

Research-based art

Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot
artist educator

Jeroen Lutters

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

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

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

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

Kunst als theoretisch fundament

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

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

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

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

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

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

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

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

Kunst als onderzoeksmethode

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

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

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

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

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

Kunst als kennisbron

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

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

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

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

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

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

Kunst als opbrengst

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

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

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

Artist educator

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

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

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

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

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

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

Literatuur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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