

**(ONDER)
ZOEKEN IN
KUNST
EDUCATIE
VANUIT DE
KUNST**

MIRJAM VAN TILBURG
2023



(ONDER) ZOEKEN IN KUNST EDUCATIE VANUIT DE KUNST

WELKE DILEMMA'S EN WAARDEN
BEPALEN DE VORM VAN DIT ONDERZOEK?

MIRJAM VAN TILBURG
2023

Tekst: Mirjam van Tilburg, 2023
Vormgeving: Marijke Lucas & Mirjam van Tilburg
Copyright: Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0

Deze hybride publicatie is gerealiseerd in het kader van 'Studies in Kunstvakidiotie', een doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) van Mirjam van Tilburg. Doctoraatsjury: Pascal Gielen (hoofdpromotor), Indra Wolfaert (promotor), Gert Biesta (extern doctoraats-commissielid), Annick Schramme (juryvoorzitter), Falk Hübner, Inge Spaander, Nancy Vansielegheem en Emiel Heijnen. Dit is één van de vijf essays. De andere essays, meer beeld en informatie is terug te vinden op de digitale expositie: <https://www.researchcatalogue.net/view/1721171/2209794/380/90>

Gerealiseerd in samenwerking met Fontys Academy of the Arts en Willem de Kooning Academy.



ZOEKTOCHT MET EEN BROODJE KAAS

—ANEKNOTE—

De deurbel klinkt. Links staan nog verpakkingsdozen, zie ik al rennend vanuit mijn ooghoek. Gescheurd karton dat vanmorgen nog zo strak en glad om de doe-het-zelftafels zat. Ik stop en sjoer en trek tot de papiercontainer vol bruin ribbelkarton zit. Ik twijfelde nog of ik de tafels samen in elkaar zou zetten, want deze kunstenaarsstudio is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Maar ik vond dat te veel over die tafels gaan. Het beeld van mij terwijl ik met een schroevendraaier in de hand die tafels in elkaar zet, is niet het beeld dat ik wil waar ze als eerste aan denken.

« Foto vorige pagina: startmoment studio Tilburg, november 2020

Als de kunstvakdocenten één voor één binnenkomen, lijkt het alsof de tafels er altijd al stonden. We gaan zitten. Niemand kent elkaar, dus iedereen stelt zich voor. Het gesprek hapert en de kunstvakdocenten die ik heb uitgenodigd kijken al snel naar mij. Gespannen schuif ik een beetje met potloden, tape en prints met citaten en vraag of ze thee of koffie willen. Dan vraagt een van hen: wat gaan we doen? Ik antwoord 'wat wil jij dat we gaan doen?' terwijl ik chocola breek en achteroverleun. Er valt een stilte. Iemand begint papier met citaten van ons op de muur op te hangen. Binnen een kwartier hangt de muur vol. Tot iemand een citaat uit de stapel op tafel trekt en zegt: 'Hier gaat het eigenlijk om.' Er staat: 'Waarom doen we het eigenlijk?'

Moment studio
Tilburg,
november 2020



–KERNGEDACHTE–

Doctoraten in de kunst bieden de ruimte om onderzoek vanuit de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' verder te ontwikkelen. Binnen de master kunsteducatie doen studenten met regelmaat vanuit deze positie onderzoek binnen het funderend onderwijs voor 12- tot 18-jarigen. Echter, na de masters stagneert het onderzoek vanuit de kunsten in kunsteducatie¹ binnen dit leerplichtonderwijs. Als docent en onderzoeker aan de master kunsteducatie² zie ik studenten regelmatig stoeien met keuzes die voortkomen uit de positie 'onderwijs als artistieke praktijk'. Het is zoeken naar doctoraatsonderzoeken vanuit de kunst die kijken naar het verplichte onderwijssysteem van 4- tot 18-jarigen vanuit de kunsten. Daarom vertel ik in dit essay het verhaal van mijn zoektocht. Ik vertel hoe ik kijk en keuzes maakte. Onderzoek doen in kunsteducatie vanuit de kunst is in mijn doctoraatstraject³; een oefening en verdieping van de positie 'onderwijs als artistieke praktijk'.

Hiaat

Kunsteducatie is een samenvoeging van twee woorden: kunst en educatie. Het verenigt in één woord twee velden met hun eigen waarden, gewoontes en discours. De directe aanleiding van dit essay is het zoeken in de breedte van deze velden door studenten en docenten van de masteropleidingen kunsteducatie waar ik regelmatig als docent of gastdocent aan verbonden ben. Het hebben van zowel een poot in de kunst als een poot in educatie geeft studenten keuzevrijheid en een diversiteit aan perspectieven binnen de opleiding. Zo zijn er studenten die als kunstenaar werken en hun werk meer richting educatie willen ontwikkelen en leerkrachten basisschool die hun leerlingen meer met theater in aanraking willen brengen. Het docenten- en examinatorenbestand van die verschillende masters⁴ bestaat uit kunstvakdocenten, kunsteducatoren, kunstenaars, onderwijskundigen, onderzoekers, cultuurhistorici, pedagogen en filosofen.

Studenten hoeven niet te kiezen tussen een educatieve master (zoals bijvoorbeeld de master leren en innoveren) en masters voor uitvoerende kunsten (bijvoorbeeld master of music). Het profiel van de master kunsteducatie omvat zowel het artistiek vermogen (Kunstvakdocentenoverleg, 2018) als het kunstpedagogische en -didactische vermogen.

Het doen van onderzoek is een groot onderdeel van de masters kunsteducatie. Ook hier willen studenten en docenten kunst en educatie combineren, in het onderwerp van het onderzoek en in de praktijk van het onderzoeken. Dat maakt vragen⁵ los: Hoe ziet onderzoek in kunsteducatie vanuit de kunst eruit? Hoe en aan wie leg ik verantwoordelijkheid af als ik een educatief vraagstuk onderzoek vanuit een artistieke praktijk? Welke meerwaarde heeft onderzoek vanuit de kunst voor het educatieve veld? Waar bevindt de ander zich in dit onderzoek? Deze laatste vraag is in de educatieve context vaak vanzelfsprekender dan in een artistieke context. Jaarlijks zie ik studenten met deze vragen stoeien. Ik heb respect voor masterstudenten die deze dilemma's aangaan en een poging wagen hun weg te vinden in deze complexe zoektocht.

Als docent aan een master kunsteducatie verwijs ik leraren van leerplichtonderwijs naar de onderzoekinformatiebank (LKCA, z.d.) van het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), maar daar

Moment studio
Tilburg,
november 2020



mis ik onderzoek vanuit de kunsten. Wel zijn er de onderzoeken voor leraren in leerplichtonderwijs over kunst terug te vinden. Bijvoorbeeld vanuit vakdidactiek; 'Hoe kunnen docenten de creativiteit en originaliteit van hun leerlingen bevorderen?' (Van de Kamp et al., 2012). Of meer vanuit beleidsontwikkeling; 'Wat zijn de opbrengsten van een kunsteducatief subsidieprogramma?' Of bijvoorbeeld vanuit cultuurgeschiedenis, zoals een kritische diversiteitsbenadering van het examenonderwerp 'De burgerlijke cultuur van Nederland in de 17e eeuw' (Van Heems, 2019). Of vanuit de gedragswetenschappen een onderzoek over hoe muzikaal spel leerkrachten zelfvertrouwen geeft (Nieuwmeijer, 2023). Hier zijn verschillende wetenschappelijke velden terug te vinden, maar niet die van de kunst zelf.

NA DE MASTERS STAGNEERT HET ONDERZOEK IN KUNSTEDUCATIE
VANUIT DE KUNSTEN BINNEN HET LEERP LICHTONDERWIJS.

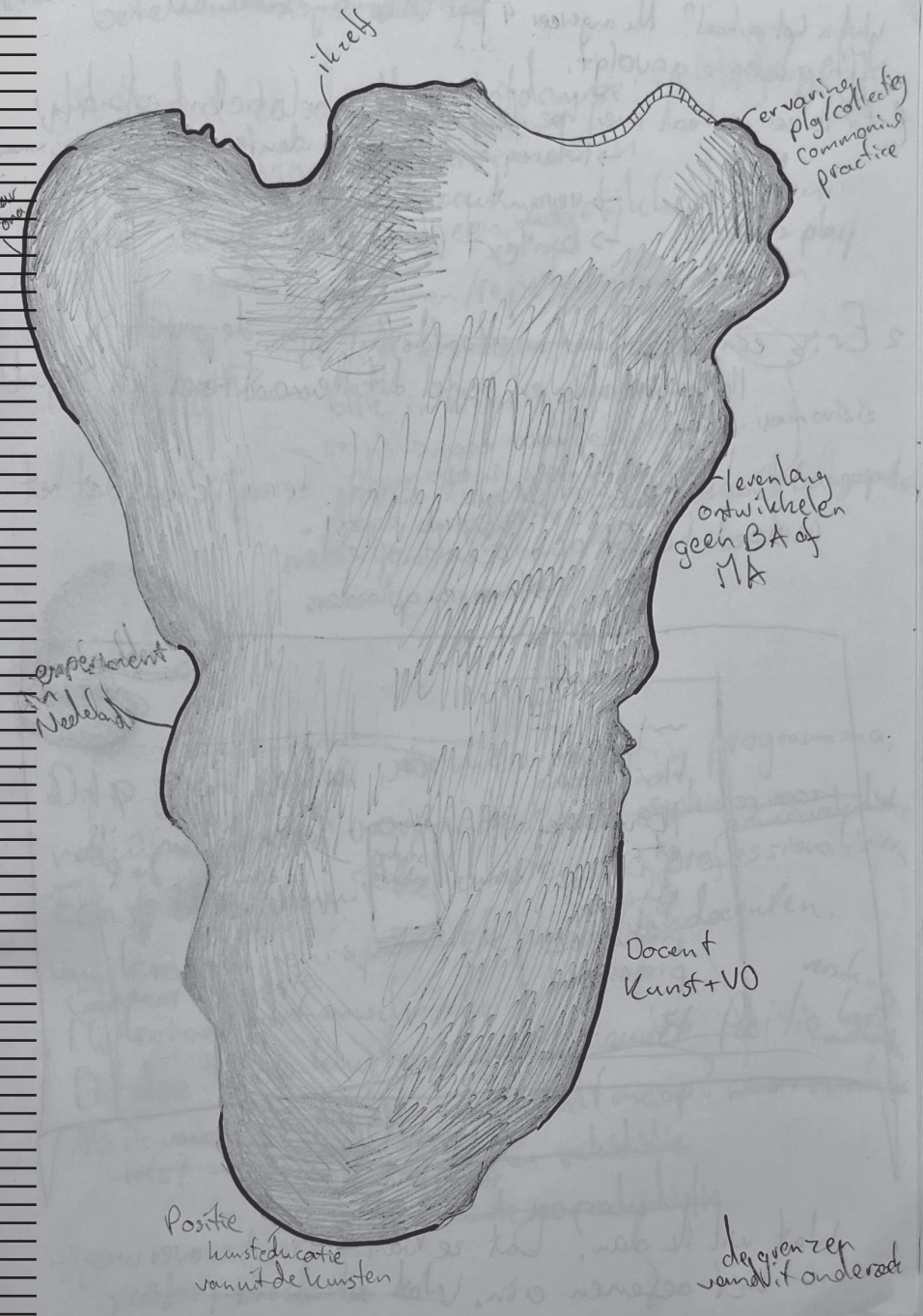
Ik verwijs studenten van de master ook naar Research Catalogue (RC), een internationaal research platform voor artistiek onderzoek en onderzoekers van de Society for Artistic Research (SAR), maar hier mis ik de context van het leerplichtonderwijs. Op dit platform presenteren onafhankelijke kunstenaars en 21 Noord-Europese universiteiten, academies, conservatoria en andere onderzoeksinstituten zich met artistiek onderzoek trajecten (Research Catalogue, z.d.). Binnen deze society is er een groep met als naam 'Artist Pedagogy Research' met meer dan 250 internationale leden, en 38 subgroepen.

Geen van deze subgroepen richt zich specifiek op kunsteducatie in leerplichtonderwijs. Zoek ik hier op onderzoek in kunsteducatie op PhD niveau dan kom ik uit op een expositie van oefeningen voor performance-praktijk (Junttila, 2021), een curatoriaal project rondom zorg voor objecten (O'Neal, 2023) en een onderzoek rond het creëren van een gedeelde ruimte voor een kunst-academie en de omgeving (Clausen, 2020). Onderzoek

in kunsteducatie vanuit de kunsten betekent vaak buitenschools, in culturele instellingen en vooral op kunstacademies zelf en niet kunsteducatie binnen het leerplichtonderwijs.

Kadrering

De aanleiding van dit essay is het hiaat aan referentiemateriaal dat grondiger is dan een masteronderzoek. Voor masterstudenten kunsteducatie die onderwijzen binnen het leerplichtonderwijs van 4- tot 18-jarigen zit er een gat tussen het kunsteducatieve veld van het leerplichtonderwijs en onderzoek in de kunsten. Wat is de oorzaak hiervan? Verwacht in dit essay geen antwoord. Eén oorzaak hiervan kan zijn dat het fenomeen artistic research als PhD relatief jong (30 jaar) is (Van Ruiten, Wilson, 2013). Een andere is wellicht dat de PhD in the arts potentiële doctoraatstudenten aanspreekt als kunstenaar of als ontwerper, zoals bij de oudste beeldende PhD in the arts in Nederland (PhDArts, z.d.). Ook ligt het voor kunstvakdocenten van funderend onderwijs niet voor de hand om onderzoek te doen in de eigen artistieke praktijk, zoals ARIA, het instituut waar ik mijn doctoraatstraject vormgeef, dit omschrijft. Voor de kunstvakdocenten⁶ met wie ik heb gewerkt, is er nog een scherpe scheiding tussen de eigen artistieke praktijk en het dagelijkse werk als kunstvakdocent. Later in dit essay zal ik schetsen waarom deze scheiding niet nodig is. De artistieke praktijk wordt in eerste instantie geassocieerd als 'iets voor mezelf' (Brouwer, de Koning, Donkers⁷). Misschien is een van de redenen waarom het onderwijssysteem van voor 4- tot 18-jarigen in Nederland zo weerbarstig en complex is, dat het moeilijk is om te zien waar de ruimte (Essay: Tijd⁸) zit voor een eigen artistieke praktijk binnen dat onderwijs. Naar de oorzaak van dit hiaat is meer onderzoek nodig. Dit doctoraatstraject gaat echter niet over onderzoek doen in kunsteducatie vanuit de kunst. Dit hiaat is de aanleiding van dit essay, maar niet de reden waarom



Scan notitieboek Mirjam van Tilburg, 2020

ikzelf koos voor een doctoraat in de kunsteducatie vanuit de kunst. Het was niet de ambitie om een voorbeeld te zijn voor studenten. Eerlijk gezegd, zou ik het dan nooit hebben volgehouden. Ik kon niet anders, mijn denken is gevormd in de kunsten. Onderzoek in de kunsten maakte mij kwetsbaar, ik zette continue alles weer op het spel. Dat had ik niet gedaan als het anders had gekund. Mijn keuze voor een doctoraat in de kunsten is niet voortgekomen uit alle positieve argumenten over onderzoek in de kunsten vanuit de kunst, mijn keuze is een logisch vervolg van mijn artistieke praktijk. Voor mij ligt dit doctoraatsonderzoek in het verlengde van mijn praktijk die ik de jaren ervoor heb ontwikkeld: onderwijs als artistieke praktijk. Deze relatie is wat mij betreft niet noodzakelijk voor onderzoek in kunsteducatie vanuit de kunst. Een modeontwerper kan ook een PhD-onderzoek doen in kunsteducatie in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen, zonder zelf onderwijs als artistieke praktijk te hebben.

Verhaal met een broodje kaas

Het ligt niet voor de hand voor kunsteducatoren om onderzoek te doen in kunsteducatie vanuit de kunst in het leerplichtonderwijs. Maar het kan wel. Artist-teacher Marike Hoekstra (2018) laat dat zien. Zij deed onderzoek naar de kwaliteiten van 'artist teachers' binnen het democratisch onderwijs. Artist-teacher is een concept waarbij artistieke activiteiten en lesgeven worden gecombineerd en beide professies elkaar versterken. Hoekstra omschrijft hoe de praktijk van artist-teachers zich verhoudt tot modellen van democratisch onderwijzen. Naast dat ze artikelen schreef over haar onderzoek ontwikkelde ze miniatuurdiorama's waarmee ze visueel haar eigen perceptie van democratische leeromgevingen verkende. Kunsteducator Sarah E. Truman onderzocht met 12- tot 18-jarigen de culturele productie binnen en rond scholen. (Springgay & Truman, 2017) En kunsteducator Jorge Lucero (2011) onderzocht hoe de praktijk

van conceptuele kunstenaars als legitimatie gebruikt kan worden voor artistieke interventies in de onderwijspraktijk met adolescenten. Hoekstra, Truman en Lucero-evenals vele kunstenaars uit de periode vóór de doctoraten in de kunsten–lieten mij zien dat een PhD vanuit de kunsten binnen leerplichtonderwijs mogelijk is.

Met mijn essays zet ik hier mijn verhaal naast. Een verhaal over een reis, zo heb ik dit doctoraatstraject ervaren. Als een zoektocht en wat eruit komt, is het verhaal dat je vertelt bij terugkomst. Net als het geheel van 'Studies in kunstvakidiotie' is dit essay een constellatie. In elk deel tracht ik inzicht te geven in welke waarden er onder dit onderzoek liggen. De fragmenten vormen samen het verhaal van deze zoektocht.

Het verhaal begint bij een broodje kaas⁹. Het broodje kaas is een metafoor voor hoe een kunstvakdocent het contrast tussen onderwijs voor 12- tot 18-jarigen en de academie ervaart. Het onderste broodje is het schoolstelsel waarin kunstvakdocenten zelf tot hun 18e jaar zijn opgeleid. Het bovenste broodje is het schoolstelsel waarin een kunstvakdocent functioneert in het werkdagse leven. De kaas? Dat is de academie. Deze is totaal anders van smaak en textuur dan het broodje. Kaas is dun en mengt niet met dat broodje. Kunstvakdocenten, opleiders en overheid zijn het erover eens dat levenslang-ontwikkelen (Essay: LLO als commoning praktijk) belangrijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. Toch blijft de metafoor van het broodje kaas van toepassing op het contrast tussen de academie en het schoolstelsel. (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie) Als onderzoeker met een broodje kaas in de hand verliet ik bekend terrein, zonder te weten wat ik zou tegenkomen of welke indrukken ik zou opdoen. De invloedrijkste gebeurtenis (maar er zijn er vele) op dit doctoraatstraject was de coronacrisis. Ik schreef in 2018 een onderzoekontwerp, maar daarin kon ik niet voorspellen dat de experimenten van dit onderzoek zouden samen- vallen met een pandemie. Door dit onderzoek als zoek-

tocht (of 'queeste', zoals ik dit later zal noemen) te zien, kon ik van richting veranderen. Halverwege de reis was er het experiment van dit doctoraatsonderzoek, waarbij ik werkte met tien kunstvakdocenten in kunstenaarsstudio's in Tilburg en in Rotterdam (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie & LLO als commoning praktijk). Ik regelde voor een maand een ruimte met tafels en stoelen, en muren die we konden vullen. We kwamen daar in de weekenden en 's avonds samen in de winter van 2020-2021. Samen keken we goed naar het landschap om ons heen.

Dit leidde tot foto's, anekdotes, tekeningen en interviews van deze periode waarbij de kunstvakdocenten naar hun dagelijkse praktijk keken. De belangrijkste anekdotes uit deze studio's komen terug in de essays waarmee ik dit doctoraatstraject afrond.

In dit essay focus ik mij op de keuzes en waarden die vooraf onder dit verhaal liggen. Keuzes over vragen die ik eerder beschreef en die herkenbaar zijn voor de studenten met wie ik werk in de master kunsteducatie. De twee vraagstukken waar ik in dit essay mee begin, komen voort uit 'onderwijs als artistieke praktijk'. Ik begin met een vraag die ik mezelf vaak stel en die herkenbaar is voor masters kunsteducatie 'Ben ik een leraar of een kunstenaar?' Een ander dilemma waar ik tegenaan liep in de afgelopen jaren was het gevaar van de instrumentalisering van kunst én educatie in de ontmoeting tussen beiden. In het daaropvolgende deel beargumenteer ik wat voor mij 'onderwijs als artistieke praktijk' betekent. En in het laatste deel beschrijf ik hoe ik kijk naar onderzoek in de kunsten als verlengde van deze praktijk. Dit essay is geen handvat voor hoe 'onderwijs als artistieke praktijk' wordt ingezet in het klaslokaal of een antwoord op de vraag waarom er zo weinig PhD-onderzoek wordt gedaan in kunsteducatie vanuit de kunst. In dit essay schets ik, in alle grijs tinten en met af en toe een loos gedachtelijntje, het verhaal van de zoektocht die begon met een broodje kaas.



DILEMMA IDENTITEIT OF PRAKTIJK

—ANEKDOTE—

Een kunstvakdocent doet haar mondkapje af als ze uit de trein stapt. Een kunstenaar ziet haar aankomen en denkt: 'Dat lijkt me iemand van aanpakken. Die gaat niet zeuren als je een gat wilt graven.' Ze beginnen met lopen en praten. Het maakt haar niet uit dat hij een bekende kunstenaar is¹⁰. Ze delen een vak en kennis. Ze wandelen in de wijk, en gaan steeds weer een extra blokje om. Ze zetten beide de kunst in relatie tot iets; zij tot de school en hij tot zijn atelier. Hij vertelt over zijn behoefte aan het proces, terwijl

« Foto op vorige pagina: performance rondleiding Gemine Muse, Mirjam van Tilburg, Padova, 2004

de galeriewereld vooral resultaat wil zien. Ze vertelt over haar behoefte aan controle en hoe het proces van maken haar dwingt dit los te laten. Ze praten met elkaar als makers.

—KERNGEDACHTE—

'Ben ik een leraar of een kunstenaar?' Is een vraag die ik mezelf tien jaar lang regelmatig stelde. Ik werkte als beeldend kunstenaar samen met middelbare scholen en als kunstvakdocent samen met kunstinstellingen. Na jaren vond ik dat die identiteitsvraag geen recht deed aan de complexiteit van de ontmoeting tussen de velden kunst en educatie. Net als medestudenten op een kunst-academie, van vormgever tot performance artist, heb ik als leraar een praktijk die ik als artistiek ervaar: onderwijs. De vragen die ik mezelf wilde stellen gingen niet over mijn identiteit, maar over welk initiatief ik neem en wat ik doe. Die alternatieve vragen en mogelijkheden vond ik bij kunstenaars, filosofen en kunsteducatoren.

Leraar- en/of kunstenaarschap

Het dilemma van het kiezen tussen kunstenaar- en leraarschap is verweven met de ontwikkeling van mijn praktijk en daarmee ook deze zoektocht. Die relatie tussen kunstenaar en leraar ervoer ik afwisselend als inspirerend, urgent, complex, frustrerend en uitdagend. In 2004 werkte ik als artist-in-residence een half jaar op een middelbare school¹¹. De meeste dagen bestonden uit lanterfantten als een toerist en verwonderd om mij heen kijken. Ik draaide dagen mee met leerlingen, leraren en de kantine medewerker. Later ontwikkelde ik interventies met leerlingen en leraren. Zo liet ik leraren met hun stem de bel imiteren, waarbij de leerlingen beoordeelden welke leraar dit het beste deed (om hier

vervolgens met de directie over in conflict te komen: het werd ervaren als geluidsoverlast). Het rare was dat ik intensief op de school was, en ik zelf de sleutel had, maar dat ik me bij diverse leraren steeds opnieuw moest voorstellen. Ik vervulde geen bestaande functie en daardoor vergaten ze mijn naam steeds. Ik werd geen onderdeel van de school.

Een paar maanden later kwam ik in loondienst op dezelfde school; ik werd er kunstvakdocent. Ineens was mijn rol anders. Ik had een duidelijke functie, maar voelde me minder vrij om vergelijkbare interventies uit te voeren. De tijd van lanterfanten was voorbij, ik kreeg verantwoordelijkheden en doelen waar ik naar toe werkte en dan was de week voorbij. Ik zocht naar een middenweg, door leerlingen lesopdrachten met interventies in de school te geven, maar dit voelde geforceerd. Ik moest kiezen: of kunstenaar buiten het systeem, of leraar binnen het systeem.

Nog een voorbeeld. Ik ontwikkelde rondleidingen voor en met leerlingen uit Roermond. In 2007 als leraar met leerlingen: rondleidingen door de stad vanuit het subjectieve en verhalende perspectief van jongeren tijdens Stadsreiswinkel. Een jaar later ontwikkelde ik als kunstenaar een rondleiding met performatieve elementen voor groepen leerlingen over groepsgedrag in een outlet center en een oude kazerne. In beide gevallen zorgde ik voor een presentatie in het gemeentelijke museum. Ondanks dat de rondleidingen, performance en opdracht sterk op elkaar leken, bleven het aparte werelden die niet bij elkaar kwamen (Van Tilburg, 2013). Ik ontwierp interventies binnen een onderwijscontext en kunstcontext, maar functioneerde vanuit verschillende identiteiten.

Ook in academies gaat de vraag over de relatie tussen educatie en kunst vaak over identiteit. Afgestudeerde kunstvakdocenten ervaren het als een keuzedilemma



Leerlingen van Lyceum Schöndeln,
Stadsreiswinkel, Roermond 2007



tussen kunstenaarschap en leraarschap (Oosterwijk & Clasquin, 2019). In de afgelopen twintig jaar heb ik onderwezen aan, geëxamineerd in en geadviseerd aan acht verschillende opleidingen voor voornamelijk beeldende-kunstvakdocenten in Nederland en Vlaanderen. In al die gesprekken in informele en formele omgevingen kwamen steeds weer diezelfde vragen op: 'Ben je een docent die ook kunst maakt?' of 'Ben je een kunstenaar die ook lesgeeft?'¹²

Vanuit de traditie binnen de kunstvakdocenten-opleidingen is deze scheiding logisch. De kunstpraktijkvakken werken samen met de rest van de academie; de uitvoerende opleidingen. De theorievakken, zoals didactiek en kunstgeschiedenis, zijn gericht op de bevoegdheid die een afgestudeerde van deze opleiding krijgt. De helft van de academiedocenten spreekt studenten aan op hun kunstenaarschap, de andere helft op leraarschap. (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) Het is logisch dat studenten zich dan afvragen: 'Wie ben ik, eigenlijk?' Opleidingen en docenten willen dit overigens graag veranderen, bijvoorbeeld door de identiteiten kunstenaarschap en leraarschap te laten samenvallen en te integreren (Oosterwijk & Clasquin, 2019). Zo kunnen frustratie, onzekerheden en stagnatie in creativiteit en ontwikkeling voorkomen worden. (Graham & Rees, 2014) (Bremmer, Heijnen & Lucero, 2018) (Imms & Ruanglertbutr, 2012).

Dat is ook terug te zien in het kunsteducatieve werkveld, waar verschillende termen worden gebruikt voor de verhouding kunstenaar-leraarschap: 'artist-teacher', 'artist/teacher', 'teaching artist', 'kunstenaar in de klas'¹³ en 'artist educator'. Waarbij 'kunstenaars in de klas' bijvoorbeeld staat voor kunstenaars die op freelance-basis lessen in het primair onderwijs opvangen. En een 'artist educator' is een cultureel werker die ernaar streeft negatieve verhalen over culturele verschillen aan de kaak te stellen, diversiteit te bevorderen en heden-

daagse sociale vraagstukken aan te pakken¹⁴. Een kunstvakdocent geeft onderwijs en heeft op de academie ook zichzelf ontwikkeld als maker, als kunstenaar. De relatie tussen de identiteiten kunstenaarschap en leraarschap van kunstvakdocenten is 'complex, diverse, difficult to articulate' (Hall, 2010).

Artistieke praktijk

Toch zie ik meer herkenning als het gesprek gaat over de artistieke praktijk binnen de academies. In de anekdote hierboven laat de ontmoeting tussen de kunstenaar David Nuur en kunstvakdocent Irene Ulrich zien hoe ze elkaar aanspraken vanuit het maken, vanuit toewijding tot hun artistieke praktijk. Ze konden verbanden in kaart brengen, ze konden met elkaar in gesprek gaan over processen zonder op elkaars plek te gaan zitten. Ook in de beeldende kunst zijn er voorbeelden te zien die niet gaan over identiteit, maar over 'onderwijs als artistieke praktijk'. Het scheppende werk is hier het creëren van een situatie, een ontmoeting tussen mensen en kunst. Zo zagen begin twintigste eeuw kunstenaars van Bauhaus (1919-1932) het ontwikkelen van lesmateriaal als onderdeel van hun praktijk. Later, in de jaren zestig, zagen kunstenaars als Roy Ascott – die zijn

**Looplijn
performance
rondleiding,
Mirjam van Tilburg,
Roermond, 2008**



extreme gedragsexperimenten uitvoerde in Ealing en Ipseich Arts Schools' – hun docentschap op de academie als 'continuüm between studio and classroom' (Pethick, 2006). Kunstenaar Joseph Beuys ging hier in de jaren zeventig nog een stap verder in: onderwijs maken is zijn kunstwerk. En er zijn kunstenaars als Annette Krauss (2007-2013)¹⁵ en Tim Rollins & K.O.S. (1982)¹⁶, die gezamenlijk met jongeren kunst ontwikkelden in hun collaboratieve praktijken.

En de kunstacademies in Nederland en Vlaanderen kiezen er keer op keer voor om de kunsteducatieve opleidingen in huis te houden. De kunstacademies laten zien dat de kunsteducatieve praktijk wat hen betreft bij de kunsten hoort. Dit was zo bij de samenvoeging van HBO's en academies in Nederland (1986-1987), tijdens de projectorganisatie kunstvakonderwijs (1997) en tijdens het Bologna Proces (1999-2003). Dit belang wordt in het rapport van de sectorraad kunstonderwijs (2010) nogmaals bevestigd. Ook in Vlaanderen kiezen academies er in 2018¹⁷ voor om de kunsteducatieve masters sterker te borgen.

Ik koos er in 2010 voor om mezelf vragen over mijn artistieke praktijk te stellen in plaats van de identiteitsvraag: ben ik een kunstenaar of een leraar? In het gesprek over identiteit liep ik vast. Te vaak ging het over identiteit als een statisch natuurlijk feit. Iets waar ik zelf te weinig aan kon veranderen. Terwijl verschillende filosofen, zoals Judith Butler (1990), laten zien dat identiteit continue in ontwikkeling is. Het is een 'stylized repetition of acts through time' (Butler, 1990). In wat ik doe, daar wil ik het gesprek over voeren. Om meer specifiek te zijn: juist in die handelingen die regelmatig, procesmatig en met een eigen signatuur worden uitgevoerd (vrij naar Hübner, 2022), daar zit de artistieke praktijk van onderwijs creëren verborgen. Mijn toewijding ligt bij onderwijs; studenten, leerlingen, leraren en het onderwijssysteem. Door te kiezen voor

leraar¹⁸ met onderwijs als artistieke praktijk, kon ik vanuit daar de vrijheid opzoeken en hoefde ik niet meer te balanceren tussen twee identiteiten. Vanaf 2010 begon ik met deze denkers en kunstenaars andere vragen te stellen. Ik paraphraseer er een paar:

Hoe kan kunst een educatief gebaar zijn? (Biesta, 2017)

How to make a class operate like a work of art? Guattari in (Springgay & Rotas, 2015)

Voor welk systeem onderwijzen we mensen?' (Krauss, 2010),

Welke criteria en waardesystemen ontstaan er in het gebied tussen een kunstpraktijk en educatieve praktijk? (Springgay, 2020)

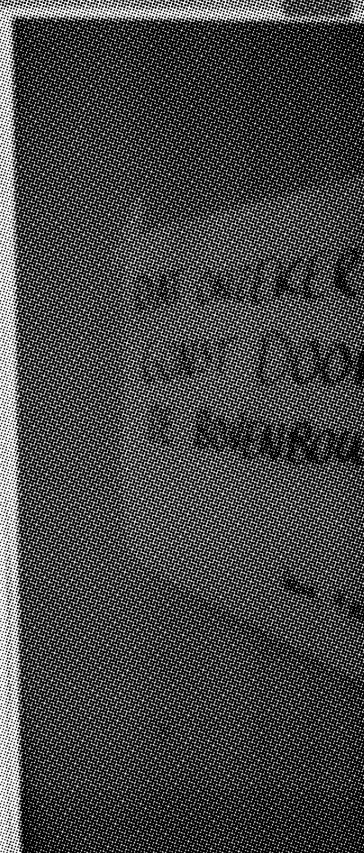
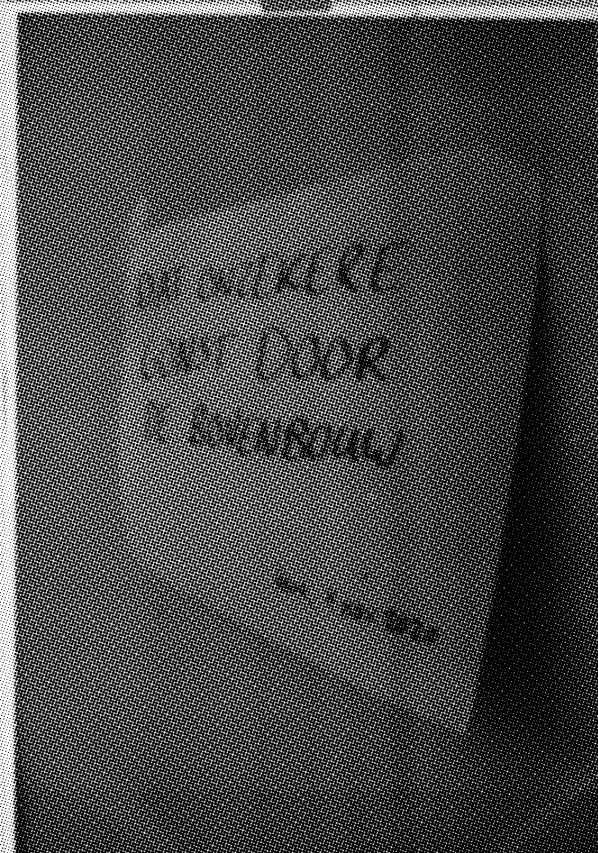
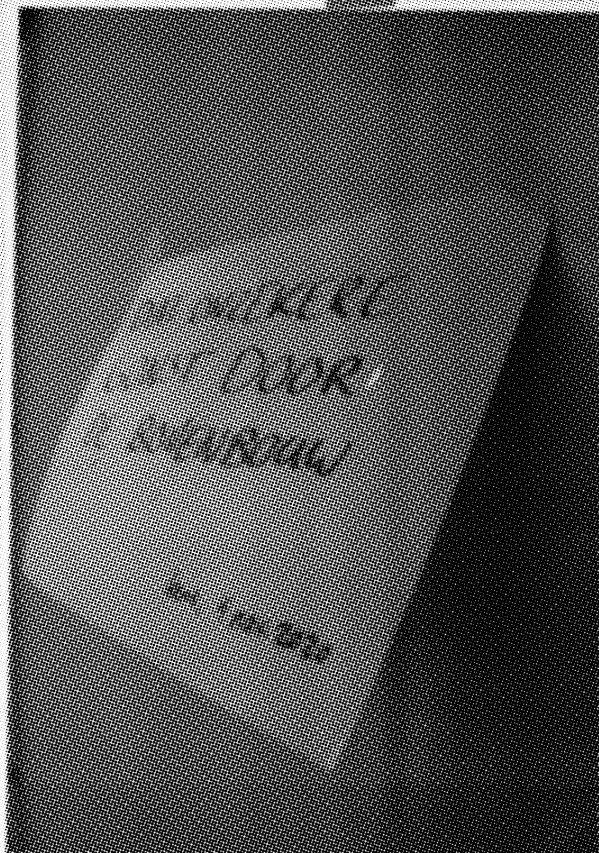
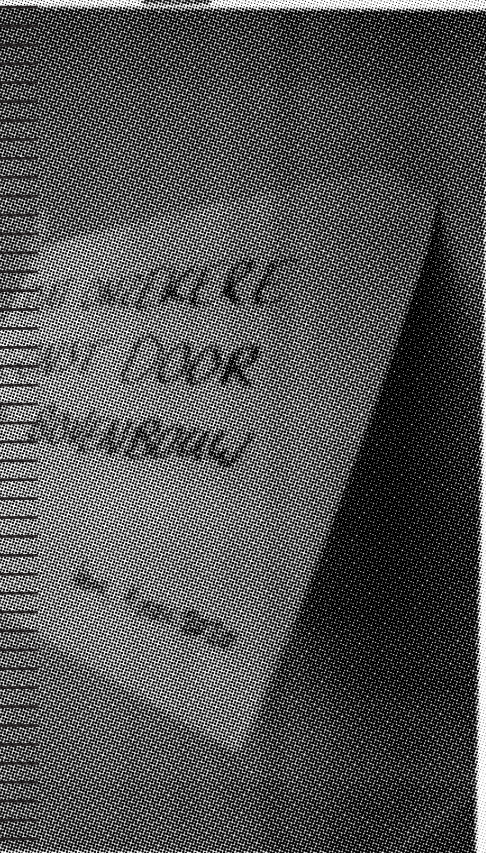
Hoe kan ik school als materiaal zien? (Lucero, 2011)

Welke schoolse orde zie ik, waar zit de on-maat en hoe kan ik hierop reageren? (Gielen, 2015)

Hoe reageer ik op artistieke en educatieve problemen? Is dat hetzelfde of verschillend? (Hoekstra, 2018)

Voor mij liggen aan de basis van de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' geen vragen over identiteit als leraar of kunstenaar, maar vragen over handelingen en acties van een kunstvakdocent in dat onderwijs.

» Foto op volgende pagina:
detail studio Tilburg,
november 2020



INSTRUMENTEN- INSTRUMENTEN- TALISEREN TALISEREN VAN VAN EDUCATIE EDUCATIE

–ANEKDOTEN–

Een vel papier op A3-formaat hangt horizontaal met twee kleine stukjes tape vast, boven een radiator. Een warmtestroom brengt het vel in beweging. Het golft langzaam heen en weer. Op het vel staat: 'de onzekerheid gonst in de onderbouw'. Ik zet een fotocamera op statief aan de zijkant, zodat 'gonst' te lezen is en de ruimte tussen muur en papier zichtbaar is. De beweging van 'de onzekerheid gonst in de onderbouw' vang ik in vijf stills. De zwart-wit prints van deze stills liggen later naast elkaar op de grond. Ik glimlach steeds als ik er langsloop. Een kunstvakdocent vraagt: 'Wat wil je ermee zeggen?' Daar kom ik zelf ook niet achter.

–KERNGEDACHTE–

In de ontmoeting tussen kunst en educatie is van alles mogelijk. Eind jaren negentig begonnen steeds meer kunstenaars en curatoren dit te ontdekken. Ook ik ontwikkelde kunstwerken over educatie en kunstwerken in educatie. Ik heb kunst bevraagd vanuit educatie, en ik heb educatie bevraagd vanuit de kunst. Deze dubbelheid kan ook ambiguïteit en zelfs irritatie oproepen. Kritisch bekeken, zette ik in mijn beeldend werk regelmatig educatie instrumenteel in. Het gevaar van doelver-schuiving in 'onderwijs als artistieke praktijk' is mij niet onbekend. Ik besloot mijn artistieke praktijk over onderwijs in kunstinstellingen met een educatieve beeldtaal te beëindigen. Met de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' bijt ik me vast in leerplichtonderwijs.

Schaamteloze educatie

De tweede keuze die richtinggevend was voor mijn onderwijs als artistieke praktijk en daarmee ook dit onderzoek, gaat over een frustratie. In 2001 werd mijn beeldend werk door kunsthistoricus Mique Eggermont (2001) omschreven als 'schaamteloze educatie'. Het was uitleggerig, nam het publiek als uitgangspunt en kon niet op zichzelf bestaan. Mijn afstudeerwerk van de opleiding Docent Handvaardigheid bestond uit een lege witte ruimte met museumkaartjes waarop stond 'Gelieve het publiek niet aan te raken' en een apart kantoor van de 'Bond voor Groot Kunst Verbruikers'. Ik verbreedde mijn referentiekader en ontdekte de mogelijkheden in de ontmoeting tussen kunst en educatie met sociaal geëngageerde kunstenaars als Jeanne van Heeswijk. En hoe wrang de educatieve beeldtaal is in de context van een kunstinstelling, dankzij de rondleidingen van Andrea Fraser.

Dat mijn werk als schamteloze educatie wordt om-schreven, is best opvallend, aangezien de voedings-bodem van de Educational Turn (Wilson & O'Neill, 2010)

uit dezelfde tijd stamt. Eind jaren negentig ontstaat vanuit de beeldende kunst de interesse voor het doorbreken van muren, en het richten op ervaring en relaties. Kunsthistoricus Nicolas Bourriaud omschrijft dit in 1998 als relational aesthetics: 'a set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than an independent and private space' (Bourriaud, 2002, p. 113). Kunsthistoricus Grant Kerster ziet deze periode in het teken staan van proces en dialoog. Hij omschrijft de nieuwe praktijk van een kunstenaar als die van een luisteraar met een kwetsbare openheid (Beech, 2010).

Rond de eeuwwisseling ontstaat er een maatschappelijke interesse voor onderwijs. Dit loopt parallel aan 'relational aesthetics'. Zo was er, en is er nog steeds, de maatschappelijke zorg over en bewustzijn van het belang van educatie voor de economie. In 1997 zet Tony Blair in het Verenigd Koninkrijk de campagne uit voor 'Education, Education, Education'. In 1999 wordt het Bologna Proces gestart, om binnen Europa hoger onderwijs te vergelijken en meer uitwisseling mogelijk te maken. En door de komst van internet verandert de functie van educatie. De verwachting is dat kennis breed toegankelijk wordt en steeds meer gedemocratiseerd.

Educational Turn

Uit deze maatschappelijke context zijn kunst- en curatorenpraktijken binnen de Educational Turn¹⁹ ontstaan. Terwijl musea en biënnales in deze jaren werd verweten wereldvreemd te zijn, is de academie het onderwerp én 'the place to be' (Ruyters, 2006). Kunstprojecten en tentoonstellingen zetten discussies, educatieve projecten en symposia in de kern van een project, zo beschrijven kunsthistorici Paul O'Neil en Mick Wilson (2010). Invloedrijke projecten en tentoonstellingen uit deze tijd droegen namen als: protoacademy

(1998), Copenhagen Free University (2001), Future Academie (2002), The School of Missing Studies (2002), Paraeducational departement (2004), Manifesta 6: Temporary Art School (2006), A.C.A.D.E.M.Y. (2006), School of Panamerican Unrest 2003-2006), Nightschool (2008), BruceHighQualityFoundationUniversity (2009). Ook recent, in de context van commoning praktijken (Essay: LLO als commoning praktijk) in de beeldende kunst, is de Educational Turn nu nog zichtbaar zoals bij Fridskul Common Library (Documenta vijftien, 2022) of in de projecten van de eerdergenoemde 'Artist Pedagogy Research' groep van SAR.

EDUCATIE ALS ARTISTIEK MEDIUM ZIEN, MAAKT
VAN EDUCATIE EEN INSTRUMENT VOOR KUNST.

In het hart van de Educational Turn stond die tentoonstelling A.C.A.D.E.M.Y. (2006) in het Van Abbemuseum en MuhKA. De tentoonstelling had twee doelen; namelijk de levendigheid van de academie het museum in te trekken en educatie te politiseren (Rogoff, 2008). De kennis van de curatoren van A.C.A.D.E.M.Y. lag met name in het veld van de kunsten, bovendien werkten ze vanuit de vraag: 'Wat kunnen we leren van het museum?' Het was op deze tentoonstelling dat ik me voor het eerst schaamde voor een project van de Educational Turn. In de kern van A.C.A.D.E.M.Y. lag geen pedagogiek, maar de functie van het museum. De Educational Turn richtte zich op de kritiek op het museum en het herontwerpen van de academie. Deze praktijk leek niet op het onderwijs op de school voor 12- tot 18-jarigen waar ik diezelfde ochtend nog 'Kunst' had gegeven. Wat zeiden deze projecten over mijn eigen werksituatie? Welke grenzen van leerplichtsonderwijs werden bevraagd? Het bezoek aan A.C.A.D.E.M.Y. deed ik samen met studenten kunsteducatie. Ik schaamde mij naar de studenten toe. Deze ruimtes boden alleen een naïeve kijk op wat het onderwijs is en liet de kunstvakdocenten nauwelijks vragen stellen bij hun onderwijscontext.





Selectie Archive of Naughty Steps, Mirjam van Tilburg, 2008-2010
o.a. geëxposeerd in Cacaofabriek Helmond en Hedah Maastricht

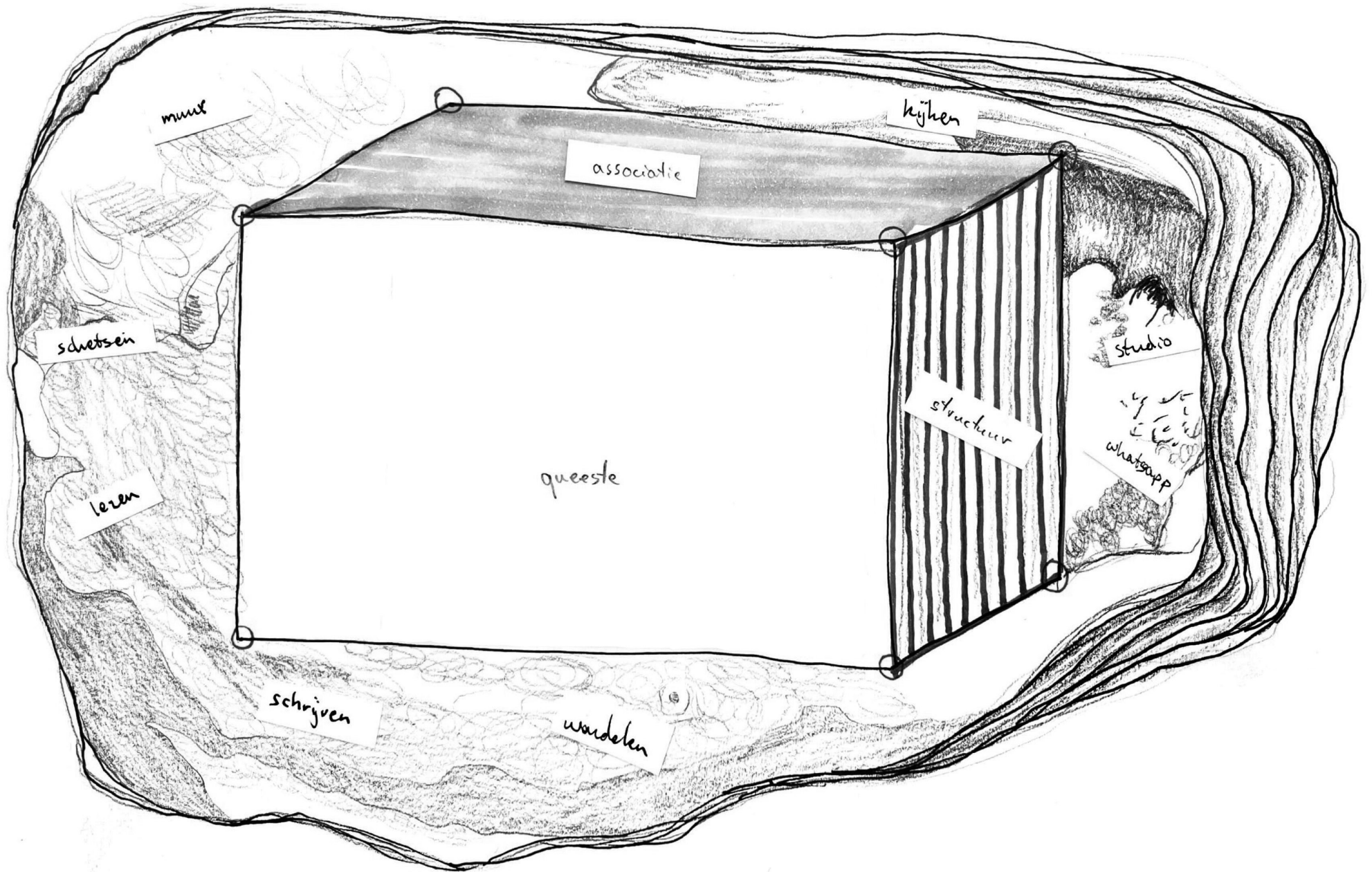
Die desinteresse van A.C.A.D.E.M.Y. voor het funderend onderwijs komt overeen met de desinteresse in de publicatie *Curating and the Educational Turn* (O'Neill & Wilson, 2010). Hierin wordt verwezen naar pedagogen uit het nieuwe millennium met kennis en ervaring van de actuele onderwijspraktijk. De denkers waaraan gerefereerd wordt, vertegenwoordigen vooral gedachten-goed uit de jaren zeventig dat zich afzet tegen een onderwijssysteem van honderd jaar geleden. De meest aangehaalde denkers zijn Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*, 1968) John Dewey (1859-1952), Ivan Illich (*Deschooling Society* (Illich, 1971), Michel Foucault (*Surveiller et punir*, 1975) en Jacques Rancière (*Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 1987).

In de context van de Educational Turn zijn kunst- en curatorenpraktijken ontstaan waarbij academies en kunsteducatie centraal staan. De projecten en tentoonstellingen integreerden educatieve elementen, maar het doel was academische levendigheid naar musea brengen, niet educatieve verantwoordelijkheid nemen. Educatie als artistiek medium zien, maakt van educatie een instrument.

Artists, curators, and critics liberally employ the term 'pedagogy' when speaking of these kinds of projects, but they are reluctant to subject the work to the standard evaluative structures of education science. ... if the experience is meant to be a simulation or illustration of education, it is inappropriate to discuss it as an actual educational project. (Helguera, 2011, p.78)

Educatieve beeldtaal

Samen met kunsteducator Pablo Helguera begon ik me steeds meer te ergeren aan projecten van de Educational Turn.



Scan uit notitieboek Mirjam van Tilburg, 2021

Ook anno 2020 wordt educatie nog als een 'artistiek medium' (Van Houten, 2020) gezien door lerarenopleider Pavèl van Houten.

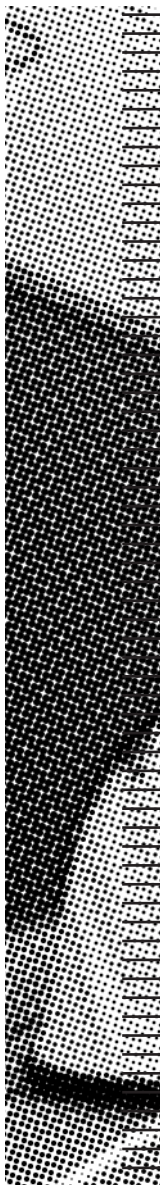
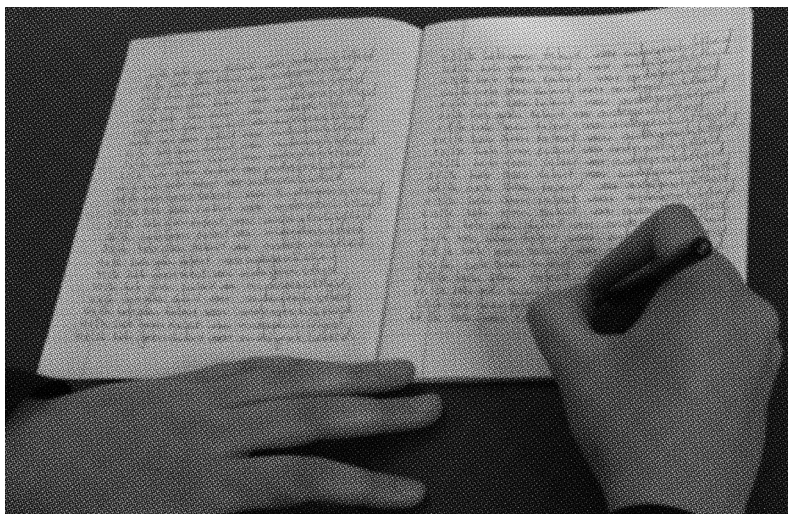
Ik realiseerde me dat deze kritiek ook voor mijn eigen werk gold. Een voorbeeld hiervan is het Archive of Naughty Steps. Een groeiend archief van foto's waarbij kunstenaars zichzelf fotograferen in een contemplatief moment. De vorm verwijst naar een strafmethode van het destijds populaire opvoedprogramma Super Nanny: op de trap zitten gedurende het aantal minuten dat gelijk is aan je leeftijd. Andere werken uit deze reeks zijn de performance 'Ik heb geen talent voor ondergeschiktheid'. En het Disciplinaire Residence, een heropvoedings-gesticht/artist in residence uit 2008 past ook qua beeldtaal in deze reeks. De werken stellen vragen over het kunstenaarschap met een educatieve beeldtaal. Ik exposeerde deze in kunstenaarsinitiatieven als Hedah in Maastricht en 1646 in Den Haag, waar andere kunstenaars naar kwamen kijken. Ik wilde iets kritisch uitbeelden over de kunstwereld en gebruikte hiervoor clichés over onderwijs van meer dan honderd jaar

geleden. Ik begon me steeds meer af te vragen: wil ik in/ met mijn werk iets uitdrukken over kunst of onderwijs? Vragen die me ook af en toe beslopen tijdens dit onderzoekstraject, zoals met de wapperende bladen over onzekerheid.

De wapperende bladen uit de anekdote vallen voor mij in deze categorie. Het citaat kwam uit een educatieve context dat ik als beeld naar een kunstcontext bracht. Daar leverde het een poëtisch beeld op, maar ik zette educatie hier instrumenteel in voor de kunst. Het is een keuze om hier niet op door te bouwen in dit doctoraat. Ik besloot me in te zetten voor kunsteducatie in het leerplichtsonderwijs en niet meer educatie als middel voor mijn artistieke praktijk te zien. Ik wilde me wijden aan leerplichtsonderwijs en richtte me op het opleiden van kunstvakdocenten voor 12- tot 18-jarigen.

Een identiteitsvraag veranderde ik naar vragen over mijn praktijk. Een frustratie over de instrumentalisering van educatie zette ik om in een toewijding aan leerplichtsonderwijs. Beide inzichten geven vorm aan hoe ik 'onderwijs als artistieke praktijk' zie en welke betekenis ik hieraan geef. In het volgende deel ga ik in op welke betekenis ik aan 'onderwijs als artistieke praktijk' geef.

Performance 'Ik heb geen talent voor ondergeschiktheid'
naar Belle van Zuylen, Mirjam van Tilburg, 2005-2010 o.a.
gedemonstreerd in 1646 Den Haag en Universiteit Utrecht





The New School Collective
tijdens 24 uur De Hef, 2015,
foto van Aad Hoogendoorn

ONDERWIJS ALS ARTIS- TIEKE PRAKTIJK

—ANEKNOTE—

We zoeken een stopcontact om een luchtbed op te kunnen blazen. Dat zit in de gang. Weer terug in de gymzaal staan de meeste tenten al. Samen met een leraar loop ik door gangen waar overdag honderden jongeren doorheen lopen. Het gebouw in Rotterdam Zuid is 's nachts ontdaan van het samenscholen van 12- tot 16-jarigen. In een klaslokaal gaan we aan een tafel zitten met andere leraren van de school, leden van The New School Collective (TNSC) en twee wetenschappers. We zijn halverwege de 24 uur waarin we samen zoeken naar mogelijkheden voor deze school.

We hebben kooklessen gehad van leerlingen en een wandeling in de wijk gemaakt en nu informeren we elkaar over het perspectief waarmee we de school bekijken. We ontmoeten elkaar als mensen met een toewijding aan deze school. Hier hoeft ik niet te schakelen tussen de blik als kunstenaar of leraar.

—KERNGEDACHTE—

'Onderwijs als artistieke praktijk' is het creëren van een ontmoeting tussen leerlingen en/met/in kunst. Het scheppen van een situatie waarin dit goed gebeurt. Dat is voor mij breder dan het onderwijs ontwerpen van leraren. Het gaat ook over de blik die een leraar werpt en de aandacht die gegeven wordt. Dit vraagt van kunstvakdocenten die in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen werken, kritisch te zijn op educatie over kunst en het instrumentaliseren van kunst voor sociale doelen. Kunst is ook een manier om in contact te komen met de wereld, om te doen-als-kunst. Dat vraagt van kunstvakdocenten om te doen-als-kunst. Want in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen krijgen leerlingen de kans om zichzelf te 'testen' in verschillende velden, dankzij vakdocenten.

Doen-als-kunst

Een kunstvakdocent die de praktijk in de klas ziet als een artistieke praktijk vergelijkt zichzelf met de praktijk in een atelier of een studio van zijn/haar academiestudiegenoten. Zoals met het jammen van een jazzmuzikant: al improviserend de flow van een ander onderbreken (Essay: Tijd), zonder precies te weten waar je samen uitkomt (Duarte, 2015). Of vergelijkbaar

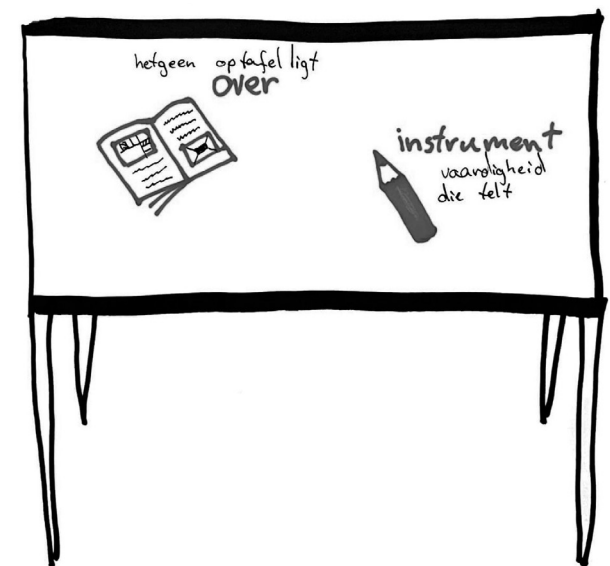
met een beeldend kunstenaar die conceptueel werkt. Een praktijk waar een kunstvakdocent de school als materiaal ziet (Lucero, 2011). Het instituut, de parameters en de (ongeschreven) regels die daarbij horen, zijn het materiaal. In het ontwerpen van kunsteducatieve lessen is het artistieke vermogen van kunstvakdocenten terug te zien, zoals ook de landelijke prijs 'De kunst van het ontwerpen' voor kunstvakdocenten wil stimuleren. In de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' is een kunstvakdocent, net als een jazzmuzikant of een conceptueel beeldend kunstenaar, iemand die een situatie schept waar iets op het spel staat (Biesta, 2020).

Voor mij is 'onderwijs als artistieke praktijk' breder dan makerschap. Doen-als-kunst in mijn onderwijs als artistieke praktijk heeft tijd (Essay: Tijd) en zintuigen (Essay: Blik) nodig. Doen-als-kunst begint bij onderbreken, tonen, tijd en aandacht geven²⁰. Dit is niet efficiënt of productief. Zoals wij in de studio's een maand de tijd namen om uit de automatische piloot van de school te stappen en naar ons dagelijkse onderwijs te kijken. En zoals we die nacht in Rotterdam-Zuid de tijd even anders ervoeren en 24 uur het rooster negeerden, om de school zelf meer aandacht te geven. Doen-als-kunst vraagt ook zintuigen. De blik die ik werp in een groep, is een geoefende esthetische blik (Essay: Blik). Soms doe ik een stap naar achter en kijk ik hoe het eruitziet; om zonder doel of functie het geheel te bekijken. Onderwijs als artistieke praktijk is voor mij creëren, én kijken en de tijd geven.

Instrumentaliseren van kunst

Kunstvakdocenten die onderwijs als artistieke praktijk zien, streven naar een onderwijs dat zich gedraagt als kunst, zonder te instrumentaliseren. Niet door educatie te reduceren tot vorm of medium, een valkuil die ik in het vorige deel omschreef. Maar ook niet door kunst te reduceren tot lesstof of een sociaal middel.

De potentie van de rol van kunst in het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen wordt in het algemeen vooral gezien als kwalificerend, bijvoorbeeld vanwege kunst-historische kennis of technische vaardigheden; of als socialiserend, bijvoorbeeld voor sociale binding in de groep. Kunst is in het onderwijs van Nederlandse 12- tot 18-jarigen verplichte lesstof met exameneisen. In de lessen gaat het over kunst. De potentie van kunst is hier kwalificerend, om zo kennis en vaardigheden voor het diploma te verkrijgen, zoals pedagoog Gert Biesta (2017) omschrijft. Of zoals pedagogisch curator Pablo Helguera het omschrijft: kunst als raam van kennis en vaardigheden van de wereld (2011). Daarnaast is een potentie van kunst dat die sociale vaardigheden kan stimuleren/ stimuleert; kunst als instrument om bijvoorbeeld emoties te uiten of empathie te ontwikkelen. Echter, door kunst alleen te zien in een socialiserende functie wordt kunst een kwetsbaar instrument (Biesta, 2017). Immers, dit kan met andere vakken, zoals gym, vaak ook, en efficiënter.



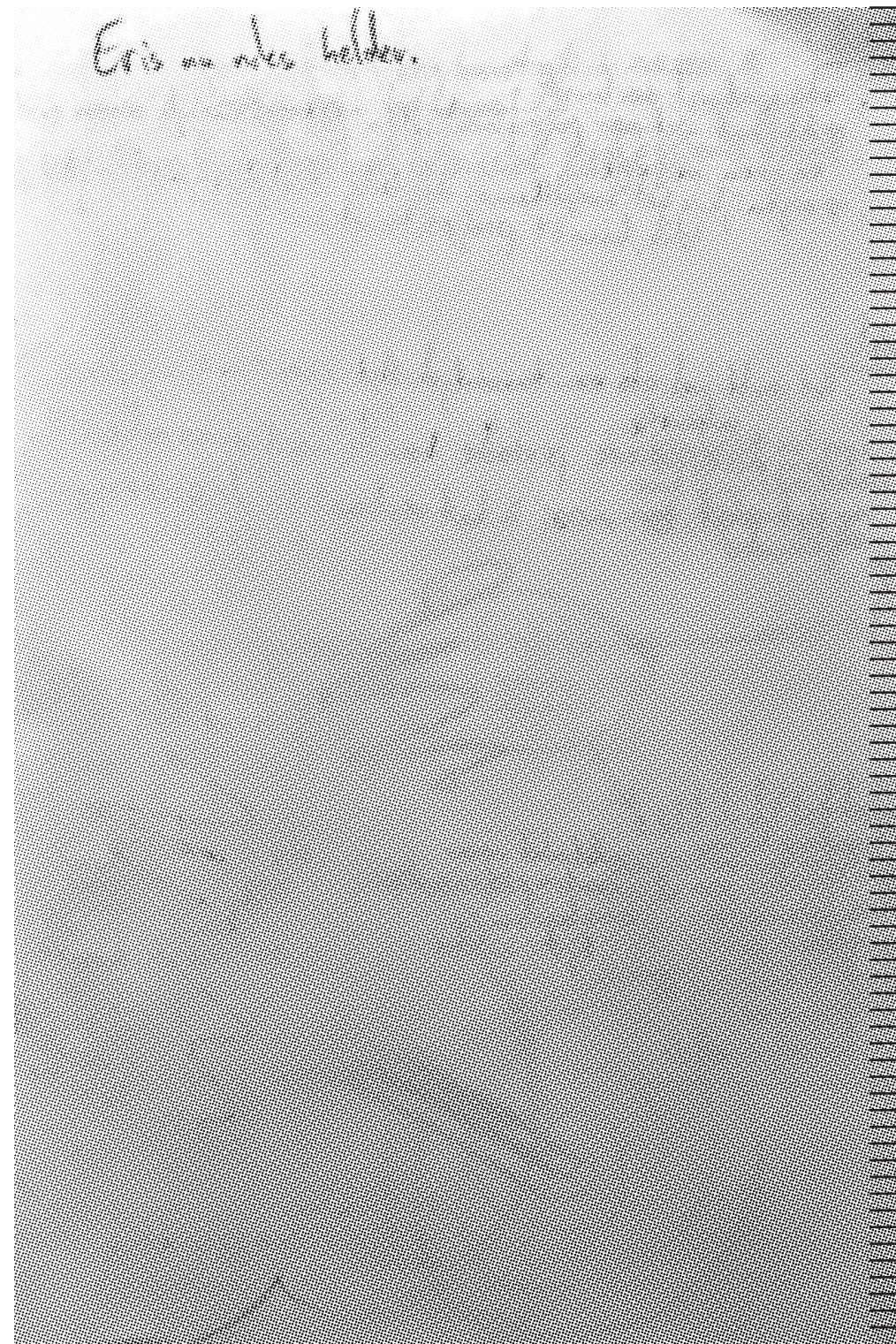
Scan notitieboek
Mirjam van Tilburg,
2018

Als de wereld van de kunst beperkt blijft tot het praten over kunst, of kunst inzetten als instrument voor sociale doelen van het onderwijs, dan mist dit een fundament van wat kunst is. Zo omschrijven zowel Biesta als Helguera doen-als-kunst als een derde potentie: subjectificatie. Kunst, maken, kunst doen is een manier van in dialoog zijn met zintuigen (Essay: Blik), lichaam en hoofd, zonder dat het een functie voor iets anders hoeft te hebben. Kunst is. Vaak verwarrend of verontrustend, voorbij het begrijpelijke en het toepasbare.

Doen-als-kunst is een potentie van kunst die ik met name voor het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen essentieel vind. Doen-als-kunst heeft 'de potentie om de manieren waarop we in contact zijn met de wereld te verdiepen en te verbreden, "voorbij" onze gedachten en ons denken over de wereld' (Biesta, 2017, blz. 84). Cultuursocioloog Pascal Gielen (2015) en kunsteducator Jorge Lucero (2011) beschrijven die verdieping en verbreding als uit de automatische piloot stappen. Doen-als-kunst is niet de orde van de school volgen, maar deze orde bevragen en iets op het spel zetten. (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) De-automatiseren als een manier om in contact te komen met de wereld die past bij kunst.

Tafel van de wereld

Die wereldgerichtheid vind ik goed passen bij onderwijs voor 12- tot 18-jarigen. Laat me dit proberen uit te leggen via een zijweg van mijn eigen praktijk en onderzoek. Het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is voor mij het ultieme onderwijs-tussen-onderwijs; een leerling komt van school en gaat daarna weer naar een school²¹. Het is als een 'school als tussenruimte' van Hannah Arendt (1994). Dit onderwijs-tussen-onderwijs richt zich niet op het beroep zoals het middelbaar beroepsonderwijs en verhoudt zich niet tot het gezin en thuis zoals het basisonderwijs. Het richt zich op velden,



met vakdocenten, in de wereld. Het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is daarom in potentie het meest wereld-gerichte onderwijs in het Nederlandse onderwijs-systeem.

In deze schoolperiode 'wordt beslist of wij [jongeren] genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang' (Arendt, 1994, p. 101-124).

Mijn metafoor van het ideale onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is de 'tafel van de wereld' van Hannah Arendt die in deze tussenruimte staat. Na de basisschool worden leerlingen uitgenodigd om aan deze tafel plaats te nemen. Voor mij is die metafoor van tafel niet lineair zoals een honderd-meter-sprintbaan voor een diploma (Essay: Tijd), maar een periode waar leerlingen en vakdocent samen een tafel delen. Deze tafel is een oefenruimte waar vertegenwoordigers van verschillende velden uit de wereld en medeleerlingen proberen het samen uit te houden, ondanks de verschillende posities (Essay: Blik & Herontdekking van kunstvakidiotie). Een tafel waarop iets gelegd wordt dat door vakdocenten is losgemaakt van de wereld. Aan deze tafel bekijken, maken, stoeien en delen leerlingen en vakdocenten stukken wereld (Masschelein & Simons, 2013). Als leerlingen deze tafel verlaten, nemen zij van die wereld mee wat zij nodig achten en betreden ze een schoolperiode die gericht is op beroep. In dit wereld-gerichte onderwijs is de vakdocent essentieel. De vakdocenten brengen de diverse manieren van in contact komen met de wereld aan tafel.

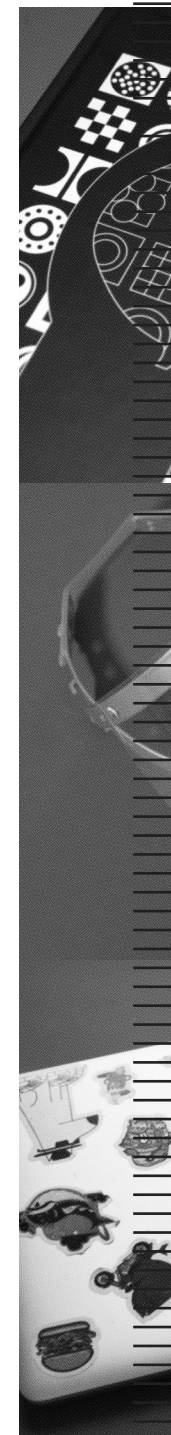
ONDERWIJS ALS ARTISTIEKE PRAKTIJK IS VOOR
MIJ CREËREN, ÉN KIJKEN ÉN DE TIJD GEVEN.

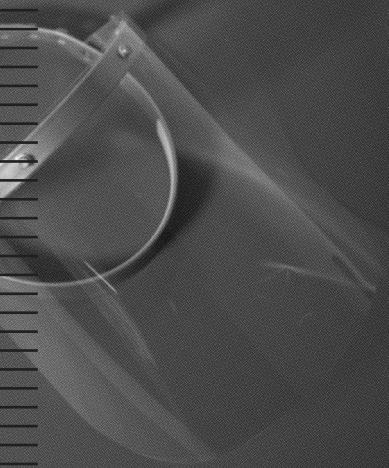
Door de vakdocenten in dit onderwijs leert een jongere niet alleen kennis en vaardigheden van experts, maar ontmoet deze leerling ook verschillende blikken (Essay:

Blik), passies voor en manieren van onderzoeken, samen- werken en het bestuderen van verschillende velden. Een jongere kan een positie in de wereld 'testen', even zichzelf zien als een 'wiskundige-ik', een 'taal-ik' of een 'kunst-ik' (Vrij naar Pennac, 2008, p. 190), (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

Voor mij betekent het concept van 'onderwijs als artistieke praktijk' het creëren van een situatie waarin iets op het spel staat in het onderwijs, net als hoe kunstenaars hun kunst benaderen. Idealiter is onderwijs voor 12- tot 18-jarigen een kans om jongeren in contact te brengen met verschillende vakgebieden en perspectieven, waarbij vakdocenten een cruciale rol spelen in het aanbieden van diverse benaderingen van de wereld (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie). Ik pleit voor het niet-instrumentaliseren van kunst in het onderwijs, maar eerder voor een doen-als-kunst door hoe kunstvakdocenten een blik werpen (Essay: Blik) en tijd ervaren (Essay: Tijd).

» Foto's op volgende pagina: objecten
van kunstvakdocenten studio Tilburg
en Rotterdam, 2020-2021





VAN AAN- VAN AAN- ROMMELLEN NAAR NAAR (ONDER) ZOEKEN

—ANEKDOTEN—

Een grijze plaat ligt er altijd onder. Daar kan ik de kleuren in de foto-bewerking op afstellen. De plaat ligt bij het raam zodat de objecten natuurlijk en goed belicht zijn. Ik vroeg de kunstvakdocenten om een object mee te nemen dat hun professie van die week weergeeft. In november 2020, tijdens fysiek onderwijs, kwam er van alles uit hun tas: een doosje pastelkrijt, een koffiebeker en vakliteratuur. Ik verheug me op wat de kunstvakdocenten nu, januari 2021 mee-

nemen. Een kunstvakdocent kijkt me aan en verzucht: 'Maar we geven alleen maar onlineonderwijs, dus dat is toch allemaal hetzelfde?' De foto's die volgen zijn van een oplader, laptop en telefoon.

—KERNGEDACHTE—

Hoe verhoudt dit doctoraatsonderzoek zich tot het onderzoek in en door de kunsten? Onderzoek in kunst-educatie vanuit de kunst is voor mij een verdieping van onderwijs als artistieke praktijk. Om te onderbouwen wat dit betekent kijk ik naar auteurs uit het discours van onderzoek in de kunsten. Zij brengen uitgangspunten naar voren waar ik mee heb gewerkt, zoals subjectiviteit, dialoog, onderzoek als creërend en zoekend proces, tijd voor emergentie. Ik zette een brede variatie aan onderzoeksmethodes in, zoals vaker in onderzoek in de kunsten. Richtinggevend in de keuzes hierin waren de waarden en keuzes die voortkomen uit de overlap van mijn 'onderwijs als artistieke praktijk' met 'onderzoek in de kunsten'.

Onderzoek in de kunsten

Dit is een onderzoek in de kunsten²². Wat dat betekent voor onderzoek in kunsteducatie is een vraag waar masterstudenten en vooral ikzelf mee stoeien. Vaak had ik het gevoel dat ik maar wat aanrommelde. Ik onderzoek niet vanuit de orde van werkveld naar vraag, naar onderzoek. Ik verschuif de orde van het werkveld even, tracht vraagtekens bij die automatische piloot van onderwijsonderzoek te zetten en schets een ongevraagd subjectief beeld. Twee perspectieven op onderzoek in de kunst helpen me om toch houvast te hebben: dat van Gielen en kunst- en theaterwetenschapper Nele Wynants, en dat van componist, onderzoeker en pedagoog Falk Hübner.

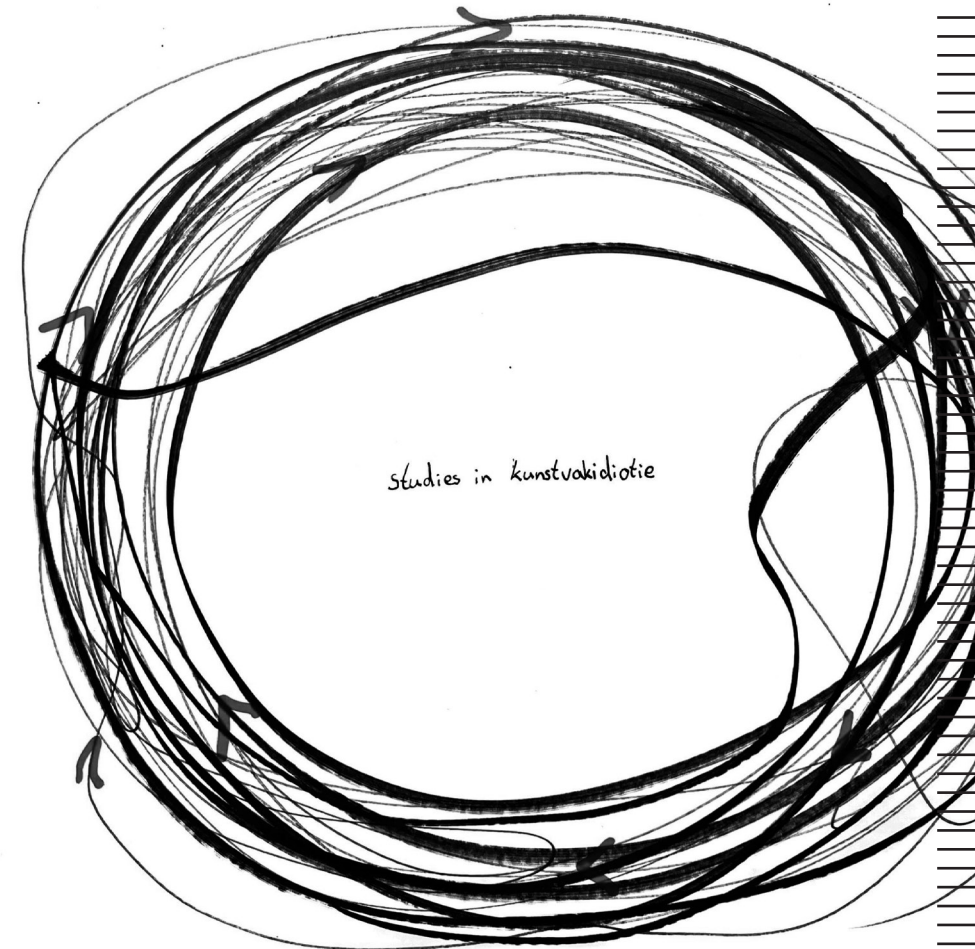
Gielen en Wynants (2018) trekken de vergelijking tussen menswetenschappen en onderzoek in de kunsten. Deze insteek is relevant omdat masterstudenten kunsteducatie hun weg zoeken tussen kwalitatieve methodologieën uit de menswetenschappen en onderzoek in de kunsten. Het uitgangspunt van onderzoek in de kunsten is vaak subjectief. Een subjectieve zoektocht waarbij de onderzoeker zelf onderweg een onderzoeksmethodiek samenstelt.

Juist die subjectiviteit genereert mogelijkhedenzin, namelijk de potentie om andere mogelijke werkelijkheden te zien en deze ook daadwerkelijk te realiseren. Daarom kunnen we het onderzoek in de kunsten ook beschouwen als een zoektocht of queeste. (Gielen & Wynants, 2018)

Daarnaast wijzen Gielen en Wynants erop dat kunstenaar-onderzoekers verbeelding, fictie en dialoog expliciet als methode inzetten. Componist, onderzoeker en pedagoog Falk Hübner geeft met het Common Ground model (2019) voor onderzoek-ontwerp en methodologie van onderzoek in de kunst inzicht in iets wat voor mij vóór dit doctoraatstraject als aanrommelende aanvoelde. Hübner vraagt in het model aandacht voor emergentie.

Emergentie wordt in deze context begrepen als een sterke kracht in het onderzoeksproces, die ruimte schept voor gebeurtenissen, processen en inzichten die, vaak onverwacht, opduiken tijdens het onderzoeksproces en daardoor zowel de initiële uitgangspunten als het verloop van het onderzoek mede bepalen. (Hübner & Vanmaele, 2020).

Hij duidt onderzoek in de kunst als een verlengde van de artistieke praktijk, als een creërend proces. Een tweede uitgangspunt is het concept 'methodological pluralism' van Henk Borgdorff. Kunstenaars maken gebruik van



Tekening proces uit notitieboek
Mirjam van Tilburg, 2019

een brede variatie aan onderzoeksmethodes uit allerlei onderzoeksvelden. Ze beperken zich niet tot één enkel methodisch perspectief. Dat brengt me tot het derde uitgangspunt, namelijk afwijzing van hiërarchie. In onderzoek in de kunsten is geen methode beter of belangrijker dan een andere.

Overlap in zoeken

Hübner en Gielen geven richting om dat gevoel van aanrømmelen te onderbouwen en geven zo houvast. Zoals ik al schreef in de inleiding, ervoer ik dit doctoraatstraject als een zoektocht, een 'queeste'. Dat is een ervaring in onderzoek in de kunst die zowel Hübner en Vanmaele (2020) als Gielen en Wynants (2018) beschrijven. Boven mijn werkplek hangt een tekening die verbeeld hoe dit zoeken is gegaan. Ik cirkelde lang om de kwestie van leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten heen en vaak verviel ik in herhaling. Gielen en Wynants (2018) viel het op: veel onderzoek in de kunsten begint zonder een onderzoeksvraag. Ik had een onderzoeksvraag²³, maar deze gebruikte ik zelden. Mijn queeste cirkelde rondom een metafoor, het broodje kaas dat ik in de inleiding omschreef. Terwijl ik zocht, ontstonden er langzaam een aantal punten die steeds terugkwamen. Voorzichtig verschenen deze thema's, ze verschoven en soms verdwenen ze weer. Het verhaal dat ik bij terugkomst van deze zoektocht (Hübner & Vanmaele, 2020) vertel, bestaat uit vijf van deze punten. Deze vijf schetsen en essays geven samen 'studies in kunstvakidiotie' vorm.

Het pleidooi voor emergentie die nodig is om een onderzoeksproces als queeste te ervaren deel ik met Hübner. Zelf gebruik ik hier het woord zoeken voor. Met het risico dat je soms een doodlopend weggetje inslaat. Zigzag-gend als een hond die van hot naar her zoekt op een veld. Soms langzaam en soms snel. Zoeken als het dwingen van toeval (Essay: Blik). Kom dan, toeval, laat je vinden

door mijn ongecontroleerde beweging²⁴. Gebeurtenissen tijdens mijn queeste bepaalden de richting en verloop van dit onderzoek. Zo kon het artikel 'Herontdekking van kunstvakidiotie' ontstaan, over de invloed van de coronacrisis op het kunstvakdocentschap. Net als die hond wist ik wel waar ik naar op zoek was. Ik wist steeds terug te komen bij de queeste rond het leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten.

Voor Gielen en Wynants is subjectiviteit een uitgangspunt, en dialoog een werkwijze van onderzoek in de kunsten. Voor dit onderzoek zijn beide waarden belangrijk. Ik kijk er iets anders naar dan Gielen en Wynants. Ik koester subjectiviteit in dit doctoraatstraject, want ik werk beter in dialoog. Ik weet dat ik gekleurd kijk, ik benoem en duid dit tijdens het gehele proces. Door 'onderwijs als artistieke praktijk' te zien, kon ik mijn onvermogen bewaken. Mijn praktijk bestaat niet uit zenden, profileren en overdragen vanuit een expertise. Ik probeer duidelijk te zijn over mijn subjectiviteit. Zo kreeg de oprechte dialoog en ontmoeting met anderen meer ruimte. Het maakte voor het onderzoek uit dat ik niet met een groep werk, maar tussen anderen ga staan.

ONDERZOEKEN IN KUNSTEDUCATIE VANUIT DE KUNST
IS VOOR MIJ EEN VERDIEPING VAN ONDERWIJS ALS
ARTISTIEKE PRAKTIJK.

Een voorbeeld hiervan zijn de wandelingen tijdens dit doctoraatsonderzoek. Geïnspireerd door Springgay en Truman (2017) zocht ik de diversiteit en mogelijkheden van wandelen als onderzoeksmethode op. Een van wandelmethodes die ik toepaste, was die van ontmoeting. De kunstvakdocenten van de studio's ontmoetten een kunstenaar²⁵ en maakten een wandeling. Samen bepaalden ze de plek, en waar het gesprek over ging was hun vrije keus. Daarnaast interviewde ik vijftien kunstvakdocenten tijdens een wandeling van hun huis naar hun school. Soms duurde dit twintig minuten, soms vijf uur.



Wandelinterview met kunstvakdocent Sheila Meijers, 2020

De leiding over de route hadden zij, ik bracht een lijst met onderwerpen in. We keken dezelfde kant op. Dit zorgde ervoor dat het gesprek gelijkwaardig voelde. Bovendien was er een derde aanwezig tijdens het hele interview: de route. Geen toeristische routes waren het; ze voerden langs grote wegen of over industrieterreinen. De omgeving en het ritme hadden een stem in onze gesprekken, een regenbui of vogel onderbrak soms het interview. Zo lieten we toeval toe tijdens het gesprek. Dit doctoraatsonderzoek bestaat dankzij anderen²⁶ en die subjectiviteit heb ik nodig om dit goed te doen.

Met Hübner ontdekte ik dat hoe ik omga met methodes geen aanrommel is. De non-hiërarchische en plurale manier is kenmerkend voor het creërende proces van onderzoek in de kunst. Vele methodes paste ik toe: werken met metaforen, interviews, case study, tekenen, participerende observatie, fotografie, focusgroep, empirisch onderzoek, beeldende interventies, literatuurstudie, micro-logging, associatie, narratief schrijven. Ik keek steeds wat de context van mij vroeg. Ik vroeg mezelf af: past deze methode in deze situatie? Het was voor mij minder van belang uit welke onderzoekstraditie deze kwam. Voor mij was het doen-als-kunst uit mijn onderwijs als artistieke praktijk hier richtinggevend.

Een voorbeeld hiervan is een materiaaltest. In 2019 analyseerde ik foto's van leven-lang-ontwikkelen-activiteiten (Essay: LLO als commoning praktijk). Welke objecten staan op deze foto's? Hoe ziet de ruimte eruit? Welke objecten zijn privé? Welke houding hebben de mensen? Websites bekeek ik. Welke logo's worden er gebruikt? Welk taalgebruik? Uit hoeveel tekens bestaan de teksten? Ik maakte collages, beeldassociaties en tekeningen met het beeldmateriaal om het beter te begrijpen. Dat voelde belachelijk. Toch kon ik juist hierdoor even mijn blik verschuiven. Ik lette op andere dingen en werd me meer bewust van blinde vlekken. Zo realiseerde ik me hierdoor dat niet alleen de

LLO-activiteiten inhoudelijk flexibel en efficiënt zijn (Essay: LLO als commoning praktijk), maar ook de ruimtes waar ze plaatsvonden. Deze stonden vol met verrijdbare tafels, stapelbare stoelen, flexibele wanden en koffie-to-go.

Die verschillende methodes liet ik naast elkaar bestaan en daardoor werd de ene methode met de andere geconfronteerd of aangevuld. Ik liet bijvoorbeeld een externe onderzoeker de kunstvakdocenten interviewen en codeerde deze interviews om de belangrijkste patronen te ontdekken. Aan de andere kant liet ik de kunstvakdocenten objecten meenemen. De eerste keer dat ik me ten volle realiseerde dat de kunstvakdocenten tijdens onlineonderwijs werden aangesproken op hun technische uitvoer en minder op hun vakmanschap, zoals tijdens fysiek onderwijs, (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) was naar aanleiding van deze objecten. De objecten waarmee de kunstvakdocenten zich omgaven, veranderden van krijtjes naar opladers. Dit beeld nam ik vervolgens mee, als een soort vraag die jeukte, zoals in een creatief proces. Ik wist niet of ik er iets mee ging doen, daarvoor was het te vroeg. Ik realiseerde me op dat moment wel dat er iets gebeurde wat van belang was. Ik rommelde niet maar wat aan: ik zat midden in een creërend proces.

Studies in kunstvakidiotie

Deze zoektocht kreeg de titel 'studies in kunstvakidiotie'. Het woord 'studies' in de titel draagt een vorm in zich. Zo zoekend werd er steeds meer duidelijk over leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten. Een consistent rechtlijnig oorzaak-gevolg verhaal lijkt niet de waarheid te dragen. Het suggereert iets zonder het zeker te weten, vanuit verbeelding. Zoals onderzoek in de kunsten hoort te zijn, naar mijn mening. Schetsen, in alle grijstinten, met af en toe een gedachtelijntje dat nergens voor nodig is. Deze studies zijn rommelig en rafelig. Ze

hebben geen efficiënte, inzetbare antwoorden. Ik schets in een netwerkstructuur vooral beelden en anekdotes. 'Studies' is een schetsmatig woord, waar herhaling en verbanden zoeken in verscholen zitten, en bovenal is het een afgeleide van 'studio' en 'studeren'. Met het woord 'studies' in de titel wil ik afstand nemen van het discours van leren, en ruimte geven aan onbepaaldheid, collectiviteit en zoeken zoals die elementen het verhaal van dit doctoraatstraject kleuren. Hier bedoel ik niet studeren zoals we wellicht associëren bij hoger onderwijs, een persoonlijk leertraject door het stapelen van modules (Essay: LLO als commoning praktijk). Maar van 'study' zoals het in het filosofisch en theoretisch discours hernieuwde aandacht krijgt. Het verbeelden wat wenselijk is in deze en mogelijke toekomstige situaties door samen te gaan zitten (Lewis, 2014, Harney & Moten, 2013, Schildermans, 2021). Studeren als een constante gezamenlijke beweging door onverwachte interacties.

–LITERATUUR–

Arendt, Hannah. De crisis van de opvoeding. Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken, Garant, 1994, pp. 101-124.

Biesta, G. (2017). Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2020) Kansen door de crisis: Gert Biesta over de leraar als kunstenaar. Geraadpleegd op september 18, 2020, van <https://www.verus.nl/actueel/blogs/aniem/kansen-door-de-crisis-gert-biesta-over-de-leraar-als-kunstenaar>

Bourriaud, N. (2002). Relational aesthetics. Les presses du réel.

Bremmer, M., Heijnen, E., & Lucero, J. (2018). School as material. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van: https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Bremmer__Heijnen__Lucero_-_School_as_material.pdf

Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Clausen, S. (2020) Curating the art school - propositions for developing a collaborative art space in the intersection between art school and community. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.research-catalogue.net/view/542734/542735>

Commissie-Dijkgraaf (2010) Onderscheiden, verbinden, vernieuwen. De toekomst van kunstonderwijs. Sectorraad kunstonderwijs, HBO-Raad. Geraadpleegd 19 juni 2023, van <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/kunst/artikelen/onderscheiden-verbinden-vernieuwen-de-toekomst-van-het-kunstonderwijs-rapport-commissie-dijkgraaf>

Duarte, E., Learning by Jamming, In: Lewis, T.E., Lavery, M. (2015) Art's Teachings, Teaching's Art, Springer

Eggermont, M. (2001). Starter Mirjam van Tilburg. Metropolis M, 21-22.

Fonds voor Cultuurparticipatie. (2019). Monitor Cmk 2019. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://cultuurparticipatie.nl/actueel/23/monitor-cmk-2019>

Gielen, P. (2015). Lessons in Disproportion, The Role of Play in Arts Education and the Role of Art in Education. In Van Heusden, B. & Gielen, P. Arts Education Beyond Art (pp. 134-150). Valiz.

Gielen, P., & Wynants, N. (2018). De queeste van de menswetenschappen: Lessen uit het onderzoek in de kunsten. Forum+, 25(1), 4-16.

Graham, M., & Rees, J. (2014). Pick-up Sticks Art Teacher-Interconnectedness and fragility: Pedagogy as an Artistic Encounter. Teaching Artist Journal, 12(1), 15-23.

Harney, S., & Moten, F. (2013). The undercommons: Fugitive planning and black study. Autonomedia.

Heems, A. van (2019) Een academische reflectie op de Hollandse 17e eeuw voor het voortgezet onderwijs: Diversiteit van de stedelijke samenleving [Master thesis] Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 19 juli 2023 van <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/77195>

Helguera, P. (2011). Education for Socially Engaged Art. Jorge Pinto Books.

Hoekstra, M. (2018). Artist teachers and democratic pedagogy. [PhD thesis]. University of Chester.

Houten, P. van (2020) Education can also be an artistic medium In: Heijnen, E., & Bremmer, M. Wicked Arts Assignments. Practicing Creativity in Art, Music, Design, Dance Valiz i.s.m. AHK

Hübner, F. (2019). Against Method? Common Ground? In 6th Colloquium for Artistic Research in Performing Arts.

Hübner, F. & Vanmaele, J. (2020). Op weg naar een vruchtbare vallei: Over methoden en methodologieën in artistiek onderzoek. Forum+, 27(3), 4-16.

Hübner, F. (2022). In good company. Think we must. Fontys Fine and Performing Arts.

Imms, W., & Ruanglertbutr, P. (2012). Can early career teachers be artists as well? Canadian Review of Art Education, 39(1), 7-23.

Junttila, K. (2021) On the potential of exercises in live art pedagogy. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/view/722219/808598>

Kamp, M. T. van de, Admiraal, W., Rijlaarsdam, G. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Waarom is creativiteit belangrijk? Kunstzone, 8 (februari/maart), 6-9.

Krauss, A., Pethick, E. & Vishmidt, M. (2010) Spaces of unexpected learning 2. In O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). Curating and the educational turn. Open editions.

Kunstvakdocentenoverleg KVDO (2018). Opleidingsprofielen 2018. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/opleidingsprofielen-kunstvakdocentenopleidingen.pdf>

Lewis, T. E. (2014). The fundamental ontology of study. Educational Theory, 64(2), 163-178.

LKCA. (z.d.). Informatiebank. Geraadpleegd 19 juli 2023, van <https://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/>

Lucero, J. R. (2011). Ways of being. Pensylvania.

Masschelein, J. & Simons, M (2013) Het atelier als autonome pedagogische plek. In Corsten, M. J., Niesten, C., Gielen, P. & Fens, H. Autonomie als waarde: dilemma's in kunst en onderwijs. Valiz & Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Nieuwmeijer, A.C. (2023) Powerful Play: The potential of professional development in musical play to support early years teachers' music education [PhD thesis] Vrije Universiteit Amsterdam. Geraadpleegd op 19 juli 2023 van <https://research.vu.nl/en/publications/powerful-play-the-potential-of-professional-development-in-musica>

O'Neal, L. (2023) Assembling a praxis: choreographic thinking and curatorial agency - open house: a portrait of collecting. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/view/518043/2038633>

O'Neill, P. & Wilson, M. (2010). Curating and the educational turn. Open editions.

Oosterwijk, E., Clasquin, T. (2019) Van identiteitscrisis naar artistiek onderwijs? [Master thesis] Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Pennac, D. (2008) Schoolpijn. Meulenhoff

Pethick, E. (2006). Degree Zero. Frieze, 148-149.

PhDArts (z.d.) The PhDArts Doctorate. Geraadpleegd 19 juli 2023, van <https://phdarts.eu/PhDArts/The-PhDArts-Doctorate>

Research Catalogue (z.d.) Research Catalogue, An international database for artistic research. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/>

Rogoff, I. (2008). Turning. Retrieved from e-Flux Journal: www.e-flux.com/journal/view/18

Ruiten, S. van & Wilson, M. (Red.) (2013) SHARE Handbook for Artistic Research Education. ELIA

Schildermans, H. (2021). 1 Introduction: what is studying? Philosophy and Theory in Higher Education, 3(3), 1-12.

Springgay, S. & Rotas, N. (2015) How do you make a classroom operate like a work of art? Deleuzeguattarian methodologies of research-creation, International Journal of Qualitative Studies in Education, 28:5, 552-572

Springgay, S., & Truman, S. E. (2017). Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab. Routledge.

Springgay, S. (2020) 'I approach assignments as the "not yet known in advance".' In Heijnen, E., & Bremmer, M. Wicked Arts Assignments. Practicing Creativity in Art, Music, Design, Dance Valiz i.s.m. AHK

Tilburg, M. van (2013) Parallele blik, Kunstenaars benutten school als onderwerp, context of strategie. Kunstzone 1

–EINDNOTEN–

- 1 In dit doctoraatstraject omschrijf ik het soort onderzoek met 'onderzoek in kunst-educatie vanuit de kunsten'. Binnen ARIA worden doctoraten in, met en voor de kunst gedaan. Ik zie mijn praktijk als een artistieke praktijk en dit onderzoek als een onderzoek in de kunsten. Ik vind het nodig om kunsteducatie te expliciteren, vanwege het hiaat dat ik hieronder omschrijf. Het woord vanuit maakt duidelijk dat ik vertrek vanuit mijn artistieke praktijk en unieke karakter van de kunsten, zoals ook in de visie en missie van ARIA is omschreven. Bovendien volgt het uit het 'tafel van de wereld' concept zoals ik dit verderop in dit essay beschrijf.
- 2 Master Kunsteducatie Fontys Academy of the Arts
- 3 Antwerp Research Institute of the Arts (ARIA)
- 4 Bijvoorbeeld: Master Kunsteducatie Fontys Academy of the Arts, LUCA Educatieve Master, Master Education in Arts, Piet Zwart Institute, Willem de Kooning Academy, Hogeschool Rotterdam.
- 5 Dit is een greep uit de vragen die ik laatste jaren vaak tegenkwam in verschillende contexten.
- 6 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met 'de kunstvakdocenten' de docenten uit het experiment van dit doctoraatstraject. De tien verschillende kunstvakdocenten gaven verschillende vakken: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsonderwijs, tekenen. De kunstvakdocenten in Tilburg waren: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam: Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer.
- 7 In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten. De samenvattingen van de interviews zijn terug te vinden op de expositie op Research Catalogue.
- 8 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van 'Studies in Kunstvakdier'. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 9 Deze metafoor dank ik aan kunsteducator Saskia van der Linden.
- 10 Deze wandeling vond plaats in het kader van het experiment van dit doctoraatstraject in november 2020 tussen kunstenaar Navid Nuur en kunstvakdocent Irene Ulrich.
- 11 Mijn afstudeerproject van mijn Master Fine Art Piet Zwart Institute, de publicatie 'Suddenly: there and back again' (2004) reflecteert op deze periode.
- 12 Een voorbeeld hiervan is de werkconferentie Artist/Teacher in 2023 georganiseerd door CASE (Centre for Arts & Sciences Education). Geraadpleegd op 7 juni 2023, van <https://www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/activiteiten/artist-teacher/>
- 13 Een voorbeeld: <https://www.ahk.nl/opleidingen/nascholing/beroepskunstenaars-in-de-klas/>, geraadpleegd op 12 september 2023.
- 14 Een voorbeeld: <https://www.artez.nl/opleidingen/master/artist-educator>, geraadpleegd op 12 september 2023.
- 15 Hidden Curriculum (2007-2013) onderzoekt de verschillende soorten leren die plaatsvinden in scholen; leerprocessen die geen onderdeel zijn van het curriculum. Het kijkt naar de onbedoelde en onherkenbare vormen van kennis. Krauss werkte ruim een jaar samen met groepen leerlingen van 14 tot 17 jaar

oud. Ze organiseerde workshops, zowel in Casco (Utrecht) als op de school zelf. Tijdens de workshops reflecteerden de leerlingen op hun gedrag op school, en dan vooral op spiektrucjes en smoezen die ze hadden ontwikkeld om de regels van school te kunnen onderduiken. Hidden Curriculum richt zich op de blinde vlekken in een school. Dat deden de leerlingen ook letterlijk door het met hun lichaam herontdekken van ongebruikte ruimtes in school, bijvoorbeeld de ruimte onder een stoel of een lege plank in een kast. Deze fysieke onderzoeken ondersteunden het gesprek over het Hidden Curriculum. Deze andere vormen van kennis zijn niet formeel, maar wel een structureel onderdeel van de school. Met het project probeert Krauss samen met leerlingen een ingang te vinden om te reageren op de sociale orde in de school. ' (O'Neill & Wilson, 2010, pp. 250-261).

- 16 Beïnvloed door The Pedagogy of the Oppressed van Paulo Freire uit 1970 initieerde Tim Rollens de beweging Kids of Survival (K.O.S.). Samen met jongeren uit speciaal onderwijs (14 tot 18-jarigen) startte hij een naschools-programma Art of Knowledge in South Bronx, New York. Rollins ging verder dan Beuys in het vermengen van zijn leraarschap met het kunstenaarschap. K.O.S. en hij ontwikkelden gezamenlijk een werk en deelden het eigenaarschap. De hiërarchie tussen leerling en kunstenaar vervalt hier grotendeels. Ze leerden door het gezamenlijk maken van kunst. Het werk van de leerling is het werk van de leraar, en precies daar zit het leerproces (Atkinson, 2011).
- 17 Zie ook het besluit van De Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de lijst van educatieve masteropleidingen, artikel 3. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van https://etaamb.openjustice.be/nl/besluit-van-de-vlaamse-regering-van-13-juli-2018_n2018031783.html
- 18 Afhankelijk van de context vermeld ik hierbij dat ik ben opgeleid als kunstenaar en in kunsteducatie werk.
- 19 De duiding van de beweging 'Educational Turn' is vooral te herleiden naar het artikel 'Turning' van Irit Rogoff (Rogoff, 2008).
- 20 Gert Biesta in zijn column tijdens werkconferentie Artist/Teacher 2023: 'De onderwijzer is dus een aandachtstrekker - een attention seeker.'
- 21 In Nederland is dit middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs of universiteit.
- 22 Ik heb niet de ambitie om alle mogelijkheden van onderzoek in de kunsten te beschrijven, of zelfs een beperking hiervan te geven voor onderzoek in kunsteducatie. Zo ver reiken dit onderzoek en essay niet.
- 23 "Is het losweken van het efficiënte individuele productief professionalisme binnen leven-lang-ontwikkelen voor kunstvakdocenten wenselijk en mogelijk?"
- 24 Voor dit inzicht wil ik Miriam Rash bedanken, zij omschrijft dit prachtig in Zwemmen in de oceaan (2017).
- 25 Kunstenaars: Swendeline Ersilia, Milou van Ham, Suzanne Kippings, Navid Nuur, Sanne Rambags en Barbara Visser.
- 26 Meer informatie over mijn werkwijze is terug te vinden op de expositie op Research Catalogue.

