



MASTER SCRIPTIE

naam :

Nathalie van
den Bovenkamp

studentnummer:

3480186

N.O.VANDEN
BOVENKAMP@
STUDENTS.UU.NL

begeleider :

Ilse van Rijn

tweede lezer:

Patrick van
Rossem

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable

Hannah Arendt

INLEIDING	
INLEIDING	4 - 8
METHODE	8 – 10
THEORETISCH KADER & STRUCTUUR	10– 12
DEEL 1	
DE KRACHT VAN KUNST	12 - 13
WALTER BENJAMIN	13 - 15
HET KUNSTONDERWIJS IN EEN TIJD VAN TECHNISCHE REPRODUCEERBAARHEID	15 - 17
THEODOR ADORNO	17 – 18
HET NIET-IDENTIEKE BINNEN HET KUNSTONDERWIJS	18 - 20
DEEL 2	
CASESTUDY I: DE LIEFDESKLUS	20 – 25
DE ACTIEVE TOESCHOUWER EN DE ERVARING VAN KUNST	25 – 29
PERSONS PAID TO HAVE THEIR HAIR DYED BLOND	29 - 31
VERGELIJKENDE ANALYSE	31 – 33
CASESTUDY II: MAATSCHAPPELIJK ONGEMAKKELIJK	33 - 35
VERGELIJKENDE ANALYSE	35 - 39
CONCLUSIE	39 – 40
TOT SLOT	40 - 41
LITERATUURLIJST	41 – 47
AFBEELDING 1	48
BIJLAGE 1: INTERVIEW DAVID BADE	49 -52
BIJLAGE 2: OPDRACHT MAATSCHAPPELIJK ONGEMAKKELIJK	53

Inleiding

Na het zoveelste behandelde kunstwerk uit Gombrichs *Story of Art* (1964) kijken de fine art studenten een beetje glazig voor zich uit. Op zich vinden ze de leerstof wel interessant, maar het staat zó ver af van hun belevingswereld en intrinsieke interesses dat ze de lessen kunstgeschiedenis toch als een ver-van-hun-bedshow zien, terwijl kunstgeschiedenis ons, juist in deze roerige tijden, zo veel kan vertellen over de wereld en onze plaats daarbinnen. In een tijd van agressief opkomend nationalisme, populisme en afglijdend idealisme is het immers belangrijk dat jongeren zich niet laten overrompelen door dogmatische denkbeelden en leren kritisch na te denken over zowel de wereld als hun eigen denkbeelden. Ook de onderwijsraad erkent deze noodzaak om jongeren middels het onderwijs voor te bereiden op hun plaats in de samenleving. In het advies van de onderwijsraad uit 2007 *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken* komt dit streven onder de noemer 'burgerschapsvorming' als een van de belangrijkste speerpunten naar voren.¹ "Volwaardig burgerschap veronderstelt op individueel niveau de ontwikkeling van morele autonomie en kritisch besef van waarden en normen, een democratische houding, waardering van pluriformiteit, en sociale competenties", volgens de adviesraad.² Ook hoogleraar rechtsgeleerdheid Martha Nussbaum stelt in haar studie *Niet voor de Winst* (2012) dat de taak van het onderwijs is om te "activeren en uitdagen, zodat jongeren zich kunnen vormen tot volwassenen die in staat zijn om goed en kritisch na te denken over hun politieke omgeving".³ Waar in het advies van de onderwijsraad nog wordt gesproken in onduidelijke termen zoals 'morele autonomie', een 'democratische houding' en 'sociale competenties' legt Nussbaum vooral de nadruk op het kritisch kunnen onderzoeken van de samenleving als complex geheel. Bij deze brede socialisatie- en subjectiveringstaak van het onderwijs kan het kunstonderwijs een schitterende ingang bieden door nieuwe perspectieven te verlenen op zowel de geschiedenis als op onze hedendaagse samenleving.⁴ Kunst is immers een onmiskenbaar deel van de samenleving waar de kunst uit voortkomt, maar kan tegelijkertijd door haar onafhankelijke positie nieuwe perspectieven en inzichten brengen. Kunst dwingt leerlingen tot nadenken, vaak door hen uit hun comfortzone te halen.

Mijn persoonlijke ervaring met het kunsthistorische onderwijs is echter dat leerlingen kunstgeschiedenis vaak zien als een verzameling mooie verhalen in een teleologisch jasje: interessant om te bezien vanaf een afstandje, maar niet per se relevant voor henzelf. Kunsthistoricus James Elkins merkt in zijn studie *Stories of Art* (2002) op dat er daarom een noodzaak voor leerlingen en studenten bestaat om hun eigen visie op de kunstgeschiedenis te construeren: "otherwise art history is just a parade, designed by other people, endlessly passing you by".⁵ Het is dus belangrijk studenten de urgentie van kunstgeschiedenis te laten ondervinden voor zichzelf, maar hoe doe je dat?

¹ Onderwijsraad, *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken* (2007), Den Haag.

² Ibid.

³ Martha Nussbaum, *Niet voor de Winst*, p.52.

⁴ Noties van 'Socialisatie' en 'subjectivering' afkomstig uit Gert Biesta, "Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering", 24 maart 2014, *Nivoz*.

⁵ James Elkins, *Stories of Art* (2002).

Het sociaal-constructivistische ‘authentieke leren’ stelt dat de leerling eerst zelf iets moet willen weten voordat educatie betekenisvol kan zijn. Hoogleraar cultuureducatie Folkert Haanstra stelt in zijn studie *De Hollandse Schoolkunst* (2001) dat het authentieke leren “betekenisvol en inzichtelijk leren” is “in een sociale context waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld en ervaringen van de leerlingen en de kennis van een discipline of vakgebied”.⁶ Om de kennisoverdracht voor de leerling betekenisvol en van waarde te maken moet het kunstonderwijs dus aansluiten bij de belevingswereld van de leerling en de actuele kunstpraktijk. Haanstra erkent in navolging van onderwijspsycholoog en pedagoog John Dewey de school als een omgeving die te vaak los staat van de realiteit van de leerling. Wanneer Haanstra tien jaar na zijn onderzoek de stand van zaken opmaakt wat betreft authentieke kunsteducatie begint hij zijn betoog dan ook met een citaat van Dewey: “From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school – its isolation from life’.⁷ Vanuit de notie van authentieke kunsteducatie is het voor de docent belangrijk om op zoek te gaan naar de verbinding met de leefwereld van jongeren, zodat het kunstonderwijs voor henzelf betekenisvol en belangrijk wordt. Kunst- en mediaonderzoeker Emiel Heijnen stelt in zijn proefschrift *Remixing the Art Curriculum* (2015) dat daarom in het beeldend kunstonderwijs zowel behoefte is aan een actueel kunstcurriculum als aan docenten die in staat zijn om betekenisvolle verbindingen te leggen tussen het kunstonderwijs op school en de visuele productie buiten school, waar leerlingen veelal meer mee te maken hebben.⁸

Deze zoektocht naar aansluiting bij de belevingswereld van jongeren is een opvallende tendens binnen het kunstonderwijs, waar de nadruk nog erg vaak ligt op het (kunst-)historische verleden en weinig aanknopingspunten biedt voor de leerling. Het betekenisvol willen integreren van de belevingswereld van de leerling wordt jammer genoeg gemakkelijk verkeerd aangepakt. Zo wordt er in het onderwijs vaak geprobeerd om te verbinden met de belevingswereld van jongeren door middel van het gebruik van onderwerpen uit subculturen, zoals bijvoorbeeld hiphop, *urban* cultuur of punk. Heijnen stelt in zijn artikel “Kill people, burn shit, fuck school” (2012): “daar waar kunst een aansprekend gezicht moet krijgen voor kinderen en jongeren wordt veelvuldig gerapt, gestreetdanced en graffiti gespoten”.⁹ In de praktijk leidt het zoeken naar aansluiting bij de belevingswereld van de leerling vaak tot een onderwijs waarin de nuances van de kunst- en cultuurvormen die leerlingen interessant vinden verdwijnen, waardoor deze complexe subculturen verworden tot betekenisloze stijlfiguren, uit het verband gerukt van hun maatschappelijke context.¹⁰ In de zoektocht naar aansluiting kan de waardevolle

⁶ Folkert Haanstra, *Hollandse schoolkunst* (2011), pp.4-5.

⁷ John Dewey, *The school and the Society* (1907), p. 89.

⁸ Emiel Heijnen, *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*, 2015, p. 304.

⁹ Emiel Heijnen, “Kill people, burn shit, fuck school”, in *Cultuurplein magazine* 03, maart 2012.

¹⁰ Ibid.

belevingswereld van de leerling zijn betekenis verliezen. Daarnaast is het belangrijk dat het onderwijs niet slechts dient om de belevingswereld van de leerling te herhalen, maar ook de horizon van de leerling verbreedt en nieuwe inzichten en perspectieven naar voren brengt. Er is een taak voor het (kunst-)onderwijs om, in termen van de Franse pedagoog en emeritus-hoogleraar Philippe Meirieu, weerstand te creëren tussen de leerling en zijn belevingswereld.¹¹

Volgens Meirieu is er in het onderwijs een cultuur ontstaan waarin de leerling steeds opnieuw zijn zin krijgt, waardoor hij niet wordt opgeleid tot verantwoordelijke volwassene, maar steeds een kind mag blijven. De docent wordt hierdoor afhankelijk van ‘de dictatuur van de onmiddellijkheid’ die door de leerlingen wordt gecreëerd.¹² Om de vicieuze cirkel van infantilisering te doorbreken heeft de docent volgens Meirieu de taak om weerstand te bieden aan de huidige samenleving waarin de denkbeelden van de leerling steeds opnieuw onmiddellijk worden bevestigd. Juist in een samenleving waarin we ons allemaal kunnen verschuilen in onze filterbubbels, is de visie van Meirieu relevant, want hij stelt dat de pedagogiek als taak heeft om ‘te irriteren’: “ze behoort fundamentele en soms vervelende vragen te stellen die de status quo niet voor lief nemen”.¹³ Het onderwijs heeft de taak om de leerling steeds af te brengen van de weg van de minste weerstand, zodat de leerling zich kan emanciperen tot een verantwoordelijk en autonoom volwassene. De docent heeft dus de taak om een omgeving te creëren waarin aan de leerling ruimte en tijd wordt geboden om tot wezenlijke ervaringen te komen, in plaats van direct te voldoen aan de impulsen van de leerling. Meirieu noemt zijn pedagogiek de ‘pedagogiek van de vrijheid’, die erkent dat echte vrijheid alleen kan bestaan wanneer leerlingen leren om het Andere en de Ander te respecteren.¹⁴ Alleen wanneer we het belang van de Ander voelen als het belang van onszelf is een inclusieve samenleving mogelijk. Filosofe en hoogleraar retorica en vergelijkende literatuur Judith Butler stelt daarnaast dat deze boodschap moet worden overgebracht op een manier die we niet kunnen negeren. “If we continue to discount the words that deliver that message to us, (...) and if those lives remain unnameable and ungrievable, if they do not appear in their precariousness and destruction, we will not be moved. We will not return to a sense of ethical outrage that is, distinctively, for an Other, in the name of an Other.”¹⁵ Zowel het onderwijs als de kunst hebben de mogelijkheid om deze boodschap van de Ander op een treffende manier over te brengen.

De urgentie van Meirieus betoog ligt in zijn glasheldere analyse van de positie van het onderwijs in onze samenleving. In zijn betoog schetst hij een maatschappij waarin we steeds op zoek zijn naar nieuwverworven zekerheden en waarin we deze zekerheden zien als het hoogst haalbare ideaal.¹⁶ Meirieu vraagt zich af wat de invloed is van het kapitalisme op de

¹¹ Philippe Meirieu, *De Plicht om Weerstand te bieden* (2016), p. 20.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Meirieu baseert zijn notie van ‘de Ander’ op Duitse filosoof Emmanuel Levinas, zie ook *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (1969).

¹⁵ Judith Butler, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, 2004, p. 150.

¹⁶ Meirieu, p. 20.

manier waarop wij onze jongeren opvoeden en onderwijzen.¹⁷ De in opdracht van het ministerie van OC&W opgestelde verkenning *Grenzeloos leren*, die diende ter voorbereiding op het regeerakkoord uit 2010 stelt dat een van de centrale ambities van het onderwijs is om “de kenniseconomie te bevorderen”.¹⁸ Het rapport legt daarnaast een zware nadruk op productiviteit en kennisverwerving: “Kennis – menselijk kapitaal- wordt een doorslaggevende concurrentiefactor in de economie”.¹⁹ Meirieu stelt terecht dat dit een gevaarlijke manier van denken over het onderwijs is. Wanneer het onderwijs in dienst staat van “een triomferende economie” zal het onmogelijk worden om de hogere democratische waarden en de samenleving als insluitend geheel te beschermen.²⁰ Het is dus de taak van het onderwijs om zich niet alleen te verzetten tegen de ‘dictatuur van de onmiddellijkheid’, maar ook de geïstitutionaliseerde systemen, die wij vaak als vanzelfsprekend zien, te bevragen en te proberen daarbuiten te denken.²¹

Ook hoogleraar educatieve theorie Gert Biesta stelt in zijn studie *Het prachtige risico van het onderwijs* (2014) dat onderwijs niet moet dienen om te bevestigen wat men al kan of weet, maar juist om het bevragen daarvan. Het vaak genoemde uitgangspunt dat de leerling zich tot zijn ‘volledige potentieel’ moet ontwikkelen is volgens Biesta een leeg doel: want wat als het ‘volledige potentieel’ van de leerling moreel verwerpelijk is? Het onderwijs heeft volgens Biesta de taak om onderscheid te maken tussen wat *feitelijk* wordt gewenst en dat wat *gerechtvaardigd* kan worden gewenst.²² Om onderwijs in termen van Biesta ‘betekenisvol’ te maken, is het belangrijk dat we onszelf eerst de normatieve vraag stellen *waartoe* goed onderwijs moet dienen en vervolgens daaruit de lesstof en methode laten volgen. Het nastreven van effectieve productie of cognitief kapitaal is dus niet genoeg, we moeten vooral helder voor ogen houden waar de nieuwe inzichten en kennis uiteindelijk toe moeten leiden. Het ‘waartoe’ in Biesta’s betoog komt overeen met de noodzaak die ook Nussbaum en Meirieu zien: onderwijs moet leiden tot een grote democratische bekommernis, solidariteit en betrokkenheid bij de samenleving.²³

Daarnaast ziet Biesta een dubbele opgave voor het onderwijs: het verbinden met en de emancipatie van de wereld.²⁴ Enerzijds stelt Biesta dat goed onderwijs de dialoog tussen het kind en de wereld versterkt.²⁵ Evenals Meirieu stelt hij dat de leerling moet leren voelen wat het betekent om de verbinding met de wereld aan te gaan en op die manier ‘in de wereld te komen’.²⁶ Hierbij zijn een open blik, eigen handelingsvermogen en verantwoordelijkheidsgevoel essentieel. Anderzijds moet onderwijs bijdragen tot de vrijheid van de mens en het proces ondersteunen waarin het afhankelijke kind een onafhankelijke

¹⁷ Idem.

¹⁸ Ministerie van OC&W, *Grenzeloos leren: een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010* (2010), p. 7.

¹⁹ Idem, p. 19.

²⁰ Idem, p. 41.

²¹ Idem, p. 120.

²² Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, 2010, p. 128.

²³ VOETNOOT

²⁴ Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, 2014, p. 95.

²⁵ Idem.

²⁶ Biesta, p. 20. Biesta lijkt zich hier te baseren op de Heideggeriaanse van *in-der-Welt-Sein* en *Dasein*.

volwassene wordt.²⁷ Ook Nussbaum stelt dat de school een omgeving zou moeten zijn waar kinderen leren om zelfredzamer te zijn.²⁸ Wanneer een kind afhankelijk is, is zijn enige middel om zichzelf ervan te verzekeren dat hij krijgt wat hij nodig heeft om te proberen ‘de ander’ te overheersen. Een onafhankelijke volwassene daarentegen weet dat hij zich autonoom kan handhaven zonder zijn positie te willen verzekeren door te proberen mensen in zijn macht te krijgen. Om kinderen tot volwassenen op te leiden moeten ze dus weg “bij het kinderlijke narcisme en de neiging tot overheersing”.²⁹

Maar hoe kan het onderwijs met zijn hiërarchische karakter bijdragen aan de emancipatie van de leerling? “Hoe kunnen we door middel van dwang vrijheid cultiveren?”, vraagt ook Kant zich af.³⁰ Een oplossing voor deze pedagogische paradox kunnen we vinden in het gedachtegoed dat na de Tweede Wereldoorlog in zowel Europa als de Verenigde Staten dominant wordt: emancipatie kan tot stand worden gebracht doordat mensen een inzicht verwerven in de machtsrelaties die hun omstandigheden en positie bepalen.³¹ Hierin is gelijk een pedagogische lading te herkennen: om de leerling te ondersteunen in zijn emancipatie moet hij of zij gewezen worden op de machtsstructuren en condities die zijn bestaan medebepalen. Er is hier een pedagogische paradox aan het werk: wanneer we in de context van de school de leerlingen wijzen op de machtsstructuren benadrukken we tegelijkertijd hun hiërarchische positie. In het proces van emancipatie houden we de leerlingen juist actief op hun plek.

Biesta beroept zich dan ook op de notie van emancipatie van de Franse filosoof Jacques Rancière die het niet heeft over ‘emancipatie’ maar over ‘subjectificatie’ waarbij de geëmancipeerde afstand krijgt tot zijn identiteit en de wereld niet langer als vanzelfsprekend aanschouwt.³² Een van de fundamentele bouwstenen binnen het idee van de emancipatie van de leerling is dat emancipatie nooit bereikt kan worden wanneer het een stipje aan de horizon blijft. Om de leerling te emanciperen moeten we de gelijkheid naar het ‘hier-en-nu’ halen. De leraar is hier niet langer een ‘uitleggende meester’ maar een katalysator die de leerling helpt “om een capaciteit te bevorderen die deze reeds in zijn bezit had”.³³

Methode

Er bestaat kortom een spanningsveld tussen het authentieke leren enerzijds en de pedagogiek van Meirieu en Biesta aan de andere kant, een spanningsveld dat ook in mijn onderwijspraktijk voelbaar is. Enerzijds wil je als docent een geboeid publiek voor je dat de stof direct kan relateren aan zijn eigen ervaring, anderzijds is het mijns inziens niet de taak van het onderwijs om de leerlingen te *entertainen* en te bevestigen in hun denkbeelden. In deze studie zal ik dit spanningsveld onderzoeken: op welke manier kan het kunstonderwijs

²⁷ Idem, pp. 119-120.

²⁸ Nussbaum, p. 52.

²⁹ Ibid.

³⁰ Immanuel Kant geciteerd in Biesta, p. 122.

³¹ Biesta, p. 123.

³² Biesta, p. 127.

³³ Rancière in Biesta, p. 147.

het belang en de urgentie van het vak kunstgeschiedenis voor de leerling invoelbaar maken en tegelijkertijd de leerling opleiden tot een autonome en *open minded* volwassene die empathisch in de wereld staat? Hoe kan het kunstonderwijs tegelijkertijd aansprekend en baanbrekend zijn? Daarnaast staan normatieve vragen centraal over de functie van het kunstonderwijs, want moet kunstonderwijs eigenlijk wel universeel aansprekend zijn?

In het kunstonderwijs speelt een aantal van dezelfde kwesties en obstakels als in de kunst zelf. Hoe kun je invoelend en empathisch deel uitmaken van de wereld en je tegelijkertijd uit diezelfde wereld met al haar systemen emanciperen? De kracht van de kunsten zit mijns inziens in de omwenteling die er gemaakt kan worden in het proces van de totstandkoming van de kunst. Een stukje werkelijkheid, een probleem, een kwestie, een notie of slechts een schimmige verschijningsvorm krijgt een andere context, wordt bevraagd, onderzocht of vanuit een nieuw perspectief bekeken. Of, zoals de Franse filosoof en emeritus professor Jacques Rancière stelt: “What the artist does is to weave together a new sensory fabric by wresting percepts and affects from the perceptions and affections that make up the fabric of ordinary experience”.³⁴ Het is opmerkelijk hoe weinig het kunstonderwijs over het algemeen gemeen heeft met dit karakter van de kunstpraktijk. Het is daarnaast verwonderlijk dat het theoretische kunstonderwijs zich overwegend richt op een historisch lineaire lijn die in schril contrast staat met de pluriforme en discursieve tendens die in de kunstpraktijk zelf sinds de jaren zestig is opgekomen. In plaats van de wereld met een nieuwsgierige blik te onderzoeken houdt de onderwijspraktijk vaak krampachtig vast aan statische curricula en de bijbehorende chronologische benaderingen. Zo zijn de exameneisen binnen het voortgezet onderwijs gestoeld op het kunnen herkennen en analyseren van de kunst uit verschillende tijdvakken³⁵ en zijn de inhoudelijke kenniscompetenties die binnen de kunstdocentopleidingen aan bod komen grotendeels gebaseerd op deze exameneisen.³⁶ In deze wisselwerking worden toekomstige kunstdocenten opgeleid om aan de exameneisen van het middelbaar onderwijs te kunnen voldoen, waardoor de exameneisen in steeds grotere mate de crux van de opleidingen worden, terwijl het theoretische kunstonderwijs juist kan bijdragen aan grotere maatschappelijke en persoonlijke vraagstukken die minder makkelijk meetbaar zijn met examens. Mijns inziens biedt het kunstonderwijs, evenals de kunst zelf, de mogelijkheid om ruimte te scheppen binnen de bestaande kaders en om menselijke waarden centraal te stellen.³⁷ Vanuit de notie dat de potentie van het kunstonderwijs veel gemeen heeft met de kunst zelf, ben ik benieuwd naar de overeenkomstige problematiek, van het enerzijds verbinden en anderzijds emanciperen, en wil ik die vanuit een aantal kunsttheoretische, vakdidactische en filosofische discoursen onderzoeken. Hierbij zal ik steeds de verbinding zoeken tussen de verschillende theoretische kaders en proberen te beschrijven of en hoe ze

³⁴ Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator*, p. 56.

³⁵ “Examenprogramma kunst algemeen”,
<https://www.examenblad.nl/examenstof/kunst-algemeen-vwo/2017/f=/kunstalg_havovwo.pdf>

³⁶ Zie bijvoorbeeld HBO-raad, Kennisbasis: *Docent beeldende kunst en vormgeving*, 2012, p. 29.

³⁷ In tegenstelling tot economische waarden of ‘cognitief kapitaal’.

zich tot elkaar verhouden en of ze wellicht voor de verschillende onderzoeksgebieden toepasbaar zijn. In navolging van Heijnen en Biesta vermoed ik dat wanneer we kunstonderwijs meer behandelen als *kunst*onderwijs dit zou kunnen leiden tot nieuwe inzichten in de wijze waarop kan worden bijgedragen aan de ontwikkeling van de leerling tot verantwoordelijk en *open minded* volwassene en in het verlengde daarvan tot een inclusieve samenleving waarin menselijke waarden centraal staan.

In het kader van de onderliggende hypothese dat wanneer de kunst zelf centraal staat in het kunstonderwijs de leerling enerzijds weerstand zal ervaren op zijn eigen denkbeelden en anderzijds wordt uitgenodigd om als verantwoordelijk volwassene “in de wereld te komen” en in de wereld te *willen* komen, ben ik tot een hoofdvraag gekomen die zowel het bredere discours rondom deze probleemstelling inzichtelijk kan maken als tegelijkertijd de concrete onderwijspraktijk tegemoet kan komen. Mijn hoofdvraag is dan ook:

Op welke manier kan het kunstonderwijs een omgeving creëren waarin de intrinsieke motivatie van de leerling wordt aangesproken en waarin de leerling zich tegelijkertijd emancipeert tot autonoom subject?

In deze studie onderzoek ik het theoretische kunstonderwijs in de breedste zin van het woord. Het onderwijsbestel is een complex geheel waarin kunstonderwijs op verschillende niveaus op uiteenlopende manieren invulling krijgt. Mijns inziens zijn de onderzoeksvragen in deze studie zowel relevant voor het voortgezet onderwijs als voor het kunstonderwijs op kunstacademies en universiteiten. De term ‘leerling’ zal dus ook in de breedste zin van het woord worden gebruikt, als “iemand die onderwijs krijgt”.³⁸ De denkers, filosofen en wetenschappers die in deze studie aan bod komen, richten zich op de relatie tussen kunst en publiek in het algemeen. De praktijkvoorbeelden en casestudies zijn echter vooral toegespitst op het kunstonderwijs binnen de context van de kunstacademie.³⁹ Naast de opleiding tot autonoom kunstenaar ligt er op de kunstacademies een sterke nadruk op de opleiding ‘docent beeldende kunst en vormgeving’. Het is interessant om juist het onderwijs voor deze groep docenten-in-opleiding nader te onderzoeken. Niet alleen ligt er binnen de opleiding ‘docent beeldende kunst en vormgeving’ een grotere nadruk op de kunsthistorische aspecten van de opleiding, maar de studenten zijn ook de docenten van de toekomst. Het is aannemelijk dat hetgeen zij op de kunstacademie leren invloed zal hebben op hun visie op het kunstonderwijs van de toekomst.

Theoretisch kader, structuur en deelvragen

In mijn onderzoek zal ik mijn vakdidactische hoofdvraag proberen in te bedden in een breder kunsthistorisch en theoretisch perspectief. Eerst zal ik aan de hand van de theorieën van Walter Benjamin en Theodor Adorno onderzoeken wat volgens deze grote filosofen de

³⁸ Bron: VanDale woordenboek.

³⁹ In dit geval binnen de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU).

mogelijkheden en valkuilen zijn van de kunstpraktijk en de relatie met de toeschouwer. Zowel Adorno als Benjamin laten zich uit over de wijze waarop de massacultuur en de 'hoge' kunst zich tot elkaar verhouden. Daarnaast onderzoeken beide filosofen wat de historische betekenis van het kunstwerk is en op welke manier de kunst toegankelijk is en zou moeten zijn voor de toeschouwer. Om van binnenuit zicht te krijgen op het spanningsveld tussen de kunstwereld en de educatieve praktijk zal ik vanuit mijn eigen praktijkervaring in twee casestudies de visies van Benjamin en Adorno verbinden, toetsen en illustreren. Beide casestudies zal ik koppelen aan een voorbeeld afkomstig uit de actuele kunstpraktijk om zo meer inzicht te krijgen in de vraag in hoeverre de ideeën en noties die in de kunst zelf gangbaar zijn, ook toepasbaar zijn op de kunsteducatie.

Mijn eerste casestudy richt zich op het spanningsveld tussen kunst, kunsteducatie en de daarbij behorende instituten. In het kader van mijn stage bij de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) heb ik een project begeleid bij het Centraal Museum, in samenwerking met kunstenaar David Bade, studenten van de HKU, alumni van het Instituto Bueno Bista te Curaçao en leerlingen van de middelbare vmbo-school gericht op media- en vormgeving X11 te Utrecht. In deze casestudy zal ik onderzoeken hoe de verhouding is tussen de hedendaagse kunstpraktijk, de kunsteducatie en de bijbehorende instituten. Vervolgens zal ik het theoretisch kader van Adorno en Benjamin gebruiken om mijn onderzoeksresultaten te duiden.

Door deze casestudy te contextualiseren aan de hand van de notie *relational art* van de Franse theoreticus Nicolas Bourriaud, en de tegengestelde reactie *relational antagonism* van de hand van de Engelse kunsthistoricus en theoreticus Claire Bishop probeer ik vervolgens mijn bevindingen te duiden in het licht van de hedendaagse kunstpraktijk en de dominante discoursen daarbinnen. Door ten slotte het werk *133 Persons Paid to Have Their Hair Dyed Blond* (2001) van de Spaanse kunstenaar Santiago Sierra tegenover het werk van Bade te plaatsen, zal ik proberen de twee verschillende tendensen binnen de kunstwereld te concretiseren en te onderzoeken hoe de kunsteducatie hiermee omgaat.

De tweede casestudy is eveneens uitgevoerd in het kader van mijn stage bij de HKU. Binnen het thema 'maatschappelijk ongemakkelijk' kregen de eerstejaars studenten van de docentenopleiding de mogelijkheid om zelf een onderzoeksdag te organiseren. Het door mij beoogde leerdoel voor de studenten was om op onderzoek uit te gaan naar kunstuitingen die volgens hen in het bestaande kunstonderwijs en de curricula niet voldoende aan bod komen, omdat deze een rafelig, 'maatschappelijk ongemakkelijk' randje hebben. De studenten werd gevraagd om een excursie te plannen waarin ze hun eigen 'maatschappelijk ongemakkelijke' fascinaties, interesses en vragen, die zij als belangrijk onderdeel van het kunstcurriculum beschouwden, konden onderzoeken. Vanuit mijn eigen rol als onderzoeker hoopte ik hierdoor de visie van de studenten op hun opleiding en het kunstcurriculum in kaart te kunnen brengen en daarnaast zicht te krijgen op de gebieden waarin het kunstcurriculum volgens hen tekortschiet en/of te weinig aansluit bij hun eigen belevingswereld of de belevingswereld van jongeren.

Vervolgens probeer ik de onderzoeksresultaten te verklaren door daar een

hedendaags onderzoekend kunstwerk tegenover te plaatsen: *The Hidden Curriculum* (2007-heden) van Annette Krauss: kunsttheoreticus, kunstenaar en tevens docent aan de HKU. Door beide onderzoeken met elkaar te vergelijken hoop ik de resultaten van mijn eerste casestudy te verklaren en de vakdidactische theorie van onder andere Rancière en Freire verder te concretiseren.

Ten slotte zal ik proberen in kaart te brengen op welke wijze de inzichten uit de theorie, filosofie en praktijk met elkaar in verband gebracht kunnen worden en hoe de opgedane inzichten uit zowel het theoretische als praktijkonderzoek toegepast kunnen worden in het onderwijs.

Door dit onderzoek probeer ik tot een antwoord te komen op de hoofdvraag: op welke manier het paradoxale streven naar verbinding en emancipatie, dat vanuit de verschillende vakdidactische theorieën naar voren komt, een rol kan spelen bij het streven naar emancipatie van de student, gezien vanuit zowel kunsttheoretisch, historisch als didactisch perspectief. Natuurlijk zijn de theorieën en ideeën die dominant zijn binnen respectievelijk de kunstpraktijk en het kunstonderwijs niet een op een toepasbaar, maar de analyse en vergelijking van beide onderzoeksgebieden vormt hopelijk een productief uitgangspunt om het kunstonderwijs vanuit een nieuw licht te bezien en te zien in hoeverre het kunstonderwijs kan leren van de kunst zelf. Mijn hoop is dat deze studie bij kan dragen aan nieuwe inzichten wat betreft het *waartoe* en het *waarom* van het kunstonderwijs en tegelijkertijd concrete aanbevelingen kan voortbrengen voor de onderwijspraktijk.

DEEL I

De kracht van kunst

In de eerste helft van de twintigste eeuw lijkt het erop dat Karl Marx geen gelijk krijgt in zijn voorspelling dat de arbeider uiteindelijk zijn ketenen zou afwerpen wanneer hij steeds minder macht zou krijgen en het 'grootkapitaal' steeds meer. Het tegendeel blijkt waar te zijn: het volk wordt in toenemende mate bespeeld door de nationalistische leiders en meegesleept in allesverwoestende oorlogen. Volgens de filosofen van de sociologische Frankfurter Schule heeft Marx in zijn ideologie de invloed van de cultuur en culturele uitingen onderschat. Tegen de achtergrond van een Europa dat zich in sneltreinvaart naar een fascistische totalitaire samenleving begeeft, schrijven de filosofen van de Frankfurter Schule hun *kritische theorie*.⁴⁰ Vanuit het perspectief van culturele uitingen proberen ze de werkelijkheid te verklaren en tegelijkertijd handvatten te zoeken om deze zelfde werkelijkheid te kunnen veranderen. Vanuit de kritische theorie proberen leden zoals Adorno en de Joods-Duitse socioloog en filosoof Max Horkheimer de systemen die gebruikt worden om de democratie te ondermijnen vanuit cultureel perspectief te ontmaskeren en tegelijkertijd de menselijke waarden te verdedigen.

Walter Benjamin

⁴⁰ De term 'kritische theorie' verwijst naar de studie van Max Horkheimer: *Traditionelle und kritische Theorie* uit 1937.

In 'Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit' (1936) onderzoekt Walter Benjamin wat nieuwe reproductiemogelijkheden betekenen voor de kunst. In Benjamins studie staat het 'aura' van het kunstwerk centraal: het unieke bestaan van het kunstwerk op zijn contingente plek, ingebed in zijn historische context.⁴¹ Wanneer we voor *De Nachtwacht* staan voelen we de geschiedenis en de betekenis van het werk op onze schouders; dat is anders wanneer we er een plaatje van zien in een boek of op een mok. Het aura van het kunstwerk is bepalend voor de sacrale en mysterieuze relatie tussen toeschouwer en kunstwerk, waarbij de toeschouwer een directe relatie met het kunstwerk heeft en er tegelijkertijd een onoverbrugbare afstand blijft bestaan, bepaald door de authenticiteit van het kunstwerk in het unieke weefsel van tijd, ruimte en historische context.⁴²

Het verlies van het aura van het kunstwerk ziet Benjamin vooral terug in *technische* massamedia zoals fotografie en in het bijzonder film. Beide kunstvormen hechten geen belang meer aan de authenticiteit en 'cultwaarde' van het kunstwerk, maar des te meer aan het tentoonstellingsbereik.⁴³ Benjamin ziet echter vooral ook de kansen die deze nieuwe kunstvormen bieden, ondanks het feit dat massamedia zoals film vaak niet gerekend worden tot 'de kunst'. Benjamin zelf maakt onderscheid tussen media die dienen ter 'concentratie' en 'afleiding', in wat traditioneel bestempeld wordt als respectievelijk 'kunst' en 'vermaak'.⁴⁴ Door de grootschalige reproduceerbaarheid en distributiemogelijkheden is deze nieuwe kunst niet langer uniek en 'auratisch'. Benjamin spreekt zich echter hoopvol uit over deze nieuwe media die met hun grote tentoonstellingsbereik de massa kunnen bereiken en tegelijkertijd onconventioneel én populair kunnen zijn, in tegenstelling tot de traditionele beeldende kunst waar de controversiële invloed van *avantgardistische* kunst vaak een marginale impact heeft, die voorbehouden blijft aan de elite.⁴⁵ Het verlies van het aura dat Benjamin opmerkt is dus geen oordeel, maar eerder een observatie over de nieuwe weg die kunst ingeslagen is. Benjamin karakteriseert de nieuwe relatie van de toeschouwer tot de kunst als een directe en intieme ervaring waarbij de toeschouwer zowel 'kritisch' als 'genietend' is.⁴⁶ In tegenstelling tot bij traditionele kunstvormen geeft de technologische inslag van film de mogelijkheid om de werkelijkheid vanuit verschillende gezichtspunten te benaderen. Juist door deze verschillende perspectieven is film geen mimetische weerspiegeling van de werkelijkheid, maar kan zij de werkelijkheid aan de toeschouwer onthullen en doen doorgronden.⁴⁷ De intrinsieke mogelijkheden van de technologische aard

⁴¹ Walter Benjamin, 'The work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility' in Michael W. Jennings, Brigid Doherty & Thomas Y. Levin (red.) *The work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility' and other writings on media*, 2008, p. 23.

⁴² Citaat uit Nathalie van den Bovenkamp, 'Corporeal Literacy: een actieve benadering van digitale kunst' (pre-master scriptie), 2015.

⁴³ Benjamin, p. 27.

⁴⁴ Idem, p. 39.

⁴⁵ Idem, p. 36.

⁴⁶ Walter Benjamin, *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid*, vert. Henk Hoeks (Nijmegen, 1985), p. 31.

⁴⁷ Chiel Kattenbelt, "De autonome kunst op weg naar de twintigste eeuw, het tijdperk van film", in J. Weerdenburg (red.), *Kunst* (Utrecht: 1999), p. 110.

van film kunnen weerstand bieden aan de normale gang van zaken en de machtsstructuren die vaak ongemerkt binnen een samenleving aanwezig zijn. Film kan de “onzichtbaar geworden tegenstellingen en tegenstrijdigheden van de maatschappelijke realiteit direct waarneembaar maken”, stelt ook professor Nieuwe media en Intermedialiteit Chiel Kattenbelt in zijn studie “De autonome kunst op weg naar de twintigste eeuw, het tijdperk van film” (1999).⁴⁸ In andere woorden, film biedt volgens Benjamin de mogelijkheid om de toeschouwer wakker te schudden uit de droomtoestand waarin hij verkeert, om hem maatschappelijke waarheden te laten ervaren en hem te emanciperen uit zijn reactionaire rol; niet door de toeschouwer te dwingen om uit zijn *comfortzone* te komen, maar door de aantrekkelijke comfortzone van het medium een ongemakkelijke boodschap mee te geven.

Daarnaast is met de komst van film en fotografie niet alleen het eerstehands bekijken van kunst toegankelijker geworden, maar ook het *maken* van kunst. Door deze nieuwe mogelijkheden is het onvermijdelijk dat de toeschouwer anders naar kunst gaat kijken. De abstracte afstand tussen toeschouwer en kunstwerk verdwijnt, nu de toeschouwer zich ook in de maker herkent. Benjamin schreef zijn studie meer dan tachtig jaar geleden (in 1935). Toch is zijn studie een van de meest dominante werken binnen de mediatheorie, wat alleen al te zien is aan de talloze herschrijvingen van zijn werk.⁴⁹ Ook de tendens die Benjamin beschrijft waarin de toeschouwer zich identificeert als maker, is vandaag de dag te bemerken; met de komst van digitale media is iedereen in potentie een *prosumer* geworden: een producent en consument in een.⁵⁰ Volgens Benjamin leidt de versmelting tussen kunst en media ertoe dat film een geschikt middel is om de massa te bereiken en, in zekere zin, te verheffen.

Benjamin gaat in zijn analyse uit van ‘nieuwe media’ zoals film en fotografie. Wanneer we deze analyse toepassen op hedendaagse nieuwe media en de toenemende digitale cultuur waarin we leven, zien we dat zowel de ‘snelheid’ als de ‘toegankelijkheid’ van media sindsdien exponentieel zijn toegenomen. Tegelijkertijd is Benjamin zich ook bewust van de wijze waarop deze nieuwe kunstvormen worden ingezet door degenen die het meeste kapitaal in handen hebben: “a compelling urge toward new social opportunities is being clandestinely exploited in the interests of a property-owning minority”.⁵¹ Benjamin ziet zowel de politieke waarde van de nieuwe massamedia als het gevaar ervan wanneer ze in de verkeerde handen komen.⁵²

Hoe belangrijk de studie van Benjamin zou blijken te zijn kon hij bij zijn dood in 1940 niet weten. Met de opkomst van digitale media zijn de ontwikkelingen en vraagstukken die Benjamin schetst zo mogelijk nog relevanter geworden. Dezelfde historische ontwikkelingen, zoals opkomend nationalisme, populisme en fascisme, zijn ook nu waarneembaar, al ziet het strijdtoneel er nu anders uit en ligt het ‘grootkapitaal’ in mindere mate bij de overheid en

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Zie bijvoorbeeld John Berger, *Ways of Seeing*, 1972. en Douglas Davis, *The work of art in the age of digital reproduction*, 1995.

⁵⁰ Term afkomstig van de Amerikaanse schrijver Alvin Toffler.

⁵¹ Benjamin, p. 34.

⁵² Benjamin, pp. 19-20.

meer bij de bedrijven. Daarnaast zijn de nieuwe media van vandaag niet langer fotografie en film maar digitale media en in het bijzonder *social media*. Ook bij de opkomst van het internet en social media bestond de hoop dat dit het medialandschap zou democratiseren en toegankelijk zou maken voor iedereen. Zo hebben social media een beduidende rol gespeeld als versterkende spreekbuis tijdens de Arabische Lente, zie bijvoorbeeld de ‘twitter-revoluties’ in Egypte en Iran. Daarnaast speelt veel van het verzet zich tegenwoordig online af, denk bijvoorbeeld aan *hacktivism*. Toch zijn ook binnen de nieuwe media de oude machtsstructuren nog steeds dominant, zij het minder transparant. Het lijkt wellicht of social media gedreven worden door individuen, maar in feite zijn vaak bedrijven of zelfs overheden de drijvende kracht hierachter. Zo echoot de kritische grondslag die zowel Walter Benjamin als de leden van De Frankfurter Schule hadden ten opzichte van de kapitalistische belangen van media nog steeds na in meer recente analyses die zich toespitsen op de nieuwe media van nu. De Duitse socioloog Wolfgang Streeck, die onderzoek doet naar het conflict tussen kapitalisme en democratie, stelt in zijn studie *How Will Capitalism End? Essays on a Failing System* (2016) dat er juist vandaag de dag behoefte is aan een hernieuwde kritiek van wat hij typeert als ‘vals bewustzijn’ in een wereld vol met *social media marketing*.⁵³ Bijna analoog aan Adorno typeert Streeck de belangen van het neoliberalisme als tegenovergesteld aan die van de democratie: volgens Streeck dragen social media bij aan een ‘competitief hedonisme’ dat uiteindelijk leidt tot een groter individualisme.⁵⁴ Ook socioloog Anne Cronin stelt in haar studie *Public Relations Capitalism* (2018) dat social media voor een ingewikkelde omwenteling hebben gezorgd waarin mensen hun identiteit en handelingsvermogen zijn gaan begrijpen in termen van kopen en consumeren.⁵⁵ Zo is ook in een tijd van nieuwe en social media hetzelfde gevaar van oppervlakkig vermaak ter bevestiging van de status quo relevant dat Benjamin benoemt, maar is het wellicht nog ingewikkelder geworden.

Het kunstonderwijs in een tijd van technische reproduceerbaarheid
De grenzen tussen kunst, media, het ‘virtuele’ en het ‘echte’ zijn de afgelopen decennia in steeds grotere mate diffuus geworden. Toch wordt hier weinig aandacht aan besteed in het kunstonderwijs.⁵⁶ Zoals eerder genoemd krijgen kunstvormen zoals film, games, *net art* en populaire muziek vaak een marginale plaats in de kunstcurricula en ligt de nadruk veelal op de ontwikkeling van de beeldende kunst in traditionele zin. Juist deze nieuwe kunstvormen hebben echter een onmiskenbare invloed op de hedendaagse beeldende kunst, die deze nieuwe kunst- en mediavormen zowel integreert als reflecteert op de betekenis daarvan.

⁵³ Wolfgang Streeck, *How Will Capitalism End? Essays on a Failing System*. London & New York, 2016, pp.40-41.

⁵⁴ Idem, p. 45.

⁵⁵ Anne M. Cronin, *Public Relations Capitalism: Promotional Culture, Publics and Commercial Democracy*, (Basingstoke, 2018), pp. 57-59.

⁵⁶ Kunsthistorica Claire Bishop stelt dat er ook binnen de ‘mainstream kunstwereld’ (waaronder ze galerieën, musea, prijsuitreikingen en biënnales verstaat) zelf te weinig aandacht is voor de veranderingen die digitale technologie heeft gebracht. Zie Claire Bishop, “The Digital Divide” in *Artforum*, 51 (1), pp. 434-441.

Het kunstonderwijs biedt een waardevolle ingang om deze belangrijke en complexe aspecten van de kunst en de samenleving daarachter te bevragen.

In navolging van Benjamin bieden kunstvormen die gericht zijn op de gezamenlijke ervaring en waarbij de toeschouwer een *prosumer* is een onmiddellijke aansluiting bij de belevingswereld van de toeschouwer of leerling. Doordat de toeschouwer zich tegelijkertijd opstelt als semi-expert en als consument en doordat daarnaast zijn of haar eigen belevingswereld centraal staat, hoeft aan deze kunsten niet een bepaalde ingang te worden verleend: deze is inherent aan het medium. Zo kijken we als mediaconsumenten niet langer alleen passief naar films of televisie maar bieden de computer en het internet ons de mogelijkheid om laagdrempelig onze eigen *content* op te nemen en te distribueren, denk bijvoorbeeld aan het opnemen van *vlogs*, *podcasts* of muziek. Audiovisuele technieken zijn niet langer exclusief voorbehouden aan de professionele experts en met de komst van het internet is het makkelijker dan ooit om content te distribueren en openbaar te maken. Wanneer we het over ‘authentieke kunsteducatie’ en het aansluiten bij de belevingswereld van de leerling hebben, zijn het dus juist deze kunstvormen die deze mogelijkheid in zich dragen. Maar om hier gebruik van te kunnen maken heeft het kunstonderwijs een meer inclusieve kunstopvatting nodig die de laagdrempeligheid van deze kunstvormen omarmt.

Het postmodernisme wordt vaak getypeerd als een tijd waarin de grenzen tussen kunst en kitsch diffuus zijn geworden en waarin *anything goes*. Dit geldt zeker voor de intermediale en ‘hybride’ kunstpraktijk zelf; zo stelt Kattenbelt: “Personally, I do not speak any longer about arts *and* media, (...) but only as media”.⁵⁷ De grens tussen media en kunst is met het oog op de hedendaagse kunstpraktijk onhoudbaar geworden. Deze inclusieve benadering geldt echter in mindere mate voor het kunstonderwijs, waarin voor veel kunstvakken nog steeds de chronologische ontwikkeling vanuit het verleden naar het modernisme het dominante uitgangspunt is. De ontwikkelingen in de kunst, die vanuit deze visie “na” het modernisme zijn ontstaan, blijven voor de handboeken moeilijk te beschrijven anders dan in hun pluriformiteit.⁵⁸ Hierdoor lijkt er binnen het kunsteducatieve vertoog onvoldoende ruimte te bestaan voor kunst- en cultuuruitingen die buiten dit keurslijf vallen. Dit leidt ertoe dat de meest populaire en dominante kunstuitingen, zoals film en digitale media, in de kunstcurricula zijn opgenomen als marginale verschijnselen, waarvoor binnen het kunstonderwijs zelf weinig aandacht is en die worden opgevangen door vakken als maatschappijleer of mediastudies. Er is een gat ontstaan tussen kunsthistorische curricula en de actualiteit van de kunst. Het kunstonderwijs geeft hierdoor een vertekend beeld van wat hedendaagse kunst is en kan zijn. Ook de essaybundel *Denken in Kunst* (2012) stelt dat het theoretische kunstonderwijs, “wanneer het niet langer conservatief wil zijn, nieuwe terreinen zal moeten gaan verkennen”.⁵⁹ Tenslotte ligt, in navolging van Benjamin, juist bij deze breedgeoriënteerde en ‘snelle’ kunstuitingen niet alleen de mogelijkheid om de leerling

⁵⁷ Chiel Kattenbelt, “Intermediality in Theatre and Performance: Definitions, Perceptions and Medial Relationships”, in *Culture, Language and Representation*, vol. VI, 2008, p. 21.

⁵⁸ Zie bijvoorbeeld dominante handboeken en lesmethoden in het voortgezet onderwijs zoals *De Bespiegeling*, *Palet* en *Zienderogen kunst*, maar ook Gombrich’s *The Story of Art*.

⁵⁹ Henk Borgdorff en Peter Sonderen (red.), *Denken in kunst* (Leiden: 2012), p. 10.

te bereiken en te enthousiasmeren, maar juist ook om weerstand te bieden aan de schijnbaar normale gang van zaken. Zo stelt de Vlaamse filosoof Frank Vande Veire in zijn studie *Als in een donkere spiegel* (2002) dat deze kunstvormen zelf een reflexieve component in zich dragen die uitnodigt tot reflectie “over de kunst zelf, en meteen ook over de mens die zich tegenover de kunst geplaatst ziet”.⁶⁰

Theodor Adorno

In tegenstelling tot Benjamin herkent Adorno in de opkomst van massamedia een minder veelbelovende ontwikkeling. De dialectische spanning tussen Adorno en Benjamin wordt vaak aangehaald als een tweestrijd tussen Benjamins hoopvolle blik op kunst en media enerzijds en Adorno's pleidooi voor kunst met een grote 'K' anderzijds. Naar aanleiding van de studie van Benjamin, 'Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit', was er inderdaad sprake van een vurige polemiek over de toekomst van de kunst in een tijd van massamedia, getuige de brievencorrespondentie tussen Adorno en Benjamin.⁶¹ Zo schrijft Adorno op 18 maart 1936: “I now find it disquieting (...) that you now casually transfer the concept of magical aura to the 'autonomous work of art' and flatly assign to the latter a counter-revolutionary function”.⁶² Toch ziet ook Benjamin zelf het gevaar van de massamedia als brenger van oppervlakkige afleiding. Adorno is echter nog stellig in zijn geloof dat de massamedia en de daarbij behorende massacultuur geen mogelijkheid tot verheffing bieden. Hij typeert de massacultuur dan ook als een *cultuurindustrie* waarin ons wordt voorgeschreven hoe we moeten leven, eten en liefhebben, met als doel ons planmatig meer te laten consumeren.⁶³ De massamedia zijn volgens Adorno niet afkomstig uit de massa, maar worden van bovenaf aan de massa opgelegd. Evenals Benjamin ziet Adorno hierin de grenserving tussen hoge en lage kunst en het gevaar dat degenen met de meeste macht deze media voor hun karretje spannen. Volgens Adorno leidt de grenserving tussen hoge en lage kunst niet tot mogelijkheden voor verheffing, maar alleen tot de teloorgang van de waarde van beide: “De hoge kunst wordt door het effectbejag van haar ernst beroofd; de lagere wordt civilisatorisch aan banden gelegd en verliest daardoor het weerbarstige en rebelse dat haar aankleefde zolang de maatschappelijke controle niet totaal was”.⁶⁴ Cultuur en kunst zijn niet langer autonoom (als ze dat ooit al zuiver waren), maar volgens Adorno “door en door” handelswaar geworden.⁶⁵ De alomtegenwoordigheid van de cultuurindustrie is voor Adorno een reden om de cultuurindustrie als onderzoeksobject serieus te nemen en te bevragen, maar hij waarschuwt er steeds voor om geen deel uit te gaan maken van haar monopolie.⁶⁶ De

⁶⁰ Frank vande Veire, *Als in een donkere spiegel: de kunst in de moderne filosofie*, 2002, p. 22.

⁶¹ Walter Benjamin & Theodor Adorno, (Henri Lonetz, red.) *The Complete Correspondence: 1928-1940*, pp. 120-126.

⁶² Idem, p. 121.

⁶³ Theodor Adorno, “Resumé over cultuurindustrie”, in *Zonder Richtlijn: Parva Aesthetica*, p. 55.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Idem, p. 57.

⁶⁶ Idem, p. 61.

cultuurindustrie biedt namelijk geen aanwijzingen voor een gelukkiger leven of roept niet op tot morele verantwoordelijkheid. Het enige wat de cultuurindustrie doet is mensen vermanen om in het gareel te blijven, een vermaning “waar de sterkste belangen achter staan”.⁶⁷ Kortom: het kapitalisme en de cultuurindustrie hebben een monsterverbond gesloten.⁶⁸ De cultuurindustrie maakt voortdurend propaganda ter bevestiging van de heersende autoriteit, zonder dat die autoriteit (daar waar het meeste kapitaal zit) ooit geheel zichtbaar wordt. De nieuwe massamedia zijn in Adorno’s optiek voor de cultuurindustrie het middel bij uitstek om individuen te reduceren tot een grijze massa en “de vorming van autonome, zelfstandige, bewust oordelende en kiezende individuen” te verhinderen.⁶⁹ De cultuurindustrie belet de emancipatie van de mensen en ondermijnt de voorwaarden voor een democratische samenleving.

Wanneer we de hegemonie van de cultuurindustrie bevragen, zal dat onvermijdelijk tot weerstand leiden. Om ons los te maken van de cultuurindustrie moeten we immers op zoek naar het ‘niet-identieke’. Het ‘niet-identieke’ is volgens Adorno datgene wat zich niet conformeert aan de bestaande systemen en aan de schijnbehoeftes van de cultuurindustrie. Hier ligt het belang van de kunst: doordat kunst zich niet laat reduceren tot handelswaar, is de kunst de laatste vluchthaven van het niet-identieke. Hierdoor is kunst met een hoofdletter ‘K’ dus per definitie moeilijk toegankelijk en enigmatisch. Volgens Adorno bieden kunstwerken een ingang om tot een diepere waarheid te komen, maar dat kan alleen door ze aandachtig te bestuderen en de tijd te nemen om ze te interpreteren. Pas dan kan kunst volgens Adorno als een seismogram zijn waarin diepere aardverschuivingen waarneembaar worden.⁷⁰ Kunstenaars kunnen in hun bewerking van de werkelijkheid zaken aan ons duidelijk maken die we in het alledaagse leven over het hoofd zouden zien of als ‘normaal’ zouden ervaren. Kunst heeft in termen van Adorno dus niet de taak om esthetisch te zijn, of om de toeschouwer te vermaken, maar om een rationele of niet-rationele sociale kritiek te leveren die inherent is aan het ‘niet-identiek’ zijn.

Het niet-identieke binnen het kunstonderwijs

Volgens Adorno leidt de cultuurindustrie ertoe dat onder het mom van schijnindividualiteit de status quo steeds opnieuw bevestigd wordt. In een samenleving die in steeds toenemende mate gemedialiseerd is en waarin de cultuurindustrie groter is dan ooit, is er behoefte aan een weerwoord hierop. In navolging hiervan is het binnen kunstonderwijs juist belangrijk om op zoek te gaan naar het ‘niet-identieke’, zodat de bestaande systemen daadwerkelijk kunnen worden bevraagd in plaats van bevestigd. Om het kunstwerk als seismogram te kunnen interpreteren moet er ten eerste ruimte en tijd voor contemplatie zijn om voorbij het oppervlak van het kunstwerk te kunnen komen. Anders dan in de filosofie van Benjamin zijn het daarnaast volgens Adorno niet de populaire massamedia die het volk

⁶⁷ Idem, p. 62.

⁶⁸ Thijs Lijster, “De kunstkritiek van Adorno en Benjamin”, *Filosofie*, 24 juli 2012.

< <https://www.filosofie.nl/nl/nieuws/19118/de-kunstkritiek-van-adorno-en-benjamin.html>>

⁶⁹ Adorno, p. 64.

⁷⁰ Adorno, “Enigmaticalness, Truth Content, Metaphysics”, in *Aesthetic Theory*, p. 127.

kunnen verheffen, maar de hermetische en discursieve kunstwerken die de toeschouwer kunnen ondersteunen in zijn of haar emancipatie. De kracht van kunst ligt in termen van Adorno dus juist in zijn enigmatische en ontoegankelijke karakter. Wanneer we kunst op een betekenisvolle manier willen onderwijzen, zal het kunstonderwijs dus, bij tijd en wijle, eveneens lastig en zelfs frustrerend moeten zijn. Maar evenals bij de kunst zelf is dit in feite geen obstakel binnen het kunstonderwijs, maar iets wat gekoesterd moet worden als een gelegenheid voor contemplatie, interpretatie en worsteling, van waaruit nieuwe inzichten kunnen ontstaan, dominante systemen kunnen worden bevraagd en een situatie wordt gecreëerd ter ondersteuning van de emancipatie van de leerling.

Ook Biesta stelt dat we in het onderwijs steeds het onderscheid moeten maken tussen wat 'gewenst' is, en wat 'wenselijk' is.⁷¹ Leerlingen zullen dus niet altijd het leslokaal als "tevreden klanten" verlaten, maar voor onderwijs dat ertoe doet is het volgens Biesta belangrijk dat we juist afkomen van dit idee van de 'leerling-consument', "aan wiens behoeften op de effectiefste manier tegemoet moet worden gekomen, (...) maar een leerling die het onwelkome kan verwelkomen".⁷² Deze weerstand, waar ook Meirieu toe oproept, ligt dus inherent besloten in het bestuderen van het 'niet-identieke' kunstwerk. Juist in deze snelle tijd, waarin jongeren door middel van digitale en social media continu overspoeld worden met *real time* visuele informatie, is deze ruimte voor aandachtige contemplatie, waarin de status quo niet voor lief wordt genomen, onmisbaar. Wanneer we uitgaan van het belang van kunstonderwijs in termen van het oproepen van weerstand en worsteling, leidt dat tot een meer onzeker onderwijs, omdat leeropbrengsten niet of moeilijk gemeten kunnen worden. Volgens Biesta is het echter dit onvoorspelbare karakter van onderwijs dat onderwijs zo belangrijk maakt: "zonder het risico het verdwijnt het onderwijs en nemen sociale reproductie, inpassing in de bestaande ordening van zijn, doen en denken de overhand".⁷³

In navolging van de kunsten zelf kan het kunstonderwijs de leerling stimuleren om voorbij zijn eigen kaders en perspectieven te kijken. Daarbij ben ik van mening, al zal Adorno het waarschijnlijk niet met mij eens zijn, dat de populaire media, waar leerlingen vaak al mee bekend zijn, ook 'niet-identieke' kenmerken in zich kunnen dragen. Zelfs Adorno onderschrijft het verschil tussen een *kitsch* film en een 'kwaliteits'-film, al rekent hij ze beide tot de cultuurindustrie.⁷⁴ Toch is het mijns inziens belangrijk dat ook de kunstuitingen die Adorno tot de cultuurindustrie zou rekenen deel uitmaken van het kunstonderwijs. Juist voor jongeren die opgroeien in een samenleving die doordrenkt is van visuele media en informatiestromen is deze 'mediawijsheid' en het kritisch kunnen bevragen van de eigen leefwereld onmisbaar. De alomtegenwoordigheid en "globalisering van media en populaire cultuur zijn immers nauw verweven met de belangen van het mondiale kapitalisme" stelt ook Biesta in zijn studie *Het Leren Voorbij* (2016).⁷⁵ Volgens Adorno heeft de massa echter

⁷¹ Biesta, p. 88.

⁷² Idem, p. 89.

⁷³ Idem, pp. 202-203.

⁷⁴ Walter Benjamin & Theodor Adorno, (Henri Lonetz, red.) *The Complete Correspondence: 1928-1940*, p. 122.

⁷⁵ Gert Biesta, *Het Leren Voorbij* (Culemborg: Phronese, 2016), p. 126.

hulp nodig bij het dialectisch interpreteren van massamedia en moet men daarvoor theoretische kaders aangereikt krijgen.⁷⁶ In het kader van het kunstonderwijs is het de docent die deze kaders kan aanreiken, zodat media en kunst die als vanzelfsprekend worden ervaren door de leerlingen, in een andere context kunnen worden geplaatst en bevraagd op hun betekenis. Wanneer we kunstonderwijs zien als een omgeving waarin de leerling tot diepere inzichten kan komen over de samenleving, de structuren daarbinnen en zijn eigen positie daarin, is een onderwijs geboden dat even pluriform is als de kunstpraktijk zelf.

Middels twee verschillende casestudies uit mijn eigen lespraktijk zal ik proberen te illustreren en toetsen hoe het kunstonderwijs en de kunstpraktijk zich tot elkaar verhouden. Beide casestudies zal ik proberen te duiden door ze met voorbeelden uit het hedendaagse kunstveld te contextualiseren. Daarnaast zal ik onderzoeken welke denkbeelden en perspectieven de eerstejaars studenten van de opleiding 'docent en beeldende vormgeving' aan de HKU zelf hebben met betrekking tot de kunstcurricula. Ik vermoed dat ook hier de verwachtingen van het onderwijs en de actuele kunstpraktijk op gespannen voet met elkaar zullen staan.

DEEL II

Casestudy I: De Liefdesklus

In 2017 is het honderd jaar geleden dat de kunstenaarsbeweging *De Stijl* werd opgericht. In het kader van dit jubileum vond van vier maart tot en met elf juni de tentoonstelling *Rietvelds meesterwerk: Leve De Stijl!* plaats in het Centraal Museum te Utrecht. De tentoonstelling stelt het leven van Gerrit Rietveld en zijn ontwikkeling als kunstenaar centraal. In het bijzonder gaat de tentoonstelling in op het Rietveld Schröderhuis en de relatie van Rietveld met Truus Schröder die hieraan ten grondslag ligt.

Elke tentoonstelling in *de Stallen* (de tentoonstellingsruimte van het museum) heeft een activerende 'werkplaats'. De werkplaats is een ruimte binnen de tentoonstelling waar "bezoekers gestimuleerd worden om kunst actief te ervaren".⁷⁷ Het museum diepte deze educatiefilosofie al eerder uit in het symposium *The Museum as a Workshop* (23 september 2014) waarin het participatieve model van de werkplaats nog verder werd onderzocht.⁷⁸ In de bijbehorende reader die in samenwerking met *Metropolis M* werd uitgebracht stelt toenmalig directeur Edwin Jacobs "museums must keep the public in mind in every organisational level". Deze visie komt in het museum vooral tot uiting in de laagdrempelige werkplaats die voor zowel kinderen als volwassenen toegankelijk moet zijn en "de museumervaring moet transformeren tot sociale gebeurtenis".⁷⁹ Deze uitspraak past binnen

⁷⁶ Ibid: "The political effect is to credit the proletariat (as the cinema's subject) directly with an achievement which, according to Lenin, it can realize only through a theory introduced by intellectuals as dialectical subjects."

⁷⁷ Website Centraal Museum. <<http://centraalmuseum.nl/onderwijs/>>

⁷⁸ *Museum as a Workshop*, website Centraal Museum, 2014.

<http://centraalmuseum.nl/media/medialibrary/2014/11/MUSEUM_AS_WORKSHOP_APPENDIX_2014.pdf>

⁷⁹ Idem.

het missiestatement van het museum om “voor iedereen een aansprekend podium voor kunst, vormgeving, verleden, actualiteit en toekomst, praktijk en reflectie te zijn.”⁸⁰

Voor de tentoonstelling *Rietvelds meesterwerk* werd kunstenaar David Bade uitgenodigd door Jacobs om invulling te geven aan de werkplaats. “Kunstenaar David Bade gaat met bezoekers klussen aan een nieuw Rietveld Schröderhuis als een ‘liefdesklus’: het resultaat van een bijzondere samenwerking en liefde”, aldus de website van het museum.⁸¹ In het project wordt de bezoeker gevraagd wat zijn of haar liefdesklus is. Aan de hand van de verzamelde assemblage van ervaringen en ideeën van de bezoekers groeit gedurende de tentoonstelling langzaam “een uit zijn voegen barstende versie van het Rietveld Schröder huis”.⁸² Middelpunt van het project is een schaalmodel van het Rietveld Schröderhuis waarop bezoekers tekst kunnen achterlaten en waar zowel studenten van de HKU, leerlingen van X11 en Bade samenwerken om de liefdesklussen van de bezoekers te verwerken in beeld.⁸³ “We gaan die calvinistische architectuur flink *oppimpen*, tot het een lekker barok geheel wordt”, stelt Bade in een interview met het NRC.⁸⁴ Het kunstwerk dat tijdens de tentoonstelling ontstaat, wordt uiteindelijk aangekocht door het museum.

De samenwerking tussen Jacobs en Bade gaat terug tot 1997 toen Jacobs Bade opbelde om hem te vragen of hij mee wilde werken aan het project *Onze Vader, Ons Moeder*, bij Museum Jan Cunen te Oss, waar Jacobs destijds directeur was. In het project werkte Bade samen met 300 vmbo-leerlingen over hun ‘thuis’. Deze tendens van samenwerken met scholieren en sociale projecten is sindsdien tekenend voor Bades carrière. “Ik blijf deel van het officiële kunstcircuit, maar sindsdien wil ik ook directer communiceren met mijn publiek. De kunstwereld moet meer van dit soort verbindingen maken”.⁸⁵ Op steeds nieuwe manieren zoekt hij naar vernieuwing, verandering en het alternatief in de kunstwereld.⁸⁶ Zo toverde hij in 2016 met vriend en collega-kunstenaar Tirzo Martha de Kunsthall om tot een groot atelier waarin hij met dertig jongeren zes weken lang samenwerkte volgens het leermodel van meester -gezel.⁸⁷ Meest exemplarisch voor deze *drive* tot bemiddeling en communicatie is de medeoprichting van *Instituto Buena Bista* in 2006, eveneens met Martha en curator en kunstcriticus Nancy Hoffman. Dit platform voor hedendaagse kunst op Curaçao, de geboorteplaats van Bade, biedt een vooropleiding voor Curaçaose jongeren die de brug slaat naar een mogelijke vervolgopleiding. Het instituut is

⁸⁰ Meerjarenbeleidsplan Centraal Museum 2017-2020, p. 7.

< http://centraalmuseum.nl/media/medialibrary/2016/08/MBP_CM_2017-2020_1.pdf>

⁸¹ *Rietvelds meesterwerk: Leve de Stijl!* <<http://centraalmuseum.nl/bezoeken/tentoonstellingen/rietvelds-meesterwerk-100-jaar-de-stijl/>>

⁸² Ibid.

⁸³ Zie afbeelding 1 en 2 voor de uiteindelijke sculptuur.

⁸⁴ Sandra Smalenburg, “De Liefdesklus van Rietveld”, *NRC Handelsblad*, 9 februari 2017.

<<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/02/09/de-liefdesklus-van-rietveld-6573062-a1545186>>

⁸⁵ Karel Berkhout, “Violen? Liever ‘arrenbie””, *NRC Handelsblad*, 13 oktober 2005.

<<https://www.nrc.nl/nieuws/2005/10/13/violen-liever-arrenbie-10639158-a1233175>>

⁸⁶ Interview David Bade, zie bijlage 1. “Ik ben wel een ouderwetse romanticus en modernist, die altijd op zoek is naar vernieuwing, verandering en het alternatief. Zowel in mezelf, en met oog op het bredere kader”.

⁸⁷ “All you can Art: David Bade & Tirzo Martha”, website Kunsthall. <<https://www.kunsthall.nl/nl/plan-je-bezoek/tentoonstellingen/all-you-can-art/>>

niet alleen van belang voor de ontwikkeling van de IBB-studenten, maar heeft daarnaast ook een bredere sociale functie: de huisvesting op het terrein van een psychiatrische instelling weerspiegelt de concepten van samenwerking, uitwisseling en ontwikkeling die het instituut nastreeft.⁸⁸ Juist op Curaçao, waar bepaalde maatschappelijke codes erg ‘vastzitten’, ziet Bade de mogelijkheden van kunst: “Als kunstenaar en als organisatie speel je een rol om bepaalde barrières open te breken. Met de kracht van verbeelding kan je verbindend zijn en een omgeving emanciperen”.⁸⁹

De wisselwerking tussen Bade, de kunstpraktijk en het onderwijs past binnen een lange traditie waarin kunstenaars de verbinding zoeken met het onderwijs. Sommige kunstenaars spelen zelfs actief met de grenzen tussen kunst en onderwijs. Zo stelt de Franse Fluxus-kunstenaar Robert Filliou in zijn boek/kunstwerk *Lehren Und Lernen als Auffuehrungskuenste* (1967) dat hij de kloof tussen de kunstenaar en zijn publiek wil dichten, ten dienste van een ‘gemeenschappelijke creatie’.⁹⁰ In het verlengde daarvan ziet hij in het onderwijs een performance terug waarin deze zelfde gemeenschappelijke creatie centraal zou moeten staan. In de tweede helft van de jaren ‘90 krijgt deze tendens een nieuwe impuls met ‘the educational turn’, waarin de nadruk steeds minder ligt op het object en in grotere mate op het onderliggende proces. Daarnaast worden er in toenemende mate discursieve, pedagogische en narratieve technieken gebruikt, zowel in de tentoonstellingsruimte als daarbuiten, teneinde de hiërarchische afstand tussen curator, kunstenaar en bezoeker te verkleinen.⁹¹

Ook in De Liefdesklus slaat Bade een brug tussen de hermetische kunstwereld van het museum en de ‘toeschouwer’, door de bezoeker deelgenoot te maken van het maakproces. “Je kan meer appelleren aan de beleving van de bezoeker als hij het kunstwerk meemaakt”, aldus Bade.⁹² Ook volgens Filliou is het belangrijk dat kunst zo toegankelijk mogelijk is: “artworks should be exhibited on the street level, (...) for each and all to see as they walk by.”⁹³ Bade stelt dat hij De Liefdesklus graag een vervolg zou willen geven, bijvoorbeeld in een openbare omgeving, zoals een drukbezochte stationshal zoals het Utrechtse Hoog Catharijne. Een dergelijk kunstwerk zou volgens Bade een ‘tankstation voor de verbeelding kunnen zijn’. Er zouden mensen bereikt kunnen worden die normaal misschien niet zo snel in het museum komen. “Ik geloof heilig in de authenticiteit van de verbeelding”, aldus Bade, “en ik geloof niet zoals Joseph Beuys dat iedereen een kunstenaar is, maar wel dat de wereld – en dat kan heel micro zijn - er een beetje mooier van wordt”.⁹⁴

⁸⁸ Website Instituto Buena Bista. < <http://institutobuenabista.com/about-2/>>

⁸⁹ Zie bijlage 2.

⁹⁰ Robert Filliou, *Lehren Und Lernen als Auffuehrungskuenste*, 1967, p.7.

⁹¹ De term ‘the educational turn’ wordt in 2008 geïntroduceerd door Paul O’Neill en Mick Wilson in “You Talkin’ to me? Why Art is Turning to Education”, *Nought to Sixty Salon Discussion*, georganiseerd door Paul O’Neill en Mick Wilson, ICA London, July 14, 2008.

< <https://www.ica.art/whats-on/salon-discussion-you-talkin-me-why-art-turning-education>>

⁹² Idem.

⁹³ Filliou, p. 77.

⁹⁴ Zie bijlage 1.

Het is opvallend dat Bade voor een vervolg van De Liefdesklus buiten de muren van het museum kijkt. Binnen het project is een opmerkelijk spanningsveld ontstaan tussen de wereld van het museum, 'de werkplaats' als educatieve omgeving en de autonome kunstpraktijk. Waar de werkplaats expliciet gericht is op de behoeftes van de bezoeker en het bereiken van zoveel mogelijk mensen, kán autonome kunst hier niet op gericht zijn. "Je moet wel veel mensen bereiken, maar dat idee van *pleasen is bullshit*", stelt Bade eveneens⁹⁵. Het museum wil zichzelf middels de werkplaats 'toegankelijk' en 'eigentijds' presenteren. Volgens de website van het museum biedt de werkplaats daarnaast "een uitgelezen kans op meer straatrumoer, levendigheid en actualiteit" in het museum⁹⁶ en "helpen met het aantrekken van nieuwe bezoekersgroepen door het publiek actief te betrekken bij de kunst".⁹⁷ Dit missiestatement brengt echter zowel praktische als filosofische vraagstukken met zich mee: doordat de werkplaats deel uitmaakt van de tentoonstelling zijn zaken zoals zagen en timmeren vanwege het stof, de veiligheid en de geluidsoverlast uit den boze in de werkplaats, waardoor de middelen van de werkplaats en in dit geval de kunstenaar, gelimiteerd zijn. De werkplaats blijft dus een museale benadering van een 'actueel' en 'levendig' kunstenaarsatelier. Daarnaast moet datgene wat er in de werkplaats gebeurt stroken met de belangen van het museum om een 'voor iedereen aansprekend podium' te zijn. Zo werden er tijdens het project erotische schetsen van Nijntje gemaakt, die uiteindelijk op aandringen van het museum van het kunstwerk moesten worden verwijderd. Voor het 'maatschappelijk ongemakkelijke' is geen ruimte in een werkplaats die gericht is op het 'vermaken' van de bezoeker, terwijl rebelse kunstuitingen als deze ons juist kunnen helpen bij het bevragen van de status quo en kunnen leiden tot vragen als waarom een erotische Nijntje choquerend is en waarom er aan een figuur als Nijntje geen afbreuk mag worden gedaan binnen de context van het museum. "De hoge kunst wordt door het effectbejag van haar ernst beroofd; de lagere wordt civilisatorisch aan banden gelegd van verliest daardoor het weerbarstige en rebelse dat haar aantrekkelijkheid zolang de maatschappelijke controle niet totaal was", om Adorno nogmaals te herhalen.⁹⁸

De spagaat van kunsteducatie en publieksparticipatie om enerzijds toegankelijk te zijn en anderzijds nieuwe perspectieven te kunnen bieden is dus ook buiten educatieve instellingen merkbaar. Door de kortingen op kunst en cultuur worden musea gedwongen om meer mensen binnen te halen om te kunnen blijven bestaan. Daarnaast wordt er naarstig geprobeerd om van het elitaire imago van kunst af te komen. Deze spanning leidt ertoe dat het Centraal Museum zich in mindere mate presenteert als een plek ter geestelijke laving, en meer als een ervaring binnen een "uitje" of een "dagje stad".⁹⁹ Dit brengt de 'niet-identieke' kunst in een lastige positie. Juist deze kunst biedt een belangrijke barrière tegen de

⁹⁵ Zie bijlage 1.

⁹⁶ Website Centraal Museum.

<<http://centraalmuseum.nl/over/de-werkplaats/>>

⁹⁷ "The museum as a workshop"

<<http://centraalmuseum.nl/over/de-werkplaats/symposium-museum-workshop/>>

⁹⁸ Theodor Adorno, "Resumé over cultuurindustrie", in *Zonder Richtlijn: Parva Aesthetica*, p. 55.

⁹⁹ Meerjarenbeleidsplan Centraal Museum 2017-2020, pp. 3-5.

hegemonie van de cultuurindustrie en de politisering van de cultuurindustrie. Wanneer kunst slechts een middel tot een doel is, wordt er voorbijgegaan aan de inherente waarde van de kunst zelf.

Ook professor visuele cultuur Irit Rogoff stelt dat er een merkbare 'liberalising shift' merkbaar is in de hedendaagse kunstwereld.¹⁰⁰ In haar artikel "Turning" (2008) stelt Rogoff dat niet alleen de kunst, maar ook de kunsteducatie binnen deze tendens gereduceerd dreigt te worden tot parameters in dienst van een kenniseconomie. Rogoff betoogt echter dat we de toenemende nadruk op kwantificeerbare uitkomsten binnen het (museale) onderwijs zelf bij de horens moeten grijpen, om in te zetten voor onze eigen doeleinden: "a way of saying to the politicians: 'you want to politicise education? So let's really politicise education'".¹⁰¹ Door de waardevolle en relevante principes van educatie actief te integreren in de culturele sector zou volgens Rogoff het museum een omgeving kunnen worden waarin de bezoeker de betekenissen van objecten, situaties, actoren en ruimtes kan onderzoeken en deze vanuit nieuwe perspectieven kan benaderen.¹⁰² Ook De Liefdesklus is te duiden binnen dit kader: binnen De Liefdesklus is educatie geen top-down kennisoverdracht, maar door middel van kunst, dialogen en de omgeving zelf kan een nieuw bewustzijn ontstaan waarin onze inbedding in een netwerk van sociale processen, leersystemen en individuele subjectiviteit kan worden bevraagd.¹⁰³ Vanuit dit metaperspectief roept De Liefdesklus vragen op over belangrijke zaken zoals eigenaarschap, het maakproces, onderlinge relaties, verbondenheid en de taak van het museum. Hierbij is niet alleen het eindresultaat, maar juist ook het totstandkomingsproces een belangrijk deel van het kunstwerk waarin bezoekers, leerlingen en studenten in samenwerking met de kunstenaar de dialoog met elkaar en de wereld aangaan. In De Liefdesklus worden belangrijke vragen over liefde, menselijke waarden en onderlinge verbintenis opgeroepen. Door museumeducatie niet te reduceren tot de collectie en de wijze waarop deze tentoongesteld wordt, geeft het museum in termen van Rogoff de mogelijkheid om op nieuwe manieren over 'andere dingen' na te denken.¹⁰⁴ Niet de museumcollectie, maar de bestaande systemen en netwerken, ook buiten het museum, verworden zo tot onderzoeksobject.

Wanneer kunst en kunsteducatie echter alleen in dienst staan van 'mensen binnenhalen', of 'bijdragen aan de kenniseconomie' verliezen ze hun autonomie en worden daardoor onvermijdelijk deel van de cultuurindustrie die ze juist zouden kunnen bevragen. Dit wil echter niet zeggen dat 'niet-identieke' kunst geen financiële waarde kan hebben, maar om zijn autonome karakter te behouden kan dit niet het enige streven zijn. Het Centraal Museum stelt dat het een 'wezenlijke ervaring' teweeg wil brengen bij de

¹⁰⁰ Irit Rogoff, "Turning", *E-Flux Journal*, No. 0, 2008, p. 3.
<<http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>>

¹⁰¹ Idem, p. 36.

¹⁰² Rogoff schrijft over de 'possibility to act', of de wil en *drive* om iets te willen weten, en daartegenover de 'actualisation' waarbinnen we een taak hebben om het netwerk om ons heen van objecten, ruimtes, situaties en actoren te onderzoeken en hun betekenis te 'bevrijden'.

¹⁰³ Idem, p. 37.

¹⁰⁴ Idem, p. 36: "it opens up for us to think about things from elsewhere and differently".

toeschouwer, en ik geloof dat het museum daar bij uitstek een plaats voor is. Maar niet wanneer deze wezenlijke ervaring wordt gereduceerd tot 'een blijde' toeschouwer. In termen van Biesta moet ook hier verschil worden gemaakt tussen wat 'gewenst' en wat 'wenselijk' is.

Volgens Adorno is het juist de kunst die uitnodigt tot contemplatie en die een seismogram kan zijn voor diepere maatschappelijke aardverschuivingen. In termen van Rogoff kan het museum een omgeving creëren waarin deze en andere seismogrammen gelezen, bevraagd en geïnterpreteerd kunnen worden. Het museum kan de omgeving bieden waarbinnen een autonoom kunstproject als De Liefdesklus nieuwe perspectieven kan bieden op een tentoonstelling, de kunstpraktijk, het museum, de toeschouwer en zelfs op het leven buiten het museum; met andere woorden: het museum kan bijdragen aan een 'wezenlijke ervaring' met een wezenlijke betekenis voor alle betrokkenen. Er is een kunsteducatie 'in' en 'van' de wereld nodig, die niet simpelweg reactionair is, maar die in staat is om zijn eigen realiteiten te produceren.¹⁰⁵ In deze kunsteducatie ligt de waarde van het onderzoeken in het creatieve onderzoeksproces en niet in de uitkomsten; er is dus altijd een risico op uitkomsten die niet direct zichtbaar zijn, of die niet stroken met verwachtingen. Uit deze casestudy komt naar voren dat er een compromis kan ontstaan dat afbreuk doet aan de autonomie van de kunst en haar betekenis, wanneer de belangen van het museum als commerciële instelling te nauw vervlochten raken met de kunst.

Binnen het project van De Liefdesklus werd geprobeerd om vanuit het kunstinstituut en de kunstenaar de kloof tussen kunstenaar, het kunstwerk en de toeschouwer kleiner te maken. Hierna zal ik onderzoeken binnen welke bredere tendensen in zowel de kunsteducatie als de kunstpraktijk dit streven te duiden is. Vervolgens zal ik proberen De Liefdesklus te contextualiseren aan de hand van een ander performatief kunstwerk uit de hedendaagse kunst. Op deze manier wil ik onderzoeken in welke traditie De Liefdesklus staat en hoe het onderwijs gebruik kan maken van middelen die in de kunstpraktijk worden gebruikt.

De actieve toeschouwer en de ervaring van kunst

De toeschouwer en zijn rol krijgen steeds meer aandacht binnen zowel de media- als de kunsttheorie. Beide discoursen zijn inmiddels ver verwijderd van de injectienaaldtheorie die aan het begin van de vorige eeuw dominant was. Het idee dat kunst geen kant en klare boodschap is die als een net pakketje wordt afgeleverd bij de toeschouwer, maar die betekenis krijgt in samenspel met de toeschouwer, is de laatste decennia in toenemende mate dominant geworden. Kunstenaars zoals Joseph Beuys en Robert Filiou waren zich in de jaren zestig al terdege bewust dat het statische onderscheid tussen maker, kunstobject en toeschouwer onhoudbaar was geworden. Vanaf deze tijd, waarin ook de Franse filosoof Roland Barthes de auteur doodverklaarde en de geboorte van de lezer verkondigde, komt er

¹⁰⁵ Idem, p. 39. Zelfs als deze realiteiten "low key, uncategorizable and nonheroic and certainly not uplifting" zijn.

in toenemende mate aandacht voor de toeschouwer als betekenisgever.¹⁰⁶ Begin deze eeuw wordt de notie van de passieve toeschouwer uitgezwaaid met studies zoals *The Emancipated Spectator* (2009) van Rancière, *The Participatory Museum* (2010) van Nina Simon en ‘the educational turn’, die midden jaren negentig bepalend werd binnen de tentoonstellingspraktijk en waarin de actieve en participerende toeschouwer centraal staat.

Binnen het kunst-didactische vertoog bestaat dit besef echter al veel langer. Onderwijskundige, filosoof en pedagoog John Dewey stelde namelijk al bijna een eeuw eerder in zijn invloedrijke studie *Art as Experience* (1934) dat de betekenis van kunst niet is voorbehouden aan het kunstobject, maar tot stand komt binnen de ervaring van de toeschouwer.¹⁰⁷ Dewey maakt in zijn betoog onderscheid tussen ‘een ervaring hebben’ en het simpelweg ‘ervaren’. Volgens Dewey ontstaat een esthetische ervaring wanneer het materiaal de ruimte krijgt om zich te voltooien *in relatie tot* de toeschouwer.¹⁰⁸ Het kunstwerk krijgt zijn betekenis binnen de interactie met de toeschouwer. Kunstwerken faciliteren volgens Dewey een ervaring bij de toeschouwer, doordat ze meer zijn dan een som der delen en doordat ze in relatie tot de toeschouwer een harmonieus geheel vormen. In de interactie tussen het kunstwerk en de toeschouwer ontstaat volgens Dewey een emotionele en intellectuele ervaring. Goede kunst draagt de mogelijkheid in zich om het verbeeldend vermogen van de toeschouwer te activeren. Binnen de verbeelding worden de verschillende elementen van het werk samengebracht tot een nieuwe verenigde ervaring: ‘*an experience*.’ Daarbij is de verbeelding niet alleen een vereiste om kunst te kunnen begrijpen en ervaren, maar vooral een middel om je in te kunnen leven in de situatie van de ander: “Imagination is the chief instrument of the good”, stelt Dewey.¹⁰⁹ Daarnaast is de verbeelding een middel waardoor we tot nieuwe gedachtes en eigen inzichten kunnen komen, zonder ons klakkeloos te conformeren aan de status quo. Volgens Dewey is het juist die verbeeldingskracht die de mogelijkheid in zich draagt om kunst, educatie en moraliteit met elkaar te verenigen.

Theoretische kunsteducatie is veelal gebaseerd op een intellectuele evaluatie van “de kunstgeschiedenis” en de dominante canon daarbinnen. In termen van Dewey moet er echter ook ruimte gemaakt worden voor de emotionele beleving van de kunst. Juist als we willen dat de lessen ook een pedagogische functie hebben en leerlingen opleiden tot volwassenen: “de weg naar het hoofd moet door het hart worden geopend”, stelt Dewey.¹¹⁰ Een ervaring kan niet op enkel rationele gronden ontstaan. Wanneer we het verbeeldend vermogen van de studenten willen aanspreken moet er ook ruimte gemaakt worden voor de emotionele component van de ervaring. De emancipatoire functie van kunstonderwijs kan niet ontstaan door alleen te leren *over* kunst, maar in de ervaring die ontstaat in de

¹⁰⁶ Al stelt kunstcriticus Hal Foster dat de dood van de auteur in de kunstwereld niet zozeer heeft geleid tot de ‘geboorte van de lezer’, zoals Barthes hoopte, maar in veel gevallen eerder tot “the befuddlement of the viewer”. Hal Foster, “Arty Party”, *London Review of Books* 25, nr. 23.

¹⁰⁷ John Dewey, *Art as experience* (Putnam: 2005).

¹⁰⁸ “We have *an experience* when the material experienced runs its course to fulfillment”. In Dewey, pp. 37-39.

¹⁰⁹ Dewey, p. 362.

¹¹⁰ Dewey, p.31.

wisselwerking tussen het kunstwerk en de leerling.

Zoals eerdergenoemd is er ook in de hedendaagse kunstpraktijk de laatste decennia meer aandacht ontstaan voor deze ontmoetingen die kunst kan faciliteren en in het bijzonder voor de kaders waarbinnen een dergelijke ontmoeting zich kan voltrekken. Zo typeert de Franse theoreticus Nicholas Bourriaud in zijn studie *Relational Aesthetics* (2002) de tentoonstellingsruimte als een *arena of exchange*. Bourriaud stelt dat hedendaagse kunst het best te typeren is als 'relational art' en de hedendaagse tentoonstellingsruimte als een 'state of encounter' waar het niet langer gaat om het kunstobject zelf, maar veeleer om de relaties die het werk bewerkstelligt tussen het publiek onderling, de kunstenaar en het fysieke werk en om de reflectie die daardoor ontstaat op dominante sociale systemen.¹¹¹ Het lijkt erop dat het kunstonderwijs en de hedendaagse kunstpraktijk met haar 'relationele karakter' zo nader tot elkaar komen. Vanuit Bourriauds perspectief is ook De Liefdesklus als een dergelijke *state of encounter* te typeren. De ideeën die Bourriaud in zijn studie naar voren brengt over *relational art* tonen daarnaast opvallend veel overeenkomsten met de doelen voor het onderwijs als omgeving die de student, of in dit geval toeschouwer, bewust maakt van zijn handelingsvermogen en aanspreekt op zijn of haar verantwoordelijkheid.

Ook de Engelse kunstcriticus en professor Claire Bishop stelt in haar artikel "Antagonism & Relational Aesthetics" (2004), waarin ze reageert op Bourriaud, dat het interactieve karakter van relationele kunst het werk verheft tot een *social form* die aanzet tot nieuwe relaties tussen mensen.¹¹² Volgens Bishop is het gevolg hiervan dat deze kunst inherent een politieke lading heeft en vervolgens een emancipatoir effect heeft op de toeschouwer. Volgens Bishop gaat Bourriauds idee van relational art en zijn idee dat kunst nieuwe relaties verwerkelijkt, terug op de theorie van de Franse filosoof Louis Althusser wanneer hij stelt dat kunst en cultuur geen *reflectie* zijn op de samenleving, maar de *productie* daarvan.¹¹³ Op het moment dat de toeschouwer deelneemt aan, of deel uitmaakt van het kunstwerk, wordt hij, in termen van Bourriaud, onderdeel van een democratiserend proces. Wanneer we vanuit het perspectief van subjectivering nadenken over het emancipatoire, pedagogische en democratische belang van het kunstonderwijs, ligt het voor de hand om leerlingen te confronteren met deze kunstvormen in een omgeving waarin ruimte is voor contemplatie en dialoog, zoals ook Bade beoogde met zijn Liefdesklus.

In tegenstelling tot Bourriaud stelt Bishop echter dat het 'activeren' van de toeschouwer echter niet genoeg is als politieke of democratische daad, maar dat het onderwerp dat het werk vooronderstelt op kwaliteit moet worden bevraagd, evenals de democratische opvattingen waar het werk voor pleit en de wijze waarop deze zaken zich manifesteren in onze beleving.¹¹⁴ Anders dan Bourriaud stelt Bishop dat het juist de werken zijn die niet oproepen tot harmonie, maar die een ongemakkelijk gevoel en 'non-identificatie' teweegbrengen, die een geschikte, polemische basis bieden om "onze relatie

¹¹¹Bourriaud, p. 28.

¹¹² Claire Bishop, "Antagonism and Relational Aesthetics", *October 110*, 2004, p. 62.

¹¹³ Idem, p. 63.

¹¹⁴ Ibid.

tot de wereld en de ander te heroverwegen".¹¹⁵ De analyse van Bishop dat juist deze 'antagonistische werken' binnen de kunstpraktijk oproepen tot emancipatoire en democratiserende dialogen doet denken aan de onderwijskundige theorie van Biesta waarin hij stelt dat op het moment dat we weerstand ervaren "en wanneer we zien dat de wereld geen constructie is, en vooral niet *onze* constructie", we worden uitgedaagd om een standpunt in te nemen over de wereld om ons heen.¹¹⁶ De 'weerstand' lijkt dus een voorwaarde te zijn voor 'de productie van nieuwe werkelijkheden' die zowel Rogoff, Althusser als Bishop allemaal op hun eigen manier typeren als de mogelijke waarde van kunst in relatie tot de toeschouwer en de werkelijkheid.¹¹⁷ Wederom is het opvallend dat de onderwijskundige en de theoretische literatuur met betrekking tot de emancipatoire mogelijkheden van kunst hier nauw aan elkaar verwant zijn.

Het Centraal Museum stelde dat het met De Liefdesklus de museumervaring tot een 'sociale gebeurtenis' wilde transformeren, waarbij een brug geslagen werd tussen de verstilde kunstwereld en de rumoerige buitenwereld. Uiteindelijk moesten hierbij de rumoerigheid en autonomie inboeten ten bate van de wensen van het museum als "een voor iedereen aansprekend podium", waarbij de museumervaring vooral een prettige beleving moest blijven.¹¹⁸ Bishop stelt dat dit precies het probleem is waar relational art mee worstelt: ze duidt de participatieve omgevingen die relational art creëert als 'microtopia's' waarin de interactie die ontstaat blijft voorbehouden aan een select groepje kunstliefhebbers: "it gives up on the idea of transformation in public culture, and reduces its scope to the pleasures of a private group of individuals who identify with one another as gallery-goers".¹¹⁹ Er wordt volgens Bishop geprekeerd voor eigen parochie, waardoor de betekenis van het werk voorbehouden blijft aan het werk zelf. Ditzelfde probleem lijkt ook Bade te identificeren wanneer hij stelt dat hij graag een vervolg aan De Liefdesklus zou willen geven in de openbare ruimte. Kunstcriticus Hal Foster reageert op Bourriauds notie van relational art met zijn beruchte uitspraak dat relational art in feite niet meer is dan een "arty party", waar de illusie wordt voorgespiegeld "that a desultory form might evoke a democratic community, or a non-hierarchical installation predict an egalitarian world".¹²⁰ Volgens Bishop is een onderliggend gevaar van relational art dat de kunst zo graag wil aansluiten bij de belevingswereld van de toeschouwer dat ze alle weerstand daarop uit de weg gaat: "In such a cosy situation, art does not feel the need to defend itself, and it collapses into compensatory (and self-congratulatory) entertainment", aldus Bishop.¹²¹ Een hard onderscheid tussen de kunstpraktijk en de kunsteducatie wordt vanaf Beuys en Filliou

¹¹⁵ "It would thereby provide a more concrete and polemical grounds for rethinking our relationship to the world and to one other." Idem, p. 79.

¹¹⁶ Gert Biesta, *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*, Arnhem 2017, pp. 66-67.

¹¹⁷ Voor Rogoff is deze productie van nieuwe werkelijkheden een kenmerk voor kunst die ingezet wordt voor kunsteducatie, voor Althusser voor kunst in het algemeen en voor Bishop voor waardevolle relationele, of antagonistische kunst.

¹¹⁸ Meerjarenbeleidsplan Centraal Museum 2017-2020, p. 7.

¹¹⁹ Bishop, p. 69.

¹²⁰ Hal Foster, "Arty Party", *London Review of Books* 25, nr. 23.

¹²¹ Bishop, p. 79.

steeds moeilijker te maken: zowel de kunst zelf als de kunsteducatie beogen de toeschouwer of leerling in hun proces te betrekken en deelgenoot te maken en beide contexten streven ernaar nieuwe inzichten en werkelijkheden tot stand te brengen in een sociaal-culturele context. Ook is er in het kunsttheoretische debat steeds meer aandacht voor de achterliggende doelstellingen van relational art. Deze tendens is vergelijkbaar met de teneur binnen de kunst-didactische theorie van bijvoorbeeld Meirieu en Biesta. Wanneer we vanuit de een subjectiverend perspectief zoeken naar aansluiting bij de belevingswereld van de leerling, zoals bij het authentieke onderwijs, is het in termen van Meirieu en Biesta niet voldoende om “de leerling keuzes te laten maken die passen bij zijn interesses of belangen van het moment”, maar is het belangrijk om de intrinsieke motivatie van de leerling in te zetten ten gunste van zijn of haar emancipatie en subjectivering.¹²²

In de volgende paragraaf zal ik De Liefdesklus vergelijken met het werk *133 Persons Paid to Have Their Hair Dyed Blond* van de Spaanse kunstenaar Santiago Sierra, om zo het schijnbare verschil tussen het streven naar aansluiting en het streven naar weerstand binnen relational art verder te analyseren. Vervolgens zal ik onderzoeken in hoeverre deze verschillende soorten kunst en de middelen die gebruikt worden, ingezet zouden kunnen worden binnen een betekenisvol kunstcurriculum.

133 Persons Paid to Have Their Hair Dyed Blond

In haar studie haalt Bishop de Spaanse kunstenaar Santiago Sierra aan om aan te tonen dat juist de ruwere en ‘disruptieve’ kunst bij de toeschouwer kan leiden tot reflectie op dominante systemen en instituties en het krachtenveld waarbinnen we ons bewegen, waardoor een meer waarachtige representatie ontstaat van de samenleving.¹²³ Bishop beschrijft nauwgezet Sierra’s performatieve werk *133 Persons Paid to Have Their Hair Dyed Blond* dat hij maakte voor de Biënnale van Venetië in 2001. Hiervoor nodigde Sierra illegale straatverkopers uit om voor zestig dollar hun haar te laten bleken. De enige voorwaarde was dat ze van nature donker haar hadden.¹²⁴ Nadat in een leegstaande loods hun haar geleverd was, ging het merendeel van de verkopers weer terug naar hun alledaagse bezigheden. Volgens Bishop vormden de straatverkopers in de straten van Venetië een opvallende verschijning met hun hoogblonde haar. Kunsttheoreticus en docent Claudia Mesch schrijft in haar studie *Art and Politics: A Small History of Art for Social Change since 1945* (2013) dat Sierra voor het biënnale-publiek een demografische groep zichtbaar maakt die normaal juist buiten het zicht blijft.¹²⁵ Een deel van de straatverkopers werd uitgenodigd om Sierra’s expositieruimte te gebruiken om hun handelswaar te verkopen. Door daadwerkelijk een onderdeel van de buitenwereld binnen de muren van het museum te brengen creëerde

¹²² “Leerplankundig thema: Betekenisvol leren”, website Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2015.

<<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/lexicon/betekenisvol-leren>>

¹²³ Bishop, p. 73.

¹²⁴ Anoniem, “Persons paid to have their hair dyed blonde”, website Li-mac.

<<http://li-mac.org/collection/lamac-collection/santiago-sierra/works/133-persons-paid-to-have-their-hair-dyed-blond>>

¹²⁵ Claudia Mesch *Art and Politics: A Small History of Art for Social Change since 1945* (New York, 2013), p. 188.

Sierra een situatie waarin mensen met elkaar geconfronteerd werden die elkaar normaal misschien niet zouden tegenkomen. Sierra geeft verder geen uitleg bij zijn werk, maar Bishop stelt dat Sierra's werk voor zowel de verkopers als de toeschouwers tot een vervreemdende situatie leidde waarin bij beide partijen sprake was van "raciale en economische non-identificatie".¹²⁶ Bishop stelt dat de "antagonistische kunst" van Sierra afwijkt van relational art, omdat het de nadruk legt op de spanning tussen de toeschouwers en de straatverkopers.¹²⁷ Ten slotte stelt Bishop dat het werk van Sierra een impliciete institutionele kritiek in zich draagt op het exclusieve en uitsluitende karakter van de biënnale en de kunstwereld in bredere zin.

Anders dan bij De Liefdesklus van Bade het geval was, confronteerde Sierra de museumbezoeker met de fundamentele ongelijkheid tussen de kunstenaar, de toeschouwer en degenen die deel uitmaken van het kunstwerk. Bishop beschrijft dat haar ervaring op de Biënnale haar wees op haar eigen onzekerheid als bezoeker en haar twijfel over de vraag of ze er zelf wel 'bijhoort': "Sierra's action disrupted the audience's sense of identity", stelt ze.¹²⁸ De weerstand op de eigen identiteit en belevingswereld ontstaat hier volgens Bishop doordat Sierra ons confronteert met mensen met wie we ons normaal gesproken misschien niet identificeren. Wanneer we vanuit het perspectief van Adorno de beschrijving van het werk van Sierra proberen te duiden, hebben we hier letterlijk te maken met het niet-identieke en de ervaring van non-identificatie: "this is not me".¹²⁹

Bishop nodigt ons uit om niet alleen te denken over het relationele aspect van relationele kunst, maar vooral over 'het waartoe' daarvan. Bishop lijkt daarbij te vertrekken vanuit een idealistische democratische grondslag, waarbij de democratiserende functie van een kunstwerk gelijkstaat aan de kwaliteit ervan. De beschrijving die Bishop geeft van het belang van het werk van Sierra doet denken aan de ideeën van de eerdergenoemde filosoof en feminist Judith Butler wanneer ze stelt dat we tot het besef komen dat de ander eigenlijk niet verschilt van onszelf, wanneer we in levenden lijve geconfronteerd worden met 'de ander'.¹³⁰ Volgens Butler draagt deze confrontatie de mogelijkheid in zich tot activering van de toeschouwer, waarbij het belang van de ander voelt als ons eigen belang: "we can return to a sense of ethical outrage that is, distinctively, for an Other, in the name of an Other".¹³¹

Het belang van 'de Ander' komt zowel bij Bishop als Butler naar voren, evenals in de pedagogische visies van Meirieu en Biesta. Meirieu en Biesta geven aan zich hier te baseren op het begrip van de Ander van de Frans-Joodse filosoof Emmanuel Levinas. Ook wanneer we in de kunst en in het kunstonderwijs het begrip weerstand willen duiden als non-identificatie met de ander, kan het ons helpen om hier de ideeën van Levinas te benutten. Levinas stelt dat wij niet zelf de wereld een plaats geven, maar dat het de Ander is die "ons

¹²⁶ Bishop, pp. 73-74.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ 'de ander' als degene met wie we ons normaal niet identificeren.

¹³¹ Judith Butler, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, 2004, p. 150.

aanspreekt, appelleert en ons een plaats geeft".¹³² Wanneer we uitgaan van deze notie, wijst het werk van Sierra ons niet alleen op het bestaan van de Ander, maar worden we daarnaast geconfronteerd met onze eigen positie ten opzichte van die ander. Uit het werk van Sierra blijkt dat de weerstand, waar zowel in de kunstpraktijk, de filosofie als in de (kunst-)educatie naar wordt gezocht, vorm kan krijgen door een omgeving te creëren waarin mensen met elkaar geconfronteerd worden, die elkaar normaal niet zouden ontmoeten. Door een omgeving te bieden waarin een ervaring kan ontstaan en de toeschouwer deelgenoot wordt gemaakt, wordt de toeschouwer uitgenodigd om zich niet alleen bewust te worden van de onderlinge verhoudingen, maar ook om te *voelen* wat het bestaan van deze onzichtbare ander betekent in relatie tot onszelf.

In het volgende stuk zal ik Sierra's werk vergelijken met De Liefdesklus, vervolgens zal ik onderzoeken hoe deze methodes uit de kunstpraktijk-ingezet zouden kunnen worden in het kunstonderwijs.

Vergelijkende analyse

Sierra's werk lijkt in eerste instantie in alle opzichten de tegenhanger van Bades utopische Liefdesklus. Waar Bade kunst en het maakproces inzet om mensen met elkaar te verenigen en te laten reflecteren op wat we over hebben voor elkaar, lijkt Sierra's werk ons eraan te willen herinneren dat de wereld ongelijk verdeeld is. In tegenstelling tot Bade roept Sierra niet op tot nieuwe manieren van engagement en interactie en toont hij de uitwassen van het kapitalisme als een schouwspel waarover de toeschouwer een standpunt moet bepalen. Tegelijkertijd zou ik willen beargumenteren dat het werk van Sierra evenals het werk van Bade de mogelijkheid in zich draagt tot bewustwording en misschien nog meer tot verandering, juist doordat Sierra's werk weerstand oproept bij de toeschouwer. Bade beoogde met zijn Liefdesklus een community te smeden waarbinnen betekenisvolle interactie tussen mensen kon ontstaan, met de verbeeldingskracht als katalysator. Sierra lijkt te willen wijzen op de wereld buiten deze 'microtopia's'. Beide projecten liepen tegen de institutionele kaders van het museum aan, maar waar Bade uiteindelijk genoeg moest nemen met een opgeschoonde versie van het 'straatrumoer', om de verbinding tussen het museum en de buitenwereld te bewerkstelligen, toont Sierra ons volgens Bishop juist de discrepantie tussen beide werelden.¹³³

Uit de vergelijking tussen beide kunstwerken blijkt wederom het krachtenveld dat ontstaat tussen enerzijds aansluiting vinden bij de toeschouwer en anderzijds de verantwoordelijkheid nemen om kunst te maken en te tonen die zich afzet tegen de normale gang van zaken en die bijdraagt aan een kritische reflectie daarop: kunst die de toeschouwer het 'niet-identieke' toont, in dit geval door ons in contact te brengen met de Ander.

Opnieuw komen de oogmerken van de kunst nauw overeen met de doelstellingen binnen het (kunst-)onderwijs. In het onderwijs is de term 'burgerschapsvorming' momenteel

¹³² Emmanuel Levenis, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Dordrecht 1969, p. 39.

¹³³ Ook Bade zelf herkende deze tekortkoming in De Liefdesklus, getuige zijn wens om de Liefdesklus nogmaals vorm te geven in de openbare ruimte.

een *hot topic*. Deze taak om de leerling een ‘positieve bijdrage’ te laten leveren aan de samenleving aan de hand van een democratische inslag, een participatieve houding en zijn of haar eigen ‘identiteit’, komt overeen met de mogelijke uitwerkingen van kunst zoals de relationele Liefdesklus en het “antagonistische” werk van Sierra. Beide dragen de mogelijkheid in zich tot het besef dat we allemaal een gelijkwaardig onderdeel zijn van de wereld en dat we ons best willen doen om verantwoordelijkheid te nemen voor onszelf, de Ander en de wereld in brede zin: de ultieme Liefdesklus.

Ook Biesta stelt dat kunstonderwijs de mogelijkheid in zich draagt om “de leerling naar de wereld te draaien”: waarbij het “gaat om het wekken van het verlangen in de leerling om op volwassen wijze in en met de wereld te willen bestaan”.¹³⁴ Zowel in de kunstpraktijk als in de educatie is er de zoektocht naar een ~~de~~ wijze waarop er aangesloten kan worden bij de toeschouwer of leerling en hoe die tegelijkertijd kan worden uitgedaagd om zijn of haar horizon te verbreden. Ik zou willen beargumenteren dat juist binnen dit krachtenveld beide soorten kunstuitingen een plaats moeten krijgen. Zo is Sierra’s werk op zichzelf genomen niet alleen antagonistisch, maar lijkt hij ook de machteloosheid van de kunst te willen benadrukken, zo stelt hij zelf: “I can’t change anything (...) I don’t believe in the possibility of change”.¹³⁵ Afgezien van de belangrijke vraag of de middelen die Sierra inzet wenselijk zijn, ben ik het niet met Sierra’s nihilistische notie eens dat kunst geen handelingsvermogen heeft om de wereld, al dan niet indirect, te veranderen. Juist de bewustwording die Sierra ons biedt kan meer zijn dan een seismogram van de werkelijkheid, deze bewustwording kan ook aanzetten tot een andersoortige productie van diezelfde werkelijkheid. Tegelijkertijd zou De Liefdesklus potentieel meer diepgang en betekenis hebben gekregen wanneer er ruimte zou zijn geweest voor de meer ongewenste en authentieke belevingswereld van de kunstenaar en de toeschouwer. Wat zou er gebeurd zijn als de Werkplaats wel gebruikt had mogen worden voor zagen, timmeren en muziek? Welke gesprekken zouden er zijn ontstaan wanneer de erotische tekeningen van Nijntje hadden mogen blijven hangen? Een betekenisvolle, democratiserende of pedagogische omgeving is geen omgeving gevrijwaard van conflict, of een uiteenzetting van de misstanden in de wereld, maar een omgeving waarbinnen beide naast elkaar kunnen bestaan: waarin de weerstand wordt opgezocht en als voedingsbodemp wordt gebruikt voor discussies, debat en pogingen om in dialoog te treden met de wereld waar de kunst ons toegang toe verleent. Ook Biesta stelt dat onderwijs niet draait om het bevestigen van waarheden, maar dat onderwijs een dialoog is. Kunsthistoricus Rosalyn Deutsche stelt dat hetzelfde geldt voor de samenleving in bredere zin: “Conflict, division and instability do not ruin the public sphere; they are conditions of its existence”.¹³⁶

Evenals Benjamin stelt dat het juist de film is die de massa in een gezamenlijke omgeving tot nieuwe inzichten kan brengen, zo zou ik willen beargumenteren dat ook

¹³⁴ Gert Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden: kunsteducatie na Joseph Beuys*. (Amsterdam, 2017), p. 122.

¹³⁵ Bishop, “Antagonism and Relational Aesthetics”, p. 71.

¹³⁶ Rosalyn Deutsche, “Agoraphobia”, in *Evictions: Art and Spatial Politics*. (Cambridge, 1996), p. 272.

relational art en onderwijs zoeken naar diezelfde collectieve ervaring. Ook hier lijkt te gelden dat de pedagogische, emancipatoire en democratiserende taak van het onderwijs besloten kan liggen in de inhoud van het kunstvak wanneer zowel de 'niet-identieke' als de meer toegankelijke kunst een integraal onderdeel van het kunstonderwijs zouden worden.

Casestudy II: Maatschappelijk ongemakkelijk

In mijn eerste casestudy heb ik de nadruk gelegd op het zoeken van de balans tussen aansluiting en weerstand in de sociale omgeving die kunstonderwijs, evenals de kunst zelf, kan scheppen. Vanuit de notie van authentieke educatie staat aansluiten bij de belevingswereld van de student daarnaast centraal. In dit hoofdstuk verken ik in hoeverre kunstonderwijs daadwerkelijk aansluit bij de belevingswereld van de student en onderzoek ik aan de hand van een casestudy uit mijn eigen onderwijspraktijk de visie van de studenten op hun curriculum en de mogelijke gebreken daarbinnen.

Emiel Heijnen signaleert dat het kunstonderwijs worstelt met hetzelfde probleem als De Liefdesklus binnen het Centraal Museum: enerzijds wordt aansluiting gezocht bij de belevingswereld van de leerling en de 'echte wereld', anderzijds is het voor het op 'effectieve leeropbrengst' gerichte onderwijs zaak om het onderwijs zowel behapbaar als duidelijk te maken.¹³⁷ Zo wordt er in het onderwijs grif gebruik gemaakt van onderwerpen uit de populaire cultuur, maar tegelijkertijd worden in het behandelen van jongerencultuur gemakkelijk de 'maatschappelijk ongemakkelijke' kanten van deze (kunst)uitingen uit de weg gegaan. Heijnen stelt in zijn artikel "Kill people, burn shit, fuck school" dat we "nog nooit in een tijd hebben geleefd waarin het zo gemakkelijk was om je eigen culturele fascinaties – hoe obscuur ook - te ontdekken en te delen met anderen".¹³⁸ Volgens Heijnen biedt dit voor de kunsteducatie een "geweldige mogelijkheid" voor leerlingen om hun eigen fascinaties te gebruiken als "verrijking en actualisatie" van het bestaande programma.¹³⁹ Evenals Benjamin ziet Heijnen een kunstlandschap dat mede door technologische ontwikkelingen gedemocratiseerd is en in grotere mate toegankelijk geworden. Vanuit het authentieke leren lijkt dit een vruchtbare ondergrond voor betekenisvol onderwijs te zijn, waarbij vanuit het vakgebied gemakkelijk verbanden kunnen worden gelegd met de leefwereld en ervaring van leerlingen. Wanneer de (onderwijs)instelling zich daarbij echter afsluit voor ethisch 'incorrecte', of 'niet-identieke' zaken of ervoor kiest om de ruwe randjes weg te schuren, stelt Heijnen dat het kan gebeuren dat, in plaats van de daadwerkelijke fascinaties van jongeren te onderzoeken, er een opgeschoonde versie wordt gepresenteerd waarin zowel de complexiteit van de kunst als de interesse van de leerling verloren gaat. Er lijkt een complex krachtenveld te bestaan binnen de kunsteducatie, waarin enerzijds steeds gezocht wordt naar 'betekenisvolle aansluiting', maar anderzijds ook ethische vraagstukken een rol spelen over de vraag wat gepast en gewenst is binnen het onderwijs. Binnen deze casestudy

¹³⁷ De notie van 'effectieve leeropbrengst' komt onder andere voort uit de populaire studie van onderwijskundige John Hattie, *Visible Learning* uit 2008.

¹³⁸ Emiel Heijnen, "Kill people, burn shit, fuck school", in *Cultuurplein magazine* 03, maart 2012.

¹³⁹ Ibid.

wil ik dit krachtenveld onderzoeken door te proberen de visie van de studenten ‘kunst en educatie’ bloot te leggen op hun opleiding en het curriculum dat daarin centraal staat.

Binnen deze casestudy is de centrale gedachte dat de maatschappelijk correcte tendens, die Heijnen in zijn studie naar voren brengt, niet aan studenten voorbijgaat en dat zij ook zelf opmerken dat hun daadwerkelijke eigen interesses ondergeschikt zijn aan het curriculum. Om dit te onderzoeken organiseerde ik een onderzoeksdag voor de eerstejaarsstudenten aan de docentenopleiding beeldende kunst. In het kader van de onderzoeksdag werden de studenten uitgenodigd om een context te ontwerpen waarbinnen ze hun eigen fascinaties zouden kunnen onderzoeken. Tijdens de voorbereidende samenkomst werd de onderzoeksdag voor de studenten gecontextualiseerd aan de hand van het artikel van Heijnen en een klein manifest dat ik had opgesteld. Hierin waren aan de hand van kunst-didactische theorieën een aantal richtlijnen opgenomen.¹⁴⁰

De eerste premisse van het manifest luidde: ‘Het is niet belangrijk om tot een eenduidige leeropbrengst te komen’. Vanuit de acceptatie dat een ‘effectieve leeropbrengst’ van ondergeschikt belang is aan betekenisvol onderwijs is het binnen deze context niet interessant om tot meetbare resultaten te komen. Evenals in hedendaagse, steeds meer discursieve kunst was de onderzoeksdag niet gericht op het eindproduct, maar op het onderzoeksproces waarin de leerlingen zelf tot voor hen relevante onderzoeksvragen kunnen komen. Zoals Rogoff stelt: “For it is clear that those who formulate the questions produce the playing field”.¹⁴¹ De volgende twee voorwaarden komen voort uit het authentieke leren: ‘Neem de ruimte om je eigen interesses te ontdekken, onderzoeken en bevragen’ en ‘Kunst moet in een relevante en levensechte context worden ervaren’. De studenten werden uitgenodigd om op onderzoek uit te gaan buiten de muren van de academie. De laatste premisse van het manifest luidde dat ‘betekenisvolle inzichten door middel van reflectie en interactie moeten worden geconstrueerd”. Deze vooronderstelling gaat terug op de notie van dialoog tussen het kind en de wereld die volgens Biesta een van de grondbeginselen van betekenisvol onderwijs is.¹⁴²

De studenten kregen een hele studiedag om hier naar eigen inzicht invulling aan te geven en de door hen gekozen kunst- of cultuuruiting te onderzoeken. Het merendeel van de studenten koos ervoor om naar de tentoonstelling *Hubert de Givenchy: To Audrey with Love* in het Gemeentemuseum te gaan.¹⁴³ Twee studenten kozen ervoor om naar twee bioscopen te gaan om twee films met elkaar te vergelijken: de Hollywoodfilm *Hogan* en de Japanse *arthouse* film *Harmonium*. Twee studenten gingen naar de *Millennials* tentoonstelling in het Museum Arnhem¹⁴⁴ en één student ging naar de botanische tuinen op de Uithof. De keuze van het merendeel van de studenten om naar de Givenchy-tentoonstelling te gaan is opvallend. De opdracht richtte zich op kunstuitingen met een problematisch karakter, toch kozen de studenten ervoor om naar een *high brow*

¹⁴⁰ Zie voor het artikel en het manifest bijlage 2.

¹⁴¹ Rogoff, p. 41.

¹⁴² Biesta, 2014, p. 95.

¹⁴³ 22 van de 33 studenten. Daarnaast hebben niet alle studenten deelgenomen aan de onderzoeksdag.

¹⁴⁴ Zie ook: <<http://www.museumarnhem.nl/tentoonstellingen/millennials/>>

modetentoonstelling te gaan waarin een geliefde Hollywoodactrice centraal stond. Ook de website van het GEM stelt dat Givenchy “met recht een levende legende in de geschiedenis van de haute couture kan worden genoemd”. Dit is dus nauwelijks een tentoonstelling met een ‘maatschappelijk ongemakkelijk’ karakter.¹⁴⁵ Vanuit mijn onderzoekersrol vond ik het interessant om mee te gaan met deze studenten: wat had de studenten bewogen om juist te kiezen voor deze tentoonstelling?

Het oorspronkelijke idee voor deze excursie was afkomstig van twee studenten, die vonden dat ‘mode’ onderbelicht bleef binnen de studie, terwijl het volgens hen wel een essentieel deel uitmaakt van de kunstgeschiedenis. In het kader van het thema ‘maatschappelijk ongemakkelijk’ was het opvallend dat een van de studenten opmerkte dat er vaak laatdunkend wordt gedaan over mode. Daarnaast typeerde zij Givenchy als deel van een subcultuur. Tijdens de excursie gaf een andere student aan dat hij “maar was meegegaan”, ondanks het feit dat hij “niks met mode had”, omdat hij zelf niet goed wist wat hij met de opdracht aan moest. De keuze van de studenten was voor mij heel verrassend. Enerzijds blijkt dat de studenten vonden dat ‘mode’ te weinig aan bod kwam in hun curriculum, anderzijds vroeg ik me af of ze voor het museum hadden gekozen, omdat dat een voor de hand liggende keuze leek in het kader van het vak ‘kunstgeschiedenis’.

Enmaal in het museum, waar de meest prachtige jurken stonden opgesteld, vroeg ik me af wat voor de studenten de meerwaarde was van deze tentoonstelling. Een aantal studenten gaf aan dat ze geïnspireerd waren door het kleur- en stofgebruik, de tentoonstellingsruimte en het museum. Maar waarom kozen zelfs studenten van wie ik op voorhand wist dat ze gefascineerd waren door online fora, anime, tekenen, hiphop, *memes* en andere subculturen, er niet voor om dáár onderzoek naar te doen? Ik had verwacht dat deze opdracht een verademing voor de studenten zou zijn, omdat nu eens hun eigen interesses centraal stonden en ze buiten de gebaande paden van het vak kunstgeschiedenis mochten treden. Door mijn casestudy van de onderzoeksdag te vergelijken met een onderzoek van kunstenaar en onderzoeker Annette Krauss probeer ik meer inzicht te krijgen in de vraag waarom de studenten ervoor kozen om naar deze tentoonstelling te gaan.

Vergelijkende analyse – Maatschappelijk ongemakkelijk & Hidden Curriculum

Uit de casestudy ‘maatschappelijk ongemakkelijk’ leek naar voren te komen dat studenten het lastig vinden om op de conventies van hun onderwijs te reflecteren en daar mee te spelen, een gegeven dat wellicht niet alleen voor studenten geldt, maar voor ons allemaal: als mensen internaliseren we bepaalde normen, waarden en gedragscodes die maar zelden worden bevraagd en die zo geruisloos de onzichtbare kaders gaan vormen waarbinnen we ons bewegen (en verwachten dat anderen zich bewegen). Zo is ook mijn eigen initiële verrassing en ergernis dat de studenten ervoor kozen om naar een tentoonstelling in een bekend museum te gaan, in plaats van iets meer obscuurs te onderzoeken, te bezien als een projectie van mijn eigen normen en waarden op het kunstonderwijs. Dit is te duiden in het licht van Adorno’s theorie over de cultuurindustrie waar hij fel tegen ageert: de

¹⁴⁵ Ibid.

cultuurindustrie is in de praktijk geen oppressief systeem waar we bewust onder lijden, maar een omvattend systeem dat zichzelf onzichtbaar heeft gemaakt. Juist hier kunnen kunst en kunstonderwijs een belangrijke rol spelen in het zichtbaar maken van onze aannames en van de bestaande kaders waarbinnen we ons bewegen.

Kunstenaar en onderzoeker Annette Krauss onderzoekt en bevraagt in haar performatieve onderzoeksproject *Hidden Curriculum* deze conventies en sociale structuren, die we als vanzelfsprekend ervaren wanneer we naar de wereld kijken. Tevens onderzoekt ze hoe deze kaders tegelijkertijd bijdragen aan de productie van onze werkelijkheid.¹⁴⁶ Krauss stelt dat onderwijs meer omvat dan hetgeen in het curriculum beschreven staat: voor een leerling zijn de impliciete lessen minstens zo belangrijk, al worden de aannames die daaraan ten grondslag liggen zelden bevraagd of getoetst. In dit licht bezien is het geen wonder dat studenten het lastig vinden om op de codes van hun studie te reflecteren en *to think outside of the box*; ze zijn zich misschien niet eens bewust van 'the box' in kwestie. Krauss ziet tegelijkertijd dat leerlingen uitermate behendig zijn in het ontwijken van en spelen met de grenzen van deze verzameling van erkende en niet erkende schoolse verwachtingen, als het gaat om normen, waarden en gedrag. Ze typeert deze onbedoelde en niet erkende leerprocessen die studenten tussen de regels van het curriculum doormaken als 'the hidden curriculum'.¹⁴⁷ In haar doorlopende werk 'Sites for Unlearning' onderzoekt Krauss samen met leerlingen hoe kunst een rol kan hebben in het bewustwordingsproces van de leerling over de grenzen van het curriculum en het 'hidden curriculum' dat daar parallel aan bestaat. Krauss gaf leerlingen de opdracht om interventies te plegen binnen het bestaande systeem van de school: zo ruilden leerlingen kluisjes om, fietsten ze door de school en verplaatsten ze alle planten van de school naar een bepaalde gang.¹⁴⁸ Door de normale gang van zaken te ontregelen werden leerlingen, docenten en alle andere werknemers uitgenodigd om zich bewust te worden van hun gewoontes en deze wellicht te heroverwegen.¹⁴⁹ Krauss' project toont dat leerlingen onbewust institutionele structuren internaliseren, maar dat ze ermee kunnen spelen wanneer deze structuren zichtbaar worden gemaakt.

Terugkijkend op het onderzoeksproject 'maatschappelijk ongemakkelijk' blijkt dat ik een eerste belangrijke stap heb overgeslagen: om studenten te kunnen laten spelen met de grenzen van het curriculum, moet daar een bewustwordingsproces aan vooraf gaan. Wanneer we van studenten vragen om aan te sluiten bij hun belevingswereld en wat zij interessant, relevant of belangrijk vinden, is het belangrijk om eerst de kaders van de verwachtingspatronen open te breken en te bevragen of het inderdaad betekenisvol is om hun eigen belevingswereld deel te maken van het educatieve curriculum. Zo stelt Krauss dat sommige van haar leerlingen zich juist afvroegen of het niet goed was dat bepaalde

¹⁴⁶ "Annette Krauss", *Mahku: interdisciplinary research in art and design*.
<http://www.mahku.nl/ma_studies/fine_art_lecturers_907.html>

¹⁴⁷ Annette Krauss, *Hidden Curriculum*, (Utrecht: 2008) p. 5.

¹⁴⁸ Idem, p. 11.

¹⁴⁹ Ibid.

interesses privé zouden blijven, “in order not to lose their intensity”.¹⁵⁰ Het is niet mogelijk om mensen te vragen om uit de Matrix te komen, wanneer ze nog nooit hebben bedacht dat er zoiets zou kunnen bestaan en wat ze daarvan vinden.

Het krachtige van het werk van Krauss is dat ze het vermogen van kunst inzet om haar leerlingen anders te laten kijken en het onzichtbare zichtbaar te maken. De kunst en in potentie het kunstonderwijs zijn niet gebonden aan rigide regels en methodes, maar bieden leerlingen de mogelijkheid om tot nieuwe ontdekkingen en ervaringen te komen en om zich door middel van het ‘niet-identieke’ te verhouden tot het ‘identieke systeem’ dat vaak onzichtbaar en vanzelfsprekend blijft. Hierbij stelt Krauss dat het niet alleen gaat om de complexiteit van de interventies die de leerlingen plegen, maar “through the *sharing* of (...) actions realizing that other things are possible”.¹⁵¹ De leerlingen moesten actief deelnemen aan het ontregelen van de alledaagse normen en waarden, zo creëerden ze samen een omgeving waarbinnen het alledaagse waardestelsel werd bevestigd: Bourriauds *state of encounter*. De leerlingen leerden simpele *tools* om alledaagse situaties open te breken, bijvoorbeeld door hand in hand een slinger van leerlingen te vormen over een zebepad, die al snel werd opgebroken door de politie. Evenals Sierra biedt het project van Krauss de mogelijkheid om vanuit een nieuw perspectief dieper inzicht te geven in de complexiteit, hiërarchie en gekkigheid van de manier waarop we samenleven en de schijnbare vanzelfsprekendheid daarvan. Door samen met de leerlingen kleine ingrepen te doen maakte ze haar leerlingen actief deelgenoot van de interventies. Het is geen zuivere vergelijking, maar het is toch interessant om Krauss’ werk te vergelijken met dat van Sierra.¹⁵² Sierra zet de mensen die hij in zijn performatieve werk gebruikt vooral in als object, daarentegen maakt Krauss haar leerlingen medesubject door hen uit te nodigen hun handelingsvermogen te gebruiken om de bestaande hiërarchieën en verwachtingspatronen zichtbaar en invoelbaar te maken voor henzelf en anderen. “If learning is not an experiment in equality, it remains on the level of critique and does not have political consequences”, stelt ook kunstcriticus Marina Vishmidt in relatie tot het werk van Krauss.¹⁵³ Evenals Sierra toont Krauss een nieuw bewustzijn dat verder reikt dan de grenzen van het museum of de school; de sociale systemen die zich in het klein binnen de muren van de school manifesteren, roepen ook vragen op over dezelfde systemen in de maatschappij in bredere zin: *the personal is political*. Evenals kunst heeft onderwijs de potentie om niet alleen op het leven te reflecteren, maar ook bij te dragen aan de productie daarvan. Volgens Rancièrè is het deze oproep tot weerstand ten opzichte van de sociale en maatschappelijke systemen die we als normaal ervaren, die het onderwijs en de kunst met elkaar verbindt en een belangrijke ondergrond kan vormen voor kunstonderwijs dat zowel aansprekend is als

¹⁵⁰ “Spaces of Unexpected Learning: A conversation between Annette Krauss, Emily Pethick and Marina Vishmidt”, in *Hidden Curriculum*, p. 36.

¹⁵¹ Annette Krauss in gesprek met Fiona Parry, november 2007.

¹⁵² Sierra is een kunstenaar die werken maakt voor de kunstwereld, Krauss is naast kunstenaar ook docent en verbindt beide rollen in een educatieve context. De verschillende contexten bieden uiteraard verschillende mogelijkheden, en Sierra’s werk zou dan ook niet passen in een educatieve context.

¹⁵³ Krauss & Parry, p.41.

bijdraagt aan de subjectivering van de leerling.¹⁵⁴ Het uitnodigen van leerlingen om binnen een kunst-educatieve context hun alledaagse belevingswereld te onderzoeken en de grenzen daarvan te bevragen of zelfs op te rekken, kan in termen van Dewey de verbeelding van de student aanwakkeren en wellicht zelfs leiden tot het vermogen om zich nieuwe sociale, educatieve en politieke realiteiten voor te stellen.

Door vanuit de notie van ‘unlearning’ nogmaals naar de onderzoeksdag uit de tweede casestudy te kijken blijkt dat niet alleen de studenten een vaststaand beeld hebben van wat er van hen verwacht wordt binnen het kader ‘kunstgeschiedenis’, maar dat mijn eigen beeld net zo dominant was en ik ook een vastomlijnde leeruitkomst voor ogen had. Wat was er mis mee dat de studenten kozen voor een modetentoonstelling? Blijkbaar was dat een lacune binnen hun curriculum (al was het een andere dan ik voor ogen had). Door de casestudy van maatschappelijk ongemakkelijk te vergelijken met de notie van ‘unlearning’ van Krauss komt naar voren dat de bewustwording van bestaande kaders even belangrijk is voor docenten en educatieve instellingen als voor studenten. Ook Biesta stelt dat subjectivering een gezamenlijk proces is dat alleen kan ontstaan vanuit een vooronderstelling van gelijkheid.¹⁵⁵

Ook de Braziliaanse onderwijshervormer, pedagoog en hoogleraar Paulo Freire stelt in zijn studie *Pedagogy of the Oppressed* (1970) dat emancipatie een wederkerig proces is, waarin niet slechts ‘de onderdrukte’ bevrijd wordt, maar ook de onderdrukker. Freire stelt dat de staat van *conscientização*, of kritisch bewustzijn, het hoogste doel is van het onderwijs en een voorwaarde voor de emancipatie van de leerling.¹⁵⁶ Vanuit een alomvattend perspectief bekijkt Freire niet alleen het onderwijs, maar ook de wereld. Daarin ziet hij dat de wereld is onderverdeeld in onderdrukten en onderdrukkers. Volgens Freire ontstaat deze onderdrukking wanneer mensen verhinderd worden om volledig ‘mens’ te zijn (“fully human”).¹⁵⁷ Freire stelt dat de subjectivering van álle mensen de enige manier is om de wereld van deze dichotomie te bevrijden. De pedagogische benadering van Freire gaat uit van een performatieve en emancipatoire grondslag waarin docent en leerling evenwaardige subjecten zijn teneinde bij te dragen aan een wereld waarin alle mensen vrije subjecten zijn.¹⁵⁸ Freire schetst, vergelijkbaar met Rancière, een onderwijsmodel waarin de leraar geen gezaghebbende leider is, maar op gelijke voet met de klas staat en als onderdeel van het team meehelpt aan de gezamenlijke kennisproductie. De docent is verantwoordelijk voor het stellen van de kaders waarbinnen de klas als collectief aan de slag gaat. Zo zoekt het emancipatoir onderwijs in termen van Freire paradoxaal genoeg steeds naar doordachte voorwaarden en kaders, zodat er anderzijds ruimte ontstaat voor het onvoorspelbare: “the

¹⁵⁴ Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetics: The distribution of the sensible*. (New York: Continuum, 2004), p. 13: “Artistic practices are ‘ways of doing and making’ that intervene in the general distribution of ways of doing and making as well as in the relationships they maintain to modes of being and forms of visibility.”

¹⁵⁵ Biesta (2014), p. 202.

¹⁵⁶ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. (New York: Continuum, 2005), p. 36.

¹⁵⁷ Idem, p. 39.

¹⁵⁸ Idem, p. 43: “In this way, the presence of the oppressed in the struggle for their liberation will be what it should be: not pseudo-participation, but committed involvement.”

struggle facing education is precisely that, of separating thought from its structures, a struggle constantly informed by tensions between thought management and subjectification”, vat Rogoff deze paradoxale idealen treffend samen.¹⁵⁹

Vanuit dit perspectief kon de onderzoeksdag alleen maar slagen wanneer ik me als docent ervoor open had gesteld om ook aan mijn eigen aannames te twijfelen en wanneer ik samen met de studenten was gaan onderzoeken. Vanuit het perspectief van Freire heeft de docent tegelijkertijd een meer actieve en passieve rol: hij is meer betrokken en tegelijkertijd minder sturend. In termen van Freire is de staat van kritisch bewustzijn minstens zo belangrijk voor de docent als voor de studenten zelf en is onderwijs een gezamenlijk proces: “No one teaches another, nor is anyone self-taught”.¹⁶⁰ Vanuit het perspectief van Krauss en Freire en Rancière bezien, was de onderzoeksdag betekenisvoller en interessanter geweest wanneer er een collectief leer- en onderzoeksproces aan ten grondslag had gelegen, door bijvoorbeeld samen met de studenten het manifest op te stellen en samen onze veronderstellingen en de grenzen van het curriculum af te tasten.

Conclusie

In deze studie heb ik onderzocht hoe het kunstonderwijs een omgeving kan creëren waarin de intrinsieke motivatie van de leerling wordt aangesproken en waarin de leerling zich tegelijkertijd emancipeert tot autonoom subject. Door te laten zien dat deze schijnbaar tegengestelde oogmerken ook onderdeel zijn van het kunstdebat van Adorno en Benjamin heb ik beargumenteerd dat de ‘niet-identieke’, hermetische *high brow*-kunst waar Adorno een lans voor breekt, niet haaks staat op de “nieuwe” kunstuitingen waar Benjamin over schrijft. Snelle media zoals film en digitale media dragen juist de mogelijkheid in zich om nieuwe perspectieven te bieden en nieuwe werkelijkheden te onthullen, doordat ze zo direct en intiem zijn, en de toeschouwer laten genieten en tegelijkertijd dwingen kritisch te kijken.

Vervolgens heb ik langs de lijnen van Adorno uiteengezet dat ook de niet-identieke kunst een belangrijke rol heeft binnen het kunstonderwijs. Naast de snelle, overrompelende media moet er ook plaats zijn voor moeizaam begrijpbare kunst die aandachtige contemplatie vereist, juist doordat ze haaks staat op het alledaagse. Volgens Adorno is het deze kunst die ons bewust kan maken van het alledaagse en die sociale kritiek levert. Ik heb beargumenteerd dat ook deze kunst een integraal deel moet vormen van het kunstcurriculum, juist omdat ze moeizaam toegankelijk is en de status quo niet voor lief neemt.

Middels mijn eerste casestudy heb ik geïllustreerd hoe het eerder beschreven kunst-educatieve en theoretische debat in de praktijk zichtbaar is. Door het project van De Liefdesklus te beschrijven heb ik laten zien dat de kunstpraktijk en kunstinstellingen soms een moeizame en complexe relatie hebben. Uit de casestudy bleek dat het niet-identieke karakter van de kunst in de praktijk vaak moet inboeten ten gunste van de verwachtingen

¹⁵⁹ Irit Rogoff, “Free”, in *E-flux Journal* 14, maart 2010.

¹⁶⁰ Freire, p. 61.

van het museum. De weerstand, vrijheid en onverwachtse wendingen die wenselijk waren in het kader van De Liefdesklus, waren niet wenselijk in het kader van het museum als instelling die gericht is op de bezoeker.

In de eerste casestudy kwam naar voren dat hedendaagse kunst niet langer uitgaat van een passieve toeschouwer (ook al zijn kunstinstellingen nog wel ingericht op die kunst). Aan de hand van Dewey duidde ik De Liefdesklus als een project dat zich voltooide in relatie met de toeschouwer. Door De Liefdesklus in een vergelijkende analyse tegenover het werk van Santiago Sierra te plaatsen beargumenteerde ik dat beide te plaatsen zijn binnen de bredere tendens in de hedendaagse kunst van *relational art*, waarbij de kunst leidt tot een collectieve ervaring en de toeschouwer wordt geactiveerd. Waar Bades werk oproept tot aansluiting en verbinding, roept Sierra's werk juist op tot non-identificatie en weerstand. Door beide te analyseren en te vergelijken beargumenteer ik dat binnen relational art de rationele ervaring ondergeschikt is aan de emotionele ervaring. Ik heb hiermee een aanzet gegeven om kunsteducatie vanuit datzelfde perspectief te bezien als een collectieve ervaring en, in termen van Dewey, de emotionele component een integraal onderdeel te maken van het kunstonderwijs en haar emancipatoire taak. Ten slotte beargumenteer ik dat zowel de pedagogische als de emancipatoire taak van het kunstonderwijs besloten zou liggen in de inhoud van het vak, wanneer beide soorten kunstuitingen in het curriculum worden opgenomen.

In mijn tweede casestudy heb ik een onderzoeksdag uit mijn eigen onderwijspraktijk in kaart gebracht en geanalyseerd. Hieruit kwam naar voren dat de studenten het lastig vonden om te reflecteren op de kaders van hun opleiding en op hun eigen aannames en veronderstellingen. Daarnaast bleek dat ik zelf even vastomlijnde ideeën had wat betreft de gewenste leeruitkomsten en "goed onderwijs". Door het werk *Hidden Curriculum* van Krauss tegenover de onderzoeksdag te plaatsen kwam naar voren dat er een bewustwordingsproces moet plaatsvinden, alvorens te kunnen spelen met de grenzen van het curriculum. Door vanuit het perspectief van Freire nog eens terug te kijken op de onderzoeksdag heb ik beargumenteerd dat emancipatie en subjectivering een gezamenlijk en wederkerig proces zijn, waarbij de docent een deel is van de leergemeenschap.

Tot slot

Onderwijs dat aansluit bij de intrinsieke motivatie van de leerling en tegelijkertijd de leerling emancipeert tot autonoom subject moet zich in de eerste plaats afvragen *waartoe* het de leerling wil emanciperen. Mijns inziens gaat het hier niet om meetbare of merkbare kennisproductie, maar om het *in-de-wereld-komen* van de leerling en de verantwoordelijkheid die hier mee gepaard gaat.¹⁶¹ Tegelijkertijd is dit niet een verantwoordelijkheid die voortkomt uit een plichtsbesef maar, zoals Levinas stelt, "it is all

¹⁶¹ Zie ook Matt Finn, "Atmospheres of progress in data-based schools", in *Cultural Geographies* 23(1) 2015. < <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474474015575473>>

the gravity of the love of one's fellowman - of love without concupiscence".¹⁶² Met andere woorden, de pedagogische taak van het kunstonderwijs is om de kunst zo in te zetten dat er een omgeving ontstaat waarin de student niet gevrijwaard wordt van weerstand tegen zijn ideeën en alledaagse realiteit, maar waarin hij zo wordt aangesproken op zijn subjectiviteit dat hij 'in de wereld komt'. Niet vanuit een koud plichtsbesef, maar vanuit liefde voor diezelfde wereld. De schijnbare dichotomie tussen aansluiting en emancipatie zijn zo geen twee verschillende doeleinden die binnen het onderwijs op hun eigen manier moeten worden nagestreefd, maar twee kanten van dezelfde munt. Wanneer we onszelf met iets weten te verbinden, ondanks de weerstand, kunnen we het ons pas echt eigen maken.¹⁶³ Het is geen doel op zich om aan te sluiten bij de belevingswereld van de student: het belang ervan is om de belevingswereld die voor de student intrinsiek betekenisvol is te contextualiseren in de wereld daarbuiten, zodat onderwijs niet alleen betekenisvol is voor de individuele leerling, maar voor de wereld als geheel.

Juist kunstonderwijs biedt de mogelijkheden om bij te dragen aan de emancipatie van de student tot subject. Dat vraagt flexibiliteit van de docent. Allereerst moet deze proberen om geen hiërarchische positie in te nemen, maar om zichzelf te erkennen als nieuwsgierig onderzoeker tussen gelijken en subject tussen subjecten. Tegelijkertijd is het voor de docent belangrijk om waardevolle kaders aan te reiken van waaruit onderzoek kan worden gedaan. Het lijkt wenselijk dat bij deze kaders uitgegaan wordt van een inclusief kunstbegrip en dat er steeds opnieuw naar een balans wordt tussen niet-identieke kunst en kunst die de student direct als betekenisvol en genoeglijk ervaart. Wanneer we ons steeds bewegen tussen weerstand en aansluiting, kunnen we tot een kunstonderwijs komen dat even veranderlijk is als de kunst zelf en evenveel mogelijkheid tot verandering in zich draagt.

¹⁶² Emmanuel Levinas in J. Aaron Simons & David Wood (red.), *Kierkegaard & Levinas: ethics, politics and religion* (Bloomington, 2008), p. 86.

Literatuurlijst:

Adorno, T., "Enigmaticalness, Truth Content, Metaphysics", in *Aesthetic Theory*. Londen: Bloomsbury, 2014.

Adorno, T., "Resumé over cultuurindustrie", in *Zonder Richtlijn: Parva Aesthetica*. Amsterdam: Octavo, 2012.

Adorno, T., "Resumé over cultuurindustrie", in *Zonder Richtlijn: Parva Aesthetica*. Amsterdam: Octavo, 2012.

Adorno, T.W., "Cultuurkritiek en maatschappij", in *Prisma's cultuurkritiek en maatschappij*, 2012 (1955).

Adorno, T.W., *Aesthetic Theory*, Adorno, G., & Tiedemann, R. (red.), 1997.

Adorno, T.W., *Zonder Richtlijn: Parva aesthetica*, 1967.

Anoniem, "All you can Art: David Bade & Tirzo Martha", website Kunsthal.
Bron: <https://www.kunsthal.nl/nl/plan-je-bezoek/tentoonstellingen/all-you-can-art/>

Anoniem, "Annette Krauss", *Mahku: interdisciplinary research in art and design*.
Bron: http://www.mahku.nl/ma_studies/fine_art_lecturers_907.html

Anoniem, "Examenprogramma kunst algemeen", 2017.
Bron: https://www.examenblad.nl/examenstof/kunst-algemeen-vwo/2017/f=/kunstalg_havovwo.pdf

Anoniem, "Leerplankundig thema: Betekenisvol leren", website Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2015.
Bron: <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/lexicon/betekenisvol-leren>

Anoniem, "Museum as a Workshop", website Centraal Museum, 2014.
Bron:
http://centraalmuseum.nl/media/medialibrary/2014/11/MUSEUM_AS_WORKSHOP_APPENDIX_2014.pdf

Anoniem, "Rietvelds meesterwerk: Leve de Stijl!" Website Centraal Museum.
Bron: <http://centraalmuseum.nl/bezoeken/tentoonstellingen/rietvelds-meesterwerk-100-jaar-de-stijl/>

Anoniem, *Meerjarenbeleidsplan Centraal Museum 2017-2020*.

Bron: http://centraalmuseum.nl/media/medialibrary/2016/08/MBP_CM_2017-2020_1.pdf

Benjamin, W., "The work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility" (1937) in Michael W. Jennings, Brigid Doherty & Thomas Y. Levin (red.) *The work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility' and other writings on media*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

Benjamin, W., & Adorno, T., (Henri Lonetz, red.) *The Complete Correspondence: 1928-1940*. Cambridge, Harvard University Press, 2001.

Benjamin, W., *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid*, vert. Henk Hoeks (Nijmegen, 1985). Amsterdam: Boom, 2008.

Berkhout, R., "Violen? Liever 'arrenbie'", *NRC Handelsblad*, 13 oktober 2005.

Bron: <<https://www.nrc.nl/nieuws/2005/10/13/violen-liever-arrenbie-10639158-a1233175>>

Biesta, G., *Door kunst onderwezen willen worden: kunsteducatie na Joseph Beuys*. Amsterdam, Artez Press, 2017.

Biesta, G., "Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering", 24 maart 2014, *Nivoz*.

Biesta, G., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Oxford: Taylor & Amp. Francis Ltd, 2010.

Biesta, G., *Het Leren Voorbij*. Culemborg: Phronese, 2016.

Biesta, G., *Het prachtige risico van onderwijs*, Utrecht: Phronese, 2014.

Bishop, C., "Antagonism and Relational Aesthetics", *October 110*, 2004.

Bishop, C., "The Digital Divide" in *Artforum*, 51 (1) september 2012.

Borgdorff, H., & Sonderren, P., (red.), *Denken in kunst*. Leiden: Leiden University Press, 2012.

Bourriaud, N., *Relational Aesthetics*. Vertaald door Simon Pleasance & Fronza Woods. Parijs: Les Presses du Réel, 2002.

Bovenkamp, van den, N., 'Corporeal Literacy: een actieve benadering van digitale kunst' (pre-master scriptie). Utrecht: 2015.

Butler, J., *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso, 2004.

Cronin, A. M., *Public Relations Capitalism: Promotional Culture, Publics and Commercial Democracy*. Basingstoke: Palgrave, 2018.

Deutsche, R., "Agoraphobia", in *Evictions: Art and Spatial Politics*. Cambridge: MIT Press, 1996.

Dewey, J., *Art as experience*. New York: State University of New York Press, 1994.

Dewey, J., *The school and the Society*. Chicago: University press of Chicago, 2001 (1907).

Elkins, J., *Stories of Art*. Oxford: Taylor & Amp. Francis Ltd, 2002.

Filliou, R., *Lehren Und Lernen als Auffuehrungskuenste*, Keulen: Koenig, 1967.

Finn, M., "Atmospheres of progress in data-based schools", in *Cultural Geographies* 23 (1) 2015.

Bron: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474474015575473>

Foster, H., "Arty Party", *London Review of Books* 25, nr. 23.

Foucault, M., *Fearless Speech*. Los Angeles: Monoskop, 2001.

Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2005.

Haanstra, F., *Hollandse schoolkunst*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2011.

Hattie, J., *Visible Learning*. Oxford: Taylor & Amp. Francis Ltd, 2008.

HBO-raad, *Kennisbasis: Docent beeldende kunst en vormgeving*, 2012.

Heijnen, E., *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, 2015.

Heijnen, M., "Kill people, burn shit, fuck school", *Cultuurplein magazine* 03, maart 2012.

Horkheimer, M., "Traditionelle unn kritische Theorie", in *Zeitschrift für Sozialforschung*. Vol. 6 (2), 1937.

Bron:

<http://lesekreis.blogspot.de/images/MaxHorkheimerTraditionelleundkritischeTheorie.pdf>

Kattenbelt, C., "De autonome kunst op weg naar de twintigste eeuw, het tijdperk van film", in J. Weerdenburg (red.), *Kunst*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 1999.

Kattenbelt, C., "Intermediality in Theatre and Performance: Definitions, Perceptions and Medial Relationships", in *Culture, Language and Representation*. vol. VI, 2008.

Bron: <http://www.raco.cat/index.php/CLR/article/viewFile/226334/307932>

Krauss, A., *Hidden Curriculum*. Utrecht: Casco, 2008.

Krauss, A., Pethick, E. & Vishmidt, M., "Spaces of Unexpected Learning: A conversation between Annette Krauss, Emily Pethick and Marina Vishmidt", in *Hidden Curriculum*, p. 36.

Bron: <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

Lauwaert, M., & Westrenen, van, F., (red.) *Facing Value: Radical Perspectives from the arts*, 2017.

Levinas, E., in J. Aaron Simons & David Wood (red.), *Kierkegaard & Levinas: ethics, politics and religion*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

Levinas, E., *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1969.

Lijster, T., "De kunstkritiek van Adorno en Benjamin" in *Filosofie*, 24 juli 2012.

Bron: <https://www.filosofie.nl/nl/nieuws/19118/de-kunstkritiek-van-adorno-en-benjamin.html>

Lutticken, S., "Import en assimilatie", *De Witte Raaf*, september-oktober 2003.

Bron: <https://www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/2701>>

Meirieu, P., *De Plicht om Weerstand te bieden*. Utrecht: Phronese, 2016.

Mesch, C., *Art and Politics: A Small History of Art for Social Change since 1945*. New York: I.B. Tauris, 2013.

Ministerie van OC&W, *Grenzeloos leren: een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010*, 2010.

Nussbaum, M., *Niet voor de Winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo Anthos, 2011.

O'Neill, P. & Wilson, M., *Curating and the educational turn*, 2010.

O'Neill, P., & Wilson, M., "You Talkin' to me? Why Art is Turning to Education", *Nought to Sixty* Salon Discussion, georganiseerd door Paul O'Neill en Mick Wilson, ICA London, July 14, 2008.

Bron: <https://www.ica.art/whats-on/salon-discussion-you-talkin-me-why-art-turning-education>

Onderwijsraad, *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken*. Den Haag: 2007.

Rancière, J., *The Emancipated Spectator*, 2009.

Rancière, J., *The Emancipated Spectator*. New York: Verso, 2009.

Rancière, J., *The Ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, New York: Continuum, 1991.

Rancière, J., *The Politics of Aesthetics: The distribution of the sensible*. New York: Continuum, 2004.

Roelofs, E.C., & Houtveen, A.A.M., "Didactiek van authentiek leren in de Basisvorming. Stand van zaken bij docenten Nederlands en wiskunde", *Pedagogische Studiën*, 76 (4) 1999.

Rogoff, I., "Turning", *E-Flux Journal*, No. 0, 2008.

Bron: <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

Rogoff, I. "Free", in *E-flux Journal* 14, maart 2010.

Smallenburg, S., "De Liefdesklus van Rietveld", *NRC Handelsblad*, 9 februari 2017.

Bron: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/02/09/de-liefdesklus-van-rietveld-6573062-a1545186>

Streeck, W., *How Will Capitalism End? Essays on a Failing System*. London & New York: Verso, 2016.

Veire, Van de, F., *Als in een donkere spiegel: de kunst in de moderne filosofie*. Nijmegen: Sun Uitgeverij, 2002.

Andere geraadpleegde bronnen:

Burn, A. et al., *Media + kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunst educatie*, 2009.

Ebbens, S., & Ettekoven, S., *Effectief Leren*, 2013.

Means, A., "Aesthetics and Educational Value Struggles" in Lewis, T., & Laverty, M., (red.) *Art's Teachings, Teaching's Art*, 2015.

Onderwijsraad, "Cultuureducatie: leren, creëren en inspireren", *website onderwijsraad*, 28 juni 2012.

Bron: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/cultuureducatie-leren-creeren-inspireren/item196>

Website Instituto Buena Bista. < <http://institutobuenabista.com/about-2/>>

Afbeeldingen:



Afbeelding 1: uiteindelijke sculptuur De Liefdesklus

Bron: <https://centraalmuseum.nl/nieuws/kunstenaar-david-bade-aan-het-woord-5/>



Afbeelding 2: uiteindelijke sculptuur De Liefdesklus

Bron: <https://centraalmuseum.nl/nieuws/kunstenaar-david-bade-aan-het-woord-5/>

Bijlage 1: Interview David Bade

Mijn hypothese is dat kunst meer moet zijn zoals de kunst zelf, dus ik was wel heel erg benieuwd naar jou...

Over welk kunstonderwijs heb je het dan?

Kunstonderwijs in de breedste zin, zowel op de middelbare scholen waar naar examens toe wordt gewerkt, als op de HKU.

Jij ziet het dus heel breed als een gap of gemis.

Mijn eerste reactie daarop is, hoe je het ook interpreteert, ik ga meteen aan de haal met jouw hypothese en veronderstelling, dat wanneer je dat koppelt aan het wezen van de kunst, dan krijg je een heel levendig type onderwijs en een onderwijs wat niet statisch zal zijn. Dan ga je hoogstwaarschijnlijk heel erg aan een tijdsgeest hangen. Binnen de kunst zijn er toch hele vaste kernwaarden of patronen die een soort algemene, universele krachten in zich hebben.

Dus volgens mijn hypothese zal kunstonderwijs altijd anders zijn.

Ja, ik hang een hele andere manier van kunst aan, dan andere mensen.

De pluriformiteit van de kunst herken ik niet terug in het onderwijs.

Geschiedenis David:

Ik deed de lerarenopleiding, met het idee van dan blijf ik maar een jaar en dan ga ik weg, en het werd bij mij van huis uit ook wel gestimuleerd.

Hoe ga je van een gerenommeerd kunstenaar zijn naar een kunstopleiding oprichten op Curaçao?

De affiniteit met lesgeven en het met groepen werken, en het altijd op zoek zijn naar manieren om het anders te doen, is wellicht ook gestoeld op het heel snel erkenning krijgen van het hoogste niveau. Zo is er ook ruimte in je geest om je te richten op andere dingen. Het is voor mij niet een doel in mijn leven om dat succes te continueren.

Edwin Jacobs belde mij in 1997 op, toen ik een soort hippe jonge kunstenaar was en net veel erkenning had gekregen. Hij zei: je kent me niet, ik ken jou wel, ik werk in Oss in museum Jan Cunen. Nou die kende ik niet, ik kende alleen maar white cubes, en die vond ik wel altijd al heel raar. Maar toen zei Jacobs tegen mij: het museum doet best wel veel met jongeren en educatie, wat toen nog helemaal geen agenda was in Nederland. En hij bood mij een plek aan om daar met 300 leerlingen te werken. Het enige wat ik toen dacht is dat ik wel heb lesgegeven.

Dat project "Ons vader ons moeder", zijn ze nu aan het onderzoeken vanuit de universiteit Tilburg. Op dat moment veranderde iets in mij en in de kunstwereld. Dat was ook wel toen de teneur met staatssecretaris Rick van der Ploeg en Meri van der Laan dat jongeren en allochtonen betrokken moesten worden. Daarna werd ik gelijk door het Boijmans gebeld, met de vraag of ik zoiets zoals ik in het provinciale museumje had gedaan ook in Rotterdam wilde doen. En toen zei ik nee. Op het moment dat je zoiets hebt gedaan en het is zo goed gegaan is er het probleem dat je denkt wat nu. We zijn routinegevoelige mensen die makkelijk in herhaling vallen. Ik ben wel een ouderwetse romanticus en modernist, die altijd

op zoek is naar vernieuwing, verandering en het alternatief. Zowel in mezelf, en met oog op het bredere kader. Daarom vind ik jouw vraagstelling ook interessant, hij appelleert aan: wat is er mogelijk en wat zou er anders kunnen?

Resultaat laat ik hand in hand lopen met proces. Daarin denk ik ook dat het zich onderscheidt van heel veel andere mensen en kunstenaars die ook sociaal maatschappelijk geëngageerde projecten doen, maar die in mijn ogen vaak blijven steken in wat het uiteindelijk wordt, en dan wordt het vaak fröbelen, een soort slappe hap.

Het streven naar een product komt ook het proces ten goede.

Het had nog sterker gekund, als het hier meer echt een werkplaats had kunnen zijn, zoals ik het eigenlijk zou doen, dus met zagen en decoupeerzagen en meer mogelijkheden.

Denk je dat soms de kunstinstituten ook los staan van de echte kunstpraktijk?

Ja, dat staan ze. Ik veroorzaak hier ook wel een beetje een stormpje. Dat is iets wat ik ook wel ken. Ze willen me graag, maar schrikken ook wel terug van “wat gebeurt er nu eigenlijk”. Zelfs in de kunsthall herken ik dat, dat er een kleine revolutie plaats vindt op alle niveaus, van PR, marketing tot op de vloer en security.

Tijdens dit project zijn ze nu ook veel soepeler dan aan het begin van het project omdat ze het leuk vinden.

En marketing hoeven we het hier dan niet eens over te hebben...

Kan je kunst maken die puur gericht is op de bezoeker?

Er moet intrinsieke onafhankelijkheid zijn, het is heel modernistisch wat je zegt. Andere stromingen op dit moment zullen daar waarschijnlijk tegen ageren die zeggen dat in elke hoedanigheid creativiteit en kunst kunnen ontstaan. Daar ben ik het enerzijds wel mee eens, maar zodra je jezelf lieert aan een commissie of opdracht, weet je dat ze het kopen, maar moet ik het wel hier maken. En daar zit de crux, want ze zijn niet gewend dat een kunstenaar echt in een museum kunst gaat maken. Ze denken toch vaak in de traditie dat ze een biënnale of atelier gaan waar ze wat kiezen. En dat is een legitieme manier, maar mijn drive is dat ik veel mensen deelgenoot wil maken van hoe mooi een maakproces is. En dat we in wezen allemaal kwaliteiten in ons hebben van verbeelding. Als jij alleen het afgeproducte ziet is dat ook goed, maar het kan je meer zeggen en meer appelleren aan je eigen verbeelding als je het maken, *meemaakt*. Door het te doen, of door passief. Daarom zou ik het zo te gek vinden als dat wat hier nu staat, hier zijn toch wel *the usual suspects*, daar doe ik in mijn blog dan ook een appel voor dat dit op een plek staat als centraal station.

Daar komen 200.000 mensen per dag. Ik vergelijk het ook met een commercial. Jij en ik zeggen misschien wel: we kijken helemaal niet naar die H&M of Rituals, maar we doen het wel. We worden er wel door aangeraakt. Als je de kunst dus infiltreert, kan je ook een soort tankstations voor de verbeelding maken. Ik geloof heilig in de authenticiteit van de verbeelding. En ik geloof niet dat iedereen een kunstenaar is zoals Joseph Beuys, maar ik geloof wel dat de wereld, en dat kan heel micro zijn, de mensen die hier even in aanraking mee komen en een uitwisseling hebben, daar gebeurt iets mee. En volgens mij wordt de wereld daar iets mooier van. En dat is mijn missie. Dat ik dat probeer uit te dragen. En onderwijs is daarin een heel fantastisch middel. Daarmee bereik ik jonge en oude mensen om dit door te geven en uit te wisselen, te adresseren.

Er zit dus ook een ideologie onder, van het mooier maken van de wereld onder.

Ja stelt je maar voor dat we op het Centraal Station staan. Gehaaste mensen lopen negen van de tien keer gehaast voorbij, maar de tiende keer stoppen ze een keer. En dan komt er een vraagstelling of een veroordeling. Dat moment is er. Niet iedereen gaat het snappen. Dat idee van het pleasen is bullshit. Je moet wel veel mensen bereiken. Ik snap de strategie wel dat je tentoonstellingen maakt die veel mensen bereiken, of dat uitlokken. Maar ik heb niet de illusie dat ik iedereen ga veranderen. Dat is hetzelfde als dat jij Adorno noemt, dat gaat ook niet iedereen begrijpen of meenemen in z'n visie in het leven.

Normbevestigende kunst, en tegelijkertijd hermetische kunst mag er nu allebei zijn. Ik vind het heel mooi dat je zegt dat er onder jouw kunst toch een ideaal onder zit.

Ik ben het soms ook heel zat de hele kunstwereld. Moet ik nu weer een scepticus over de streep trekken dat dit niet zomaar iets is?

En bij de IBB zit je samen op een terrein waar ook psychiatrische patiënten zitten. Speelt het voor jou ook mee dat je mensen meer open minded wil maken?

Op Curaçao heeft de samenleving heel erg zijn eigen codes, maar zit in mijn optiek wel heel erg vast in zijn eigen tradities die wij niet onderschrijven. Afwijken van de norm wordt echt afgekeurd, ook binnen families. Als jouw broertje aan de drugs is geraakt dan zijn er echt families die je verstoten. Door daar te zijn voel ik elke dag toegevoegde waarde. Dat gaat op allerlei niveaus, ook van de jongeren, waarvan hun ouders eerst zeggen "maar zij zitten bij de gekken, daar ga je toch niet naar toe". Als kunstenaar speel je een rol op bepaalde barrières open te breken en met een duur woord te emanciperen.

En voor mij is dat 'emanciperen' de taak van kunstonderwijs, afgezien van de vraag: kan je iemand emanciperen?

Dat is een geheimzinnig gebied, wanneer werkt het en hoe werkt het?

Alleen al de bewustwording helpt je ook al reflecteren op waar je mee bezig bent en wat echt belangrijk is?

We denken dat we vrij zijn, maar hoe vrij zijn we?

Ik herken in alle aspecten van je werk de ripple effect

Eigenlijk in alle bewegingen en alle overwegingen zit die drive van bemiddeling en communicatie.

Hoe zie je die bemiddeling in je andere kunst terug?

Dan zou je eigenlijk is een autonoom werk van me moeten zien. Maar je zei net al iets over controversieel zijn. Mijn opdracht die ik bij ING heb gedaan levert nu zoveel gezeik en reacties op. Daarin zit wel verdisconteerd dat ik nu moet gaan bemiddelen en de vormtaal moet uitleggen. Het roept dus heel veel op, maar op een gegeven moment heb ik gezegd: dit is het, en ik ga nog een keer een publieke uitleg geven, maar dan zijn we bij het limiet. Daarna ben ik de specialist en is het mijn ambacht.

Je hoeft als kunstenaar geen verantwoording af te leggen.

Nee, en daarna is een bepaalde abstractie waar ik me niet voor te verantwoorden.

Het zou mooi zijn dat iemand een autonoom werk ziet en daardoor emancipeert. Daardoor geraakt wordt en aan het denken wordt gezet.

Dus het zoeken naar zit ook altijd verdisconteerd in de inhoud.

Maatschappelijk ongemakkelijk

In het onderwijs wordt vaak geprobeerd aan te sluiten bij de belevingswereld van jongeren door middel van het gebruik van onderwerpen uit subculturen, zoals bijvoorbeeld hiphop, *urban* cultuur of punk. Zoals Emiel Heijnen zegt in zijn artikel “daar waar kunst een aansprekend gezicht moet krijgen voor kinderen en jongeren wordt veelvuldig gerapt, gestreetdanced en graffiti gespoten”. Het probleem is dat deze subculturen in de kunsteducatie vaak worden ontdaan van hun ‘maatschappelijk ongemakkelijke’ kanten. Terwijl kunstvormen zoals videogames, graffiti, hiphop, manga juist interessant zijn omdat ze niet alleen deel uitmaken van de visuele cultuur waar jongeren door omringd worden, maar daarnaast ook ethische vraagstukken bevatten of oproepen over bijvoorbeeld seksualiteit, geweld en vandalisme. “Door deze aspecten te negeren binnen de kunsteducatie worden deze subculturen slechts *stijlfiguren*, volledig losgezongen van hun maatschappelijke context”, stelt Heijnen.

Dat het kunstonderwijs vaak de ruwe randjes afschuurt van bepaalde kunstvormen is dus een groot probleem: het maakt kunstonderwijs niet alleen veel minder interessant, maar ook minder betekenisvol. In het kader van dit probleem wil ik jullie als studenten, maar ook als toekomstige docenten uitnodigen om op **vrijdag 3 maart** een dag te organiseren waarin jullie met elkaar en met ons als docenten een bepaald (kunst-)onderwerp gaan onderzoeken zonder dat het binnen de kaders van het ‘normale’ kunstonderwijs hoeft te passen. Gebruik deze dag om buiten de kaders van de academie en de opleiding te denken en volledig in jullie eigen interesses te duiken. Geen onderwerp is te controversieel, geen idee is verboden terrein en geen perspectief is te gek.

Jullie hebben volledige vrijheid om deze dag op een betekenisvolle manier in te vullen.

De enige richtlijnen voor de dag zijn de volgende:

Neem de ruimte om jullie eigen interesses te ontdekken, onderzoeken en bevragen.

Kunst moet in een relevante en levensechte context worden ervaren.

Er is ruimte voor reflectie en interactie zodat betekenisvolle inzichten kunnen ontstaan.

Ik wens jullie heel veel succes, maar vooral heel veel plezier in de voorbereiding.

“I’m not saying: just go out and do some stupid shit, commit crimes. What I’m trying to tell you is: do what the fuck you want, stand for what the fuck you believe in.”

–Tyler the Creator