden is. Artistiek onderzoek is bovenal ongemakkelijk en nukkig, omdat het wil doordringen in fenomenen die zich niet makkelijk laten vangen en zich daardoor sterk tot het midden voelt aangetrokken.¹

Ook kunsteducatie kent haar romantische denkbeelden. Kunst moet leuk zijn, inspirerend en een hoger instrumenteel doel dienen. Daarnaast heeft kunsteducatie te maken met de weerbarstigheid van het onderwijssysteem, met stroperigheid en rigide structuren die op hun beurt tot uitholling van de kunstervaring kunnen leiden. We lijken soms te vergeten dat het maken van kunst, ook in de klas, hard werken is. Kunsteducatie kent aldus eenzelfde verraderlijkheid, omdat het als een 'makkelijk' vak wordt weggezet, in ieder geval niet tot de kernvakken behoort. Maar kunsteducatie is ongemakkelijk en lastig, omdat het vele gedaanten in zich herbergt: expressie, ambacht en vaardigheden, zintuiglijke sensitiviteit en de geleefde belichaamde ervaring. En dat alles moet dan ook nog eens in een betekenisvolle samenhang gepresenteerd en ervaren worden.

Van oudsher is er een getroebleerde relatie tussen academische kennis en kennis voortkomend uit artistiek onderzoek. Het logisch empirisme zoekt doelbewust de afstand op door de wereld in meetbare en objectieve termen te vangen. Artistiek onderzoek richt zich juist vaak op nabijheid, op intieme

1 Michel Serres verstaat onder het midden een plek (of eigenlijk een milieu) waar het denken en het zijn vloeibaar worden. In de *Troubadour of knowledge* (1997) legt hij dat uit met het beeld van de zwemmer die een onstuimige rivier oversteekt. Volgens Serres leer je pas echt zwemmen wanneer je in je eentje een wilde, onstuimige rivier of een zijstraat van de zee oversteekt. Hij stelt dat de zwemmer die alleen oog heeft voor het land niet werkelijk vertrekt. Volgens hem bevindt het midden zich in de zone waar het land niet langer meer als ijkpunt fungeert en de zwemmer alle zekerheid moet laten varen. Er zijn geen referentiepunten in het midden, en hier vindt de werkelijke oversteek plaats. Waar de zwemmer ook kijkt, rechts, links, voor, achter, onder, overal wordt hij of zij omgeven door water. Er zijn geen positiebepalingen meer, geen richtingen, geen referentiepunten. De zwemmer moet de oversteek maken om te begrijpen wat afzondering is, namelijk een plek zonder referentiepunten. In het midden geeft het lichaam zich over aan die afzondering, het verlaat de vastigheid en laat de vloeibaarheid toe.

kennis, op het zich laten raken door de wereld. In het (wederzijds) raken en geraakt worden van subject en de wereld, verschijnt kennis die affectief, belichaamd, gesitueerd, lokaal en (inter- en sub-)persoonlijk is. Een centraal begrip in mijn werk is dan ook *participatory sense-making* (De Jaegher & Di Paolo, 2007): hoe we vanuit de belichaamde ervaring tot gedeelde zingeving kunnen komen en welke rol het artistieke maakproces hierin speelt. Wat voor kennis maken kunstenaars en vooral ook: hoe doen ze dat? Kunnen we woorden geven aan impliciete, belichaamde ervaringsprocessen zonder daarmee de kunstpraktijk vast te zetten, te isoleren en te reduceren tot iets wat ze niet is?

In een wereld die meer en meer getroebleerd is, zoekt de mens steeds vaker – noodgedwongen – het midden op. Hieronder versta ik, in navolging van Michel Serres (1997), een denk- en handelingsruimte die turbulent, dynamisch en onzeker is. Een denken of handelen dat niet vertrekt vanuit opposities, maar dat vanuit verschil, flux en transformatie de omringende wereld tegemoet treedt (Hermans, 2023). Daarvoor moeten we buiten de kaders van het rationele en geordende treden, het ongeordende toelaten en op zoek gaan naar vruchtbare gronden waar wetenschap en kunst kunnen gedijen. Niet de kunst van het oordelen (*ars iudicandi*), maar de kunst van het uitvinden (*ars inveniendi*) vormt daarbij het startpunt. De (artistieke) denk- en handelingsruimte is daarmee geen afgesloten ruimte, zoals een koelkast of voorraadkast dat is, maar een open ruimte die in voortdurende verbinding staat met het wereldse.

Serres is op zoek naar een denken dat niet gericht is op uiteenrafeling, ontwarring of differentiatie, maar dat het samenbinden en vermengen tot uitgangspunt neemt. Hij spreekt over het turbulente, het ongeordende en het betekenisloze (betekenissen die nog niet geduid en vastgelegd zijn). Kunst, en daarmee ook artistiek onderzoek, heeft van oudsher een complexe relatie met betekenis. Kunst draagt een zee aan betekenissen in zich, waarvan sommige aan de oppervlakte verschijnen en andere zich via de onderstromen van het bewustzijn aan ons kenbaar maken. Kunst is bovendien niet (uitsluitend) afhankelijk van ons talige betekenisstelsel, maar richt zich (ook) op het zintuiglijke, lichamelijke en affectieve. Daarom valt het ons soms zo moeilijk om de juiste woorden te vinden voor de artistieke ervaring. Kunst en artistiek onderzoek verkiezen het ruime sop boven het vasteland.

Kunsteducatie en artistiek onderzoek

Maar hoe zit het met kunsteducatie? Zijn kunsteducatie en artistiek onderzoek met elkaar verenigbaar? Hoe is er een vruchtbare kruisbestuiving tussen deze twee domeinen mogelijk? Dit zijn geen eenvoudige vragen. Ik zal daarom geen poging doen om tot een eenduidige conclusie te komen, maar hooguit een aantal losse gedachten poneren.

Onder kunsteducatie versta ik alle manieren van overdracht waarbij kunst een leerproces in gang zet. Ze omvat formele en informele contexten, en kent vele verschillende disciplines (zoals architectuur, muziek, theater en dans). Binnen de kunsteducatie wordt vaak de volgende driedeling gehanteerd: actief, receptief en reflectief. Er zijn in Nederland aparte opleidingen voor het kunsteducatieve domein. Hoewel veel kunstenaars op den duur ook een lespraktijk ontwikkelen, worden vooral de kunstvakdocenten klaargestoomd voor het werken in formele leercontexten (zoals het basis- en voortgezet onderwijs).

Kunstonderwijs wordt daarbij opgevat als een proces van *e-ducere*, letterlijk naar buiten leiden (Masschelein & Simons, 2012). In een artistiek proces bundelt alles zich gewoonlijk samen tot een kunstwerk. Het kunstonderwijs kent een dergelijke samenbundeling niet, daar is juist sprake van meerstemmigheid, turbulente onderstromen en onevenwichtige ontmoetingen tussen leerling, docent en de materialiteit van de wereld. Het mooie van kunsteducatie is dat het nu eens niet om jezelf draait, geen tolleren om de eigen as, maar om een gezamenlijk tolleren, een in elkaar en uit elkaar tolleren. Een tolleren waarbij de leerling zowel naar binnen als naar buiten wordt geslingerd. Hup, de wereld in. Tolleren is immers een beweging die verbindend werkt. Tolleren is een cirkelende, wederkerige beweging waarin leerling en wereld in elkaar draaien en zich zodoende met elkaar verstrengelen. De (onstabiele) as waarlangs er gedraaid wordt, dat is wat we in dit geval kunst noemen.

Nogmaals, het is mijn overtuiging dat artistiek onderzoek binnen een kunsteducatieve context alleen van nut (en dus ook nutteloos) kan zijn wanneer we vanuit het vasteland de zee betreden. Daarvoor is je omkleden, een zwembroek aantrekken en desnoods ook een zwemband of een zwemvest omdoen niet genoeg. Ook een zwemdiploma volstaat niet, hoewel het zeker behulpzaam kan zijn. Wat wel nodig is: je adem kunnen inhouden, je omringen met het turbulente en het ongeordende, en je eigen zwemslag ontdekken en het midden durven opzoeken.

Dat betekent nogal wat. Allereerst moeten we weg bewegen van classificatiesystemen en de wetenschappelijke neiging om de werkelijkheid op te delen in categorieën. Het onderscheid tussen actief, receptief en reflectief is een voorbeeld van een gangbare opdeling in het kunsteducatieve landschap. Een dergelijk onderscheid reduceert de kunsteducatieve praktijk tot iets wat ze niet is en ook niet wil zijn.² Het doen van artistiek onderzoek in een kunsteducatieve context vraagt niet zozeer om opsplitsen, uiteenrafelen, re- of deduceren, maar om samenvoegen, verbinden en vermengen.

² Ik verwijs hier onder meer naar Donald Schön en het door hem ontwikkelde concept van *reflection-in-action* (1983).

Ten tweede zullen we meer ruimte moeten geven aan de belichaamde ervaringskennis, zowel in de kunsteducatieve praktijk als in het onderzoek ernaar. Artistiek, kunsteducatief onderzoek doet er goed aan om intieme, nabije kennis als vertrekpunt te nemen voor het maakproces. Kennis kortom die affectief, belichaamd, gesitueerd, lokaal en (inter- of sub-)persoonlijk is. Kennis die ons raakt en die we kunnen aanraken.

Dit vraagt ook om een herijking van kunsteducatie. We moeten recht doen aan het artistieke, makende en scheppende karakter ervan, aan de omgang met het materiaal en de dingen om ons heen, het aandachtig (en daarin bijna obsessief) zijn voor wat zich aandient, kortom, het vraagt om een open, vrijgeveige en wederkerige houding waarin een wereld ontsloten wordt. Artistiek onderzoek in de kunsteducatieve praktijk is alleen zinvol als die praktijk het artistieke omhelst. Momenteel is de wereld van het artistieke nog te veel gescheiden van die van het kunsteducatieve. Op de meeste kunstacademies zijn er geen opleidingen waar je zowel uitvoerend kunstenaar als pedagoog wordt. De docentopleidingen zijn veelal gescheiden van de uitvoerende opleidingen. Hetzelfde geldt voor artistieke promotietrajecten die vooral voorbehouden zijn aan uitvoerende kunstenaars. Overigens is de eerste pilot met professional doctorates³ gestart en het is zeer wel mogelijk dat hierdoor vruchtbare kruisbestuivingen tussen het artistieke en het kunsteducatieve kunnen ontstaan.

De vraag is waarom we de samenwerking niet vaker opzoeken. Ik zie geen enkele reden waarom het artistieke en het pedagogische niet hand in hand kunnen gaan. Het artistieke draagt het pedagogische immers in zich. In een artistiek werk is altijd sprake van een dialoog, van een overdracht die iets in de ander in beweging zet. De dialoog is niet zozeer talig (hoewel dat ook mogelijk is), maar eerder zintuiglijk, affectief en lichamelijk. De kennis of *knowhow* die dat oplevert, blijft daarmee in zekere zin ongrijpbaar. Artistiek onderzoek is onderzoek dat bij uitstek geschikt is om het ongrijpbare en vloeibare deelbaar te maken. Artistiek onderzoek en kunsteducatie kunnen dus zeker beste vrienden worden, maar daar zijn wel twee voorwaarden voor nodig: vertrouwen en vrije speelruimte.

Niets is zo ondermijnend voor ons denken als territoriumdrift (Serres, 1997). Zo is het ook met kunsteducatie en artistiek onderzoek gesteld. Het stukje land waarop de kunsteducatie zich heeft gevestigd, is met een keurig hekwerk afgescheiden van het stukje land waar het artistiek onderzoek is

³ Een professional doctorate (PD) is een doctoraatsprogramma voor het hbo. Het is een promotietraject gericht op de (beroeps)praktijk dat opleidt tot hooggekwalificeerde, onderzoekende professionals. Een PD is gelijkwaardig aan een PhD dat universiteiten aanbieden.

neergestrekten. Het hekwerk bestaat uit duidelijke kaders en kaarsrechte lijnen. Voor kunsteducatie bestaan die kaders uit kerndoelen, lange leerlijnen, curriculum en toetsen. Voor artistiek onderzoek bestaan ze uit autonomie, vrije wil en de focus op het kunstzinnige. Het pedagogische domein wordt helaas nog te vaak buiten de kaders van het artistieke onderzoek geplaatst.

Soms waagt de een zich op het land van de ander, maar dat zijn toch veelal tijdelijke ontmoetingen, meestal van nomaden die het idee van territoriumdrift niet goed begrepen hebben. Maar waar land is, daar is ook water. En als de wind goed staat, kun je het water al ruiken. Het enige wat er nog te doen staat, is je boeltje bij elkaar rapen en je richting het vloeibare te begeben.

In dit essay heb ik gepoogd te laten zien dat we voor een vruchtbare samenwerking het vasteland moeten verlaten en het vloeibare moeten opzoeken. Daarvoor hoeven we niet meteen het diepe in te duiken. Met de voeten in de zee staan is voldoende. Juist het dunne strookje land (het land dat eigenlijk geen land wil zijn en ook geen zee) is een prima plek om het vloeibare en ongreepbare te verkennen. Mijn tip: neem wel een handdoek mee. Natte voeten in sneakers levert doorgaans een nogal vieze zweetgeur op.

Carolien Hermans is associate lector Muzikale Leerculturen aan het Conservatorium van Amsterdam. Zij promoveerde op een artistiek onderzoek 'Participatory Sense-making in Dance improvisation and Physical Play' bij ACPA (Academy for Creative and Performing Arts, Universiteit Leiden).
carolienhermans@hotmail.com

Literatuur

Borgdorff, H. (2004). De strijd der faculteiten. Over zin en onzin van onderzoek in de kunsten. *Boekman*, 58/59, 191-196.

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507.

Hermans, C. (2022). Oceanic feeling: Towards a fluid philosophy of moving bodies. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 13(1-2), 133-143.

Hermans, C. (2023). *Pedagogiek van het onderweg zijn: een verzameling essays over het pedagogisch milieu, het dialogisch proces en het onderwijs als tussenruimte*. Garant Uitgeverij.

Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Acco.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.

Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. University of Michigan Press.

Serres, M. (2014). *De wereld onder de duim: Lofzang op de internetgeneratie*. Vert. J. Holierhoek. Boom Uitgeverij.

Simmonds, J. (2006). The oceanic feeling and a sea change: Historical challenges to reductionist attitudes to religion and spirit from within psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 23(1), 128-142.

Ten Bos, R. (2014). *Water: Een geofilosofische geschiedenis*. Boom Uitgeverij.

De virtuoze muziekdocent als artistiek onderzoeker

Thomas De Baets, Tine Castelein, Thomas Geudens, Mathias Moors en Filip Verneert

In deze bijdrage verkennen de leden van het onderzoekscluster muziekeducatie van LUCA School of Arts – KU Leuven de artistieke dimensie in het handelen van de muziekdocent. Ze formuleren een definitie van ‘muziekeducatieve’ artisticeit, en illustreren die met een aantal voorbeelden. Net zoals een uitvoerend musicus kunnen muziekdocenten ‘virtuositeit’ tonen in hun handelen. Vanuit die benadering stellen de auteurs dat de muziekdocent een volwaardige vorm van artistiek onderzoek kan doen.

Onderzoek is niet meer weg te denken uit het hoger muziekonderwijs. Studenten en docenten doen er onderzoek vanuit het dominante paradigma van het zogenoemde ‘artistiek onderzoek’ of het ‘onderzoek in de kunsten’ (zie Borgdorff, 2015, of Craenen, 2020). Dit is een vorm van praktijkonderzoek waarbij kunstenaars in hun eigenheid en sterkte staan: de artistieke praktijk is het onderzoeksterrein voor zowel de vraagstelling, de methode als de output (zie Borgdorff, 2007).

Vaak rijst de vraag wat dan precies het verschil is tussen een artistieke praktijk en een artistieke *onderzoeks*praktijk. Eerder dan een scherp verschil, is er volgens ons sprake van een continuüm. Een kunstenaar is van nature vaak *zoekend* en beroept zich daarbij ook op strategieën met een onderzoekend karakter. Bij het evolueren naar een artistieke *onderzoeks*praktijk is er een proces van formalisering tot een afgebakend ‘onderzoeksproject’ (zoals al beschreven in De Baets & Nijs, 2015). Daarbij gaat de ontwikkelpraktijk zich verhouden tot academische eisen (bijvoorbeeld een uitgewerkte *state of the art*, een geprofileerde onderzoeksvraag, een beschrijving en verantwoording van de methodologie, disseminatie van het onderzoek via peer-reviewed journals).

Volgens deze zienswijze zouden enkel kunstenaars artistiek onderzoek kunnen verrichten: het gaat immers over *hun* onderzoek in *hun* artistieke praktijk. In deze bijdrage hanteren we een ruimere definitie van onderzoek, waarbij het hierboven omschreven continuüm loopt van de academische onderzoekstraditie over onderzoek als artistieke ontwikkeling tot eenvoudige vormen van onderzoekend handelen binnen de professionele praktijk.

Muziekdocenten worden vaak in voornoemd hoger muziekonderwijs opgeleid. Daar krijgen ze te maken met benaderingen, die vaak zijn gebaseerd op onderzoekstradities buiten de kunsten, zoals actieonderzoek of educatief literatuur- of ontwerponderzoek. Bovendien moeten ze zich verhouden tot een artistiek onderzoeksparadigma. Ze komen zo tot een aantal vragen over het complexe begrip ‘artistiek’. Een afgebakende en gedeelde definitie van dat begrip ontbreekt en is volgens Eisner (1981, p. 5) ‘subject of aesthetic debate and analysis for over 2,000 years’.

Dus wat is precies de ‘artistieke praktijk’ van een docent? Wat beschouwen we als hun ‘artistieke handelen’? In dit artikel verkennen we wat deze vragen kunnen betekenen voor (het onderzoek van) de muziekdocent, zeker indien van hen verwacht zou worden dat ze ‘artistiek onderzoek’ doen. We streven niet naar afgebakende definities van de centrale begrippen onderzoek en artisticeit, maar willen verkennen hoe deze een betekenisvolle interpretatie kunnen krijgen voor de muziekdocent. Met ‘muziekdocent’ verwijzen we overigens naar een veelheid van pedagogische professionals, in diverse formele en non-formele contexten.

De muziekdocent als artiest

Als we over de ‘artisticiteit’ van muziekdocenten spreken, denken we in de eerste plaats aan hun muzikale competenties. In vrijwel elke muziekpedagogische opleiding gaat er terecht aandacht naar zingen, een instrument spelen, begeleiden op een akkoordinstrument, dirigeren, arrangeren, componeren, enzovoort. Dit zijn zonder meer essentiële vaardigheden voor een muziekdocent en in die zin heeft de muziekdocent veel gemeen met om het even welke musicus. Binnen het hooggespecialiseerde studiegebied muziek vallen muziekdocenten op door hun relatief brede scala aan muzikale competenties, vaak met een basisniveau over instrumenten en stijlen heen.

De muziekdocent zet voortdurend heel wat van die brede muzikale competenties in, binnen en buiten het klaslokaal. Denk bijvoorbeeld aan een piano-begeleiding instuderen, een arrangement voor een variabele bezetting schrijven, een lied over het weekthema op school componeren of oefentracks voor een meerstemmig vocaal arrangement inzingen.

Ook tijdens de les toont de muziekdocent zich uiteraard artistiek. In gesprekken over de artistiekiteit van de muziekdocent wordt het klaslokaal weleens vergeleken met een podium, vanwege het performatieve karakter van lesgeven in het algemeen. Maar lesgeven houdt véél meer genuanceerde en wederkerige interacties in dan louter presenteren of modelleren. In die zin gaat de vergelijking met het podium voor ons slechts ten dele op en doet ze zelfs een beetje afbreuk aan de pedagogische realiteit. Docenten zetten hun muzikale competenties binnen de pedagogische context zeer specifiek in. Regelski (2007, p. 6) stelt dan ook dat ‘a music teacher’s musicianship is used differently or to different ends in teaching than in performing’. Daarom verdient de integratie van muzikale en pedagogische competenties onze aandacht, geheel in lijn met de inzichten van Shulman (1986) over *pedagogical content knowledge*.

Gewoonlijk wordt de verhouding tussen muzikaal en pedagogisch handelen als dichotoom beschreven: de muziekdocent als musicus enerzijds en als docent anderzijds. Hoewel Espeland (2010, p. 137) die tweedeling graag als een ‘dichotomy from the past’ zou willen beschouwen, is ze er nog steeds. Ze laat zich niet alleen voelen in het zelfbeeld van de professional (zie bijvoorbeeld De Vugt, 2021), maar ook in de opleiding. In docentenopleidingen muziek gaat veel aandacht naar het ontwikkelen van muzikale en pedagogische competenties. Dit gebeurt geïntegreerd of opeenvolgend, waarbij in dat laatste geval het muzikale steeds voorop komt. Het inzetten van muzikale competenties in een pedagogische context krijgt traditioneel iets minder aandacht in de opleiding. Vreemd, want die transfer is lastig om zelfstandig te realiseren en te wezenlijk om links te laten liggen.

Een opleiding die deze transfer niet ondersteunt, slaat de bal eigenlijk mis. De ontwikkelde ‘artisticiteit’ van de muziekdocent is op dat moment mogelijk ontoereikend voor de vele specifieke uitdagingen in de pedagogische realiteit. In de volgende paragraaf gaan we op zoek naar een ‘endogene’ benadering van die artistiekiteit in de pedagogische context, en nemen we dus de vrijheid om het begrip ‘artisticiteit’ een eigen invulling te geven.

De muziekdocent als virtueuze artiest

Aan welke contextgebonden uitdagingen moet die artistiekiteit beantwoorden? Wat is er zo specifiek aan de pedagogische context? De essentie is verrassend eenvoudig: het handelen van de muziekdocent is te allen tijde gericht op het leren en ontwikkelen van de leerling. Dit klinkt misschien evident of zelfs banaal, maar is een zeer bepalende eigenschap die essentieel verschilt van andere muzikale praktijken. Die andere praktijken hebben meestal wel de intentie ‘iets’ met een ‘publiek’ te ‘doen’, maar dragen daarin geen prioritaire of expliciete pedagogische verantwoordelijkheid.

Muziekdocenten richten hun handelen dus op het leerproces van de leerlingen. Dat uit zich niet enkel tijdens hun lesvoorbereiding, maar ook tijdens de les. In de muziekpedagogische literatuur was er al veel aandacht voor deze zogenaemde *on-the-spot* acties. Bowman (2009, p. 3) heeft het bijvoorbeeld over de ‘capacity to choose the right course of action from among many good alternatives’. Gezien het belang van dit realtime maatwerk in de literatuur kiezen wij ervoor om de artistiekiteit net in die momenten te zoeken. Het koppelen van ‘artisticiteit’ aan die realtime beslissingen is overigens niet nieuw: Schön (1983, 1987) deed dat een aantal keer expliciet in zijn werk over *reflection-in-action*, hoewel hij het niet specifiek over muziekdocenten had. Een ander veelgebruikt begrip om dit handelen aan te duiden is (*pedagogische*) *improvisatie*.

De Baets (2012, p. 200) stelde een ‘endogene’ definitie voor van deze muziek-educatieve artistiekiteit:

De artistiekiteit van muziekdocenten ligt
in *de mate waarin* zij
hun *muzikale competenties* kunnen inzetten
in *onmiddellijke onderwijssituaties*.

Deze definitie vermeldt *muzikale competenties* inzetten, gericht zijn op het leren en ontwikkelen door de lerende, maar nog specifiek *on-the-spot keuzes maken en maatwerk leveren* (in de context van *onmiddellijke onderwijssituaties*, een begrip ontleend aan Dolk, 1997). De woorden ‘in de mate waarin’ verwijzen naar het idee dat ‘artisticiteit’ gradaties kent.

We maken de definitie concreet met een aantal voorbeelden uit diverse educatieve contexten, gegrepen uit de praktijk van enkele van onze (praktijk) onderzoekers.

Voorbeeld 1 – Thomas Geudens (dirigent symfonisch jeugdorkest)

Tijdens repetities van amateurorkesten is in groep van blad lezen de meest gangbare manier om kennis te maken met de eigen partij. Tijdens de eerste repetitie van een werk met Latijns-Amerikaanse invloeden vonden de muzikanten het erg lastig om de ritmes te lezen. Na twee pogingen had een fluitiste er genoeg van en vroeg ze lachend of ik de melodie niet gewoon even kon voorzingen. Ik legde mijn baton weg, zette mijn muziekstandaard iets hoger, zodat ik de score vlot kon lezen, en begon de melodie voor te zingen, waarbij ik de articulaties en dynamieken uitvergrootte. Ik klapte de clave, de sleutel tot de moeilijk leesbare ritmes, mee in de handen. Waar de melodie na zestien maten groeit naar een passionele fortissimo, liet ik me helemaal gaan en schreeuwde de hoge noten door de repetitieruimte. Zoals de muzikanten (sindsdien heel zeker) wisten, ben ik geen zanger. Aan het einde van de passage legde ik de melodie, zoals voorgeschreven, zachtjes neer. Een spontaan applaus brak uit. Vanaf dat moment speelden de muzikanten de melodie niet enkel vrijwel foutloos, maar ook een stuk muzikaler. Voor ritme, *groove* en articulatie kan voordoen een stuk efficiënter zijn dan noteren. De dirigent heeft zo een manier om ‘moeilijke’ muziek toch laagdrempelig bij de muzikanten te krijgen.

In dit voorbeeld wordt duidelijk hoe een bepaald probleem bij lerenden (moeilijkheden om de ritmes te lezen) een gedrag uitlokt bij de muziekdocent-dirigent waarbij hij *on-the-spot* een beroep moet doen op zijn muzikale competenties (gecombineerd zingen en klappen) en bovendien buiten zijn comfortzone gaat. Het gedrag wordt hier heel direct uitgelokt, omdat iemand letterlijk vraagt om voor te zingen.

Voorbeeld 2 – Filip Verneert (leider bigband in een muziekschool)

Meer dan twintig jaar geleden begon ik een samenspelgroep voor alle instrumenten. Daaruit groeide een bigband die nog steeds wekelijks repetiteert. Ik herinner me dat we na de repetitie, waarin we uitgeschreven arrangementen speelden, ook probeerden te spelen zonder bladmuziek en te improviseren op de groove van een bigbandnummer. Die groove en het (vaak eenvoudige) harmonische schema (zoals een bluesprogressie) werd dan gespeeld door de ritmesectie en wie dat wilde, kon daarop improviseren. Op mijn aangeven probeerden de muzikanten de ‘backgrounds’, die in het arrangement uitgeschreven stonden als ondersteuning van de solist, uit het hoofd te spelen. Dat werkte helemaal niet, de meeste muzikanten herinnerden zich slechts flarden van de uitgeschreven noten. Enkelen probeerden het wel, maar hadden het gevoel dat het niet zo goed was en vroegen of ze toch van het blad mochten lezen. Ikzelf vond de ‘spontane’ backgrounds wel iets hebben. De spelers luisterden beter naar elkaar, omdat de ene muzikant de andere probeerde na te spelen. Ook keken ze meer naar elkaar. Op dat moment kreeg ik de ingeving om backgrounds te laten improviseren tijdens de solo. Hierbij is het belangrijk dat je een spontaan gespeeld ideeetje, enkele noten, kan detecteren, eruit halen en laten naspelen door anderen. Deze ideeetjes mochten niet te complex zijn, je moest ze meteen kunnen nazingen, want anders kan je ze niet spelen. Ook ritmisch moesten ze duidelijk zijn. Ik gaf zelf een paar voorbeelden, waarbij ik niet wist of ze gingen lukken. Maar iedereen leek meer gefocust, luisterde intenser naar elkaar en probeerde de spontane ideeën na te spelen.

Ook dit tweede voorbeeld maakt duidelijk dat een bepaald probleem bij de lerenden (niet kunnen onthouden van een begeleiding ter ondersteuning van de improvisatie), een actie uitlokt bij de leider van de bigband. Daarbij heeft hij muzikale verbeelding en expertise nodig én de competentie om een aantal voorbeelden realtime voor te spelen. In dit geval kwam het verzoek om bijsturing niet vanuit de lerenden, maar herkende de muziekdocent het potentieel voor de oplossing juist in het moeizame verloop van de activiteit: de bladmuziek onthouden lukte niet, maar het zonder blad spelen zorgde wel voor een betere luister- en kijkhouding bij de lerenden.

Voorbeeld 3 – Tine Castelein (docente muzikale en culturele vorming in een muziekschool)

In deze les was het mijn bedoeling om de leerlingen de termen 'binair' en 'ternair' onderverdeelde maatsoorten bij te brengen. Hoewel ze ondertussen al enkele jaren ritmeren en zingen in verschillende maatsoorten (zowel binair als ternair onderverdeeld, zoals 2/4, 4/4, 6/8, 12/8, ...), waren de begrippen nieuw voor hen. Ik had een aantal luisterfragmenten voorbereid die ik aan de piano speelde. Elk fragment liet, naar mijn gevoel, goed het verschil horen tussen een binaire of ternaire onderverdeling van de tel. Ik verwachtte dan ook niet veel problemen om deze concepten uit te leggen. Maar toen ik de eerste twee fragmenten voorspeelde aan de piano, merkte ik meteen dat enkele leerlingen het verschil niet konden horen. Ik probeerde het nogmaals met twee andere luistervoorbeelden en bewoog, al spelend aan de piano, mee op de muziek. Het had niet het gewenste effect: ik zag nog steeds dat enkele leerlingen geen idee hadden waar ik het over had. Ik besloot mijn voorbereide fragmenten aan de piano los te laten en ging in het midden van de klas staan. Ik bedacht ter plaatse een melodie die duidelijk binair onderverdeeld was. Het was een soort mars en ik begon spontaan als een soldaat mee te marcheren. Plots veranderde ik de melodie van de mars in een ternair wiegeliëdje, een zachte melodie waarop ik wiegend meebewoog. Hoewel de melodieën die ik op dat moment vocaal bracht, erg leken op de voorbeelden die ik eerder aan de piano speelde, merkte ik dat het toevoegen van bewegingen meteen een groot verschil voor de leerlingen maakte. Ze lieten merken dat ze het verschil nu voelden en hoorden. Later in de les herhaalde ik dit af en toe op dezelfde manier, en aan het einde van de les konden de leerlingen de termen correct verbinden met de vocale voorbeelden, ook zonder de buitenmuzikale toevoegingen.

Dit derde en laatste voorbeeld toont hoe leerlingen er niet in slagen om voorbeeldmateriaal te verbinden aan de nieuwe muziektermen, en hoe de muziekdocente *on-the-spot* iets nieuws bedenkt. Door als extra element aan haar voorbeelden bewegingen toe te voegen, lukt het haar wel om de begrippen aanschouwelijk te maken. De muziekdocente doet daarbij beroep op haar muzikale verbeelding en competenties (combineren van zingen en bewegen).

De drie voorbeelden geven een concrete invulling aan de voorgestelde definitie van 'muziekeducatieve' artisticeit: het inzetten van muzikale competenties in onmiddellijke onderwijsituaties, als reactie op een probleem bij de lerenden. Ervaren muziekdocenten zullen niet staan te kijken van deze voorbeelden, elk van hen kan zelf dergelijke voorbeelden ophalen uit de praktijk.

De voorbeelden zijn te kort en te willekeurig om over 'de mate waarin' uit de definitie een uitspraak te doen. Het heeft ook niet veel zin om de voorbeelden onderling te vergelijken. We denken wel dat die gradaties van artisticeit om verder onderzoek vragen, wellicht in verhouding tot routines, en gekoppeld aan vormen van creativiteit bij die *on-the-spot* beslissingen (Moors & De Baets, 2023).

Bovenstaande definitie, die voor ons heel duidelijk aanwijst waarin we de artisticeit van de muziekdocent kunnen zoeken, kan worden gelezen als 'a warm appeal to think of music teachers as professional entities, and not as two separate professionals united in one body (the musician and the teacher)' (Varvarigou, 2014, p. 233). We denken dat het niet enkel de moeite loont om die artistieke handelingen te bestuderen, maar ook gericht te ontwikkelen, tijdens de opleiding of in het proces van levenslang leren.

Aangezien de definitie verschillende gradaties van artisticeit toelaat, zouden we expertgedrag ook als 'virtuoos' kunnen bestempelen. In dat geval kunnen muziekdocenten hun artisticeit optillen naar een bijzonder vlotte muzikale interactie met lerenden. Virtuoze muziekdocenten kunnen zich bijvoorbeeld onderscheiden door opvallend snel of trefzeker op leerlingen in te spelen, of door al bij het voorbereiden van de les ingangen tot artistiek-pedagogische improvisatie open te laten. Ze hebben veel kennis van activiteiten, lesstructuren en routines, en kunnen deze creatief en improviserend toepassen. Zo kunnen ze flexibel inspelen op de vorderingen van de leerlingen door in het moment op gepaste (muzikale) manier hun ontwikkeling te ondersteunen. Dit pedagogisch improviseren binnen gestructureerde lesplannen noemt Sawyer (2004) *disciplined improvisation*. Ervaren docenten blijken dit veel vaker te doen dan starters (Leinhardt & Greeno, 1986).

De muziekdocent als artistiek onderzoeker

Na het benoemen van de artisticeit van muziekdocenten, kunnen we stilstaan bij het artistiek onderzoek dat ze zouden kunnen doen. We richten ons daarbij op hun handelingen binnen hun specifieke artistiek-pedagogische 'veld', helemaal in lijn met de voorgestelde definitie.

Het *on-the-spot* zoeken naar de juiste ondersteuning van lerenden is al te zien als een artistiek onderzoek, zeker als een muzikale praktijk in het centrum staat, de docent een actief begeleidende rol heeft en daarbij muzikale competenties inzet. In dat zoekproces zijn immers heel wat thema's af te bakenen die het onderzoeken waard zijn. Zo kunnen bovenstaande voorbeelden de instrumentale docent prikkelen om zijn vocale zelfeffectiviteit te verhogen, de bigbandleider om zijn didactisch repertoire

voor collaboratieve improvisatie te bevragen, of de docente muzikale en culturele vorming om belichaamde vertalingen van muziektheoretische begrippen te inventariseren.

Net als andere kunstenaars kunnen muziekdocenten hun artistieke zoektocht formaliseren tot een onderzoeksproject dat aan een aantal academische eisen voldoet. 'Academisch' hoeft immers niet los van de praktijk, onpersoonlijk of universeel generaliseerbaar te betekenen. Men kan onderzoeksvragen in de praktijk genereren, de onderzoeksmethode verbinden met het eigen handelen, en de output kan, los van het gewoonlijke artistieke product, bijvoorbeeld ook de vorm aannemen van een *veranderd gedragspotentieel* van de docent (De Baets, 2022) of een *interventie* (Coessens et al., 2009). In deze bijdrage willen we vooral bruggen slaan tussen de praktijk en het onderzoek van muziekdocenten, en we spreken ons daarom niet uit over de precieze omslagpunten of voorwaarden waarmee dit onderzoek erkend kan worden als voldoende 'academisch' voor bijvoorbeeld een bachelor-, master- of peer-reviewed niveau.

Zo wordt het mogelijk om de artistiek-pedagogische praktijk *van binnenuit* te onderzoeken. Dat is eigenlijk niet nieuw. Het betreft een vorm van educatief praktijkonderzoek (De Baets et al., 2023; De Vugt et al., 2017), maar dan met een uitgesproken artistieke dimensie. De ervaring met studenten leert ons dat aandacht voor het muzikantschap in de klas bij het vormgeven van een praktijkonderzoek niet vanzelfsprekend is. Ze grijpen vaak terug naar niet-muzikale pedagogische of psychologische concepten om hun klaspraktijk te beschrijven, of beperken de muzikale dimensie van hun pedagogische praktijk tot de schriftelijke voorbereiding. Maar de voor een les geselecteerde titels en bladmuziek zeggen even weinig over de kwaliteit van de muziekdocent als die van de concertpianist. Het lijkt ons daarom belangrijk om het vertrouwen, een taal en instrumenten te ontwikkelen om de *muzikale* dimensie van de *muzikale* interacties in de klas bespreek- en onderzoekbaar te maken voor *muziekdocenten*.

Een belangrijke kanttekening hierbij: het lijkt misschien alsof we praktijkonderzoek door muziekdocenten als artistiek onderzoek willen legitimeren. In zekere zin is dat zo: er wordt binnen het hoger muziekonderwijs wel vaker een spanning vastgesteld tussen muziekpedagogisch onderzoek en het dominante paradigma van artistiek onderzoek. We vinden dat echter de foute discussie. De belangrijkste verworvenheid van de academisering in het hoger kunstonderwijs sinds de Bolognaverklaring is immers niet het *afbakenen* van het 'artistiek onderzoek', maar het *faciliteren* ervan. In zekere zin is de academisering een soort herstelbeweging, waarbij het eeuwenoude fenomeen van onderzoekende kunstenaars opnieuw een plaats krijgt binnen het hoger kunstonderwijs of de universiteit (De Graeve, 2010). In de kunsteducatie is die

ontwikkeling eigenlijk nooit onderbroken geweest, en is er wel degelijk een eigen educatieve onderzoekstraditie. We leven bovendien in een tijd van crossdisciplinaire samenwerkingen, ook in het onderzoek. Vanuit het verkennen van diverse onderzoekbenaderingen zijn interessantere vragen bijvoorbeeld wat 'onderzoek' in wezen is (over de disciplines heen) en wat een diversiteit van perspectieven op een bepaald onderzoeksthema kan opleveren.

Net zoals onderzoek *van binnenuit* als praktijkonderzoeker, is het aanwenden van artistieke onderzoekbenaderingen dus niet nieuw. Beide principes (praktijkonderzoek en artistieke benaderingen) verdienen volgens ons wel meer aandacht in het internationale discours van het muziekeducatieve onderzoek.

Besluit

Geen zorg dus: muziekdocenten *hoeven* helemaal geen artistieke onderzoekers te zijn. Maar ze kunnen wel als volwaardige artistiek onderzoekers worden beschouwd. Docenten kunnen onderzoek doen, onder meer vanuit de artistieke dimensie van hun handelen, zoals omschreven en met een aantal voorbeelden geïllustreerd. Tot slot formuleren we nog een aantal kritische bedenkingen bij onze verkennende denkoefening.

De vraag rijst of onze definitie van 'muziekeducatieve' artisticeit ook kan gelden voor andere kunstvakken. Dat kan uiteraard, al willen we wijzen op de bijzonderheid dat muziek een tijdskunst is. Het feit dat muziek zich per definitie procesmatig in de tijd afspeelt, maakt dat het *on-the-spot* (muzikaal) handelen tijdens bijvoorbeeld het spelen van muziek, het ingrijpen in het verloop van de muziek, toch bij uitstek aanwezig is in de praktijk van de muziekdocent. Wellicht geldt dit ook voor de andere podiumkunsten. Zodra docenten van andere kunstvakken artistieke vaardigheden *on-the-spot* inzetten, gaat de vergelijking zonder meer op.

In onze poging om de artisticeit van de muziekdocent af te zetten tegen de traditionele artisticeit op het podium, hebben we wellicht een te beperkt beeld opgeworpen van de muziekpraktijk. Het onmiddellijk reageren is daar natuurlijk ook van belang. Uiteraard ontwikkelen professionele uitvoerende musici, kamermusici en dirigenten ook een enorme finesse en intuïtieve snelheid in de interactie. Toch vinden we dat die interactie in een pedagogische context een aparte invulling krijgt.

Omgekeerd kan ook ons beeld van de artisticeit van muziekdocenten wellicht als eenzijdig worden ervaren. Vaak zijn zij bijvoorbeeld ook buiten de klas muzikaal actief, waar zij hun artistieke handelen op anderen dan lerenden

richten. Meer nog, in realiteit hebben veel muzikant-docenten een portfolio-carrière waarin zij educatieve en niet-educatieve artistieke activiteiten combineren. Onze 'endogene' definitie van artisticeit betreft dan enkel het handelen in de klas.

In deze bijdrage hebben we niet gesproken over artistiek onderzoek in de muziekles door leerlingen. Hoewel onderzoek daarnaar interessant zou zijn, was dit niet de focus van onze bijdrage.

Deze denkoefening is voor ons meer dan het nadenken over een mogelijke definiëring van artisticeit. Het onthult ook onze gezamenlijke onderzoeks-focus op (de artistieke dimensie van) het profiel, de opleiding en professionele ontwikkeling van muziekdocenten. Onze interesse gaat daarom al een tijdje uit naar het praktijkonderzoek, maar evengoed naar het artistieke handelen van de muziekdocent, en heel specifiek de pedagogische improvisatie van muziekdocenten (Moors & De Baets, 2023).

Thomas De Baets is docent muziekpedagogiek en programmadirecteur muziek en drama aan LUCA School of Arts, campus Lemmens in Leuven, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.
thomas.debaets@luca-arts.be

Tine Castelein is gastprofessor muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Daarnaast is zij leraar en coördinerend mentor bij STAP Roeselare.
tine.castelein@luca-arts.be

Thomas Geudens is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven, waar hij ook de educatieve master muziek en podiumkunsten coördineert.
thomas.geudens@luca-arts.be

Mathias Moors is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Hij doceert in de educatieve masteropleidingen van LUCA School of Arts.
mathias.moors@luca-arts.be

Filip Verneert is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Daarnaast is hij directeur van Muziekmozaïek Folk & Jazz.
filip.verneert@luca-arts.be

Literatuur

Borgdorff, H. (2007). *The debate on research in the arts: Focus on artistic research and development*. Bergen National Academy of the Arts.

Borgdorff, H. (2015). Onderzoek in het kunstvakonderwijs. *Cultuur+Educatie*, 15(43), 8-18.

Bowman, W. (2009). Professional knowledge: Imagining the obvious as if it weren't. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1), 1-11.

Coessens, K., Crispin, D., & Douglas, A. (2009). *The artistic turn: a manifesto. Subseries Orpheus Research Centre in Music*. Leuven University Press.

Craenen, P. (2020). Artistiek onderzoek als een integrerende kracht: Een kritische blik op de rol van het masteronderzoek aan de Nederlandse conservatoria. *FORUM+*, 27(1), 45-55.

De Baets, T. (2012). Towards an endogenous definition of a music teacher's artistry. In A. de Vugt & I. Malmberg (Eds.), *Artistry* (pp. 195-208) (European Perspectives on Music Education, Vol. 2). Helbling.

De Baets, T. (2022). The music teacher in 'on-the-spot' musical interactions: a practitioner research study. *International Journal of Music Education*, 40(3), 364-377.

De Baets, T., Castelein, T., & de Vugt, A. (2023). Enjoy the ride: onderweg met muziekeducatief praktijkonderzoek. In T. De Baets & A. de Vugt (Eds.), *Beweging in muziekpedagogiek: 10 jaar onderzoek en ontwikkeling* (pp. 71-80). Euprint.

De Baets, T., & Nijs, L. (2015). Onderzoek door muziekdocenten, is dat wel wetenschap? *Cultuur+Educatie*, 15(42), 8-19.

De Graeve, P. (2010). *Geen universiteit zonder kunsten*. Faculteit Architectuur en Kunsten Leuven.

De Vugt, A. (2021). De muzikleraar als musicus. In A. de Vugt & T. De Baets (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Typisch muziek!* (pp. 89-101). Euprint.

De Vugt, A., Castelein, T., & De Baets, T. (Eds.) (2017). *Ticket to ride: Praktijkonderzoek in muziekeducatie*. Garant.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Eisner, E. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10(4), 5-9.

Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education – real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.

Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.

Moors, M., & De Baets, T. (2023). Muziekpedagogisch improviseren: Het samenspel van routines en improvisatie in de les muziek. *Kunstzone*, (5), 30-32.

Regelski, T. A. (2007). Editorial: 'Music teacher' – Meaning and practice, identity and position. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2), 2-35.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

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

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Varvarigou, M. (2014). Review of the book *European Perspectives on Music Education 2: Artistry*, edited by A. de Vugt & I. Malmberg. *British Journal of Music Education*, 31(2), 231-233.

Artistieke ontwerppraktijken als onderzoeksbeleving en -methode

Karin Hannes, Chloé Dierckx en Antje Jacobs

Hoe draagt de creatie van een kunstwerk bij tot het begrijpen van een complexe, sociale theorie en de wereld om ons heen? Karin Hannes, Chloé Dierckx en Antje Jacobs bestudeerden in twee experimenten hoe de artistieke ontwerppraktijk kan fungeren als een onderzoeksbeleving en -methode om tot een nieuwe blauwdruk voor een inclusievere en duurzamere samenleving te komen. In dit artikel beschrijven ze hun bevindingen.

Er is momenteel grote bezorgdheid over globale problemen zoals een groeiende polarisering en ongelijkheid, het gebrek aan duurzaamheid en klimaatgerelateerde migratiestromen (Islam & Winkel, 2017; Nouredine & Gravelle, 2021). Vaak ontbreekt het ons aan de nodige theoretische kaders of een groter verhaal om tot een duurzamere en inclusievere samenleving te komen. Of misschien ligt het probleem elders. Want er zijn wel nieuwe theorieën en visies op de samenleving – denk aan de posthumane theorie of het nieuw materialisme – maar die blijven vaak te abstract en zijn moeilijk te vertalen naar een concreet plan van aanpak.

Bovendien staat de systematiek van de gevestigde, positivistische wetenschappelijke methoden de idee van verwondering en creativiteit soms in de weg. In een tijdperk van klimaatverandering en sociale ontwrichting kunnen verwondering en creativiteit juist nieuwe vragen opwerpen, theorie en sociale realiteit verbinden en kritisch-experimentele attitudes bevorderen (Reiss, 2019). Hierbij denken we specifiek aan artistieke ontwerppraktijken in onderwijs en onderzoek (zoals *collecting* en *collaging*, biokunst en speculatief design) en hoe zij theoretisch-maatschappelijke kwesties kunnen vertalen in een voor burgers bevattelijk design.

De posthumane theorie helpt ons om de relatie tussen mensen en tussen mens en omgeving beter te begrijpen. Posthumanisme daagt in de eerste plaats de hiërarchische positie die de mens voor zichzelf heeft geclaimd tegenover andere levensvormen uit en situeert ons als mens in een groter ecologisch systeem (Braidotti, 2013, 2022; Haraway, 2016). Posthumane denkers doen een appel op onze moreel-ethische verantwoordelijkheid om tot een inclusievere vorm van samenleven te komen, als reactie op de vaak ontwrichtende relatie die we hebben met onder meer dieren, bio-organismen en andere ‘ondergeschikten’ die in het verleden wel vaker leidde tot instrumentalisering, uitbuiting of, in extreme gevallen, het uitroeien van zogenaamde ‘anderen’ (Yusoff, 2018; Wynter, 2003). Dat geldt ook voor de manier waarop we omgaan met onze natuurlijke habitat (Ferrando, 2019).

De huidige klimaatcrisis en de biotechnologische evolutie versterken de roep van posthumane denkers om te zoeken naar nieuwe visies over hoe wij ons als mens positioneren jegens de natuur (Lemmens, 2022; Braidotti, 2013; Tsing, 2015). Maar dergelijke posthumane visies blijven vaak hangen op een theoretisch niveau. Het praktisch illustreren van zulke intieme connecties tussen mens en natuur door de ontwerppraktijk kan hier dus interessant zijn. Artistieke en ontwerpgerelateerde praktijken binnen een onderwijs- en onderzoek-context kunnen de idee van intiemere connecties tussen mens en natuur concretiseren. Creatief en artistiek werk kan makers en publiek effectief activeren om de connectie tussen mens en natuur te her-denken en te hervormen (Davis & Turpin, 2015). Eerder dan het simpelweg observeren,

vaststellen en analytisch ontrafelen van een situatie roept een artistieke creatie vaak ook een verantwoordelijkheid op. Het transformeert dus niet alleen ons denken, maar zet ons in het beste geval ook aan tot handelen.

De artistieke ontwerppraktijk vanuit methodisch perspectief

Waar wetenschappelijke theorieën helpen om ons begrip van een complexe en dynamische samenleving te verruimen, kunnen onderzoeksmethoden de fundamentele leggen om ons inzicht in de samenleving op een wetenschappelijk onderbouwde manier weer aan te scherpen. Naast meer conventionele kwantitatieve en kwalitatieve methoden kunnen artistiek geïnspireerde methoden een bijzondere plaats innemen. Door het werken met sensorische data geven artistieke methoden niet alleen uitdrukking aan ervaringen, indrukken en inzichten van de ontwerper, maar hertekenen ze ook de uitgangspunten voor wetenschappelijk onderzoek (Loveless, 2019; Truman, 2022). De idee van pluralisme en authenticiteit van de makers is hierin van belang voor het aanscherpen en prikkelen van onze verbeeldingskracht, al dan niet provocatief. De opsplitsing in benaderingen in tabel 1 suggereert dat artistiek geïnspireerd onderzoek op zichzelf staat, maar het kan ook ingebracht worden in mixed-methods onderzoek, als aanvulling op wetenschappelijke methoden.

Tabel 1. Het spectrum van onderzoeksbenaderingen vergeleken

	Kwantitatief onderzoek	Kwalitatief onderzoek	Artistiek geïnspireerd onderzoek
Soort data	Getallen	Woorden	Sensorische data
Focus	Metten	Betekenisgeving	Beroeren
Wetenschappelijk uitgangspunt	Objectivistisch	Subjectivistisch	Pluralistisch
Kwaliteitscriterium	Validiteit	Geloofwaardigheid	Imaginair vermogen
Wetenschappelijke grondslag	Betrouwbaarheid	Confirmeerbaarheid	Authenticiteit
Doelstelling	Bewijzen, correleren	Begrijpen, interpreteren	Uitdrukking geven aan, genereren

In de manier waarop jonge onderzoekers worden opgeleid zien we vaak eenzelfde scherpe opsplitsing tussen theoretisch-filosofische kaders waarmee we een samenleving trachten te begrijpen en methodische benaderingen (Loveless, 2019; Truman, 2022). Vanuit het artistiek geïnspireerd onderzoek – denk aan artistic research, art-based research of research-creation – klinkt vaak kritiek op deze opsplitsing van theorie en methodologie. Hier

interpreteert men onderzoek juist als een complex, relationeel gegeven waarin theorie en methodologie elkaar beïnvloeden en versterken, en niet los te koppelen zijn van de ‘uitkomsten’ van het onderzoek. De methode en theorie bepalen het onderzoek en dus ook wat het onderzoek al dan niet ‘vindt’ of produceert (Barad, 2007).

Artistiek geïnspireerd onderzoek draait om de creatie van nieuwe artefacten en is dus een ontwerppraktijk. Het ontwerp ontstaat door een onderzoeksmatig proces, vaak geïnspireerd door theorie of empirische vaststellingen, al dan niet systematisch. Eerder dan een exacte weergave van een bepaalde realiteit helpt een artistiek ontwerp ons om de wereld te her-denken. Eerder dan dat we worden gestimuleerd om bestaande culturele producties te analyseren en er zogenaamde objectieve waarnemingen uit te genereren (Borgdorff et al., 2020; Toro-Pérez, 2009; Vaage, 2020), scherpt de onderzoeksmatige ontwerppraktijk onze verbeeldingskracht verder aan.

Hierna schetsen we twee experimenten waarin de artistieke ontwerppraktijk gebruikt werd om een brug te slaan tussen theorie en een relationeel geïnspireerde sociale werkelijkheid en bovendien als een katalysator om tot nieuwe theoretische inzichten te komen. In het eerste experiment leidt de posthumane theorie het onderzoeksmatig ontwerpproces in. In het tweede experiment komen we door een ontwerppraktijk uit bij een posthumaan theoretisch denken als onderzoeksuitkomst.

Beide experimenten zijn voorbeelden van *kunst als onderzoeksbeleving*. De focus ligt op het verbinden van theorie met ontwerppraktijk. Daarmee biedt dit perspectief een valabel alternatief voor de idee van *kunst als onderzoeksmethode*, een benadering waarin onderzoekers op een pragmatische, toegepaste manier artistieke ontwerppraktijken gebruiken als *een middel* om een hoger maatschappelijk doel te bereiken, bijvoorbeeld sociale verandering of betere levensomstandigheden van een bepaalde doelgroep of individu.

Een mooi voorbeeld is het Mount Mural project van Ruth Segers en collega's, waarin ze burgers van verschillende generaties samenbrengen rond voorwerpen van betekenis voor hun buurt en de afbeelding ervan ook effectief verzilveren als een zebepad in de publieke ruimte, om het gevoel van verbondenheid tussen mensen en hun leefomgeving positief te beïnvloeden (Segers et al., 2020). Meer voorbeelden van zulke studies zijn te vinden in de systematisch uitgevoerde literatuurstudies van Coemans en collega's (2017) en Wang en collega's (2017). We focussen in dit artikel echter op de idee van kunst als onderzoeksbeleving vanuit de functie als brug en katalysator.

Ontwerpen vanuit posthumane theorie

Een educatieve context

In 2015 nam de Faculteit Sociale Wetenschappen van de KU Leuven de leeractiviteit 'denken en wandelen met theorie' op in het curriculum, geïnspireerd op het werk van Scott Shields (2018) en Jackson en Mazzei (2012). Daarin werden studenten uitgenodigd om een ontwerp van een posthumane theorie te genereren en lazen ze een werk van een posthumane denker. In het aanbod zaten onder meer *The posthuman* van Rosi Braidotti (2013), *Vibrant matter* van Jane Bennett (2010) en *Meeting the universe halfway* van Karen Barad (2007). Daarnaast maakten studenten in groepjes van drie tot vijf een artistiek ontwerp rond de concepten en theorieën die in deze boeken aan bod kwamen. Sinds 2022 is deze ontwerp opdracht een vast onderdeel in de cursus Art & Society voor internationale studenten van het masterprogramma sociologie aan de KU Leuven.

Het artistiek ontwerpproces

Voorafgaand aan het artistiek ontwerpproces kregen studenten een introductieles waarin ze kennismaakten met diverse bestaande kunstwerken en ontwerpen, als voorbeeld van hoe abstracte concepten tot leven komen door de materialiteit, ruimtelijkheid en performativiteit van een creatief werk. De docenten zorgden voor een grote doos vol willekeurige materialen. Ze nodigden studenten uit om een ongespecificeerd object of materiaal mee te brengen naar de les. De studenten kregen vervolgens de opdracht om een abstract concept te verbinden met materialen of objecten (afbeelding 1) of om twee concepten op het uiterste van een spectrum (bijvoorbeeld *matter* en *meaning*) in één assemblage samen te brengen.

Afbeelding 1. Enkele voorbeelden van materialen en objecten die studenten koppelden aan specifieke concepten. Van links naar rechts: een kompas op draad tussen een vlinderdas en een hart verwijst naar de begrippen vrouwelijkheid en mannelijkheid; een dode bij en een batterij verwijzen naar het begrip vitaliteit; kant, een metalen pin en een gebroken ei verwijzen naar het begrip kwetsbaarheid



Uiteindelijk dachten de studenten na over materialen, objecten, hun positionering in de ruimte en de verdere uitwerking ervan in een performatief eindproduct. Dit product kon hen tijdens een toonmoment ondersteunen in het toelichten van theoretische concepten uit de gelezen boeken. Ze mochten zelf weten welke technieken en vormen ze kozen voor hun ontwerp.

De leeruitkomst

In de studie jaren 2018-2019 en 2019-2020 hebben we zes groepen studenten gevolgd tijdens hun collaboratieve werksessies. We focusten hierbij op de impact die het creatieve denken en werken met materialen had op hun leerproces. We zagen dat studenten tijdens het creatieve proces op zoek gingen naar metaforen voor de theorieën. Niet alleen voor hun artistieke ontwerp, maar ook om elkaar uit te leggen hoe ze zelf de theorie begrepen hadden en zo te komen tot een gedeeld inzicht. Metaforen komen voort uit onze lichamelijke ervaringen met de wereld (Lakoff & Johnson, 1981). Kunstwerken zijn eveneens als metaforen te beschouwen. Qua vorm kunnen ze geschreven of gesproken zijn (zoals literatuur, theater of poëzie), visueel (tekeningen, fotografie), auditief (muziek, spoken word) of interactief (immersieve kunstinstallaties, objecten). In sommige gevallen wekken ze zelfs reuk- of smaaksensaties op (bijvoorbeeld met voedsel of geuren).

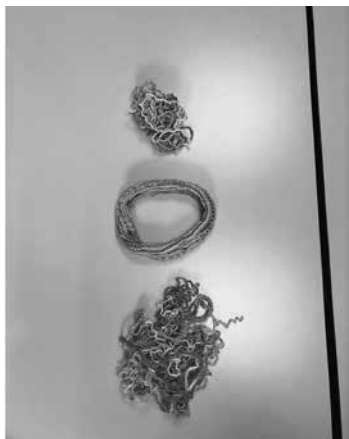
Een groep die werkte rond het boek *Meeting the universe halfway* besloot tijdens een eerste bijeenkomst een Möbiusband (afbeelding 2) te gebruiken als metafoor voor Barads theorie. Barad stelt dat mensen, maatschappelijke discours, structuren en materie voortdurend intra-ageren. Het duidt op een diepe verbondenheid van allerlei soorten organismen die slechts betekenis krijgen als geheel, vanuit de assemblage zelf. De idee van absolute verbondenheid deed een van de studenten denken aan de oneindige vorm van een cirkel. Maar Barads theorie ontkent ook het bestaan van strikte grenzen tussen bijvoorbeeld mensen of tussen mensen en hun omgeving of de materialen die ze maken en gebruiken. Daarom zochten de studenten naar een cirkelvorm zonder duidelijke binnen- of buitenkant.

Afbeelding 2. Voorbeeld van een Möbiusband, een cirkel die zo gedraaid is dat binnen- en buitenkant niet gedefinieerd zijn



Door de nadruk die Barad legt op verwevenheid, kreeg een andere studente het idee om de cirkel te breien. Tijdens de volgende bijeenkomsten stelden de studenten vragen over de impact van het breien zelf in de educatieve assemblage en van de wol op het eindresultaat (zie afbeelding 3): 'Ik denk dat ons eigen proces ook belangrijk is en deel uitmaakt van het eindresultaat. Breien is heel ontspannend, dat is het effect dat het materiaal op mij heeft.'

Afbeelding 3. *Entangled Wool (2019)*, William Ghysens, Lukas Theunis, Sarah Martens, Sarah Uffing, Tibert Blommaert; een reflectie op *Meeting the universe halfway van Karen Barad (2007)*



Door tactiel met de wol bezig te zijn, konden de studenten de theorie van Barad over de verwevenheid van mensen met materialen, verbinden met hun eigen ervaring van het breien. Door dit verder te ontrafelen terwijl ze steeds dieper in het boek doken, vonden de studenten steeds meer verbanden tussen hun ontwerp, de theorie en de implicaties ervan op het niveau van het vormgeven van een samenleving: 'En hoe zit het met de ethische aspecten? Waar komt deze wol vandaan? Ik heb dat niet gecontroleerd toen ik die kocht... Misschien raakte het schaap gewond tijdens het scheren, dat gebeurt...' 'Dat is gelinkt met het concept van 'accountability' [gebruikt door Barad]; je moet de keuze van de winkel kunnen verantwoorden.'

Hoewel ze begonnen waren met het zoeken naar symbolische representaties van bepaalde concepten zoals de Möbiusring, zorgde de concrete uitvoering van de idee en alle praktische stappen die ze moesten ondernemen (zoals boodschappen doen en breien) ervoor dat ze een dieper begrip van de theorie kregen. De abstracte theorie werd iets wat ze konden bevatten en waar ze naar konden verwijzen in termen van hun eigen beleefde ervaring.

Ontwerpprocessen die het posthumaan onderzoeksdenken aanscherpen

Een onderzoeksmatige context

Uiteraard kan een artistieke ontwerppraktijk zelf ook leiden tot veranderend inzicht dat begint aan te leunen bij nieuwere, theoretische tradities. Om te onderzoeken hoe artistieke ontwerppraktijken ons denken en onze houding kunnen transformeren, namen we enkele biokunstwerken onder de loep die de BAD Award (Bio Art & Design Award) wonnen tussen 2018 en 2020. De BAD Award is een jaarlijkse internationale kunstwedstrijd waarin kunstenaars en wetenschappers elkaar de hand reiken. Het bio-artistiek leerproces waarin kunstenaars een samenwerking aangaan met levende organismen staat hierin centraal.

Het creatieproces

In biokunst betrekken kunstenaars levende organismen in het artistiek proces, van bacteriën, virussen en algen tot fungi, planten en dieren en zelfs menselijk weefsel zoals cellen en DNA (Stracey, 2009). Bij dit gebruik van levende organismen in artistieke creaties stuiten kunstenaars regelmatig op uitdagingen: levende materie is geen passief medium, maar 'denkt' actief mee, co-creëert en verandert het kunstwerk (Melkozernov & Sorensen, 2021; Radomska, 2016).

De Oekraïense biokunstenaar Dasha Tsapenko creëerde voor de BAD Award het werk *Fur_Tilize*, een kledinglijn bestaande uit vijf mantels. Hoewel de mantels doen denken aan bontjassen, werden ze vervaardigd uit mycelium, een soort schimmel die groeit op hennepvezel (een plant). De mantels stellen een symbiotische relatie voor tussen mycelium en hennep: een wederkerige, gunstige verhouding tussen verschillende soorten organismen (BAD Award, z. j. c).

In zijn kunstwerk *CMD: Experiments in Bio-Algorithmic Politics* brengt de in Parijs gevestigde Michael Sedbon algen en hard- en softwaretechnologie samen. Deze onderdelen opereren in een verschillend tempo: terwijl een algoritme erg snel te werk gaat, groeien algen veel trager. Met zijn kunstwerk verwezenlijkt Sedbon een symbiotische relatie tussen het algoritme en de algen door hun snelheid te synchroniseren: de algen vertragen de technologie en beïnvloeden de snelheid van de kunstinstallatie (BAD Award, z. j. b).

De Deense kunstenaar Sissel Marie Tonn toont in haar sciencefictionfilm *Becoming a Sentinel Species* een speculatief verhaal over twee wetenschappers die zichzelf de rol van schildwachtsoort aanmeten door minuscule stukjes plastic in hun eigen bloedbaan te spuiten. Schildwachtsoorten zijn organismen die worden gebruikt om gevaren voor de mens op te sporen en te waarschuwen voor bepaalde risico's. Zo kunnen mosselen vroegtijdig vervuiling in

kustgebieden detecteren. De film gaat gepaard met een echt wetenschappelijk experiment waarin de kunstenaar aan haar eigen bloed (buiten haar lichaam) microplastics toevoegt. Hiermee wilde Tonn de ongelijkheid tussen verschillende soorten aantonen: er zijn altijd lichamen (al dan niet menselijk) die meer blootgesteld worden aan vervuiling dan andere (BAD Award, z. j. a).

Het leerproces

Tussen maart en mei 2022 interviewden we kunstenaars en wetenschappers die de BAD Award wonnen, om zo meer inzicht te verwerven in het dynamisch karakter van de interactie tussen kunstenaars en bio-organismen. De kunstenaars werden zich tijdens hun artistiek creatieproces bewuster van de invloed van levende materie. Diverse kunstenaars leggen in hun creaties de nadruk op de 'agency' van de natuur en hoe je een symbiotische relatie kunt aangaan met levende materie.

Tijdens het artistiek creatieproces van haar kledinglijn stuitte Tsapenko bijvoorbeeld op verschillende moeilijkheden en moest ze haar ideeën regelmatig aanpassen. Levende materie als kunstmedium gebruiken bleek niet eenvoudig. Tsapenko wilde de mantels uit één groot stuk hennep vervaardigen, maar ze moest haar idee aanpassen aan de organismen waarmee ze werkte: mycelium had namelijk een steriele omgeving nodig om te kunnen groeien op de hennepvezels en dus was het makkelijker om kleine stukken te laten groeien die ze vervolgens aan elkaar naaide. Daardoor duurde het creatieproces veel langer dan verwacht: 'Ik was zeker dat ik dit project in twee maanden kon volbrengen, maar eens begonnen, bleek dat niet het geval. De rol van de levende organismen was veel groter dan verwacht.'

Ook in Michael Sedbons kunstwerk nam het biologisch organisme, algen, een leidende rol. Hij zegt daarover: 'Er zijn altijd dingen die wij als mens niet kunnen controleren. Uiteraard kan je een goede omgeving creëren waarin de algen sneller gaan groeien, maar meer dan dat kan je niet doen.'

Ook bij Sissel Marie Tonn zagen we een veranderd perspectief op de rol van de mens in het ecosysteem. Door haar eigen bloed onder de microscoop te zien 'vechten' tegen microplastics draaide de kunstenaar de hiërarchie tussen mens en andere organismen om. Zodoende verpersoonlijkt Tonn een schildwachtsoort en ervaart ze hoe het voelt om tot een onderzoeksobject gereduceerd te worden. Ze reflecteert over de affectieve capaciteit van het biologisch organisme uit haar eigen lichaam: 'Ik kwam oog in oog te staan met mijn eigen cellen onder de microscoop. Dat was een heel vreemde ont koppeling. Ik keek naar ze, ik keek naar hoe ze functioneerden en ik juichte ze zelfs een beetje toe tijdens hun interactie met die microplastics. Maar ik vroeg me ook af of de cellen in mijn lichaam op dat eigenste moment hetzelfde meemaakten.'

In een maatschappelijk-economisch klimaat waarin biotechnologische innovatie het mogelijk maakt om genetische informatie te manipuleren en dus levende organismen – en de natuur in het algemeen – te moduleren, is het des te belangrijker om ons als mens bewust te zijn van de vaak instrumentele manier waarop we omgaan met andere levensvormen. Het laten kennismaken van studenten en burgers met biokunst kan van belang zijn om te komen tot een mentaliteitsverandering en ons op een gezonde manier te leren verhouden tot die andere organismen. Cultuur en natuur hoeven niet per definitie twee aparte zijden van de medaille te zijn.

Discussie

Terwijl sociaalwetenschappelijke theorieën ons perspectief op de complexe en dynamische samenleving kunnen verruimen, bieden onderzoeksmethoden een houvast om een bestaande realiteit empirisch te benaderen. Zoals de twee experimenten aantoonde, kunnen kunst en creatie een meer tastbare binding maken tussen complexe conceptuele denkkaders (zoals de posthumane theorie) en de realiteit (zoals klimaatverandering). Ze laten ook zien dat de interactie tussen de maker, het beschikbare materiaal, de onderzoeksmatige houding en de gekozen positie een bepalende rol spelen in het persoonlijke leerproces en het onderzoeksproces. Anders dan abstracte theorieën zijn materialen geaard in een zeer concrete socio-economische werkelijkheid en hebben ze een directe impact op ons lichaam.

Bij biokunstprojecten maken ze een andere manier van denken mogelijk. We noteerden een sterk verantwoordelijkheidsgevoel om de materialen waarmee gewerkt werd in leven te houden. Dat creëert een afhankelijkheid tussen maker en materiaal: de maker zorgt voor het organisme of het materiaal en het materiaal is nodig om het kunstwerk te vervaardigen en de onderzoeksbeleving tot stand te brengen. Zo ontstaat er meestal een symbiotische relatie, een samenwerkingsverband tussen mens en organisme, mens en materiaal, cultuur en natuur. Een artistieke ontwerppraktijk sluit mooi aan bij posthumane theorieën, omdat deze de kracht van materialen benadrukken. Maar we geloven dat het vertalen van theorie in een artistiek ontwerp ook kan helpen om andere theorieën beter te begrijpen en te zorgen voor een tastbare verbinding tussen abstracte ideeën en de concrete leefwereld van makers en publiek.

Dat die samenwerking met de nodige uitdagingen komt, lijkt ons normaal. In tegenstelling tot 'traditionele' kunstwerken zoals schilderijen en beelden stabiliseren organische materialen in biokunst zich niet. De levende mantels van Dasha Tsapenko blijven bijvoorbeeld groeien en zullen er daardoor na verloop van tijd helemaal anders uit zien. Zolang de kunstenaar blijft zorgen voor de mantels, behouden die hun vitaliteit. Deze zorgende attitude is wellicht

een mooie basis voor het vormende karakter van artistieke ontwerppraktijken, die we meer als een beleving beschouwen dan als een middel of methode voor iets anders.

Het open en activerende karakter van biokunst leert studenten omgaan met onvoorspelbaarheid en scherpt hun aanpassingsvermogen. Het leert hun ook om de controle gedeeltelijk uit handen te geven en de idee van de mens als maat van alle dingen los te laten. Dat staat vaak in schril contrast met de conventionele manier van onderzoek doen: systematisch, methodisch en vanuit een neutralere positie. Posthumaan denken toont dat makers onlosmakelijk verbonden zijn met wat ze creëren. Dat leermoment zagen we onder meer toen studenten de theorie van Barad verwerkten in een gebreide Möbiusband. Ze ervoeren hoe het creatieproces, zoals de handeling van het breien en het kopen van materialen, hen beïnvloedde. Het creatieproces riep ook nieuwe vragen op over de ethische aspecten van hun keuzes. Door zelf te handelen in een fysieke, materiële wereld werd de theorie tastbaar en voelbaar. Ook dat is eigen aan het inzetten van artistieke praktijken als onderzoeksmethode. In het beste geval creëert een artistieke ontwerppraktijk ook een kans om in dialoog te gaan met burgers of het brede publiek en reikt het handvatten aan om ons op een nieuwe manier te leren verhouden tot al het andere waar we onze planeet mee delen. Het leert ons op een interessante manier kijken en werken aan een groter geheel.

Besluit

Artistieke ontwerppraktijken nodigen ons uit om ons te leren verhouden tot een maatschappelijke uitdaging in plaats van deze uit de weg te gaan. Dat vraagt een gezonde dosis creativiteit, innovatievermogen en metacognitief denken (Geisinger, 2016). De artistieke ontwerppraktijken scherpen ons moreel kompas voor hoe we onze doelstellingen kunnen en willen bereiken, met aandacht voor duurzaamheid en inclusie, maar bovenal vanuit respect voor andere organismen met een eigen tempo en die vanuit hun eigen kracht positief op de mens en ons mensbeeld kunnen inwerken. Tegelijkertijd verbindt de artistieke ontwerppraktijk abstracte theoretische kaders met onze materiële realiteit en geeft ze mede richting aan hoe we onze rol als maker van betekenis kunnen laten zijn.

Moeten we iedereen aan het ontwerpen zetten in het wetenschappelijk en exploratief onderzoek? Misschien niet. Een recente studie toont immers aan dat sommige studenten behoefte hebben aan structurele ondersteuning in hun wetenschappelijk werk, onder meer via templates en protocollen voor het uitrollen van hun methodologisch traject. Andere studenten worden daarentegen gemotiveerd door een zekere openheid in het te doorlopen

proces en af te leveren product en de mogelijkheid om zelf creatief te zijn (Dierckx et al., 2022). Dit hangt grotendeels samen met hun eigen visie op wat kan en mag gelden als een methode voor wetenschappelijk onderzoek (en kenniscreatie in het algemeen), de beoogde doelgroep voor kennisverspreiding en hun definitie van creativiteit. Net daarom is de optie om onderzoek te kunnen beschouwen als een beleving in plaats van enkel een methode voor velen een verademing.

Daarnaast spelen ook bepaalde waarden een rol, zoals het belang van innovatie en het genereren van impact in de samenleving. Als we de artistieke ontwerp-praktijk al beschouwen als een middel tot een hoger doel, laat het dan vooral een middel zijn om ook onze eigen assumpties over wat onderzoek is of zou kunnen zijn verder uit te dagen, vanuit de beleving die die praktijken teweegbrengen. We kunnen alvast de fundamenten daarvoor leggen door jonge mensen uit diverse disciplines met artistieke aspiraties op te leiden en te vormen in deze praktijken. Het zijn deze makers van betekenis die we nodig hebben om de fundamenten te leggen voor het aanpakken van sociaalwetenschappelijke uitdagingen.

Karin Hannes, ook bekend onder de naam Amarante Swift, is hoogleraar transdisciplinaire studies en creatieve onderzoeksmethodologie aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de KU Leuven en coördineert de onderzoeksgroep SoMeThin'K. De publieke ruimte is haar academisch speelveld. Ze werkt meestal vanuit een community-based, inclusief, activistisch perspectief.
karin.hannes@kuleuven.be

Chloé Dierckx is beeldend kunstenaar en antropoloog. Ze doet promotieonderzoek bij de onderzoeksgroep SoMeThin'K en Mintlab van de KU Leuven naar artistieke kenniscreatie en hoe methoden uit kunst en design ingezet kunnen worden om sociaalwetenschappelijke theorieën beter te begrijpen.
chloe.dierckx@kuleuven.be

Antje Jacobs doet promotie-onderzoek bij de onderzoeksgroep SoMeTHin'K van de KU Leuven en de Universiteit van Melbourne. In haar onderzoek verbindt ze kunst, wetenschap, technologie en sociaalwetenschappelijk denken en handelen. In haar werk ligt de focus op het potentieel van biokunst voor een duurzamere en inclusievere samenleving. Ze combineert living labs met futures studies design om de participatie van burgers aan te sturen.
antje.jacobs@kuleuven.be

Literatuur

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

BAD Award. (z. j. a). *Becoming a Sentinel Species: Sissel Marie Tonn with Heather Leslie & Juan Garcia Vallejo*. www.badaward.nl/artists-scientists/sissel-marie-tonn-with-heather-leslie-juan-garcia-vallejo, geraadpleegd 14 juni 2022.

BAD Award. (z. j. b). *CMD - Experiments in Bio-Algorithmic-Politics: Michael Sedbon with Raoul Frese - BAD Award*. www.badaward.nl/artists-scientists/michael-sedbon-raoul-frese, geraadpleegd 28 juni 2022.

BAD Award. (z. j. c). *Fur_Tilize: Dasha Tsapenko with Han Wösten*. www.badaward.nl/artists-scientists/dasha-tsapenko-with-han-w%C3%B6sten, geraadpleegd 14 juni 2022.

Borgdorff, H., Peters, P., & Pinch, T. (2020). Dialogues between artistic research and science and technology studies: An introduction. In H. Borgdorff, P. Peters, & T. Pinch (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp. 1-16). Routledge.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.

Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity Press.

Coemans, S., & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49.

Davis, H., & Turpin, E. (2015). Art & death: Lives between the fifth assessment and the sixth Extinction. In H. Davis & E. Turpin (Eds.), *Art in the anthropocene: Encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies* (pp. 3-30). Open Humanities Press.

Dierckx, C., Zaman, B., & Hannes, K. (2022). Sparking the academic curriculum with creativity: Students' discourse on what matters in research dissemination practice. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1).

Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Academic.

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Islam, N., & Winkel, J. (2017). *Climate change and social inequality*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lemmens, P. (2022). The entanglement of technology and nature. In T. Swierstra & P. Lemmens (Eds.), *The technical condition: The entanglement of technology, culture and society* (pp. 203-237). Boom.

Loveless, N. (2019). *How to make art at the end of the world: A manifesto for research-creation*. Duke University Press.

Melkozernov, A. N., & Sorensen, V. (2021). What drives bio-art in the twenty-first century? Sources of innovations and cultural implications in bio-art/biodesign and biotechnology. *AI & Society*, 36(3).

Noureddine, R., & Gravelle, T. B. (2021). The polarising worlds of welfare: Political orientations, macroeconomic context, and support for redistribution. *Journal of Social Policy*, 50(4), 828-551.

Radomska, M. (2016). *Uncontainable life: A biohphilosophy of bioart*. Linköping University.

Reiss, J. (2019). Introduction. In J. Reiss (Ed.), *Art, theory and practice in the anthropocene* (pp. v-ix). Vernon Press.

Segers, R., Van den Broeck, P., Hannes, K., Heylighen, A., & Trienekens, S. (2020). Participatieproject Mount Murals scheidt kunst en verbondenheid in de publieke ruimte. *Tijdschrift Publieke Ruimte*, 32, 1-2.

Scott Shields, S. (2018). Walking through theory: An exploration of theoretical frameworks in miniature. *International Review of Qualitative Research*, 11(3), 286-302.

Tracey, F. (2009). Bio-art: The ethics behind the aesthetics. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 10(7), 496-500.

Toro-Pérez, G. (2009). On the difference between artistic research and artistic practice. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research* (pp. 32-41). Scheidegger & Speiss.

Truman, S. E. (2022). *Feminist speculations and the practice of research-creation: Writing pedagogies and intertextual affects*. Routledge.

Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.

Vaage, N. (2020). Wisdom in artistic research: An alternative to the discourse of art as knowledge production. In H. Borgdorff, P. Peters, & T. Pinch (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp. 61-75). Routledge.

Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). Arts-based methods in socially engaged research practice: A classification framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-39.

Wynter, S. (2003). *Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after Man, its overrepresentation: An argument*. Michigan State University Press.

Yusoff, K. (2018). *A billion black anthropocenes or none*. Forerunners.

Essayeren als (collectief) proces

Emily Huurdeman

In dit artikel benadert Emily Huurdeman het essay als een manier om een onderwerp van alle kanten te bekijken en te onderzoeken. Ze noemt dit bewust essayeren, want het gaat om een continu proces. Stappen in dit proces zijn onder meer het benoemen van de diverse kennisperspectieven en het verzamelen van kennisfragmenten uit diverse soorten bronnen.

Diegene schrijft essayistisch, die experimenteert, die dus zijn onderwerp heen en weer rolt, ondervraagt, betast, proeft, erover reflecteert, die het van verschillende kanten benadert, in zijn geestesoog verzamelt wat hij ziet (...).
(Max Bense, in Hartle & Lijster, 2015, p. 114)¹

Bijna iedereen heeft voor school of opleiding weleens een essay geschreven of gelezen, maar meestal geen essay in de zin zoals dit *buiten het onderwijs* geldt. Dit verschil is opmerkelijk. Als je naar online websites voor schrijfhulp en educatieve handboeken voor essayeren kijkt, zie je een discrepantie met opvattingen binnen academische en artistieke disciplines die vaak de essay-vorm gebruiken. Binnen het onderwijs gaat het vaak om een tekst met heldere argumentatie en conclusie, maar veel academici en kunstenaars hanteren veel vrijere regels voor onderwerp, structuur en (artistieke) vorm. Van oudsher kennen we het literaire en video-essay, maar tegenwoordig vindt het essay ook vorm in andere artistieke disciplines, zoals theater, dans en architectuur.

Het essay als literair genre worstelt al sinds het ontstaan eind zestiende eeuw met zijn definitie (Hesse, 1997; Erickson, 2004) en deze worstelingen hebben zich voortgezet in de andere artistieke genres die deze vorm hebben geadopteerd. Aan de andere kant bevestigt de definitieproblematiek juist de vrijheid van de essayist. Als het genre zelf al worstelt met zijn definitie, hoe kunnen we dan heldere verwachtingen scheppen als we studenten vragen een vrije vorm van het essay te maken? En hoe doceer je die vrije vorm?

In dit artikel probeer ik geen definitie te geven van het essay als vorm (als zelfstandig naamwoord), maar richt ik me op het essayistische proces: essayeren als werkwoord. Dit procesmatige vinden we ook in de etymologische oorsprong en vertaling van het Franse woord 'Essais' (Montaigne, 1580-1595) als *test(en)* of *poging(en)*. Het is een manier om een onderwerp te onderzoeken die tussen kunst en wetenschap in zit, als artistiek onderzoek.

Ik beschrijf in dit artikel hoe een essayistisch proces tot stand kan komen, zonder de eindvorm te dicteren of vast te leggen. Het is een manier om een onderwerp essayistisch te onderzoeken, niet om een essay te maken, en kan een basis leggen voor een essay of essayreeks. Ik beperk me tot de eerste stap: het verzamelen, archiveren en organiseren van verschillende soorten kennis over een zelf gekozen onderwerp. Het voorstel is om hierbij verschillende *kennisperspectieven* en *kennisfragmenten* in kaart te brengen met als doel om het eigen perspectief op het onderwerp te verbreden en een diversiteit aan soorten kennis te betrekken bij het onderzoeken van een onderwerp.

1 Hartle en Lijster citeren Adorno die op zijn beurt weer Max Bense citeert uit diens boek *Über den Essay und seine Prosa* (1947, p. 418).

Daarnaast stel ik voor om het essayistische proces collectief te maken, specifiek binnen een educatieve context. Dit biedt de mogelijkheid om perspectieven van anderen te betrekken in het proces van essayeren.²

Een van de redenen waarom het essay als genre zo lastig te definiëren is, is zijn positie tussen kunst en wetenschap (Hesse, 1997; Obaldia, 1996). Het is geen zuivere kunst en geen zuivere wetenschap, het is *bijna* kunst en *bijna* wetenschap (Lane Kauffmann, 1988; Spellmeyer, 1989). In mijn artikel *Essaying art* (Huurdeman, 2020) ga ik uitgebreid in op de positie tussen kunst en wetenschap en de potentie van essayeren voor artistiek onderzoek. Het essay is een zeer geschikte vorm voor artistiek onderzoekers, maar ook voor elke kunstenaar of wetenschapper, en ieder die een onderwerp wil verkennen. Primair wil ik met dit artikel essayeren toegankelijker en inzichtelijker maken voor studenten, in het bijzonder vanuit mijn eigen educatieve praktijk in de kunsteducatie.

Historische context van het essay

De oorsprong van het essay ligt bij de *Essais* van Michel de Montaigne (1533-1592), een bundel met 107 korte teksten, gepubliceerd in 1580, 1588 en, postuum, 1595. De onderwerpen lopen zeer uiteen, bijvoorbeeld: *Over vriendschap*, *Over woede*, *Over de macht van Rome*. Deze essays waren continu onderhevig aan verandering, Montaigne bleef zijn teksten herschrijven en publiceren in meer versies. Het is dan ook nooit tot een eindversie gekomen. De bundel waar we nu vooral naar refereren is ofwel de postume versie uit 1595, ofwel een geannoteerde versie met alle wijzigingen erin meegenomen.

De essays kun je dus zien als een continu proces, of beter gezegd; het essayistische proces is continu en vindt tussendoor stilstand in de vorm van een publicatie. Of zoals Adorno stelt in zijn gerenommeerde verhandeling over het essay, *Het essay als vorm*, het volgende: 'Het statische karakter van het essay bestaat uit spanningsverhoudingen die als het ware tot stilstand gebracht worden' (in Hartle & Lijster, 2015, p. 21). Vervolgens geeft die stilstand weer een versie om verder te bewerken en op te reflecteren voor een

2 Dit artikel is de eerste stap in het onderzoek *Essayeren als Collectieve Performatieve Praktijk*. Het doel van dit onderzoek is door performatief essayeren, collectieve en transdisciplinaire artistieke onderzoekpraktijken te stimuleren en te creëren. Dit Professional Doctorate onderzoek is onderdeel van het Lectoraat Artistic Connective Practices onder leiding van lector Falk Hübner (Fontys FAA, NL), de andere begeleiders zijn lector Michelle Teran (WdKA, NL), Jasper Delbecke (Gent Universiteit, BE) en Robin Deacon (SPILL Festival, Ipswich Suffolk, UK). Professional Doctorate is een pilot voor praktijkgericht onderzoek in het hbo (derde cyclus), gefinancierd door de hogescholen en SIA. Dit onderzoek vindt plaats in de sector Kunst + Creatief en duurt vier jaar.

volgende versie. Hierin ligt mede het onderzoekmatige karakter van het essay. Het is geen eindpunt of eindvorm, maar een essayistisch gedachte- en onderzoeksproces.

Het essay zoekt dan ook geen totaliteit, maar, zoals Adorno omschrijft, 'legt de nadruk op het gedeeltelijke, het fragmentarische' (Hartle & Lijster, 2015, p. 104) en dat kan ogen als 'fragmentarisch en willekeurig' (Hartle & Lijster, 2015, p. 106). Het is een collectie van 'elementen' die continu in beweging zijn en een 'configuratie' en 'krachtenveld' vormen (Hartle & Lijster, 2015, p. 110). De elementen transformeren door het spanningsveld en gaan een interactie aan. Hieruit kun je opmaken dat het essayeren niet zoekt naar een rechte lijnige structuur van argumenten met conclusies, maar daar juist uit wil losbreken.

Samuel Johnson (1709-1784) ging nog verder in het niet-systemisch denken en omschreef het essay als 'unconnected pieces (...) who's only rule is to avoid uniformity' om een 'boundless multiplicity' te creëren (in Klaus & Stuckey-French, 2012, p. 14). Deze 'niet verbonden stukken' zijn de verschillende perspectieven (kanten) om het onderwerp te *testen*, zoals in het citaat van Max Bense aan het begin van dit artikel staat: 'diegene schrijft essayistisch, die experimenteert, die (dus) zijn onderwerp heen en weer rolt, ondervraagt, betast, proeft, erover reflecteert, die het van verschillende kanten benadert, in zijn geestesoog verzameld wat hij ziet (...) (in Hartle & Lijster, 2015, p. 114). In de context van dit artikel en de huidige uitbreiding van artistieke vormen, kunnen we 'schrijft essayistisch' vervangen door 'essayeert'. In dit verzamelen van een grenzeloze 'multipliciteit' – of zoals ik het in dit artikel formuleer: het verzamelen van *kennisfragmenten* vanuit verschillende *kennisperspectieven* – ligt de kern van essayeren.

Het artistieke van een essay zit niet alleen in de vorm (literair, filmisch et cetera), maar ook in dit fragmentarische karakter. De ambiguïteit door fragmentatie speelt een centrale rol in de presentatie: in de uiteindelijke vorm worden directe connecties tussen elementen niet altijd geduid, er blijft interpretatieruimte voor de beschouwer (lezer/kijker/luisteraar). In deze interactie tussen essayist en publiek ligt een performativiteit: '(...) the essay starts performing its own gestures, presenting its own enigmas, its own images' (Johansson, 2013, p. 166). Ook anderen beschrijven het essay als performatief: 'performative *salto mortale*' (Hohendahl, 1997, p. 223), 'performatively demonstrating' (Pourciau, 2007, p. 363) en 'performance of paradox' (Burgard, 1992, p. 175).

Het gebruik van theoretische kennis naast persoonlijke ervaringen en observaties is een centraal element in het essayeren. Maar het gebruik van theoretische bronnen is wel veel vrijer dan in de traditionele wetenschap.

Montaigne gebruikte bijvoorbeeld filosofische citaten in verschillende talen zonder bronvermelding³, en plaatste deze naast persoonlijke anekdotes. In de kunsten zijn we gewend aan deze vrijheid en dit gebruik van persoonlijke perspectieven.

Het idee van gefragmenteerde kennis vanuit theorie en persoonlijke ervaring, ligt aan de grondslag van essayeren als proces en het is de basis waarop ik in dit artikel voortborduur. Als we de multipliciteit willen bevorderen en waarborgen, moet de essayist het onderwerp doelbewust vanuit meer perspectieven belichten. Als we dit idee doortrekken, is alles te gebruiken als kennis zolang het maar een relatie heeft met het gekozen onderwerp. Het doel is niet om het onderwerp te definiëren, maar juist om het open te breken met diverse fragmenten die niet naadloos aansluiten en zelfs kunnen botsen. Het essay vormt een 'conceptuele *membra disiecta*' (Hartle & Lijster, 2015, p. 120) oftewel een configuratie van *verspreide fragmenten*. Dit geeft veel ruimte voor experiment en speelsheid en die vormen de kern van het essayistische proces.

Essayeren met kennisperspectieven en kennisfragmenten

Als werkvorm voor het proces van essayeren is inspiratie gehaald uit twee vormen van kennisorganisatie: de Zettelkasten van Conrad Gessner (1516-1556) en de *Mnemosyne Atlas* van Aby Warburg (1866-1929).

Zettelkasten worden gebruikt voor het ordenen van informatie voor onderzoek en schrijven. Conrad Gessner bedacht dit systeem en socioloog Niklas Luhmann (1927-1998) maakte het later populair. Volgens dit systeem maak je aantekeningen over notities en bronnen op losse kaartjes, waarbij je de kaarten vervolgens met een index van kernwoorden en nummeringen organiseert. De losse kaartjes kunnen in verschillende volgorde worden geplaatst, dit vormt de basis voor het schrijven van een artikel of boek.

Het performatieve aspect van dit archief zit in dit schikken en herschikken van losse kaarten (de losse kennisfragmenten). Door deze in een andere volgorde te plaatsen ontstaan er andere connecties en structuren tussen de kaarten en de kernwoorden. De kaarten bieden ruimte voor een diversiteit aan persoonlijke en theoretische kennis. Befaamde essayisten als Walter Benjamin (1892-1940) en Roland Barthes (1915-1980) gebruikten soortgelijke kaartsystemen. Het idee van deze losse kennisfragmenten rondom een thema neem ik mee om in te zetten voor essayeren.

³ In contrast met Montaigne is het aan te raden om de referenties wel te vermelden, vooral in een educatieve context wegens navolgbaarheid.

In de *Mnemosyne Atlas* (1924-1929) gebruikte Aby Warburg grote panelen met elk een centraal (kunsthistorisch) onderwerp in beeld (bijvoorbeeld een schilderij). Zo onderzocht Warburg de betekenis van beeld, zowel symbolisch, intellectueel als emotioneel (<https://warburg.library.cornell.edu/about>). Het interessante is dat hij op de panelen verschillende soorten bronmaterialen samenbracht, hij gebruikte bijvoorbeeld beeldfragmenten, foto's of fragmenten uit kranten- en tijdschriftartikelen. Door deze in een continu proces te arrangeren kreeg hij nieuwe inzichten over het centrale onderwerp. De performativiteit zit in de verplaatsing van losse fragmenten in relatie tot elkaar en in relatie tot het onderwerp. Het proces van verplaatsing zorgt voor openheid: de gebruiker kan experimenteren met combinaties van kennisfragmenten. Het idee van verschillende soorten bronmaterialen als kennisfragmenten en het performatief arrangeren in een ruimtelijk vlak, neem ik mee om in te zetten voor essayeren.

Doel van het essayeren is niet om een kloppend geheel te vormen, maar om de verzameling fragmenten een performatieve interactie aan te laten gaan, waardoor er onverwachte inzichten kunnen ontstaan. De interactie is een wederzijdse invloed, zowel het onderwerp als de fragmenten veranderen in betekenis en interpretatie door plaatsing naast elkaar. Een belangrijke toevoeging voor essayeren is het *inventariseren* van kennisperspectieven van waaruit kennisfragmenten te halen zijn.

Kennisperspectieven

Om een onderwerp breed te benaderen, stel ik voor om een diversiteit aan perspectieven toe te voegen. Meestal ligt de kennis dicht bij de expertise(s) van de essayist. Om deze stap bewuster en breder te zetten, stel ik voor om deze expertises als kennisperspectieven te zien, deze vervolgens te inventariseren en uit te breiden. Het bewust inzetten van meer perspectieven buiten de eigen expertise is belangrijk om het spanningsveld te waarborgen en het eigen perspectief op een onderwerp te kunnen verbreden en veranderen. Hierdoor worden verschillende facetten van het onderwerp belicht.

In het professioneel handelen en in praktijk- of wetenschappelijk onderzoek wordt het persoonlijke perspectief vaak geweerd. Essayeren is een manier om je bewust te worden van eventuele invloeden van persoonlijke achtergrond en ervaringen op je onderwerp. Het is een manier om inzichten te krijgen in onbewuste motivaties, voorkeuren, aannames en vooroordelen. De persoonlijke referenties bieden anderen vaak ook ruimte om, zonder gespecialiseerde kennis, te begrijpen wat je verbinding met het onderwerp is.

Mijn stelling is dat het essentieel is om verder te kijken dan de eigen expertises (persoonlijk, professioneel dan wel theoretisch) en ruimte te maken om de verschillende perspectieven te laten interacteren met het onderwerp dat je essayeert – ook (en juist als) als deze contrasteren met de eigen perspectieven

en bronnen. Het essayeren is niet-binair (het zet geen perspectieven tegenover elkaar), maar zoekt juist de interactie en de frictieruimte op tussen kennisfragmenten. Dit biedt anderen aanknopingspunten om kennisfragmenten toe te voegen. Door vanuit verschillende perspectieven naar je onderwerp te kijken, kun je nieuwe bronnen aanboren en nieuwe verbanden en interacties aangaan en ontdekken, en vooral ook (kritisch) reflecteren op je eigen dataset aan perspectieven en bronnen.

Het doel is om vanuit een breed spectrum aan perspectieven je onderwerp te belichten, een spectrum dat nooit volledig te inventariseren is en altijd in beweging (en performatief) is. Of zoals Adorno het omschrijft: 'het construeert de verstrengeling van begrippen op de wijze waarin ze in het onderwerp zelf verstrengeld zijn' (in Hartle & Lijster, 2015, p. 122). Deze paradox is essentieel: het is géén deconstructie, maar een uiteenzetting van perspectieven die mogelijk interageren.

Kennisfragmenten

Nadat de verschillende perspectieven zijn geïnventariseerd, volgt een tweede stap: het verzamelen van de verschillende kennisfragmenten die relevant zijn voor je onderwerp. Deze fragmenten kunnen meer of minder verbonden zijn met je onderwerp, soms bewust, soms onbewust, soms als metafoor, soms als associatie. Ze kunnen uit verschillende bronnen komen, zoals artikelen uit wetenschappelijke vakbladen, kranten of tijdschriften, berichten op sociale media, maar ook een dagboek of een persoonlijk fotoarchief. Andere belangrijke (artistieke) bronnen zijn bijvoorbeeld geluid/muziek, beweging, objecten/materialen en beeld. Bij minder voor de hand liggende of voor jou onbekendere perspectieven is het vaak nodig om bronnen te zoeken voor kennisfragmenten.

Als ik bijvoorbeeld vanuit een economisch perspectief naar mijn onderwerp kijk, kan ik fragmenten kiezen uit onder meer persoonlijke ervaringen, sociale media, radioprogramma's of krantenartikelen. Het is niet mijn expertise, dus ik zal minder snel met wetenschappelijke bronnen komen. Een goede reden om anderen te betrekken bij je essayistische proces.

Alle kennisfragmenten behandel je als gelijkwaardig in relatie tot het onderwerp, zonder de traditionele scheiding van subjectieve of objectieve kennis. Het is daarom belangrijk om een diversiteit aan bronnen te raadplegen en naar diverse soorten media te kijken en artistieke kennis, om ruimte te bieden voor verschillende essayvormen die hieruit voort kunnen komen. Naast tekst (in de vorm van quotes, anekdotes, poëzie et cetera) is er ook ruimte voor foto's, audio, video, gif's of vormen van belichaamde, zintuiglijke kennis, (bijvoorbeeld dans en gastronomie). Met alleen tekstuele kennisfragmenten beperk je het essayeren en de kennisbronnen. Als je ook (bewegend) beeld gebruikt, kunnen er meer interacties ontstaan en vervolgens meer (artistieke) vormen.

Een performatieve constellatie

De verzamelde kennisperspectieven en kennisfragmenten plaats je ten slotte in relatie tot elkaar en het onderwerp. Dit kan in een fysieke of digitale omgeving (bijvoorbeeld via het digitale platform Research Catalogue⁴), als de ruimte maar verschillende media kan behelzen en de fragmenten los kunnen bewegen. Het is een performatief archief of een performatieve constellatie, waar je makkelijk elementen aan toe kunt voegen en kunt verschuiven. Door verschuiving van fragmenten ontstaan nabijheid en afstand, clusters en isolatie, overeenkomst en frictie. Het onderwerp valt uiteen in de verschillende perspectieven die ermee verstrengeld zijn. Hoe de fragmenten in relatie tot elkaar worden geplaatst is aan de essayist en maakt elke constellatie uniek en persoonlijk, zelfs als je twee personen dezelfde fragmenten zou geven komt er waarschijnlijk een andere constellatie uit.

Uiteraard is dit een groeiend proces. Kennisfragmenten worden niet vervangen maar toegevoegd of verplaatst. Omdat de inventarisatie constant in ontwikkeling is, adviseer ik studenten tussendoor foto's of screenshots te maken. Dit zijn de momenten waarop het proces even bevroren wordt; gezamenlijk kunnen ze een serie vormen. Het tijdelijk statisch maken van de verhoudingen creëert referentiepunten om vervolgens weer op te reflecteren. Het kan ook een vertrekpunt zijn voor het maken van een essay (in welke artistieke vorm dan ook) of een ander werk. Het biedt expliciet ruimte voor multidisciplinaire vormen, omdat het archief verschillende media bevat.

Performatief en collectief essayeren voor studenten

Tot nu toe is het essayeren voornamelijk een solistische praktijk, waarin de essayist met een eigen perspectief op het onderwerp centraal staat. De kracht van de multipliciteit levert vruchtbare spanning en frictie op, maar het zijn nog steeds door de essayist geselecteerde perspectieven, bronnen en fragmenten. De hierboven beschreven aanpak biedt ook ruimte voor andere mensen om fragmenten toe te voegen vanuit andere bronnen en perspectieven. Door mensen op te zoeken die wellicht verder van je eigen expertises staan, kun je je eigen onderwerp werkelijk openbreken.

Een praktijkvoorbeeld: in de master Kunsteducatie van Fontys, waar ik lesgeef als docent artistieke onderzoeksvaardigheden, zijn studenten met een educatieve en een artistieke achtergrond, opleiding, beroepspraktijk en leeftijd. Zoals een CKV-docent, een museumbegeleider, een muziekdocent en een maatschappelijk werker. Door de verschillende kennisperspectieven leent deze master zich perfect voor collectief essayeren.

⁴ De Research Catalogue is een internationale database van de Society of Artistic Research. Voor de visualisatie is de 'graphical editor' de beste optie.

Binnen deze master Kunsteducatie van Fontys heb ik het essayeren met kennisperspectieven en kennisfragmenten getest in een educatieve setting. Bij een publiek evenement van de master Kunsteducatie van de Hanzehogeschool in Groningen is daarbij ook het collectieve aspect getest. De eerste reacties waren positief. Het meest opvallende was dat de kunstenaars inzicht kregen in hoe ze eigenlijk (vaak onbewust) een onderwerp artistiek onderzoeken, en dat de educatoren meer artistieke vrijheid (en inspiratie) voelden in relatie tot het onderwerp. Opvallend was ook dat juist het collectieve element voor nieuwe inzichten zorgde. Zo werd een danser zich door een niet-menselijk perspectief bewust van dieren in de omgeving en, door de interactie van haar bewegingen en het onderzoeksobject, van de bewegingen van deze dieren. Uiteindelijk kregen de vogels in de publieke ruimte een belangrijke rol in haar artistieke werk.

Bij het testen gaf ik studenten de volgende aanwijzingen:

Stap 1: Kies een onderwerp (dit mag van alles zijn wat je op dit moment bezighoudt) en plaats dit in het midden van de (digitale of fysieke) ruimte. Het onderwerp begint met: Over ...

Stap 2: Inventariseer je eigen kennisperspectieven en inventariseer welke kennisperspectieven je kan toevoegen.

Stap 3: Kies per kennisperspectief de bronnen waar je uit put (let hierbij op een verscheidenheid aan soorten bronnen).

Stap 4: Verzamel kennisfragmenten uit verschillende soorten bronnen die bij de perspectieven horen (let hierbij op een verscheidenheid aan soorten media).

Stap 4: Plaats deze kennisfragmenten rondom je onderwerp in relatie tot elkaar (dit kan een proces zijn; wat zeggen ze in relatie tot elkaar? Voeg waar nodig ook kernwoorden toe).

Maak een foto of screenshot.

Stap 5: Geef je inventarisatie aan iemand anders en laat die er kennisfragmenten aan toevoegen.

Maak een foto of screenshot.

Vervolg: reflecteer op de toegevoegde kennisfragmenten en arrangeer zo nodig opnieuw. Zie dit als een performatief archief dat continu in proces is.

Besluit

Het doel was om het eigen perspectief op een onderwerp te verbreden door een diversiteit aan soorten kennis te betrekken bij het onderzoeken daarvan. Door eerst de kennisperspectieven te inventariseren zorg je ervoor dat je het onderwerp vanuit meer kanten kunt belichten. Elk perspectief is afzonderlijk verder uit te diepen in relatie tot het onderwerp: je wordt je ervan bewust

welke soorten bronnen er bij deze perspectieven horen en kunt hieruit kennisfragmenten selecteren vanuit verschillende bronnen en media. Het naast elkaar plaatsen van verschillende soorten bronnen ondermijnt de traditionele hiërarchie van kennis, waardoor de bronnen een gelijkwaardige interactie kunnen aangaan. Door de kennisfragmenten ruimtelijk bij elkaar te plaatsen is er geen lineaire structuur. Het fragmentarische wordt benadrukt.

Door de losse kennisfragmenten is het archief continu in beweging en blijft het actueel door er nieuwe elementen aan toe te voegen; het is een performatieve constellatie. Er is meer vrijheid voor het toevoegen van niet-tekstuele kennis, doordat je kennisfragmenten uit verschillende soorten media kunt putten. Door de diversiteit aan media komt er meer ruimte voor artistieke interacties en associaties.

Door het proces collectief te maken ontstaat er ruimte voor kennisfragmenten buiten je eigen referentiekader en expertise. Dit heeft de potentie om het onderwerp verder te testen en open te breken. De eerste indicaties zijn dat het essayeren van een onderwerp tot fundamentele inzichten kan leiden en te gebruiken is voor artistiek onderzoek, maar er is meer praktijkonderzoek nodig.

Vanuit het essayeren kun je tot een essay komen. Hiermee maak je de interacties inzichtelijk en deelbaar voor anderen. Het proces van essayeren biedt openheid en vrijheid om voor dit essay diverse vormen te vinden. Idealiter vindt het essay een vorm die past bij het onderwerp en de onderlinge relaties van de fragmenten. Een performatieve vorm biedt ruimte voor multidisciplinair werk en voor interactie met een publiek. Bij performatief delen voor een publiek zijn de perspectieven van de aanwezigen ook te gebruiken. Hierdoor ga je een collectieve interactie aan: je publiek worden je peers. Dit maakt het tot een potentieel collectief leerproces.

Emily Hurdeman is docent artistieke onderzoeksvaardigheden bij de master Kunsteducatie van de Fontys Academy of the Arts in Tilburg. Ze doet mee aan de nationale Professional Doctorate pilot vanuit het Lectoraat Artistic Connective Practices.
e.hurdeman@fontys.nl

Literatuur

Burgard, P. J. (1992). Adorno, Goethe, and the politics of the essay. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 66(1), 183-187.

Erickson, L. (2004). *Metafact: Essayistic science in eighteenth-century France*. Chapel Hill Press.

Hartle, J., & Lijster, T. (2015). *De kunst van kritiek. Adorno in context*. Octavo Publicaties.

Hesse, D. (1997). The British essay. In T. Chevalier (Ed.), *Encyclopedia of the essay* (pp. 220-238). Fitzroy Dearborn Publishers.

Hohendahl, P. U. (1997). The scholar, the intellectual, and the essay: Weber, Lukács, Adorno, and postwar Germany. *The German Quarterly*, 70(3), 217-232.

Hurdeman, E. G. A. (2020). Essaying art: An unmethodological method for artistic research. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 11(1), 25-42.

Johansson, A. (2013). The necessity over-interpretation: Adorno, the essay, and the gesture of aesthetic experience. *The Central European Journal of Aesthetics*, 50(2), 149-168.

Klaus, C. H., & Stuckey-French, N. (2012). *Essayists on the essay. Montaigne to our time*. University of Iowa Press.

Lane Kauffmann, R. (1988). The skewed path: Essaying as un-methodical method. *Diogenes*, 36(143), 66-92.

Obaldia, C. (1996). *The essayistic spirit*. Clarendon Press.

Pourciau, S. (2007). Ambiguity intervenes: Strategies of equivocation in Adorno's Der Essay als Form. *Modern Language Notes*, 122(3), 623-646.

Spellmeyer, K. (1989). A common ground: The essay in the academy. *College English*, 51(3), 262-276.

Op het spoor van een verlangen: schrijven in het kunstonderwijs

Tom Van Imschoot, Isolde Vanhee en Kris Pint

In deze bijdrage vragen Tom Van Imschoot, Isolde Vanhee en Kris Pint aandacht voor de belangrijke rol van schrijven binnen de kunsten en voor artistiek onderzoek binnen het kunstonderwijs. Ze lichten toe dat schrijven niet haaks staat op het artistieke proces, maar dit juist kan aanscherpen. Ze beschrijven vier stappen die nodig zijn om schrijven een plek te geven binnen opleidingen.

Twijfel, ongemakkelijkheid, ontevredenheid over wat je schrijft of over bestaande vormen of genres, kan leiden tot een formele integratie van die twijfels door het creëren van een nieuwe vorm, een vorm die op de een of andere manier onze verwachtingen overtreft of ons verrast.

(Lydia Davis, De schoonheid van weerbarstig proza, 2019, p. 281).

Dat kunstenaars schrijven en dat dus ook binnen het hoger kunstonderwijs vaak geschreven wordt, is vanzelfsprekend. De ontwikkeling van een artistieke taal staat weliswaar voorop in een kunstopleiding, en gezien de nadruk op het woord in de humane wetenschappen zou je dat een ‘anderstaligheid’ kunnen noemen, maar die anderstalige focus staat de taal van het woord niet in de weg. Van oudsher hebben beeldende kunstenaars geschreven en als medium wordt het woord al lang in de beeldende kunsten geëxploreerd en geïntegreerd. De waarde van verwoording voor de ontwikkeling van kritische zin en communicatie wordt in het kunstonderwijs bovendien niet betwist – zodra mensen geraakt worden door beeldende kunst, willen ze er nu eenmaal vaak ook over spreken.

Maar de invoering van academisch onderzoek in het huidige hoger kunstonderwijs vraagt om een herijking van deze vanzelfsprekendheid. De discussie over welke vormen artistiek onderzoek kan aannemen, roept immers de vraag op hoe de kunsten zich tot schrijven verhouden, omdat onderzoek in de wetenschappen traditioneel neerslaat in masterscripties, artikelen en proefschriften. Daarmee is niet gezegd dat artistiek onderzoek binnen kunstopleidingen met dat schrijven staat of valt. Het gaat immers om praktijkgebaseerd onderzoek, waarin de artistieke praktijk van de onderzoekende kunstenaar voorop staat (zowel qua onderzoeksvraag, proces en methode als qua artistieke uitkomsten). Toch treedt ‘schrijven’ op de voorgrond, aangezien academisch onderzoek naast het gangbare onderzoek in de kunstpraktijk ook om een verbale communicatie vraagt.

Academisch onderzoek in de kunsten vereist een vorm van schrijven en publiceren die de anderstalige, artistieke onderzoekspraktijk deelbaar maakt, naast vertrouwde vormen als workshops en exposities. Het komt er dan ook op aan vormen van schrijven te ontwikkelen die nauw verbonden zijn met dat artistiek onderzoek, in een productieve wisselwerking met het artistieke onderzoeksproces. Daartoe is een visie op schrijven nodig die niet alleen spoort met het ontwikkelen van de kunsten, zoals artistiek onderzoek beoogt, maar ook met de ontwikkeling van kunststudenten als onderzoeker.

Hierna zetten we in vier stappen een visie op schrijven in het hoger kunstonderwijs uiteen. Niet in de vorm van een Nietzscheaans ‘nut en nadeel’, maar vanuit een Barthesiaans plezier en verlangen. We concentreren ons daarbij op de rol van schrijven voor onderzoek in de beeldende kunsten.

In een eerste stap bewegen we ons tussen lezen en schrijven, in een tweede trachten we een kunstpedagogische visie te ontvouwen, in een derde stap stellen we een methode voor, en in een vierde pleiten we voor een expertise-centrum rond schrijven en/in de kunsten.

Institutionele context

Om de weg te banen voor die visie en dat pleidooi is het belangrijk om eerst in te gaan op de academisch-institutionele context. De roep om onderzoek in de kunsten, voortgekomen uit de Bologna-hervorming van het hoger onderwijs, gaat immers gepaard met moeilijk te negeren weerstanden.

Ten eerste introduceerde het artistieke onderzoeksparadigma een nieuwe waarderingsschaal binnen hogere kunstopleidingen, waarin tot nu toe artistieke faam en maatschappelijke waardering van de artistieke praktijk bepalend waren.

Ten tweede steunt die waarderingsschaal op het beheersen van een medium (verbale taal) en een specifieke vaardigheid daarbinnen (schrijven) die niet intrinsiek zijn aan de kunstpraktijken binnen opleidingen (vooral niet bij beeldende kunst, ontwerp of muziek, minder bij drama of film). Artiesten moeten zich weliswaar van oudsher op een eigen manier tot taal zien te verhouden (desnoods door ze af te wijzen), en letters, woorden of zinnen mogen dan al lang als medium en materie in de vele disciplines van beeldende kunsten geïntegreerd zijn, maar met de introductie van het onderzoeksparadigma is de ontwikkeling van taalvaardigheid niet langer vrijblijvend. Hoe weinig verbaal de artistieke praktijk ook, de ontwikkeling van verbale taligheid is nu een must en bovendien wordt die verondersteld de artistieke ontwikkeling te bevorderen.

Ten derde staat die onderzoeksmatige nadruk op het woord haaks op de postromantische tendens naar gevoel, intuïtie en soms zelfs anti-bewustzijn in de kunst. Verbalisering gaat gepaard met bewustwording en die willen vele kunststudenten juist liever vermijden om het zoekende experiment in de omgang met hun medium alle kansen te geven. De bewustwording die ze zoeken voltrekt zich in de materie, conform het adagium van Paul Klee: 'De kunstenaar weet veel, maar hij weet het pas achteraf.' Voeg daar een gestaag maatschappelijk proces van ontlezing en de recente opkomst van AI-tekstgeneratoren aan toe en je hebt een cocktail van redenen om de vraag naar schrijven eerder af te weren dan te omarmen.

Het lijkt ons belangrijk om die weerstand, even complex als reëel, zo goed mogelijk te begrijpen. Pas dan ontstaat helderheid over de artistiek-educatieve

vraag, namelijk: welke rol kan schrijven spelen bij de ontwikkeling van het kunstenaarschap dat onderzoek in de kunsten beoogt, als grondstof voor het hoger onderwijs in de kunsten? Precies over dat potentieel van schrijven voor de ontwikkeling van hedendaags kunstenaarschap gaat ons essay.

Stap 1: leesplezier en schrijfdrift

Het onderzoeksparadigma in de kunsten heeft schrijven sterk op de voorgrond gedrongen, maar je kunt ook zeggen dat het de interesse daarin weer naar de oppervlakte heeft gebracht. Tal van kunstenaars hebben geschreven en schrijven – zonder onderzoekskader zoals we dat nu kennen, maar wel vanuit een fundamenteel zoeken. Deze schrijfdrift vormt een rijke schatkamer voor het onderzoeksgerichte schrijven van kunstenaars vandaag, vanwege de oorspronkelijke motivatie (niet zelden poëticaal) en vanwege de diversiteit aan vormen (zoals leerschriften, dagboeken, brieven, manifesten en essays). Het grasduinen in deze oneindige schatkamer kan een nieuwsgierigheid voeden die zich niet in eerste instantie op het schrijven richt en het zoeken naar een geëigende vorm ervoor, maar op het lezen zelf. Welk zoeken toont zich in deze kunstenaarsteksten? Waarover verhalen ze? Voegen de woorden iets toe aan de beelden? En hoe dan?

Kunstenaars vinden het vanzelfsprekend om hun affiniteit met andere kunstenaars te verkennen via artistiek onderzoek. Het iconische beeld van André Malraux die rondanst tussen foto's van geliefde kunstwerken blijft daarbij inspireren tot de aanleg van een eigen beeldarchief, een persoonlijk *musée imaginaire*. Het lezen van kunstenaarsteksten – en bijkomend andere kunst- en cultuurbeschuwendende teksten – kan niet alleen artistieke processen, culturele achtergronden en autobiografische sporen doen oplichten in die beeldbank, maar ook onverwachte en nog onverkende verbanden zichtbaar maken tussen schijnbaar losstaande inspiratiebronnen, boven op het pure plezier om al lezend een kunstenaar en diens denk- en gevoelswereld nabij te weten.

Nog voorafgaand aan deze groeiende inzichten en relaties is er de sensatie van het lezen zelf, die verrassend verwant kan voelen aan het beschouwen van een kunstwerk en tegelijk vreemd in zijn andersoortige spanning tussen concentratie en verstrooiing, overgave en kritische afstand, herkenning en weerstand. In de 'Oude lezende vrouw' (1631) van Rembrandt, de stillevens met boeken van Van Gogh of 'Lesende (Reader)' (1994) van Gerhard Richter doen deze kunstenaars dan ook meer dan gestalte geven aan hun fascinatie voor de handeling van het lezen. Ze richten de blik van de toeschouwer op de intieme ontmoeting tussen lezer en boek en hun verstilde schilderijen geven

uiting aan het besef dat het kijken naar kunst verwant is aan lees- en ook leergierigheid, en dat zowel kijken als lezen aanleiding kunnen geven tot het formuleren van een antwoord op een eigen vraagstelling, waarbij kunstbeschuwing en kunstcreatie in elkaar over kunnen gaan.

Dit antwoord kan beeldend zijn, maar zich dus ook van het woord bedienen. Het merendeel van de kunstenaarsteksten is niet geschreven om de eigen artistieke praktijk te legitimeren of verklaren, maar vanuit het verlangen om eigen beschouwingen, fascinaties, inzichten en twijfels tot voorwerp van gesprek te maken, met het woord als medestander en pendant van het beeld. Ze gaan vaak ook over het verlangen dat het artistieke zoeken aandrijft. Tegenwoordig neemt de maatschappelijke interesse toe in dat gesprek tussen kunstenaars en publiek, critici en curatoren. Kunstenaars nemen steeds vaker (opnieuw) het voortouw in het discours over kunst van zichzelf of anderen. Niet alleen binnen een academische context, maar ook in het kunstenveld en de media wordt de kunstenaar uitgenodigd om zich niet louter visueel, maar ook verbaal in de artistieke debatten te mengen en dus weer aansluiting te vinden bij de schrijfdrift van hun voorgangers.

Stap 2: een kunstpedagogisch concept

Vanuit die historisch geënte schrijfdrift is het heersende dualisme tussen beeld en woord te keren, tussen het medium van artistieke zintuiglijkheid en de rationaliteit van verbale taal. Alsof het ene het terrein is van artistiek doen en het andere enkel van artistiek (over)denken. Schrijven gaat zoals gezegd onvermijdelijk met bewustwording gepaard en net die bewustwording lokt vaak weerstand uit. Het meest vanzelfsprekende lijkt zijn ongedachte, spontane, 'vanzelfsprekende' karakter te verliezen, zodra men zich er bewust van wordt. Dit is voor kunstenaars een van de meest hardnekkige bronnen van weerstand tegen schrijven, zeker in kunsten (zoals de beeldende kunst) waar het idee dat het kunstwerk 'voor zich' spreekt dominant is – schrijven lijkt daar precies dat vanzelfsprekende statuut van de kunst te belagen.

Maar de samenhang tussen kijken en lezen voelbaar maken, kan het besef doen inzinken dat je je niet alleen kunt verliezen in een kunstwerk, maar ook in een geschreven tekst. Het woord noch het beeld heeft het alleenrecht op een kritisch denkvermogen. Toch kan de weerstand tegen het woord wellicht enkel afgebroken worden door het schrijven ook kunstpedagogisch scherp te oriënteren, zeker binnen academisch artistiek onderzoek. Daarvoor gelden in educatief opzicht twee voorwaarden: een duidelijk referentiekader en oefening in het ambacht.

Referentiekader

Een evident vertrekpunt is studenten te leren werken met een referentiesysteem dat hun inspiraties, interesses en affiniteiten kenbaar en mededeelbaar maakt, waar deze in hun artistieke praktijk veelal onuitgesproken blijven. Citaten, voetnoten en een bibliografie zijn een van de meest kenmerkende en zichtbare eigenschappen van het academische schrijfgeslacht. Belangrijk is dat bij artistiek onderzoek citaten zeker niet alleen uit wetenschappelijke literatuur hoeven te komen, maar vooral uit andere kunstwerken of -praktijken, zoals beelden en kunstenaarsteksten.

Het gaat hierbij niet alleen om de bewustwording van de formele vereisten (zoals aanhalingstekens en correcte bronvermelding), maar ook om de ruimere functie van citeren. Het is een middel om het eigen denken en de eigen artistieke praktijk binnen een breder domein te situeren en om belangrijke invloeden, voorlopers, bondgenoten of tegenstanders te (h)erkennen. Een geduldige relatie opbouwen met bronnenmateriaal en referenties biedt ook de tijd voor reflectie. Het legt bloot hoe een kunstdiscipline historisch evolueerde, via invloed of verzet, transformatie of revolutie. En het helpt ook om terug te keren naar de eigen praktijk: Waarom denk en werk je zoals je doet? Waar heb je verraad moeten plegen om je eigen weg te zoeken? Waar heb je nog een openstaande schuld bij een voorganger? Wat blijft nog onverkend in zijn of haar werk en zet jij verder?

In een educatieve context is het ook cruciaal om de dubbelzinnige rol van citeren te expliciteren, als mogelijke beklemming én bevrijding. Beklemming omdat citeren al eeuwenlang gekoppeld is aan autoriteit: *ipse dixit*, de meester wordt geciteerd en het geciteerde duldt geen tegenspraak: iets is juist en belangrijk omdat een bekende cultuurfilosoof of kunstenaar het heeft gezegd. Het is heel moeilijk om zich van die autoriteit te ontdoen, omdat het niet volstaat om de ene set van meesters simpelweg in te ruilen voor een andere, zolang de machtsstructuur inherent aan citeren intact blijft. Bijkomend probleem is dat door te citeren (opnieuw in de meest brede zin van het woord) je als schrijver van een academische tekst ook een expertisedomein claimt. Subtiel geef je aan dat je tot een zekere 'clan' hoort die dezelfde waarden en culturele en maatschappelijke referenties deelt en ook dat je door je keuzes aangeeft welke denkers en kunstenaars 'in' zijn en welke 'fout' of 'passé'. Sommige studenten dreigen zo vast te raken in een modieus denkkader, een jargon dat de artistieke praktijk schijnbaar legitimeert, maar uiteindelijk ook kan verlammen.

Maar bronnenonderzoek kan ook bevrijdend werken. Het brengt je op het spoor van nieuwe, onbekende praktijken die je kunt delen met je lezers. En vanuit de blik als kunstenaar voorzie je een bekend oeuvre of concept van een nieuw perspectief dat een aanvulling of alternatief kan bieden voor het dominante discours van de kunstgeschiedenis en de kunstcritiek.

Deze bewustwording van een eigen parcours, met een eigen referentiekader in de artistieke en onderzoekspraktijk, valt samen met de bewustwording van een eigen verlangen: een inzicht in het plezier dat de kunst verschaft en de zin om haar ook zelf verder te ontwikkelen en vervolgens artistiek uit te testen, oog in oog met het medium. Aangezien verlangen ambivalent en meerduidig is, of uit verschillende aspecten bestaat, en aangezien schrijven juist neerkomt op het articuleren of verbinden van elementen die voordien nog niet geformuleerd of verbonden waren, zien we schrijven als het aanmaken van bindweefsel dat de kunstenaar op het spoor zet van zijn of haar verlangen.

Als uitdrukking van dat verlangen schiet het afstandelijke, academische taalregister finaal tekort. Gelukkig worden kunstenaars verondersteld om de materiële en conceptuele grenzen te verkennen van het medium waarin ze werken, dus ook van de taal. Hierdoor toont schrijven binnen artistiek onderzoek zich vaak als een hybride genre, waarin academische vormen vermengd raken met een persoonlijkere, creatievere en poëtische stijl. In *Linguistics and poetics* (1960) definieerde taalwetenschapper Roman Jakobson de poëtische functie van taal tamelijk droog als een aanvullende codering van regulier taalgebruik, waardoor de aandacht wordt getrokken naar het medium zelf (zoals een gedicht de code rijm toevoegt aan een uiting en zo de lezer attendeert op het woordgebruik). Creatief schrijven betekent dus die taaloperaties onder de knie te krijgen die een literaire tekst doen verschillen van een zakelijke, puur informatieve tekst: spanning, beeldspraak, personages en allerlei experimenten met taal- en genrecodes. Het verlangen laat zich namelijk niet direct uitdrukken, maar heeft steeds deze omweg nodig om voorbij het cliché te gaan, het letterlijk en figuurlijk te vanzelfsprekende van veel communicatie. De aandacht op de vorm en de formulering beïnvloedt de inhoud, en laat toe iets nieuws te ontdekken en vervolgens te delen met een publiek. En dat vergt oefening.

Ambacht

Schrijven is, net als andere kunstpraktijken, in de eerste plaats een ambacht. Je moet een tekst vakkundig in elkaar steken, zoals je een meubel ontwerpt of een muziekstuk componeert. Vanuit een ontzetting, maar vaak hardnekkige onzekerheid over het medium taal, is het een goede eerste oefening om de regels van de kunst van de eigen praktijk proberen om te zetten naar een tekst. Want vaak benut creatief schrijven vergelijkbare principes, technieken en methodes als andere kunstpraktijken. Dat blijkt trouwens ook uit de beeldspraak die men gebruikt om over teksten te schrijven: een personage dat uit de verf komt, het ritme van een zin, de klankkleur van een woord, de opbouw van een betoog, montage van een scene... Dit vormt dan de opstap om de uitdrukkingmogelijkheden te verkennen die het taalmedium bij uitstek biedt. Het schrijfsproces laat toe om concepten en stellingen uit te werken, maar tegelijk ook om emoties en sensaties weer te geven, in inhoud en

in vorm. Hierdoor doorbreekt het genre ook de valse tegenstelling tussen beeldend en talig denken, of tussen intuïtief-lichamelijk en koel rationeel denken.

Een tekst kan gericht zijn op beschrijving van de werkelijkheid, maar evengoed een fictieve, absurde, utopische, onbestaande omgeving scheppen waarin gedacht, gevoeld, ervaren kan worden. Wat literatuur, als artistieke vorm van schrijven, hierbij meer dan elk ander genre kan, is gebruik maken van wat in de literatuurwetenschap focalisatie heet: je relatie als lezer met de tekst verloopt via het – al dan niet fictieve – belichaamde bewustzijn dat in een tekst het woord krijgt, en via taal gedachten, emoties en sensaties samenbrengt. Een autobiografische tekst claimt impliciet dat die focalisatie vanuit de auteur gebeurt, maar artistiek schrijven (of literatuur) laat ook toe om via (opnieuw al dan niet fictieve) personages toegang te krijgen tot andere verbeeldingswerelden. Op die manier biedt literatuur een alternatief voor een te navelstaarderige, enkel maar op het hedendaagse gerichte blik. Juist door het eigen verlangen te belichamen in andere personages, vermijd je kortsluiting tussen de artistieke praktijk en het denken erover; hun stemmen en de manier waarop je die stemmen een vorm geeft, wijzen een weg buiten de kaders van de kunstwereld en het onderwijs.

Ambacht is dus geen conservatief begrip dat dient om de kritische aspecten van de artistieke praktijk te beknotten en studenten onzeker te maken over hun kunnen – ‘leer eerst het vak voor je er praatjes over gaat maken’. Het is, zeker als het over de handeling van het schrijven gaat, juist een wapen om die kritische houding te versterken, net door de vertolking ervan via taal ernstig te nemen.

Wanneer kunststudenten (op bachelor-, master- of doctoraatsniveau) in het schrijven het medium van de verbale taal en het woord dienen te exploreren, veronderstelt dat dus ook diepe kennis van dat medium. Anders blijft hun talig werk in vorm en inhoud achterop hinken bij het artistieke medium dat ze primair gebruiken. Aandacht hiervoor heeft als voordeel dat het kunstenaars multimediaal tot ontwikkeling brengt. Maar het dient dus ook een ruimer doel: door te schrijven, of door in staat te zijn te schrijven, kunnen kunstenaars het discours over hun kunst zelf ook in handen nemen, in gesprek met elkaar of met commentatoren (kunsthistorici, critici of wetenschappers). Er gaat dus een emanciperend effect uit van verbale ontwikkeling.

Omdat schrijven geen eenvoudig en snel te verwerven competentie is, is het een absolute voorwaarde dat er in het onderwijs ruimte komt voor oefeningen in het ambacht van schrijven. Zowel creatief schrijven als kritisch schrijven, of beter nog een combinatie van beide, komen daarbij in aanmerking.

Aansluitend op de hedendaagse belangstelling voor creatieve kunstkritiek en autofictie kan men in een vervolgtraject ook inzetten op oefeningen waarin creatie en beschouwing samenkomen.

Zolang schrijfoefeningen vooral onderdeel uitmaken van meer theoretische vakken en niet worden ingezet voor het ontwikkelen van de artistieke praktijk, blijven woorden echter enkel als voorafname op of als nagedachte bij het beeld bestaan binnen kunstopleidingen. Het schrijfbambacht dient dan ook niet louter in één of meer gespecialiseerde vakken ondergebracht te worden, maar moet in elke fase en geleding van de opleiding gepaste aandacht krijgen. Een gedeelde bibliotheek in een atelier helpt daarbij, maar een eenvoudige weg vooruit is ook dat praktijkdocenten en scriptiepromotoren samen de masterproef begeleiden, en dus in gesprek met de studenten gaan over zowel visuele als verbale exploten.

Een nieuwe, voor schrijvers en beeldenmakers vergelijkbare uitdaging daarbij is hoe de mogelijkheden van artificiële intelligentie in te zetten zijn binnen een artistiek traject dat zich traditioneel op eigenheid, creativiteit en oorspronkelijkheid beroept. Om je niet langer enkel te verhouden tot wat vooraf ging, maar ook tot wat via een druk op de knop direct gegenereerd wordt aan mogelijkheden. Gezien deze nieuwe tools en technologieën is het nodig om de visuele en verbale geletterdheid aan te scherpen, om een eigen (anders) taligheid te ontwikkelen en zich te oriënteren in het hedendaagse kunst- en medialandschap. Het vraagt om herbezinning op de competenties die men voor de ontwikkeling van kunststudenten en voor artistieke ontwikkeling noodzakelijk acht. Misschien schuilt er ook een kans in om voorbij de klassieke focus op het eigene en oorspronkelijke te denken: meer in dialoog, bijvoorbeeld door elkaars beelden en teksten te lezen, samen onderweg in talen die meer dan ooit van niemand en van iedereen zijn, voorbij patronen die automatisch worden gegenereerd.

Stap 3: een vierkantige methode

Om een en ander concreet te maken stellen we een vierkantige pedagogische methode voor, aangedreven door twee vragen. Wat kan je met taal en met schrijven dat je met beelden niet kan? En als tweede: welke tijd is bij schrijven in het geding (voor het werk, na het werk, interactie verleden en toekomst)? Op de eerste as situeren we schrijfoefeningen die in relatie staan tot het eigen werk. Via een scenario-oefening kan men bijvoorbeeld anticiperen op aspecten van een kunstwerk dat nog niet gerealiseerd is, of het in verbeelding verkennen vooraleer de soms dure, unieke realisatie feitelijk plaatsvindt. Op de tweede as situeren we schrijfpraktijken die in relatie staan tot kunstwerken

van anderen: via een kritisch schrijven vanuit een bronnenonderzoek of een creatievere benadering, bijvoorbeeld gericht op de sensatie die een specifiek beeld oproept, waarbij je al schrijvend zoekt naar hoe die sensatie in woorden kan resoneren en al doende de artistieke blik scherpt. Via bijvoorbeeld focalisatie kan ook een actieve verhouding ontstaan tot hoe anderen kijken en verbeelden.

Tussen beide assen ontstaat een spanningsveld tussen artistieke creatie en kritische reflectie dat kunsthistorische affiniteiten aan het licht brengt en tegelijkertijd toekomstgericht is met betrekking tot de eigen kunstpraktijk en inzicht biedt in hoe schrijven beelden kan veranderen en dus 'vormend' is voor het kijken. Al schrijvend onderzoekt men wat de eigen blik 'plezier' geeft of enthousiasmeert, en kan men dankzij het beschouwen van 'voor'-beelden de eigen artistieke positie scherpstellen. Men leert kortom 'denken in beelden' en hoe woorden helpen om dat denken te ontwikkelen.

Dit heen en weer bewegen tussen diverse media én tussen creatie en kritiek kan resulteren in essayistisch, hét genre bij uitstek om het denken te ontwikkelen en het denkproces deelbaar te maken. In het essayistisch schrijven kan een kunstenaar een idee – en dat kan ook een vraag over een vormelijke kwestie zijn – van alle hoeken en kanten bekijken en tegelijk nieuwe vragen oproepen, zich daarbij bewegend tussen het anekdotische en het algemene, het persoonlijke en het gedeelde. Kenmerkend voor de essayvorm is immers de dialoog die de schrijver bewust opzet, gevoed door het verlangen zich vanuit een persoonlijke geschiedenis en een eigen perspectief of aanvoelen te verhouden tot andere stemmen, geschiedenissen, werelden.

Wat het essay daarbij voor beeldenmakers aantrekkelijk maakt, naast andere genres zoals het manifest, de brief of de dagboekroman, is de wijze waarop deze vorm vaak vertrekt vanuit het sensitieve, de eigen ervaringen en gevoelens, en tegelijk naar woorden zoekt die het beleefde en geleefde voor de lezer tastbaar en voorstelbaar maken. Bovendien schept de essayvorm ruimte voor toeval, twijfel en improvisatie vanwege de gerichtheid op het delen van een gedachtegang en een proces, eerder dan sluitend en exhaustief te willen zijn. Dat kan meteen ook uiteenlopende stijlregisters, het verkennen van zijwegen of zelfs fictieve uitstapjes met zich mee brengen. Deze ruimte voor experiment betekent geenszins dat alles open ligt en oneindig open gehouden wordt. Elk essay beoogt immers een transitie, een gedachtestroom die tot een (nieuw) idee leidt, een gedeelde zoektocht naar antwoorden die een openbarende of transformerende kracht kunnen hebben voor maker en lezer. De persoonlijke queeste die tot het essay aanleiding gaf, wordt zo een potentiële bron van begeestering, inspiratie en verwondering, wat het streven is van elke zelfbewuste kunstenaar.

Stap 4: pleidooi voor een expertisecentrum

Aangezien we niet alleen in postromantische, maar ook in postliteraire tijden leven, waarbij zelfs een term als ‘post-literacy’ valt, veronderstelt de hervonden interesse voor het schrijven van kunstenaars binnen het academisch onderzoek in de kunsten, tot slot ook een appel annex pleidooi. De ontwikkeling veronderstelt een uitgebalanceerde kijk op de masterscriptie in de academische kunstopleidingen, een adequate inzet op begeleiding, maar zeker ook op de toeleiding van studenten naar dat niveau. De leerlijn Beeld & Onderzoek van LUCA School of Arts kan hier als inspiratie dienen: deze plaatst trapsgewijs beeld- en tekstanalyse, schrijfoefeningen in nauwe verbinding met de praktijk en de articulatie van een artistieke en maatschappelijke positionering in elkaars verlengde.

Verder kan men zich afvragen of de tijd niet rijp is voor een artistieke onderzoeksmaster waarin het schrijven en lezen van kunstenaars een substantiële rol wordt toebedeeld, bijvoorbeeld in samenwerking met diverse instellingen van hoger kunstonderwijs en hun experts in schrijven, zowel creatief als kritisch. De aandacht voor het woord als medium opent immers onvermijdelijk een nieuwe horizon. Zodra kunstenaars van welke aard ook zich in een medium verdiepen en al doende ontdekken welke mogelijkheden dit biedt, ontstaan ongetwijfeld praktijken die hierop fundamenteel door willen gaan, in hybride of autonome vorm. Momenteel bestaat dit niet of amper op het niveau van het hoger kunstonderwijs, terwijl het deeltijds kunstonderwijs intussen wel al opleidingen in schrijven kent. We pleiten dan ook voor de oprichting van een expertisecentrum rond schrijven in de kunsten dat naast het eigen onderzoek een dergelijk opleidingstraject kan bieden. Het zou een haven van denken en doen kunnen zijn, waar alle kunsten de vruchten van plukken en die de aanwezigheid van kunstenaars in het maatschappelijk debat stimuleert en versterkt.

Tom Van Imschoot doceert literatuur, kunstenaarstekst en essayistiek aan LUCA School of Arts. Hij is hoofd van de onderzoekseenheid Image en bijzonder gastdocent in de kunsten aan de KU Leuven. Hij publiceert geregeld over literatuur en beeldende kunst en publiceerde onder meer *Woorden worden werken. Schrijven onderweg naar een eigen taal* (2017) en *Acts of Painting* (2022).
tom.vanimschoot@luca-arts.be

Isolde Vanhee is docent aan LUCA School of Arts. Ze is voorzitter van Art Cinema OFFoff en bijzonder gastdocent in de kunsten aan de KU Leuven. Ze schrijft en publiceert over film en beeldende kunst.
isolde.vanhee@luca-arts.be

Kris Pint doceert cultuurwetenschappen aan de Faculteit Architectuur en Kunst van de Universiteit Hasselt. Hij schreef *De wilde tuin van de verbeelding* (2017) en *Meteorologie van het innerlijk* (2020).
kris.pint@uhasselt.be

Over intimiteitscrises in kunst(onderwijs)

Peter De Graeve

Van oudsher is onderwijs gericht op verlies van intimiteit, namelijk het zich losmaken uit de bescherming van een familiaal milieu en zelf iemand worden. De informatiesamenleving confronteert ons met een nieuwe, risicovollere vorm van intimiteitsverlies, betoogt Peter De Graeve. In een wijsgerig essay doet hij een poging om de weg terug te vinden, voorbij van de weerstand en alle post-theorieën, op zoek naar de kern van kunstonderwijs.

Als de machine zich ooit zou verstouten 'niet langer te gehoorzamen, maar geest te worden', zo schreef Rilke in 1922, zou ze op slag 'al het verworvene bedreigen' (Rilke, 1996[1992], pp. 216-217). Nauwelijks een eeuw later, en de machine is metterdaad 'geest' geworden: langzamerhand palmt ze de domeinen van menselijke intelligentie, menselijk (historisch) bewustzijn en menselijke creativiteit in. Wetenschap en technologie legden hun dienende rol af en heersen vandaag over maatschappij en cultuur.

Ook in het kunstonderwijs is die heerschappij voelbaar. De gevolgen voor het relatief nieuwe domein van 'artistiek onderzoek' schetste ik eerder (De Graeve, 2010, pp. 8-9 en 2012, p. 280 e.v.). De zogeheten kennismaatschappij – en het collectieve streven om die te verwezenlijken, zie de 'Bologna-verklaring' van 1999 – heeft klassieke vormen van menselijke creativiteit dooreengeschud, inbegrepen de culturele waarde van de 'klassieke opvoeding' (Rilkes poëtische concepten van 'het verworvene', 'de geest' en 'de gehoorzaamheid' vormen hiervan een echo), en de *kunstopleiding* in het bijzonder. De crisis veroorzaakt door de hedendaagse grootschalige industrialisatie van de cultuur en het 'spirituele' ligt nochtans in het verlengde van een wezenlijke *educatieve* ingreep, namelijk het 'verlies van intimiteit'. Dit op het eerste gezicht paradoxale fenomeen heeft, zo luidt mijn hypothese, vooral voor het artistiek-educatief onderzoek verregaande consequenties, of liever: het biedt intrigerende kansen. Die wil ik hier onderzoeken.

De voorbije jaren ondervond het hoger (kunst)onderwijs behoorlijk wat schade door de zogenoemde informatiemaatschappij. Deze ontstond rond 1950, onderging sinds de jaren negentig een steeds snellere digitalisering (Schnitzler, 2015) en met de opkomst van artificiële intelligentie (AI) staan we nu voor de volgende uitdaging.

Deze ontwikkelingen – informatisering, digitalisering, AI – hebben in het hoger kunstonderwijs nu al impact, wellicht met wat ik 'de verkrumming van intimiteit' noem als belangrijk effect. Dit intimiteitsverlies is het symptoom van een vitale artistiek-pedagogische vertwijfeling. Tegelijkertijd lijkt niet onderzoeken en begrijpen daarvan de onaangepastheid van de kunsten aan de hedendaagse tijd te verraden. De eenvoudige verklaring zou zijn dat hedendaagse kunstenaars vaak niet meer weten wat ze met de traditie aan moeten en de 'ontvangen autoriteit' ervan verwerpen. Ik keer het om en stel enigszins uitdagend dat het de traditie is die niet langer weet waar ze met de kunst – en de kunstenaar – van vandaag moet blijven of wat ze nog aan hen heeft...

Deformatie

Afgaande op de oude, Latijnse betekenis van onderwijs – het ‘vormen’ (*formare, formatio*) van jongeren – kun je stellen dat de komst van de informatiemaatschappij, vooral vanaf de tweede fase (digitalisering) een fundamenteel ondermijnend effect op de educatieve traditie heeft gehad. Eeuwenoude onderwijsstructuren en daarmee gepaard gaande idealen (minstens sedert de stichting van Plato’s school, de eerste ‘academiserende’ opleiding uit de geschiedenis), werden dooreengeschied. Onze digitale leefwereld, met haar quasi-grenzeloze bereik, globale toegankelijkheid en verleidelijke bedieningsgemak, heeft het traditionele idee van educatieve vorming (‘formatie’) zo sterk onder druk gezet dat er nu veeleer sprake is van deformatie (zie onder meer de discussie over het ‘decenterend’ en ‘deconcenterend’ effect van smartphone-verslaving op alle niveaus: Huey & Giguere, 2023; Stevic et al., 2024; Meester, 2023).

Daarbij is het belangrijk te benadrukken dat ‘deformatie’ niet per se iets nadeligs is. Het is een neutraal begrip, verwijzend naar structurele veranderingen in de maatschappij en de ermee overeenstemmende spanningen in het onderwijs. De meest evidente veranderingen zijn gekend: de ruimten waar de cultureel-maatschappelijke taak van de fysieke ‘onderwijzing’ zich sinds mensenheugenis afspeelde, van Plato’s marktplein (agora) tot de collegezalen van universiteiten, zijn sinds kort ingebed in digitale omgevingen, met een groeiend aanbod van ‘virtuele’ cursussen, ontelbare online kennisplatforms, doe-het-zelf-opleidingen en overzeese cursussen – dat alles één muisklik verwijderd. Onderwijs wordt zo losgekoppeld van tijd en ruimte en raakt, samen met het moderne subject, in ijtempo gedecentreerd: de werking ervan is niet langer ‘lineair’ (Dean, 1993; Griffith, 2007; Murriss, 2022). Dit verdwijnen of vervagen van een centrum en van de (exclusiviteit van) fysieke ijkpunten, met de eraan gekoppelde pedagogische overdracht tijdens een fysieke ontmoeting, is het meest zichtbare effect van wat ik hier deformatie noem. Deze evolutie brengt heel wat comfort: toegang tot bronnen, uitwisseling van gegevens, snelle en grenzeloze internationale communicatie, mobiliteit... De diffuse gloed van de digitale cultuur dompelt ons onder in de universele rust van een avondstemming.

Inmiddels ontsnapt een dieper gelegen en daardoor wellicht minder zichtbaar fenomeen aan onze aandacht. De ontleding ervan kan ons leiden naar een beter begrip van de schadelijke neveneffecten van de digitalisering op de onderwijspraktijk in het algemeen en op de hedendaagse kunstopleidingen in het bijzonder. Dat is wat ik hier probeer te thematiseren als ‘intimiteitsverkruiemeling’, een vermoedelijk gevolg van de grootschalige maatschappelijke deformatie en ons onvermogen om erop adequaat te reageren.

Intimiteit en intimidatie

Vooraleer mijn diepte-analyse aan te vatten is een waarschuwing op zijn plaats. Iedereen kent de flagrantste vorm van intimiteitsverlies: grensoverschrijdend gedrag, ofwel de praktijk van de laakbare, terecht gewraakte ‘ongewenste intimiteiten’, de intimidatie. De toevloed van klachten en sancties op dat vlak hebben de laatste jaren de hogeschool- en universiteitsgemeenschappen en de samenleving als geheel flink beroerd. Hieronder gaat een dieper en complexer spanningsveld schuil, dat niet noodzakelijk identiek is voor de reguliere samenleving van volwassenen (in bedrijfswereld, sportwereld, amusements- en showbizz) en het onderwijsveld dat doorgaans werkt met minderjarigen of jongvolwassenen. Twijfel aan de legitimiteit van reglementering of aarzeling over effectieve preventie en bestraffing zijn ontoelaatbaar. Er bestaat geen excuus voor het verwaarlozen van slachtoffers van intimidatie.

Toch kan die beginselvastheid niet verhelen dat met name in het onderwijs de strijd tegen intimiteit altijd aan de basis heeft gelegen van een gewenste beschaafde overgang van kindertijd naar volwassenheid. Uitdagend gezegd: iets in de intimiteit zelf vraagt om transgressie. Het jonge kind weghalen uit de beslotenheid en de bescherming van de gezins sfeer behoort tot de vroegste en ingrijpendste onderwijspraktijken. Gelet op de omvangrijke wettelijke en zelfs grondwettelijke reglementering rondom leerplicht in onze moderne democratieën kun je zelfs stellen dat die specifieke transgressiepraktijk een fundamenteel politiek karakter heeft verkregen. Zo beschouwd is onderwijs de politiek georganiseerde en gelegitimeerde strijd tegen de gezinsintimiteit. Deze laatste wordt met algehele maatschappelijke instemming dus op grote schaal ‘geschonden’.

Voor ons thema is het betekenisvol vast te stellen dat de huidige deformatie van het onderwijs wellicht mede haar wortels heeft in die veel oudere ont-wricting, namelijk die van de traditionele familie. In prehistorische tijden, waar stamverbanden primeerden, viel cultuuroverdracht – het doorgeven van kennis over primitieve sedentaire technieken – nog binnen de grenzen van het familiale en familiäre. Bij de overgang naar complexere samenlevingsvormen (eerste stadstaten, vroege wereldrijken) werd die transitie ingewikkelder en ontstond het collectieve, abstractere proces van kennisoverdracht dat wij tot op heden onderwijs noemen. Die complexiteit vereiste het doorbreken van de familiale intimiteit, van familiariteit.

In dit verband is het beslist geen toeval dat de eerste grote tekst over onderwijsstechniek en -ethiek in de westerse cultuur, Plato’s *Phaedrus*, precies het familiäre tegenover het complexe plaatst. Vanuit die tegenstelling formuleert Plato een harde kritiek op wat hij een besmukte ‘pedofilie’ noemt (waarbij het Griekse paidofilía niet zomaar te vergelijken valt met wat wij vandaag opvatten als ‘pedocriminaliteit’, Looij, 1991), vol geniepigheid, dweeppzucht en machtswellust.

Hiertegenover zet de filosoof het ideaal van een bezonnen en (zich) gedragen(de) 'pedagogie', die hij als moreel en spiritueel superieur, als *verheven*, voorstelt. Sturend voor het onderwijs is van oudsher dus niet de vraag óf, maar op welke manier grenzen overschreden worden. Doordat het kind of de jongere in het onderwijs in ieder opzicht centraal staat – en hoort te staan, zoveel was ook voor Plato duidelijk – is het grensoverschrijdende per definitie onderwerp én voorwerp van het leerproces.

Intimiteitsalternatie

Het aanreiken van een alternatieve vorm van intimiteit zit dus diep in het onderwijs-DNA. Onderwijs is in essentie intimiteitsalternatie. Mogelijkerwijs vormt tegenwoordig het wegvallen van het alternatief – of van dit *specifieke* alternatief – een oorzaak van groeiende desoriëntatie, zowel onder de ontvangers als de verstrekkers van onderwijs. Op deze hypothese zal ik mijn verdere onderzoek baseren. Maar eerst moet ik in grote lijnen de voorgeschiedenis van dit fenomeen schetsen, namelijk de culturele formatie in het onderwijs. Daarna bespreek ik de ontwrichting ervan, de genoemde deformatie.

Eeuwenlang werd de waarde van onderwijs essentieel bepaald door het genoemde tegenmodel van de stam- en familieverwantschap, door intimiteitsalternatie. Leerlingen waren volgelingen en beschermelingen – vanaf Pythagoras' *Broederschap*, via Plato's *Akadèmia* en Aristoteles' *Lukeion*, tot Zeno's *Stoa of Epicurus' Tuin*...¹ Op hun beurt moesten de scholen en schoolhoofden ervoor zorgen dat de stroom van volgelingen in de tijd, dus over de generaties heen, gaande werd gehouden: onderricht is traditie, traditie vergt onderricht.

Onderwijs was dus in de oorspronkelijke betekenis sectair: *secta*, van *secare* (zich) afsnijden van).² Een groep gelijkgezinden zondert zich af en vormt een aparte gemeenschap, los van gevestigde families. Leerlingen waren de intimi van een 'meester', of soms een 'meesteres', zoals in Socrates' verhaal in *Symposium*. Ze namen deel aan de innerlijke ('*intus*') werkzaamheden van de school, sterker, ze vormden daarvan zélf de kern ('*intumus*', de overtreffende trap), de intimi. Een hechte onderlinge band, vaak vergeleken met liefde (*érós*, Plato) of diepe vriendschap (*filía*, Plato, Aristoteles), vormde het kritische element in het klassieke opvoedingsmodel.³

1 Het creëren van een beschermende omgeving voor de leerling vormt een hoofdthema in verschillende cruciale dialogen van Plato, met name in *Phaedrus*, in het *Symposium* en in de *Theaetetus*, of Aristoteles' *Ethica's*.

2 'Sector' en 'sectie' hebben dezelfde semantische oorsprong.

3 Vandaar ook Plato's vroege 'obsessie' met de *paidofilia*. Scoats en Robinson (2020) zien hierin veeleer een vorm van 'bromance', veredelde macho-ethiek. Uiteraard is ook dat een variatie op het intimiteitsthema. Voor verdere verdieping van dit thema, zie ook Looij (1991) en Nussbaum (2001).

Die educatieve 'sekte' werd al vroeg beschouwd als de drijvende kracht van een alomvattende humane vorming, die zelf de noodzakelijke voorwaarde vormde voor de organisatie van een beschaafde, op rede en redelijkheid gebaseerde samenleving (Cooper, 1999). Dat is de traditioneel hachelijke balans waarop elk educatief project zijn kansen en uiteindelijke inzet moet afwegen. (In de aanspraak op 'redelijkheid', 'algemeen-menselijkheid', 'maatschappelijkheid' – hoezeer ook gefantaseerd, zoals iemand allicht kan opwerpen – verschilt het educatieve fundamenteel van de religie, waar weliswaar evengoed 'sectair' gedrag bestaat, maar dan enkel als een gesublimeerde bestendinging van de familiariteit, niet zozeer als de vooropgestelde alternatie ervan.)

In de loop der tijd werd het bereik van de educatieve kring alsmat groter, maar de grondslag bleef wel dezelfde. Minstens tot het begin van de twintigste eeuw, met bijvoorbeeld de onderwijsfilosofie van de Amerikaanse filosoof John Dewey, bleef het klassieke schema behouden, mét de overtuiging dat degelijk onderwijs de kern vormde van een samenleving die de idealen van redelijke vrijheid en onderlinge gelijkwaardigheid koesterde. Waarden als verbondenheid, openheid of solidariteit (de 'fraternité' in het credo van de Franse revolutie) vormden de maatschappelijke projectie – ook als projectie *op* de maatschappij – van de intimiteitsalternatie waarop het onderwijs gedurende bijna drie millennia was gestoeld, en die als richtsnoer had de jongere uit het familieverband op te tillen tot civiele verantwoordelijkheid. Familiariteit verzaken om humaniteit te winnen.

De vloeibare mens

Terug naar het moderne fenomeen van de deformatie. Uit het voorgaande viel al af te leiden dat dit verschijnsel iets dubbelzinnigs heeft: het is verwant met de genoemde intimiteitscrisis, maar staat er ook haaks op. Gevestigde intimiteit openbreken was vanaf de aanvang een hoofdopdracht van het onderwijs. Ertegenover staat dat tegenwoordig elke zin voor intimiteit zoek is geraakt: iedereen is virtueel intiem met iedereen ('befriended'), tegelijk lijkt iedereen met iedereen ook permanent virtueel op oorlogsvoet te staan. Alles is intiem, dus niets is het nog. Wat valt er nog te alternen? Die ambivalentie moeten we eerst vatten.

Hierbij mijn werkhypothese: de klassieke, eeuwenoude intimiteitssprong, van tribalisme naar 'verwereldlijking', is vandaag een sprong in het ijle geworden, in de eerste plaats omdat het onderwijs zelf niet langer weet heeft of wil hebben van de geschiedenis. (Ik zeg wel degelijk 'de' geschiedenis en niet zomaar 'zijn' geschiedenis: het is geen kwestie van onderwijstraditie alléén). Het onderwijs, en het kunstonderwijs in het bijzonder – waar 'media' in ijlt tempo vervluchtigen, opgaan in de cloudervaring – krijgt het daardoor

steeds moeilijker om te fungeren als wissel op het verleden. Overspoeld door – de idee van – een ‘vloeibaar’ gemaakt heden (Zygmunt Baumans ‘*liquidity*’), moet het onderwijs aan de slag met jeugdige breinen die volgens dat elastische realiteitsprincipe veelal al tot een brij zijn getransformeerd.

Dat vloeibare is onze nieuwe, grenzeloze, oorsprongsongevoelige familiariteit. Ertegen lijkt geen transgressie meer opgewassen. Het traditionele onderwijsdoel – opvoeden tot humaniteit – lijkt in liquide tijden onhaalbaar of zelfs ongewenst, gelet op de scherpe aanvallen tegen de essentialistisch en eurocentrisch geachte inslag van het humanisme als neo-imperiale waarde.

Een eerste duidelijke waarschuwing tegen de ontwrichting van moderne educatieve structuren kwam van de Franse filosoof Lyotard, met diens baanbrekende tekst *Het postmoderne weten* (*La condition postmoderne*) uit 1979. Zijn lange hoofdstuk over onderwijs eindigt met de vaststelling dat in deze tijd ‘zowel de delegitimering als de voorrang voor efficiëntie de doodsklok luidt over het tijdperk van de Professor (die) wat betreft het doorgeven van verworven kennis niet competent is dan de netwerken voor geheugenopslag en wat betreft het bedenken van innovatieve stappen of spelsituaties niet vindingrijker dan interdisciplinaire teams’ (Lyotard, 1979, p. 53). Lyotard luidde zo in feite de doodsklok voor de intieme educatieve kring, de historische ‘onderwijssekte’. In een later als annex toegevoegde verduidelijking stelde hij het laatkapitalisme – nu zouden we zeggen de globalisering – hiervoor verantwoordelijk, dat ‘uit zichzelf de kracht heeft om familiale objecten, sociale rollen en instituties te de-realiseren’, ofwel van hun werkelijkheidsgehalte te ontdoen. ‘In zo’n gedestabiliseerde wereld’, vervolgt hij, ‘lijkt classicisme volkomen uitgeteld’ (Lyotard, 1979, p. 53).

Lyotards sociologische observaties vormden de voorbode van een educatieve opbodstrategie, waarmee gelijkgezinde intellectuelen de geconstateerde ontwerkelijking probeerden af te weren en ook af te troeven, door er alternatieve ontwikkelingsstrategieën tegenover te plaatsen. Het doel was een ‘ontwerkelijking van de ontwerkelijking’ in te leiden. Die moest de ondermijnende invloed van het kapitalisme op het onderwijs niet alleen aankaarten, maar er frontaal tegenin gaan, met gespecificeerde trainingen in onderwijs én onderzoek.

Ook in het hoger kunstonderwijs ontstond gaandeweg een sterke tendens om de educatieve praktijk in een soort verzetsmodus te duwen, waarmee zo al niet de omverwerping, dan toch minstens het terugdringen van dit globale kapitalisme kon worden voorbereid. Aangestuurd door de ideeën van onder andere Adorno, Benjamin, Marcuse, Deleuze of Butler werd de ‘Gramsciaanse’ attitude van artistiek verzet een heuse educatieve praktijk (zie ook Jagodzinski, of Beier en Wallin). Onder invloed van postmoderne kunsttheorieën, zoals die van Danto, raakte het belang van kunstgeschiedenis zelf op de achtergrond

– vooral, maar niet uitsluitend in de *visual arts*: ‘the pulse of (art’s) own history is now a thing of the past’. Dat resulteerde in wat Stuart Sim ‘een verwerping van ontvangen autoriteit’ noemt (Danto, 1992, pp. 9-10; Sim, 2010, p. 127).

In de artistieke wereld is dit verzetscredo vaak enthousiast gevolgd, met voorspelbare gevolgen voor het onderwijs. Immers, niet alleen de artistieke praktijk zelf, maar ook de daartoe bestemde opleidingen werden geacht te voorzien in ‘een positieve visie op chaos en complexiteit’ (Bourriaud, 2009, p. 13). De relatief abrupte en ingrijpende verschuivingen op theoretisch, ideologisch en educatief-filosofisch vlak waarin dit alles resulteerde, helpen verklaren waarom de modieuze vloeibaarheid van Deleuze en Guattari’s filosofie met haar ‘de- en reterritorialiseringen’, ‘chaosmose’ en befaamde ‘nomadisme’ in tal van kunstopleidingen directief is geworden, niet het minst onder impuls van wat ‘artistiek onderzoek’ heet. Het leidde in extremis tot de introductie van radicaal ‘diffractieve onderwijsmethodologieën’, in het vakjargon, en tot de crisis van het hoger (kunst)onderwijs (Berland et al., 1996; Gigliotti, 2020).⁴ (Voor de ‘diffractie’, zie Murriss, 2022, p. 74 e.v.)

Deze innovatieve educatieve strategieën en -methodologieën zijn ongetwijfeld ontwikkeld en worden daadwerkelijk ingezet met de beste bedoelingen, als gewiekste contra-strategieën. Dat neemt niet weg dat ze stuk voor stuk gekarakteriseerd kunnen worden als systematische vormen van anti-systeemdenken. Daarmee bedoel ik dat ze het systematische van de hedendaagse socio-economische realiteit (kapitalisme, globalisme, neokolonialisme, neo-imperialisme, biopolitiek...) op een al even systematische wijze proberen te pareren, door er artistiek-ideologisch en artistiek-educatief weerstand aan te bieden (‘kunst als verzet’) en het via grensverleggende educatieve praktijken te overstijgen (‘nomadisme’, ‘activistisch realisme’). De krachten van ontwrichting en versnippering, toegeschreven aan het postmodernisme dan wel het laatkapitalisme, dienen eerst via nabootsing aan het licht te worden gebracht en in het scheppende bewustzijn gepresenteerd, vooraleer ze met alternatieve kunstcreatie- en kunsteducatiestrategieën onschadelijk te maken. Een dergelijk systematisch anti-systeemdenken blijft bijgevolg noodzakelijkerwijs binnen de invloedssfeer van de realiteit die het voorhoudt te bestrijden: het moet met het systematische van de ‘wereld daarbuiten’ als het ware gelijke tred houden, wil het dit het hoofd kunnen bieden, door volmondig ‘te voldoen aan de waaier van sociale en institutionele vereisten’ die dit soort engagement nu eenmaal oplegt (Thomas, 2019, p. 128).

4 Tal van artistieke onderzoeksprojecten hanteren de sociaal-artistieke vloeibaarheid, beschouwd als een uitgesproken, niet zelden principiële (‘paradigmatische’) vorm van on/begrensdeheid tussen kunst en wereld, tussen praxis en theorie, als uitgangspunt voor hun creatieve context. (Ook enkele bijdragen van dit themanummer dragen hiervan de sporen.)

Het helpt verklaren waarom de door Lyotard en anderen aangeklaagde moderne ontworpen in het hedendaagse onderwijs geëvenaard wordt door een zich steeds sneller ontwikkelende versplintering van het (artistieke) educatieve aanbod. Laat ik daarbij toch fijntjes noteren dat in deze houding iets meespeelt dat zo oud is als de straat: ruime maatschappelijke ontwikkelingen worden geïmiteerd om ze vervolgens ideologisch of activistisch te overstijgen of te overtreffen. Dat is de gekende historische techniek van de *imitatio/aemulatio*. Het doorslaggevende verschil is echter dat de traditionele techniek bedoeld was om een fragment van de wereld te laten oplichten (kunst als venster op de wereld), terwijl ze vandaag de wereld in haar geheel in het vizier wil nemen. Geen geringe ambitie.

Hoe dan ook lijkt het niet overdreven te stellen dat de deformatie, ofwel Lyotards 'ontwerkelijking', de laatste jaren op grote schaal in allerlei onderwijs- en onderzoeksprogramma's van het hoger (kunst)onderwijs is geïmporteerd, waar ze haar desintegrerende kracht laat voelen. Enige dwingende bijsturing van de diepere maatschappelijke oorzaken ('kapitalisme') laat daarentegen op zich wachten. Veeleer lijkt het erop dat het postproductieve tijdperk, waarin de hedendaagse kunsten zich volgens Bourriaud bevinden, een ronduit posteducatieve omgeving heeft gecreëerd waarin de alternatieve scenario's voor een betere wereld, ondanks hun weligheid, slechts een marginaal maatschappelijk effect sorteren naast, zo valt te vrezen, een nog beperktere esthetische impact.

Dystopisch dogmatisme

Dit beeld van het hedendaagse hoger kunstonderwijs zullen sommigen ongetwijfeld als overdreven bestempelen. De sterke focus, gericht op misschien partiële, maar niettemin reële ontwikkelingen, dient hier dan ook een specifiek educatief doel: de exploratie van het thema van dit nummer, artistiek onderzoek in kunsteducatie. Ik wil hiervan nu verder de randvoorwaarden onderzoeken.

Het is één ding te constateren dat het hoger kunstonderwijs, zoals iedere onderwijsvorm, aan actuele maatschappelijke evoluties sterk onderhevig is. Iets anders is het om na te gaan welke (artistieke) prioriteiten dit onderwijs zelf moet en kan stellen, wil het niet door diezelfde evoluties verzwolgen worden. Door de recente blootstelling aan de postmoderne deformatie-ideologieën is die laatste mogelijkheid niet denkbeeldig en heeft het hoger kunstonderwijs er belang bij de zaak van zijn eigen 'reproductie', zoals de Franse filosoof Althusser zou zeggen, te behartigen.

Zelf ga ik uit van de premisse dat niets in de kunst systematisch of zelfs maar maatschappelijk hoeft te zijn. Landen of regimes – Rusland, China, Iran – waar creatieve impulsen ondergeschikt zijn gemaakt aan de dwang van een alomvattend politiek systeem, blinken niet meteen uit in artistieke vitaliteit. Daartegenover staat de diepgewortelde overtuiging dat de kunst zelf het best gedijt in een omgeving die expressieve vrijheid garandeert en dat bijgevolg het vormgeven en waarborgen van dat soort vrijheid een kerntaak is van de kunstopleidingen. De neiging bestaat om een dergelijke visie af te serveren als liberaal, maar historisch liep de idee van de artistieke vrijheid vóór op de komst van het liberalisme. Dat is geen toeval: het heeft te maken met de diepe verstrengeling van de idealen vrijheid en kunst. In Schillers *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens* (1795) is 'vrijheid' het op één na frequentste begrip, na 'schoonheid'. Eerder al, in 1789, in zijn *Filosofische brieven*, had Schiller geponeerd dat de kunst in haar gelukkigste, dat wil zeggen haar meest vrije en bevrijdende momenten, het sterkste zinnebeeld is van wat de mens aan grootsheid en goedheid in zich draagt. In één adem voegde hij eraan toe dat 'van de activiteit van een volmaakt wezen geen subliemer beeld denkbaar is dan de kunst'.

Schillers pleidooi voor de opvoeding van de mens tot vrij individu en zijn idealisering van de kunst zelf als de wijdere horizon van een gedroomde vervolmaking, klinken tegenwoordig, in onze nomadische, liquide en post-humanistische oren hopeloos verouderd en achterhaald. Maar terugkeren naar Schiller is minder een uiting van nostalgie dan een vorm van vernieuwde kritiek op de huidige tijd. Dat (onder meer) het Schilleriaanse ideaalbeeld van de vrije, volmaakte mens gedeconstrueerd moest worden, is tot daaraan toe. Maar zelden is het alternatieve mensbeeld dat bepleiters van artistiek onderzoek huldigen (niet langer uitgaan van individualisatie in en door de kunst) onderwerp van debat. De genoemde deformatie is in de kern een verminking van (gedroomde, gecreëerde) vrijheid – daarover is bijvoorbeeld ook Lyotard het eens.

Ik wil vooral aangeven hoe dit gevaar te vermijden. Dát we door bovengenoemde ontwikkelingen stilaan op de moerassige gronden van een mentale serviliteit zijn aanbeland, is mij persoonlijk, in mijn hoedanigheid als docent kunstfilosofie, de laatste jaren duidelijker geworden. Verzoeken om het historisch belang van de klassieke kunst en esthetica te duiden, pareren kunststudenten tegenwoordig niet zelden met de opmerking dat de Griekse cultuur verdacht is, doordat deze het begin vormde van een wereldwijde praktijk van verovering, kolonisatie, uitbuiting, slavenhandel en racisme, ofwel de kiem van het huidige hegemoniale, ontworpende wereldsysteem van eurocentrisme en kapitalisme, zoals ook beschreven door Hardt en Negri (2001) of Wallerstein (2004).

Op het eerste gezicht lijkt dit een actuele bevestiging te zijn van Lyotards bewering dat elk 'classicisme volkomen uitgeteld lijkt' of van Sims conforme idee van 'een verwerping van ontvangen autoriteit'. Maar vermoedelijk is hier meer aan de hand. Ikzelf zie er de indicatie in van wat ik een dystopisch dogmatisme zou willen noemen. Dit lijkt steeds sterker te drukken op de mentaliteit van jonge kunstenaars, die met hun gedrag (een 'weerstand', zo je wil) uit zijn op een systematische sturing in de appreciatie of waardering, 'subjectief' en 'objectief', van de wereld.

Het fenomeen duidt mijns inziens op een begrenzing van spirituele en, vooral, artistieke vermogens, en geldt in die zin dus als een alarmerende blijk van toenemende onvrijheid. Het is bijzonder vreemd dat een specifieke periode in de (kunst)geschiedenis van de mensheid slechts met de maatstaf van de hedendaagse smaak wordt gemeten. Het voor de hand liggende alternatief zou zijn om van de weeromstuit te eisen dat men de Griekse oudheid – om het genoemde voorbeeld aan te houden – op z'n minst zou kunnen beoordelen volgens antieke normen, en dus van jonge kunstenaars te verwachten dat zij blijk kunnen (of leren) geven van enige historische inleving. Dat zij dus een bereidheid aan de dag (leren) leggen om voorbij legitieme hedendaagse maatschappelijke bekommernissen op zoek te gaan naar wat in de vreemdheid – en, ja, vaak ook de wreedheid – van ons cultuurverleden wijst op essentiële elementen van wat wij vandaag nog steeds 'kunstenaarschap' noemen.

Hier wil ik nadrukkelijk nog een stap verder gaan, in een poging de aange-roerde dieperliggende problematiek van de verstrengeling tussen deformatie en intimiteitsalternatie scherper aan te kaarten en toe te spitsen op de educatieve crisis in het hoger kunstonderwijs. Wat écht stoort in het hedendaags dystopisch dogmatisme is dat wij er niet langer in slagen om *onszelf volgens de normen van de oudheid te beoordelen*. Hoe paradoxaal een dergelijke vaststelling vandaag de dag ook moge klinken, dit onvermogen wijst wel degelijk op een acute bedreiging binnen de kunsten, namelijk op een mogelijke verzaking van wezenlijke artistieke kwaliteiten, die juist het kunstonderwijs traditioneel aanreikte. Het betreft geen modeverschijnsel dat vanzelf weer zal verdwijnen. Er is wel degelijk sprake van een historische onmacht, van een hand over hand toenemende onkunde om nog langer 'weet te hebben' van de geschiedenis en van haar stichtende – dat wil zeggen: fundamenteel-creatieve – processen. Voor het overleveren en, dus, het overleven daarvan zijn in de eerste plaats de kunstopleidingen verantwoordelijk.

Advocaat van de duivel

De aanklacht klinkt zwaar, de bewijsvoering zal strikt moeten verlopen. Laat ik daarom eerst even advocaat van de duivel spelen, met een ander voorbeeld uit diezelfde historische periode, de Griekse oudheid.

In een beroemde dialoog, *Meno*, getroost de Atheense filosoof Plato zich bij monde van zijn spreekbuis Socrates alle moeite om de algemene geldigheid van kennisidealen en van ethische en esthetische waarden te bewijzen – om hun universaliteit aan te tonen, zouden wij nu zeggen. De kern van dat Platonische gedachtegoed is genoegzaam bekend. Genoemde idealen genieten volgens Plato een 'hogere' bestaan, behoren tot een 'hogere' werkelijkheid, althans in vergelijking met onze aardse, eindige, vlietende, vaak verwarrende levens. Plato's idealen bevinden zich in een, zoals het heet, bovenzintuiglijke, dat wil zeggen voor de normale menselijke perceptie niet bereikbare regio – niet eens hemels, maar ronduit 'bovenhemels' (*huperouránios tópos*), zoals het in een andere dialoog, *Phaedrus*, heet. Van die hogere werkelijkheid vangen wij, stervelingen, slechts nu en dan een flauwe glimp op.

Meno is de dialoog waarin Plato het duidelijkst zijn theorie ontwikkelt van een bepaalde soort herinneringsgave, de 'anamnese' (*anámnēsis*), waarmee wij door de nevelen van ons lichamelijk bestaan die ideale werkelijkheid kunnen aanschouwen. De Platoonse anamnese is letterlijk een 'wederherinnering', een soort supergeheugen, een diep in ons verborgen contactpunt waarmee wij in verbinding staan met de genoemde bovenhemelse regio. De anamnese bezit volgens Plato de kracht om niet alleen essentiële kennis, maar ook fundamentele gevoelens van goedheid en schoonheid terug te halen uit de 'onheuglijke' zone waar de verhoopte eeuwige idealen verblijven.⁵

Mijn punt is dit. In een beroemde scène van de *Meno* laat Plato Socrates 'bewijzen' dat de anamnese, ondanks haar diep-verborgen karakter, een reële kracht is in en voor de mens. Socrates doet dit door een slaaf aan een algebratest te onderwerpen. Vertrekkend vanuit de simpele geometrische figuur van het vierkant ontfutselt de goedgemutste filosoof-inquisiteur met welgemikte vragen aan de onwetende slaaf alle correcte antwoorden over breuken, snijlijnen, diagonalen en afgeleide vlakken. De onheuglijke herinnering doet feilloos haar werk en haalt alle kennis boven uit deze onwetende,

5 Niet bepaald ons ding... Vergeten we echter niet dat deze fantasietjes over vooraf gegeven, onwrikbaar gewaande kennisvormen destijds een grote indruk maakten op de grondleggers van de moderne filosofie en wetenschap, Descartes en Galilei, maar ook recenter nog op tal van kwantumtheoretici.

als water uit de woestijn. Schitterend werk! *Summa cum laude*. Alleen komt die lof niet de slaaf toe, die immers niets bijzonders heeft gepresteerd, maar Socrates zelf, doordat hij op deze tegelijk simpele en gewiekste wijze de stelling bewijst dat in ieder mens oerwaarden liggen opgeslagen, door de eeuwigheid in ons diepste innerlijk gedrukt, als een stempel in het was van de ziel, slechts wachtend om er door de techniek van de anamnese uit opgehaald te worden. Werkelijk álle mensen, zelfs deze in die dagen nauwelijks ‘mens’ te noemen slaaf, beschikken over zulke kracht... De slaaf zelf doet in deze dialoog immers niets van enig belang. Hij is een gewillig instrument in Socrates’ handen, het prototype van een naïeve domoor.

In zowat alle Platoonse dialogen krijgen Socrates’ medespelers de kans zich aan het (lezers)publiek voor te stellen, met naam en toenaam, vaak met hun stamboom en adelbrieven erbovenop, de één noemt de wijk in Athene waar hij resideert, een ander de stad in Groot-Griekenland waar hij als vrije burger vandaan kwam, allen openbaren ze hun rijke staat van dienst als denker of politicus, soms citeren ze hun geliefde Griekse dichters, enzovoort. *Ze zijn*. Alleen deze slaaf heeft geen eigen huis, geen eigen herkomst (behoudens het ‘slavenkwartier’, waar hij geboren blijkt), hij heeft geen eigennaam of eigenwaarde, spreekt nauwelijks een eigen taal (*‘Is hij het Grieks wel machtig?’* informeert Socrates vooraf bezorgd). De slaaf heeft geen zelfzijn, geen eigenheid – nauwelijks enige ‘intimiteit’.

Dit menselijke ding staat hier simpelweg geboekstaafd als ‘dienaar’, ‘acoliet’ (*akólouthos*) en ‘slaaf’ (*país*), hij is anoniem, ruimte- en tijdloos, apatride, zonder verdienste. Vóór zijn tentamen filosofie had dit stukje menselijk gereedschap geen flauw idee van het onderscheid tussen een vierkant en een ruit. Pas dankzij Socrates’ handigheid komt dit onderscheidingsvermogen tevoorschijn.

Zo is de dialoog *Meno* – ongetwijfeld ongewild, maar juist daardoor onmiskenbaar – het verhaal geworden van Plato’s onvervalste en neerbuigende herenmoraal, het pijnlijk directe bewijs, niet zozeer van de eeuwigheid van bepaalde hoge waarden en waarheden, als van hun partijdigheid, hun elitaire witte vooringenomenheid, van de diepe verwevenheid van deze hoogstaande cultuur met een enggeestig hegemoniaal denken en handelen. Zo beschouwd is de oude Griekse cultuur niet zomaar het verre begin van een op uitbuiting, slavernij en meerderwaardigheidsgevoelens gebaseerde westerse beschaving, ze is er de uitgesproken, uitgedachte en uitgekookte essentie van. Plato en Socrates mogen, zoals hierboven aangehaald, als eersten de praktijk van de pedofilie hebben afgewezen ten gunste van een meer bedachtzame pedagogie, dat neemt niet weg dat de huichelachtige welwillendheid en inquisitoire neerbuigendheid waarmee de grote filosoof deze anonieme slaaf tot een heus acculturatieproces dwingt, een heel andere, misschien diepgaandere en veel

schadelijkere ‘pedofilie’ aan het licht hebben gebracht: de slaafbeluste cultuur (*paído-filia*) en het onbezorgde meesterschap dat er de bekroning van vormt. Slaafse onderhorigheid als proeftuin van een blanco dwingelandij... Tot zover mijn pleidooi *pro domo diaboli*.

Meester worden

In zijn scherpte komt dit eindoordeel over Plato en Socrates tegemoet aan hedendaagse gevoeligheden en overtuigingen. De ondraaglijke dubbelzinnigheid van een veroordeling van de pedofilie, waar het Griekse autochtone ‘knapen’ (*paídes*) betreft, tegenover het kommerloos praktiseren ervan waar het gaat om die radicale vreemden die de antieke slaven (*paídes*) nu eenmaal waren, is op basis van bovenstaande passage een onloochenbaar gegeven. Het is allerminst anekdotisch. Plato’s oeuvre is doordeesemd van verhalen over geminchte, mishandelde, soms zelfs afgemaakte slaven, en het begrip zelf, ‘slaaf’, is bij hem steevast synoniem met inferieur, slinks, dierlijk, gebrek-kig. Oordeel zelf: het houden en verhandelen van slaven was de ‘godgelijke’ Plato niet vreemd. Bepaalde historische bronnen geven zelfs aan dat hij ook zelf enkele slaven bezat die hij, ‘samen met het meubilair’, bij testamentaire beschikking aan zijn zoon naliet. In de bovenhemelse ideale goedheid was er voor enig ontzag voor deze minderbedeelden kennelijk geen plekje vrij.

Hoe moet een hedendaagse student in de wijsbegeerte of de kunsten dan kiezen? Bewondering voor het literair-filosofische genie van Plato, voor diens ongebreidelde scheppings- en verbeeldingskracht? Of verwerping van het antieke Grieks-zijn, slavenbezit inclusief? Welk ‘meesterschap’ primeert?

Het is een valse vraag. De keuze is immers niet gelegen in onze afwijzing van deze of gene appreciatie. Plato zal er de slaaf niet meer voor laten, noch kan zijn antieke slaaf zich ooit nog om onze bekommernis verheugen. Als de techniek van de anamnese ons iets bijbrengt, dan wel het besef van de onherroepelijke emigratie van alle verleden tijd. Geen zielsverhuizing zal ons er opnieuw heen voeren. Hier is alles ‘extiem’. Wellicht was ook Plato’s ideale wereld slechts een beeld, bevroren op het netvlies van een nostalgicus, een beeld van dit immer wijkende land, de steeds verder wegdrijvende horizon van voorbije realiteiten, deze voorgoed verloren continenten.

De deformaties van de oudheid, hoe grimmig of gruwelijk ook, kunnen we nooit passend naast de onze leggen. Geen geometrie of algebra zal ooit in staat zijn hun volmaakte weder-herinnering, laat staan hun *Wiedergutmachung* te bewerkstelligen. Elk verleden, zelfs het meest recente, is zó achter de horizon van ons vloeibare heden verdwenen. Ook onze eigen verledens worden ons vaak ‘vreemd’, nog tijdens dit leven. Daarom is wat de Duitse

filosoof Gadamer 'horizonversmelting' noemt, vandaag meer dan ooit noodzakelijk: voorbij de horizon kijken is niet genoeg, we moeten proberen er voet aan de grond te hebben, herijkingen van intimiteit toepassen op de daar heersende vreemdheden. Die horizonversmelting is een oefening in vreemdworden, ze is er niet de ontkenning van, zoals Derrida ooit beweerde. Alleen kunnen maar weinigen vandaag nog die inspanning opbrengen. Doordat het ook altijd een oefening inhoudt in het 'zich toe-eigenen' van het vreemde, weten velen door de hedendaagse deformatie niet langer welke rijkdommen hun zo door de vingers glippen. Feestend op de stranden van het momentane keren ze de warme golfstroom van de intimiteitsalternatie de rug toe.

In feite gaat de doorslaggevende keuze vooraf aan maatschappelijke realiteiten – niet alleen aan de hunne, de Helleense (in al hun vreemdheid), maar evengoed aan de onze, en aan onze almaar enger en strenger geworden eigenheden en eigenaardigheden. Het verkennen van – en vooral ook meester worden over – het voorafgaandelijke, is de kerntaak en de kernzaak van het onderwijs. Het is niet iets wat letterlijk voorafgaat aan de realiteit; dat zou al té Platonisch zijn. Het voorafgaandelijke van onderwijs is immers altijd iets wat nazindert, en in die zin dus eerder achteraf komt. Het betreft immers een creatie van werkelijkheden, veel meer dan een louter waarden of beoordelen. In dit creëren speelt vooral het kunstonderwijs een primordiale rol. Indien, zoals gezegd, het machtig worden over het voorafgaandelijke een kerntaak en kernzaak van het onderwijs is, dan vormt kunstonderwijs hierin zonder meer de kern van de kern.

Dit alles gaat over wat ik eerder de intimiteitsalternatie heb genoemd – zo is mijn cirkel uiteraard rond is en ben ik weer bij het beginpunt aanbeland. Nu moet ik tot slot de tegenbeweging voor de postmoderne ideologie van de deformatie voltrekken. Ik doe het in drie eenvoudige voorbereidende bewegingen, om – enigszins zoals in de klassieke symfonievorm – met een vierde afsluitende beweging, *molto allegro*, mijn finale punt te maken.

Ankers hebben

Ten eerste: kracht van de traditie

De ontwrichting van het onderwijs door het laatkapitalisme, waarover Lyotard en in zijn spoor vele anderen het hebben, raakt in feite allerminst de kern van alle kunstonderwijs, 'hogere' inbegrepen. Al was het maar, omdat dit in de ontplooiing van zijn kernactiviteit juist premodern en prekapitalistisch is, en wellicht grotendeels zal blijven. Doordat hedendaagse onderwijskundigen zo sterk de nadruk leggen op met het kapitalistische, neoliberale of neokoloniale wereldsysteem rivaliserende onderwijsstrategieën, waarmee ze overal – inbegrepen in de verleden tijd – de tekenen van uitbuiting en onderwerping

willen opsporen, aanklagen en tenietdoen, verliezen ze precies het premoderne, potentieel bevrijdende vermogen van de kunsttraditie uit het oog. De door het kapitalisme en door allerlei krachten diep verscholen in de eigen traditie vormen van vervreemding, drukken op de kunst en het kunstonderwijs. Zoals Hölderlin schreef in de bekende brief van 4 december 1801 aan zijn vriend Böhlendorff: het eigene is ons het vreemdste en moet eerst en vooral aangeleerd worden.

De traditie – de Griekse, of een andere, dat doet niet ter zake – en haar kracht terughalen, met een soort niet-Platoonse anamnese, lijkt de vergeten opdracht van het kunstonderwijs te zijn. Al te lang heeft dit zich op sleeptouw laten nemen door de nieuwlichters van het postproductieve en het posthumane. De terugkeer naar een denken over het traditionele – maar niet naar die traditie zelf! – is daarom aangewezen. De kunst moet hierin opnieuw haar eigenheid, dat wil zeggen haar premoderniteit (en, nogmaals, het kan niet genoeg benadrukt: niet noodzakelijk uitsluitend de Griekse), ontdekken. Pasklare vergelijkingen vanuit het hier en nu vind je immers nergens, niet in het verleden, niet in de toekomst. Het heden, vooral het onze, is zoals Meno's slaaf: zo goed als niets. Wie het heden, met zijn grenzeloze gemakzucht, tot bevelvoerder over alle tijden maakt, nestelt zich in zelfvoldane slaafsheid. Wij hebben nu zowat alle dode mussen de oorlog verklaard. Hoe spannend.

Ten tweede: leren hebben

De kern van het traditionele (kunst)onderwijs was de 'depersonalisatie'. De ui van onze familiale afhankelijkheid afpellen om er een alternatieve afhankelijkheid voor in de plaats te stellen, dat was de oorspronkelijke, in mijn taal sectaire roeping van de primitieve educatieve kring. Daarin toont zich de oorspronkelijke techniek van de intimiteitsalternatie. Opvoeden in de betekenis van onafhankelijk maken. Wie je bent – als biologisch of genetisch product, evolutionair, als nazaat, voor eeuwig en altijd vastgebonden aan je stamboom, als achterachterkleinkind aan betovergrootouders – dit hele zijn vervangen door wie je hebt, wie je nieuw verworven hebt, je voorlopers, je historische voorbeelden, de grote, door jou bewonderde, te imiteren en te emuleren kunstenaars die je in je opleiding ontmoet, die je je daar leert *eigen* te maken. Dát is de ware kunst en de ware krachttoer van elk onderwijs, en van het kunstonderwijs in de eerste plaats.

Kunstonderwijs is daarom het verruilen van een 'zijn' voor een 'hebben', van die familiariteit door deze ingehaalde vreemdheid. Een gecreëerd hebben, een verworven hebben, een vernieuwd, steeds opnieuw vernieuwd hebben. Het is jouw Manet. Jouw Mondriaan. Jouw Hokusai. Het is jouw Monteverdi. Jouw Mozart. Je hebt ze, in je. Om Proust te parafaseren: niet alleen zijn er zoveel werelden als er originele kunstenaars zijn, evengoed heb je zoveel persoonlijkheden als je grote, originele voorlopers hebt. Zij zijn het, die je je

herinnert. Zij, die je existentiële zingeving (mee) boetseren. Zoveel dat het er zijn! En toch hoeft je ervoor niet eens krankzinnig te worden. Ze liggen daar voor het oprapen, je hoeft ze je alleen maar toe te eigenen.

Dat is wat het kunstonderwijs traditioneel deed, doet, en zal doen: jongeren ontdoen van hun banale eenzijdige biologische persoonlijkheid en ze omvormen tot dat veelvoud. Ze de-personaliseren om ze vervolgens – beter, ruimer, ingrijpender – te re-personaliseren. Jezelf hebben, is jezelf (daarin) verliezen. Dat is de kern van kunst, die de kern is van intimiteitsalternatie, die de kern is van onderwijs. Deze magie beschreef destijds Hölderlin: het meest eigene is het vreemdste. De bio-mist rondom mij raak ik nooit kwijt: eenmaal mijn overgrootouders voorbij, daarachter ergens, wordt de tijd waaruit ik stam één grote ondoorzichtige, ondoorwaadbare brij. Daar voorbij heb ik niets meer, ben ik niets meer. Daarentegen sta ik met één enkele vluchtige en razendsnelle blik oog in oog met mijn ware voorouders, ik, bijvoorbeeld, als filosoof, met een Anaximander of Lao Zi, met een Arendt of Mbembe. Een jonge kunstenaar misschien met de beeldhouwer van een klassieke Venus of met de maker van een Afrikaans masker, met vader Bach of zoon Mozart.

Zo zijn we slechts wat we in die zin hebben leren hebben. Dat is iets wat ons eerst en vooral de kunst, de kunstgeschiedenis en het kunstonderwijs hebben geleerd. In die zin is kunstonderwijs pure en onvatbare grensoverschrijding. Depersonaliseren om in veelvoud te re-personaliseren.

Ten derde: kunstonderwijs als kern

Kunstonderwijs is de kern van mogelijke cultuur. Niets, beweren Heidegger en Deleuze, heeft de gave om zozeer present te zijn en te blijven als het kunstwerk. Daarom is het ook aan geen mens als de kunstenaar zozeer gegeven om voorloper te worden. Geen verrassing dat wij ze zo bewonderen. Om Rilkes eerste elegie te parafaseren: wij bewonderen hen zo, omdat zij onaangedaan nalaten ons te vernietigen.

Nee, inderdaad, vernietigen doen ons alleen de mistige voorouders, want terugrekenend in de tijd kunnen wij enkel opgaan in het niemendal dat zij zijn. Kunstenaars laten dit na, zij laten zich verwerven. Toegeëigend worden en door onze toe-eigening vernieuwd worden, is hun hele bestaan. Het onze is: toegeëigend hebben, vernieuwd hebben. Hun oudheid, onze vernieuwing. Wij hebben hen, dat laten zij toe. Hun zijn is simpelweg terug te voeren tot het feit dat wij ze hebben. Wij ze hebben leren hebben. Meer is het echt niet.

In een wat verouderd, plechtstatig Nederlands: *gave is have*. Kunstonderwijs is dit onheuglijke geschenk, de gave om niet op te gaan in de mist, niet verzwolgen te worden door de genetische brij, de gave om nog verre ankerplaat- sen te hebben. Om die reden noem ik kunstonderwijs de kern van de kern

van elk mogelijk menselijk bestaan. Het lijkt wel alsof die potentie, zo diep verankerd in de kunsttraditie, in de hedendaagse kunstenaar geen gehoor meer vindt...

Ten slotte, wat wij zijn, vandaag, ontwricht, ontworteld, ontspoord, noem maar op – doet het er eigenlijk wat toe? Wat Plato *was*, destijds, een Atheense mannelijke meester, zelf een eigenaar van slaven, doet het ons nog wat? (Was hij ooit 'blank', of zelfs 'wit'?) Wat zijn anonieme gesprekspartner toen *was*, een slaaf – wat zou het ons raken? Wellicht waren mijn verre middel- eeuwse voorouders lijfeigenen. En dan? Wat kan hun *zijn* mij schelen? Daarentegen *heb* ik mijn Spinoza, mijn Diderot, mijn Nietzsche. Ik heb mijn Heraclitus en mijn Hypatia. (Zoals overigens ook Leonardo en Händel en Bernini de mijne zijn. Zoals *Meno's* slaaf. Voorlopers zijn niet krenterig.) Van hen allen stam ik af. Van de weeromstuit hebben zij hun blijvende wording gek genoeg helemaal aan mij te danken. Terwijl ik zelf helemaal niets ben of hoeft te zijn. Dit is de nog onontdekte dynamiek van het 'hebben' – de kracht van verworvenheid en toe-eigening, zeg maar – die in de diepe tijd van educatie en acculturatie voortdurend sluimert.

Molto allegro

Onder het stof van de kunstgeschiedenis ligt nog een heel filosofisch universum te wachten, waarvan de mens tot nog toe nauwelijks een glimp opving. Dat komt doordat de mens, ieder mens, ernaar streeft om te zijn. Maar zijn is niets. Hebben is de kunst.

Peter De Graeve is hoogleraar wijsbegeerte aan LUCA School of Arts (KU Leuven). Hij publiceerde onder meer over Plato, Machiavelli, Nietzsche, Deleuze, Nancy, en over kunstfilosofie en artistiek onderzoek.
peter.degraeve@luca-arts.be

Literatuur

Berland, J., Straw, W., & Tomas, D. (1996). *Theory rules. Art as theory. Theory and art*. Toronto University Press.

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern: Tate triennial*. Tate Publishing.

Cooper, J. M. (1999) *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*. Princeton University Press.

Danto, A. (1992.) *Beyond the Brillo box: The visual arts in post-historical perspective*. University of California Press.

Dean, C. (1993). *The self and its pleasures: Bataille, Lacan, and the history of the decentered subject*. Cornell University Press.

De Graeve, P. (2010). *No university without the arts*. Faculteit Architectuur en Kunsten Leuven.

De Graeve, P. (2012). *Gilles Deleuze en het materialisme*. Uitgeverij Klement.

Gigliotti, R. (2020). *Crisis leadership in higher education. Theory and practice*. Rutgers University Press.

Griffith, B. (2007). *A philosophy of curriculum: The cautionary tale of simultaneous languages in a decentered world*. Sense Publishers.

Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Empire*. Harvard University Press.

Huey, M., & Giguere, D. (2023). The impact of smartphone use on course comprehension and psychological well-being in the college classroom. *Innovative Higher Education*, 48, 527-537.

Looij, M. (1991). *Eros en de vrouw van de filosoof. Ofwel: Plato voor beginners*. Kok Agora.

Lyotard, J.-F. (1979). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Transl. by G. Bennington & B. Massumi. Manchester University Press.

Meester, E. (2023). Verbied smartphones of scholen, nú. *Kind en adolescent praktijk*, 22(3), 44-46.

Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer.

Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.

Rilke, R. M. (1996[1922]). *De Sonnetten aan Orpheus, Deel II, X*. Ambo.

Scoats, R., & Robinson, S. (2020). From stoicism to bromance: Millennial men's friendships. In R. Magrath, J. Cleland, & E. Anderson (Eds.), *The Palgrave handbook of masculinity and sport*. Palgrave.

Schnitzler, H. (2015). *Het digitale proletariaat*. De Bezige Bij.

Sim, S. (2010). *The end of modernity*. Edinburgh University Press.

Stevic, A., Schmuck, D., Thomas, M. F., Karsay, K., & Matthes, J. (2024). Distracted children? Nighttime smartphone use, children's attentional problems, and school performance over time. *Journal of Early Adolescence*, 44(2), 223-249.

Thomas, K. (2019). *The paradox of creativity in art education: Bourdieu and socio-cultural practice*. Palgrave.

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*
Culturele Diversiteit
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende*
kunsten in vier Europese landen
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst,*
de wijk en de gemeenschap
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-*
onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*
- 62 *Verzamelde artikelen*
- 63 *Pabo's en cultuuronderwijs*
- 64 *Theoretische perspectieven op kunst- en cultuuronderwijs*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers (hoofdredacteur) en Arno Neele.

Redactieraad

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk, Luc Nijs en Nancy Vansielegem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

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

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837