

Tot stilstand

Onderzoek naar de waarde van videokunst in het leren denken.



Masterthesis Kunstgeschiedenis: educatie en communicatie
Universiteit Utrecht

Student: Emma van der Bijl, 6370993
Eerste lezer: Dr. Sjoukje van der Meulen
Tweede lezer: Niels Nannes, MA
Datum: 15 juni 2023

‘Hoe ver ze zich ook terugtrekt, de rest van de wereld lijkt
tastbaar dichtbij’.

- Fiona Tan¹

Afbeelding op het voorblad:

Fiona Tan, video still van *Gray Glass*, 2020, drie kanalen video's, video still auteur,
(<https://fionatan.nl/project/gray-glass/>, geraadpleegd 21 april 2023).

¹ Fiona Tan, "Transcript voice-over *Island* (2008)," in: *Mountains and Molehills* (Amsterdam: EYE Filmmuseum, 2022), 23.

Dankwoord

Toen ik begin van dit jaar begon aan dit masteronderzoek had ik nog geen idee van wat een interessante tijd dit zou worden. Met een dubbel gevoel rond ik de master dan ook af: trots en voldaan dat ik in dit onderzoek mijn passie en interesse voor kunstgeschiedenis en educatie heb kunnen combineren en de mate waarin ik daarin ben uitgedaagd, maar ook onwennig dat mijn studietijd met de afronding van deze scriptie ten einde loopt.

Het afgelopen jaar stond ik met een been in mijn studie Kunstgeschiedenis educatie en communicatie en met het andere been in het werkende leven op het Corderius College. Het was intensief en tegelijkertijd ontzettend interessant. Juist deze combinatie heeft mijn denken gescherpt. Hier wil ik in het bijzonder mijn scriptiebegeleider dr. Sjoukje van der Meulen voor bedanken. Het was een zoektocht aan het begin en gedurende het proces. Door haar bijdrage, inspirerende gesprekken en scherpe denken is dit onderzoek naar een hoger plan getild. De gesprekken heb ik als heel waardevol ervaren. Dit geldt ook voor de steun en inspiratie die ik heb gehaald uit het 'thesis-lab', georganiseerd door Niels Nannes. Ik wil hem, en medestudent Jip Nannes, bedanken voor de vele momenten waarin we konden overleggen en de feedback die ik van jullie ontvangen heb.

Dank ook aan mijn collega's Ingrid Habets en Chantal de Baar van het Corderius College. Ze hebben mij gedurende dit jaar gesteund en gemotiveerd, mijn werk makkelijker gemaakt en meegeholpen de balans te behouden tussen werk en studie.

Tot slot wil ik mijn lieve vriend Sil bedanken voor zijn bemoedigende woorden, vertrouwen in mijn kunnen, meedenken en kritisch meelesen. Dankzij al deze hulp is dit onderzoek tot een mooie voltooiing gekomen en het bevestigt het gedachtegoed van Hannah Arendt nog eens te meer: het denken is een eeuwige zoektocht in gezamenlijkheid.

Emma van der Bijl

Samenvatting

De toegenomen diversiteit in de samenleving vraagt om onderwijs waarin leerlingen toegerust worden voor hun rol binnen een pluriforme samenleving. Daarnaast hebben leerlingen de uitdaging zich te verhouden tot en om te gaan met de huidige beeldcultuur. Het kunstonderwijs kan hen nieuwe perspectieven laten ontdekken en aanzetten tot reflectie. Leerlingen vinden echter weinig aansluiting bij de kunstvakken. Videokunst zou kunnen aansluiten bij de leefwereld en hen tegelijkertijd vertragen en scherpen. De vraag die aan de basis ligt van dit onderzoek is: *Hoe kan videokunst in het kunstonderwijs van waarde zijn om leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aan te zetten tot het leren denken over hun positie in en verhouding tot hun leefwereld?*

Het onderzoek bestaat uit een literatuur- en casestudie binnen een kunstfilosofisch en -historisch kader. Tevens wordt er een didactisch kader gegeven voor het leren denken door videokunst. Door gebruik van een *filmstill* in videokunst kan de toeschouwer worden stilgezet. Dit zorgt ervoor dat de eigen beelden overvloeien in het werk: de activatie van de toeschouwer tot 'beelddenken'. De videowerken *Island* (2008), *Gray Glass* (2020) en *Countenance* (2002) van Fiona Tan tonen dat verstilde beelden de toeschouwer tot denken kunnen zetten. De didactische principes, het vertragen van het kijken en dialogisch leren, geven kunstdocenten een basis om leerlingen aan de hand van videokunst tot denken en reflecteren te stimuleren.

Dit onderzoek toont aan dat het verstilde videobeeld een tegenkracht biedt in de huidige beeldcultuur. Ze biedt een ontmoeting met de leefwereld terwijl ze tegelijkertijd de ruimte schept voor reflectie op identiteit en op de pluriformiteit van de wereld. Door in het kunstonderwijs deze ruimte te faciliteren biedt zij leerlingen een veilige plek om tot gezamenlijk denken te komen en zo te bouwen aan persoonsvorming.

Inhoudsopgave

Dankwoord	3
Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdvraag en onderzoeksmethode	7
Deelvragen	8
Hoofdstuk 1. Denken door videokunst.....	12
1.1 Hannah Arendt en het denken.....	13
1.2 Videokunst als vorm van het denken.....	15
1.3 Denkbeelden	18
Hoofdstuk 2. Casestudie Fiona Tan	21
2.1 Thematiek en techniek.....	21
2.2 Island	22
2.3 Gray Glass.....	25
2.4 Countenance	28
Hoofdstuk 3. Videokunst in het onderwijs	31
3.1 Persoonsvorming in het kunstonderwijs.....	31
3.2 Vertragen van het kijken	33
3.3 In dialoog met videokunst.....	34
3.4 Waarde van videokunst in het kunstonderwijs.....	37
Conclusie en aanbevelingen	39
Conclusie	39
Vervolgonderzoek en aanbevelingen.....	42
Literatuurlijst	43

Inleiding

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) publiceerde in 2008 een verkennend onderzoek over de toegenomen diversiteit in de samenleving en de nieuwe eisen die dit stelt aan het onderwijs. In het onderzoek stelt de stichting dat er van scholen wordt verwacht dat ‘ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving en dat ze rekening houden met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen.’² Leren omgaan met culturele en etnische diversiteit zijn een belangrijk aandachtspunt in het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de samenleving.³ Daarvoor is het noodzakelijk dat leerlingen hun eigen positie kennen ten opzichte van de ander. Dit kan bijvoorbeeld door het praten over verschillen en overeenkomsten, het wisselen van perspectief en het spiegelen van de eigen cultuur aan die van een ander.⁴ Het onderzoek van SLO raadt aan om door middel van casussen of discussieactiviteiten leerlingen te stimuleren kritisch te reflecteren op hun eigen opvattingen en deze niet als enige waarheid te zien.⁵

In *Kunstzone*, een tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs, betoogt onderwijspedagoog en hoogleraar pedagogiek Gert Biesta dat het kunstonderwijs ruimte biedt om nieuwe perspectieven te ontdekken en te reflecteren op eigen opvattingen aan de hand van kunst: ‘De essentie van onderwijs is dat je je leert verhouden tot de wereld zoals die is. [...] Kunst maakt een heel eigen, specifieke ontmoeting mogelijk die in eerste instantie zintuiglijk van aard is: kijken, luisteren, ervaren. Kunst stelt ons de vraag hoe de wereld is en drukt ons met onze neus op de realiteit ervan [...]’.⁶ Echter, de Raad voor Cultuur publiceerde in 2018 een sectoradvies waarin ze opmerkt dat het enthousiasme voor kunstvakken afneemt.⁷ Leerlingen vinden weinig aansluiting tussen hun interesses en hedendaagse kunst. Op de meeste scholen staan de traditionele kunsten centraal (muziek, drama, dans en beeldende vorming), hierin wordt voorbij gegaan aan bewegend beeld als uitingsvorm van kunstenaars.⁸ Daarnaast kijken we naar, maken en delen we iedere dag beelden. Deze beelden vormen een onderdeel van ons denken. Uit onderzoek van Trimbos blijkt dat

² “Leren omgaan met culturele diversiteit,” Stichting Leerplanontwikkeling (2009)5. Geraadpleegd 22 september 2022. <https://www.slo.nl/publicaties/@4266/leren-omgaan/>.

³ *Ibidem*, 8.

⁴ Ido Abram en Jenny Wesly, *Elkaar leren kennen = leren van elkaar*. (Amsterdam: Forum, 1999).

⁵ “Leren omgaan met culturele diversiteit.”16-17.

⁶ “Buitenkijk: Gert Biesta,” *Kunstzone*. Geraadpleegd 13 juni 2023. [Buitenkijk: Gert Biesta ‘Verbeeldingskracht behoeft realiteitszin’ – Kunstzone](#).

⁷ “Zichtbaar van waarde,” Raad voor Cultuur (2018)37-39. Geraadpleegd 2 november 2022. <https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2018/11/30/advies-zichtbaar-van-waarde#:~:text='Zichtbaar%20van%20waarde'%20is%20een,en%20verbinden%20we%20hieraan%20beleidsopties.>

⁸ “Beeldtaal in toekomstgericht onderwijs,” Eye Filmmuseum (2016). <https://docplayer.nl/18398867-Beeldtaal-in-toekomstgericht-onderwijs.html>.

jongeren zes tot zeven uur per dag aan allerlei soorten media besteden.⁹ Ondanks dat er geen eenduidige relatie aan te wijzen is tussen (nieuwe) audiovisuele media en de ontwikkeling van jongeren, zijn er wel aanwijzingen dat intensief en vroegtijdig gebruik de aandacht en concentratie negatief beïnvloedt.¹⁰ Literatuurwetenschapper en videokunstenaar Mieke Bal ziet kunst, net als Biesta, als een tegenkracht: ‘Tegenover de dagelijkse visuele bombardementen van voorbijvliegende beelden lijkt kunst een geschikt domein om even halt te houden en de gebeurtenissen uit de levens van anderen waarvan ze de last meetorsen [...] of die meeklinken in de uitingen van anderen, met culturele tijdsduur te verrijken’.¹¹ Met oog op de afgenomen interesse in de kunstvakken is het zaak om beter aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen en de gemedialiseerde wereld en tegelijkertijd leerlingen wel stil te zetten in de snelheid van de huidige beeldcultuur. Filmeducatie kan hierin van betekenis zijn.¹² Netwerk Filmeducatie heeft in samenwerking met EYE Filmmuseum een doorlopende leerlijn ‘filmeducatie’ opgezet. In de leerlijn staan het ontwikkelen van sociale vaardigheden, een open houding en begrip voor andere culturen en religies aan de hand van bewegend beeld centraal. In de leerlijn is aandacht voor film in de brede zin van het woord: speelfilm, documentaire, nieuwe media en videokunst.¹³ Waar film een eigen tak van de geesteswetenschappen beslaat, is videokunst te plaatsen binnen het kunsthistorisch kader van de moderne en hedendaagse kunst. Hoewel videokunst onderdeel uitmaakt van de doorlopende leerlijn van het Netwerk Filmeducatie, is er nog geen verkenning van de waarde van videokunst binnen het kunstonderwijs. Videokunst zou een tussenrol kunnen aannemen waarin zij aansluit bij de beeldcultuur waarin leerlingen opgroeien, terwijl ze tegelijkertijd het denken van leerlingen over zichzelf en de (pluriforme) wereld waarin zij bestaan kan vertragen en scherpen.

Hoofdvraag en onderzoeksmethode

Zoals uit bovenstaande uiteenzetting blijkt heeft het onderwijs niet alleen tot doel om leerlingen kennis en vaardigheden mee te geven, maar ook om leerlingen tot een bepaalde reflectie en denken te brengen over wat het betekent om in de wereld te staan. Het gebruik van videokunst in het kunstonderwijs zou in deze ontwikkeling van leerlingen van waarde kunnen zijn. De huidige doelen voor filmeducatie, waarbinnen de videokunst een plaats heeft, richt zich met name op kritische

⁹ “Digitale balans: feiten en cijfers,” Trimbos Instituut. Geraadpleegd op 14 juni 2023.

<https://www.trimbos.nl/kennis/gamen-gokken/mediawijsheid-en-digitale-balans/digitale-balans-feiten-en-cijfers/>.

¹⁰ “Wat is de invloed van het veelvuldig en vroegtijdig gebruik van digitale media,” Wij-Leren. Geraadpleegd 13 september 2022. <https://wij-leren.nl/invloed-gebruik-digitale-media-taakgerichtheid-luisterhouding-concentratie.php>.

¹¹ Mieke Bal, *Het geel van Marcel Proust* (Nijmegen: Uitgeverij Van Tilt, 2019), 106.

¹² “Beeldtaal in toekomstgericht onderwijs.”

¹³ “Doorlopende leerlijn film,” Netwerk Filmeducatie (2020). <https://cloud.filmeducatie.nl/s/dtG7soACaN6EPcg#pdfviewer>.

omgang met bewegend beeld. Diepere persoonsvorming, namelijk te leren denken en reflecteren in gezamenlijkheid, heeft daarin weinig plaats. Dit leidt tot de hoofdvraag van dit onderzoek:

Hoe kan videokunst in het kunstonderwijs van waarde zijn om leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aan te zetten tot het leren denken over hun positie in en verhouding tot hun leefwereld?

De keuze voor deze doelgroep is gebaseerd op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, die bestaat uit de ontwikkeling van het denken, de waarneming en de fantasie. Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kunnen abstract redeneren en zijn daarmee in staat om na te denken over en verbanden te leggen met dat wat niet waarneembaar is of direct ervaren wordt.¹⁴ De thematiek van dit onderzoek vraagt deze orde van abstract denken van de leerlingen. Deze scriptie beoogt door middel van de breder toepasbare theoretische basis, die uit het onderzoek voortvloeit, voor de verschillende kunstvakken binnen het voortgezet onderwijs van waarde te zijn. Kunstonderwijs wordt daarom in het algemeen betrokken. Het onderzoek wordt enerzijds gedaan aan de hand van een literatuurstudie en anderzijds aan de hand van de videowerken van Fiona Tan als casestudie. Hiermee vormt het onderzoek een kunstfilosofisch en -historisch kader waarin wordt onderzocht welke rol videokunst speelt in het vormen van het denken. Tevens is er een educatief gedeelte waarin een didactisch kader wordt gegeven voor het leren denken door videokunst. Het onderzoek begint met een literatuurstudie naar een definitie van het denken, en naar de manier waarop videokunst in zichzelf het denken toont en de toeschouwer tot denken aan kan zetten. Daarna volgt een casestudie, waarin specifiek wordt ingegaan op drie videowerken van Fiona Tan. In de casestudie wordt onderzocht op welke manier de drie werken tegemoetkomen aan de bevindingen uit de literatuurstudie. Afsluitend wordt onderzocht welke didactische principes er ingezet kunnen worden binnen het kunstonderwijs om leerlingen aan de hand van videokunst tot reflectie en denken te stimuleren.

Deelvragen

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag van het onderzoek zijn er een aantal deelvragen opgesteld die in de volgende hoofdstukken besproken worden. Gezien de hoofdvraag zich richt op het denken door videokunst, is het allereerst belangrijk om een kader te scheppen voor het concept 'denken' en op welke manier videokunst dit denken kan stimuleren. De deelvraag van hoofdstuk 1 luidt dan ook als volgt: *Op welke manier zet videokunst aan tot denken?* De definitie van het denken wordt onderzocht aan de hand van het gedachtegoed van filosoof Hannah Arendt. Het boek *The*

¹⁴ "Cognitieve ontwikkeling," Wij-Leren, geraadpleegd op 13 juni 2023. <https://wij-leren.nl/cognitieve-ontwikkeling.php>.

Human Condition (1958, vertaald naar *De menselijke conditie*) wordt gezien als haar hoofdwerk. In het boek analyseert Arendt *vita activa*, het actieve, publieke leven en onderscheidt dit van *vita contemplativa*, het beschouwende leven. In haar laatste boek *The Life of the Mind* (1971, vertaald naar *Het leven van de geest*) onderzoekt Arendt wat er gebeurt als we denken.¹⁵ Het denken zoekt niet naar feiten of waarheid, maar is zelf als een zoektocht naar betekenis. Daarnaast stelt Arendt dat er geen duidelijke plaats aan gewezen kan worden voor het denken. Men heeft ‘denk-dingen’ nodig om het denken vorm te geven en ook het denken te uiten. Kunst zou zo’n ‘denk-ding’ kunnen zijn, zo betuigt kunsthistoricus Hanneke Grootenboer. In *The Pensive Image: Art as a Form of Thinking* (2021) stelt Grootenboer dat zogenaamde ‘bedachtzame beelden’ de toeschouwer tot denken kunnen brengen. Ze ontleent deze term aan literatuurcriticus en filosoof Roland Barthes die in *Le troisième sens* (1970, vertaald naar *The Third Meaning*) onderzoekt hoe het breken van bewegend beeld door gebruik van een *filmstill* kan leiden tot een ‘derde betekenis’ van een kunstwerk. Tegenover de ‘bedachtzame beelden’ wordt de theorie van filmcriticus Raymond Bellour uiteengezet. In het essay *Le spectateur pensif* (2012, vertaald naar *De bedachtzame kijker*) onderzoekt hij de bedachtzaamheid van de toeschouwer. Afsluitend wordt aan de hand van *Het geel van Marcel Proust* (2019) het belang van denkbeelden onderzocht. Literatuurwetenschapper, cultuurcriticus en filmmaker Mieke Bal pleit voor de erkenning van denkbeelden die gevormd worden wanneer men naar beelden kijkt. Een detail of eigenaardigheid in een beeld kan ingang bieden tot het zien van ‘zin’. Deze activatie van de toeschouwer noemt zij ‘beelddenken’.

In hoofdstuk 2 wordt aan de hand van drie videowerken van Fiona Tan onderzocht op welke manier videokunst als ‘bedachtzame beeld’ het denken kan stimuleren, vanuit de vraag: *Op welke manier zet het werk van Fiona Tan de toeschouwer aan tot denken?* Dit najaar was in het EYE Filmmuseum de tentoonstelling *Mountains and molehills* van Fiona Tan te zien.¹⁶ Thema’s die in haar werk terugkeren zijn onder andere de vorming van identiteit, het proces van denken en herinneren en het verstrijken van tijd. Dit zijn ook de hoofdthema’s van dit onderzoek, gezien er onderzocht wordt op welke manier waar videokunst kan bijdragen aan reflectief leren denken van leerlingen: over henzelf en over de wereld om hen. In een recensie over de tentoonstelling *Mountains and Molehills* staat geschreven: “De kunstwerken van Fiona Tan zijn denkoefeningen van de verleidelijke soort”.¹⁷ Tan toont daarnaast in haar werk de mechanismes die bepalen hoe we onszelf

¹⁵ *Het leven van de geest* zou uit de drie delen ‘Denken’, ‘Willen’ en ‘Oordelen’ bestaan maar Arendt overlijdt in 1975 voordat ze het laatste deel kan afmaken. De eerste twee delen zijn in 1978 postuum in 1978 uitgebracht als *The Life of the Mind*. In 2021 zijn de drie delen voor het eerst verschenen in een gezamenlijke Nederlandse vertaling.

¹⁶ “Fiona Tan,” EYE Filmmuseum, geraadpleegd 24 oktober 2022, <https://www.eyefilm.nl/nl/programma/fiona-tan/751273>.

¹⁷ Roos van der Lint, “Het derde Oog,” Website Groene Amsterdammer, 146(2022):34. <https://www.groene.nl/artikel/het-derde-oog>, (Geraadpleegd 24 oktober 2022).

representeren en hoe we de representatie van anderen interpreteren, tegelijkertijd bevraagt zij deze impressies.¹⁸ Tan laat in haar werken bewegend en stilstaand beeld samensmelten, waarmee ze verstilde beelden creëert. Daarnaast speelt ze met de manier waarop herinneringen het denken vormen. De videowerken zijn fysieke metaforen die het proces van denken en herinneren zichtbaar maken.¹⁹ In de komende alinea worden de drie werken kort uiteengezet.

Allereerst het videowerk *Island* (2008) waarin trage zwart-wit beelden het Zweedse eiland Gotland vertonen. De vertraagde beelden roepen het gevoel op alsof de tijd stilstaat. Een voice-over vertelt over de ervaring en herinneringen van een vrouw voor wie het eiland een toevluchtsoord is waar zij zich kan terugtrekken om na te denken. Tan toont hiermee het denken in solidariteit, maar neemt de toeschouwer tegelijkertijd mee in de gedachtegangen van de vrouw en maakt het denken daarmee gezamenlijk.

Ten tweede het videowerk *Gray Glass* (2020) toont in zwart-wit beelden van een reiziger op reis door de Alpen. De reiziger draagt een spiegel op zijn rug, waarin het landschap achter hem wordt gereflecteerd. Twee andere schermen vertonen close-up beelden van natuur. De toeschouwer ziet in de spiegel het landschap voorbij komen, terwijl ze over de schouder van de reiziger ook de toekomst inkijkt. Het werk plaatst de toeschouwer tussen dat wat voorbij is en wat nog komen gaat en verbeeld daarmee de verhouding die de toeschouwer heeft te midden van diens leefomgeving.

Ten derde het videowerk *Countenance* (2002) waarin Tan videoportretten toont van inwoners te midden van hun eigen leef- en werkomgeving in Berlijn. De portretten zijn gerangschikt op volgorde van beroep van de geportretteerden, die worden afgebeeld in een vrijwel statische pose. Door plotselinge, lichte bewegingen komen de portretten tot leven. Tan zet de toeschouwer oog in oog met diens medemens en het werk kan met deze confrontatie de toeschouwer laten reflecteren op diens vooroordelen.

De volgorde van de werken representeert de lijn van het denken volgens Hannah Arendt; vanuit het vormen van het denken in terugtrekking, naar denken in verhouding tot de leefwereld naar een directe confrontatie met medemensen en het denken dat deze confrontatie teweegbrengt en daarmee leert over de eigen identiteitsvorming.

In hoofdstuk 3 wordt onderzocht op welke manier het kunstonderwijs leerlingen tot 'bedachtzame kijkers' kan maken en wat er didactisch nodig is om met videokunst leerlingen tot denken te brengen. Hoofdstuk 3 beantwoordt de deelvraag: *Welke didactische principes kunnen in het kunstonderwijs worden ingezet om leerlingen aan de hand van videokunst te leren denken?*

¹⁸ Suzanne Cotter en Mark Godfrey, *Countenance* (Manchester: Cornerhouse Publications, 2005), 62.

¹⁹ Hanneke Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," in *Mountains and Molehills* (Amsterdam: EYE Filmmuseum, 2022), 40.

Aan de hand van de ideeën van pedagoog Gert Biesta wordt allereerst uiteengezet wat het doel van het onderwijs is en hoe het kunstonderwijs bijdraagt aan de persoonsvorming van leerlingen. Hierop volgen twee didactische principes die in het kunstonderwijs ingezet kunnen worden om videokunst te behandelen. Allereerst stelt onderwijsprofessor aan Harvard Graduate School of Education David Perkins in *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994) dat het aandachtig kijken naar kunst aanzet tot nadenken en reflectie. Door bepaalde ervaringen leert men 'slechte' kijkgewoontes die doorbroken moeten worden om tot denken te komen. Door te vertragen kunnen leerlingen deze slechte kijkgewoontes afleren en komen tot reflectie. Ten tweede wordt de dialoog als didactisch principe onderzocht. Rika Burnham, hoofd educatie bij de Frick Collection in New York, en Elliot Kai-Kee, educatiespecialist bij de J. Paul Getty Museum in Los Angeles, delen hun ervaringen met dialoog in de museumcontext in *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience* (2011). Zij onderscheiden een aantal rollen die de deelnemers tijdens een dialoog bewust of onbewust aannemen. Ondanks dat deze scriptie zich richt op kunstonderwijs binnen het voortgezet onderwijs, kunnen de uiteengezette rollen een didactisch kader bieden om ook binnen het onderwijs de dialoog met leerlingen aan te gaan.

De scriptie wordt afgesloten met een kritische analyse van de bevindingen van het onderzoek naar de waarde van videokunst in het stimuleren van leerlingen te denken over hun eigen positie in en verhouding met hun leefwereld, en met een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 1. Denken door videokunst

‘De behoefte van de rede wordt niet gestimuleerd door de zoektocht naar waarheid, maar door de zoektocht naar zin en betekenis’.²⁰

In dit hoofdstuk wordt een kunstfilosofische- en historische basis gelegd voor wat er verstaan kan worden onder het begrip ‘denken’ en op welke manier het denken wordt gestimuleerd door videokunst. In paragraaf 1.1 wordt het begrip ‘denken’ onderzocht volgens de ideeën van filosoof Hannah Arendt. Arendt maakt in *The Human Condition* (1958) het onderscheid tussen *vita activa* en *vita contemplativa*.²¹ Met de term *vita activa* duidt zij drie aspecten van het actieve, publieke leven van de mens, namelijk arbeiden, werken en handelen. *Vita contemplativa* bestaat volgens Arendt uit drie mentale activiteiten: denken, willen en oordelen. Zowel *vita activa* als *vita contemplativa* zijn volgens Arendt fundamenteel. Elk van deze activiteiten heeft namelijk een eigen waarde voor het mens-zijn.²² In haar laatste werk, *Het leven van de Geest* (1978), werkt Arendt de drie activiteiten van de *vita contemplativa* verder uit. Deze activiteiten vormen de basis voor het definiëren van het denken. In paragraaf 1.2 wordt onderzocht hoe videokunst het denken kan stimuleren. Hiertoe wordt het begrip ‘bedachtzaam beeld’ (*pensiveness*) geïntroduceerd, aan de hand van kunsthistoricus Hanneke Grootenboer, die deze term ontleent aan literatuurcriticus en filosoof Roland Barthes. Hij schrijft over een ‘derde betekenis’, die gevonden kan worden in de *filmstill*, en de toeschouwer stilzet en laat nadenken. Daarnaast wordt aan de hand van de theorie van kunsthistoricus Hans Belting besproken hoe vertraging in videokunst bewegend beeld en herinneringen van de toeschouwer laat samensmelten. Daardoor wordt de toeschouwer tot denken aangezet. Paragraaf 1.3 gaat verder in op de waarde van denkbeelden en beelddenken volgens literatuurwetenschapper, cultuurcriticus en filmmaker Mieke Bal. Zij bespreekt hoe de wisselwerking tussen deze beide concepten de toeschouwer doormiddel van videokunst tot denken stimuleert. De paragraaf maakt een koppeling in theorie tussen hoe men wordt aangezet tot denken en hoe dit denken zich vervolgens kan uiten, mede gebaseerd op de ideeën van Hannah Arendt. De vraag die de basis vormt van dit hoofdstuk is: *Op welke manier zet videokunst aan tot denken?* Aan de hand daarvan biedt dit hoofdstuk een theoretische basis voor het volgende hoofdstuk, waarin de videowerken van Fiona Tan worden onderzocht.

²⁰ Hannah Arendt, *Het leven van de geest*, vert. Dirk de Schutter en Remi Peeters (Utrecht: Uitgeverij Ten Have, 2021), 47.

²¹ Hannah Arendt. *De menselijke conditie*, vert. C. Houwaard Amsterdam: Boom, 2021), 15.

²² Ibidem, 15-16.

1.1 Hannah Arendt en het denken

Zoektocht van het denken

In *De menselijke conditie* (1958) geeft Arendt kritiek op de harde scheiding tussen *vita activa* en *vita contemplativa* die vanuit de westers filosofische traditie ontstaan is. Specifiek is zij kritisch op de manier waarop het denken wordt gezien: als een solitair en passief onderzoeken van de ultieme waarheid. Voor Arendt voltrekt het denken zich in gesprek en aanwezigheid van anderen. Het is dus geen subjectieve, individuele aangelegenheid die zich voltrekt in contemplatie.²³ In haar laatste werk *Leven van de Geest* onderzoekt filosoof Hannah Arendt deze mentale activiteit van het denken.²⁴ Volgens Arendt is er enkel een voortdurend zoeken naar betekenis, die niet passief, statisch en vast is, maar juist veranderlijk en uit te breiden. Er is volgens haar geen ultieme waarheid²⁵ Voor Arendt is deze zoektocht inherent verbonden aan het leven: ‘Het denken vergezelt het leven [...] en aangezien het leven een proces is, kan de kwintessens ervan alleen gelegen zijn in het daadwerkelijke denkproces, en niet in een of ander vast resultaat of in specifieke gedachten’.²⁶ Deze zoektocht is niet solitair maar kan juist ontstaan in interne dialoog en dialoog met anderen. De verschillende standpunten die in beide vormen van dialoog naar voren komen vormen het denkproces en geven de mogelijkheid om onbevangen en met nieuwe ogen naar de wereld te leren kijken.

‘Waar zijn we echter als we denken? Het probleem is dat in die gevallen geen duidelijke plaats kan worden aangewezen. We zijn omringd door de dingen die er niet meer zijn of er nog niet zijn, of door alledaagse gedachtedingen als rechtvaardigheid, vrijheid, moed; die buiten onze zintuiglijke ervaring vallen’.²⁷ Arendt komt tot de conclusie dat we ons, wanneer we denken, in een soort tussenwereld bevinden waarin de tijd stilstaat, omdat wij op dat moment omringd zijn door dingen die er niet zijn of die niet waarneembaar zijn. Het denken ligt in een ‘nergens’ besloten.²⁸ In het denken is men niet alleen in deze ‘tussenwereld’ (ruimte) maar ook in de tijd: door te herinneren uit “de buik van het geheugen”, zoals Arendt de woorden van Augustinus aanhaalt, halen we terug wat er niet meer is.²⁹ Voor Arendt voltrekt het denken zich dus niet in contemplatie, in terugtrekking

²³ Ibidem, 37.

²⁴ Immanuel Kant publiceerde dit idee in 1781 in *Kritik der reinen Vernunft (kritiek van de zuivere rede)*. Kant maakte het onderscheid tussen het denken en het kennen; het denken kan volgens hem nooit in kennis uitmonden en het kennen moet ‘beseffen’ dat de vragen die onbeantwoord blijven het waard zijn om gesteld te worden. Arendt schreef *The Life of the Mind* als commentaar hierop.

²⁵ Arendt, *Het leven van de geest*, 93-94.

²⁶ Ibidem, 249.

²⁷ Ibidem, 141.

²⁸ Ibidem, 259-260.

²⁹ Augustinus, *Belijdenissen, tiende boek*. Vert. Dr. A. Sizoo. (Delft: Naamloze Vennootschap W.D. Meinema, 1948).

en passiviteit, maar in dialoog met een innerlijke en uiterlijke wereld, die besloten ligt tussen dat wat voorbij is en dat wat nog komt.

Verschijnen en verwonderen

In haar redentatie van wat denken is, onderzoekt Arendt het 'verschijnen van dingen'. Zij stelt dat alles wat is, verschijnt en dat inherent aan verschijnen is dat het aan iets of iemand verschijnt. Het bestaan van de dingen, het *zijn*, valt samen met het 'verschijnen': 'al wat is, is bestemd om door iemand waargenomen te worden. Pluraliteit is de wet van de aarde'.³⁰ Met deze pluraliteit duidt zij op de meervoudigheid in de relatie tussen hetgeen dat verschijnt en hetgeen waaraan verschenen wordt, beide hebben elkaar nodig. In het bewustzijn verschijnt men ook aan zichzelf, echter dit kan alleen door zich te laten zien of uit te spreken. Dit betekent dat er toeschouwers nodig zijn die deze verschijning waarnemen.³¹ Arendt beschrijft de 'denkende ik' als een zwerfende die 'denkdingen' nodig heeft om het denken te laten verschijnen. Deze *denkdingen* zijn analogieën die ingezet worden om mentale fenomenen te uiten: wat men laat zien en daardoor verschijnt, wanneer men spreekt over een bepaalde gebeurtenis, is nooit de gebeurtenis zelf, maar wat diegene erover denkt. Daarmee is dat wat verschijnt in de buitenwereld dus ook niet de gebeurtenis zelf, maar dat wat er denkend van gemaakt wordt. In paragraaf 1.3 wordt verder ingegaan op deze analogieën of 'denkdingen'. Arendt maakt in het 'verschijnen' onderscheid tussen de geest (buitenkant) en de ziel (binnenkant). Voor de geest is taal de enige manier om gedachten te kunnen vatten en daarmee te verschijnen aan de buitenwereld. Voor de ziel, met emoties, gevoelens en passie, is het lastiger om te verschijnen. Gevoelens kunnen namelijk alleen in afgeleide vorm getoond worden: zeggen hoe je je voelt is niet gelijk aan het gevoel zelf. Hiermee blijft de binnenkant vaker ongrijpbaar of onzichtbaar.

De denkdingen zijn essentieel, omdat, volgens Arendt het denken het ik vormen. Dit gebeurt vanuit voorstellingen, ervaringen en herinneringen. Het besef van 'ik denk' bepaalt daarmee het bestaan.³² Naast de drang om te verschijnen ligt ook verwondering ten grondslag aan het denken: 'De verwondering, die het vertrekpunt van het denken is, is noch verwarring, noch verrassing, noch verbijstering; het is een bewonderd zich verwonderen'.³³ Ze ontleent dit aan een idee van Homerus, die stelde dat de goden in een vertrouwde, menselijke gedaante verschenen aan de mensen en alleen werden herkend door wie hen benaderden. De verwondering is wat wordt ervaren wanneer een mens een god in deze gedaante ziet. De mens uit deze verwondering door middel van bewondering.³⁴ Met andere woorden, de mens die zich verwondert over datgene dat vertrouwd en

³⁰ Arendt, *Het leven van de geest*, 51.

³¹ Ibidem, 51-52.

³² Ibidem, 116.

³³ Ibidem, 193.

³⁴ Ibidem, 193.

meestal onzichtbaar is, uit diens verwondering in bewondering. Zodoende is de verwondering een ervaring in onze binnenwereld (ziel) en de bewondering dus een verschijning van het denken richting de buitenwereld.

1.2 Videokunst als vorm van het denken

Het 'bedachtzame beeld'

Hanneke Grootenboer stelt in het boek *Art as a form of thinking* dat kunst een manier van denken is en dat een schilderij eerder een gedachte biedt dan dat het betekenis creëert of een verhaal vertelt. Een schilderij biedt volgens haar toegang tot het filosofische denken.³⁵ Grootenboer gaat in dit idee terug tot in de middeleeuwse traditie, waarbij meditatieve afbeeldingen werden gebruikt om gebed te ondersteunen en daarmee vanuit het fysieke bestaan tot een spirituele staat te komen. Ze raakt hiermee aan het idee van Arendt dat het denken zich mede vormt in ervaringen en herinneringen. Grootenboer introduceert een nieuwe categorie beelden, namelijk de *pensive image*, ook wel een 'bedachtzaam beeld'. Hiermee bedoelt ze een beeld dat '[...]' niet onmiddellijk een verhaal vertelt of een betekenis uitdrukt, maar dat door zijn vorm en materiaal een gedachtegang weergeeft.³⁶

De term 'bedachtzaam' (*pensive*) ontleent Grootenboer aan Roland Barthes. In *Camera Lucida*, stelt Barthes dat fotografie de toeschouwer daar kan raken waar zij 'denkt'.³⁷ Barthes legt dit verder uit met het onderscheid tussen *studium*, een element in de foto die de aandacht van de toeschouwer trekt en de manier waarop de kunstenaar diens boodschap verbeeldt, en *punctum*, datgene dat door de boodschap van het werk heen breekt en de individuele toeschouwer raakt en het interpreteren van het werk stilzet. Dat laatste wil zeggen, iets dat de toeschouwer 'toevoegt' aan de foto, maar wat tegelijkertijd al wel onderdeel van de foto is. 'The pensive image is an image of suspended activity'.³⁸ Hiermee bedoelt Barthes dat het kunstwerk de toeschouwer even stil zet en laat verwonderen over de vraag waarom het werk je even stilzette. Met de woorden van Grootenboer: '[...] we worden door de foto 'geprikt', onze gedachten blijven eraan haperen en we vragen ons af wát ons precies aan het denken zet'.³⁹

De achterliggende theorie van *punctum* en *studium* introduceert Barthes al eerder in *Le troisième sens: Notes de recherche sur quelques photogrammes de S.M. Eisenstein* (1970). Daarin maakt hij onderscheid tussen drie lagen van betekenis, namelijk informatie, symboliek en, zoals

³⁵ Hanneke Grootenboer, *The Pensive Image: Art as a Form of Thinking* (Chicago: University of Chicago Press, 2021), 2.

³⁶ Hanneke Grootenboer, "Het Bedachtzame Beeld," *De Witte Raaf*, 166(2013), <https://www.dewitteraaf.be/artikel/het-bedachtzame-beeld-1/>. (Geraadpleegd 12 mei 2023).

³⁷ Roland Barthes, *Camera Lucida: Reflections on Photography*, vert. Richard Howard (New York : Hill and Wang), 38.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

Barthes het noemt, de 'derde betekenis'.⁴⁰ Deze 'derde betekenis' omschrijft hij als 'een accent, de vorm van iets dat tevoorschijn komt, een plooi die de zware informatie- en betekenislaag markeert'.⁴¹ Dit accent verwijst niet naar een betekenis die doelbewust in het werk is gelegd door de kunstenaar. Het accent verwijst naar een betekenis buiten het werk; het ontstaat buiten cultuur, kennis of informatie om.⁴² Het beeld zet de toeschouwer stil, zonder dat de toeschouwer in staat is om te benoemen wat maakt dat dit gebeurt. Zo verwoordt Barthes: 'de derde betekenis is een betekenaar zonder een betekende, vandaar de moeilijkheid om het een naam te geven'.⁴³ Deze derde betekenis zou dan ook kunnen duiden op de 'tussenwereld' die Arendt aanduidt als plek voor het denken. Men neemt namelijk het beeld waar, maar bevindt zich in het duiden van het beeld in het nergens: geen duidelijke betekenis en een denken dat niet onder woorden te brengen is. De rol die videokunst in dit denken kan spelen wordt uiteengezet in de volgende paragraaf.

Grootenboer verbreedt de visie van Barthes. "Bedachtzame beelden" definieert zij als kunstwerken die ons op zo confronteren dat het verwonderen over het kunstwerk transformeert in *ons denken náar het kunstwerk toe*.⁴⁴ Daarbij wordt ervan uitgegaan dat het kunstwerk niet een resultaat of eindproduct van artistiek onderzoek is, maar juist een voortzetting van dit proces is; het kunstwerk is een denkmodus dat ideeën of gedachten oproept bij de toeschouwer.⁴⁵ Ook hierin is het gedachtegoed van Hannah Arendt terug te vinden: het denken heeft niet tot doel om de waarheid te vinden, maar is gericht op het proces van zin- en betekenisgeving. Daarbij vraagt het denken volgens Arendt om de aanwezigheid van 'anderen'; denken vindt plaats in dialoog met je omgeving. Het "bedachtzame" kunstwerk, in de definitie van Grootenboer, zou zo'n dialoog kunnen vormen met de toeschouwer. Kunst, namelijk, 'schijnt toe': het toeschijnen is de manier waarop, volgens Arendt, een verschijnende wereld erkend en waargenomen wordt. Door middel van het verschijnen schijnt het kunstwerk de toeschouwer toe. De manier waarop dit gebeurt is afhankelijk van het standpunt en het perspectief van de toeschouwer.⁴⁶ Dat wat Grootenboer 'naar het kunstwerk toedenken' noemt is het 'verschijnen' van het kunstwerk en, als reactie, het schijnen van de toeschouwer naar het kunstwerk toe. Daardoor kan er een dialoog gevoerd worden door het kunstwerk en de toeschouwer.

⁴⁰ Roland Barthes, "The Third Meaning," in *Image/Music/Text* vert. Stephen Heath (New York : Hill and Wang, 1977), 51-52.

⁴¹ Ibidem, 62.

⁴² Ibidem, 54-55.

⁴³ Ibidem. 61.

⁴⁴ Barthes, *Camera Lucida*, 55.

⁴⁵ Grootenboer, *The Pensive Image*, 13.

⁴⁶ Arendt, *Het leven van de geest*, 54.

Verstilling in videokunst als vorm van het denken

Binnen de hedendaagse audiovisuele kunst is er een herleefde interesse in de tegenstelling tussen fotografie en videokunst en het effect van het samenbrengen van beide disciplines, door gebruik van *filmstills* en *freezeframes*.⁴⁷ Hierin wordt het bewegend beeld tijdelijk stopgezet of vertraagd. Deze techniek ontstond in eerste instantie door het gebruik van trage filmbeelden (long-shot) in de periode na de Tweede Wereldoorlog. Waar eerder in het discours een clash was tussen fotografie en film, startten onder andere Andy Warhol, Michael Snow en Stan Brakhage juist met experimenten in het samenbrengen van beide disciplines. Het werd als vooruitstrevend en radicaal gezien; als reactie op de massamedia en groeiende populariteit van mainstream films.⁴⁸ Zoals aan bod zal komen in hoofdstuk twee werken ook hedendaagse videokunstenaars als Fiona Tan met het mengen van bewegend en stilstaand beeld. In dit mengsel komt het beeld samen volgens wat Barthes *the filmic* noemt.⁴⁹ Dit 'filmische' is niet de film zelf, en kan niet worden gevat in het bewegende beeld, maar in de *filmstill*. Volgens Barthes biedt de *filmstill* 'de binnenkant van het fragment'.⁵⁰ Het breekt het bewegende beeld en daarmee de voortgang van de tijd. De toeschouwer leert daarmee het narratieve en de betekenis van bewegend beeld los te koppelen van de zogenaamde onbeschrijfelijke betekenis, ook wel 'derde betekenis'.⁵¹ Door het gebruik van de *filmstill* wordt de toeschouwer dus niet zo zeer tot interpreteren aangezet, maar biedt het videowerk de toeschouwer een opening tot het denken.

Filmcriticus Raymond Bellour gaat, in het in 1984 verschenen essay *Le spectateur pensif* ('De bedachtzame kijker'), dieper in op de vraag wat er gebeurt wanneer de toeschouwer van bewegend beeld geconfronteerd wordt met een stilstaand beeld. Het stoppen van de beeldenstroom zou volgens hem reflectie bij de toeschouwer op gang brengen doordat het 'dat-wat-is-geweest' van de fotografie samensmelt met het 'nu' van de video.⁵² Hierdoor wordt de toeschouwer zich bewust van de manier waarop die zich in video kan verliezen. Deze bewustwordingsgedachte verwerkt de toeschouwer in de ervaring van het werk, en zo ontstaat de 'bedachtzame kijker', aldus Bellour.⁵³ Het verschil in de theorieën van Bellour en Barthes ligt erin dat Bellour de 'bedachtzaamheid' vooral ziet als een proces van bewustwording in het hoofd van de beschouwer, terwijl voor Barthes het beeld zelf bedachtzaam is. Grootenboer verwoordt dat als volgt: 'We zouden kunnen zeggen dat het verschil

⁴⁷ Thomas Elsaesser, "Stop/Motion," in *Between Stillness and Motion: Film, Photography, Algorithms* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011), 109.

⁴⁸ David Company, *The Cinematic* (Londen: Whitechapel Gallery, 2007), 1-10.

⁴⁹ Barthes, "The Third Meaning," 65-67.

⁵⁰ *Ibidem*, 67.

⁵¹ *Ibidem*, 68.

⁵² Raymond Bellour, "The Pensive Spectator," in *The Cinematic*, 121.

⁵³ *Ibidem*, 123.

tussen film en fotografie voor Barthes precies in dit moment van bedachtzaamheid berust'.⁵⁴ Vanuit die redentie is het dus de vertraging in een videowerk dat het denken oproept, niet een keuze in actief denken van de toeschouwer zelf. Arendt benoemt echter het belang van zowel het beeld als de toeschouwer in het denkproces: 'Elk denken ontspringt aan de ervaring, maar geen enkele ervaring biedt betekenis of zelfs maar samenhang wanneer zij niet de operaties van de verbeelding en het denken ondergaat'.⁵⁵ Zonder de zintuiglijke ervaring van het beeld zal het denken niet kunnen ontstaan of in gang gezet worden, maar zonder de bedachtzame kijker, die de ervaring in diens verbeelding herhaalt en opslaat, zal het denken volgens Arendt tot niets leiden.

Zoals uiteengezet in paragraaf 1.1 bevindt het denken zich volgens Arendt ook in de tijd, mede gevormd door herinneringen. Ook in het werk van Fiona Tan keert, naast het gebruik van het *freezeframe*, het proces van herinneren terug. Hans Belting onderzoekt in *An Anthropology of Images* (2011) de rol die bewegend beeld speelt in het vormen van herinneringen. Belting veronderstelt dat ons lichaam in staat is om het verleden ('dat wat voorbij is gegaan') om te zetten in beelden. Die worden opgeslagen in het geheugen en opnieuw verschijnen als herinneringen. Deze opgeslagen beelden beïnvloeden hoe de wereld beleefd en geïnterpreteerd wordt en hoe men zich tot deze wereld verhoudt. Schilderijen, foto's en bewegend beeldmateriaal ziet hij als objecten en documenten van een eigen imaginair archief.⁵⁶ In video vloeien de eigen beelden en herinneringen van de toeschouwer over in het bewegende beeld van het kunstwerk en worden op die manier opnieuw opgeslagen in het geheugen. In het denken kunnen de mentale beelden niet volledig gescheiden worden van de filmbeelden.⁵⁷ Dit nodigt de toeschouwer uit tot denken, op dezelfde manier als de *filmstill* of het *freezeframe* in videokunst de verstilling en beweging kan laten samensmelten. Uiteindelijk krijgt de toeschouwer de indruk dat de beelden diens eigen beelden zijn, zoals ook ervaren kan worden in verbeelding en dromen. Het zijn deze nieuwgevormde beelden waarmee de toeschouwer tot denken wordt aangezet.

1.3 Denkbeelden

Verschijnen van het denken

De theorie van Arendt over het verschijnen van het denken aan de hand van analogieën en het idee van Belting dat het verleden in het geheugen als beelden worden opgeslagen om zo weer opnieuw te kunnen verschijnen, kunnen 'denkbeelden' worden genoemd. Zowel Arendt als Belting spreekt over

⁵⁴ Grootenboer, "Het bedachtzame beeld."

⁵⁵ Arendt, *Het leven van de geest*, 130.

⁵⁶ Hans Belting, *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body* (Oxfordshire en Princeton : Princeton University Press, 2011), 44.

⁵⁷ *Ibidem*, 52.

een archief of schatkamer van het geheugen.⁵⁸ Dat wat wordt waargenomen wordt opgeslagen in het geheugen, klaar om een denkbeeld te worden en zo opnieuw te kunnen 'verschijnen'. Arendt benoemt hierin specifiek het belang van de verbeelding. De verbeelding vormt hetgeen waarneembaar is om tot een onzichtbaar beeld dat wordt opgeslagen in het geheugen. Voordat men tot denken en betekenis geven kan komen, moet men eerst getuige zijn geweest van waarneembare situaties die hiertoe aanzetten. Arendt geeft daarbij het voorbeeld dat, voor men kan weten wat rechtvaardigheid is, men eerst getuige moet zijn geweest van rechtvaardige en onrechtvaardige daden. Deze ervaring moet in de geest worden herhaald om tot denken leiden. Arendt noemt dit ont-zinnelijken: de ervaring in immateriële vorm door verbeelding eigen maken (denken is na-denken).⁵⁹ Het denkbeeld dat zicht vormt verschilt van de werkelijke situatie of het werkelijke beeld, het is immers een interpretatie die door de verbeelding wordt opgeslagen. Arendt merkt hierbij op dat het gaat om een tweevoudige transformatie. Het denkbeeld is een variant op het werkelijke beeld en het werkelijke beeld is een re-presentatie of analogie van het denken; een dialogische cirkel van gedachten en verschijningen tussen mensen en dingen, zonder eindpunt.⁶⁰

Literatuurwetenschapper en videokunstenaar Mieke Bal stelt, dat ideeën of gedachten worden geconstrueerd in interactie met beeld. Ze ontleent haar redentatie aan het idee van de Franse filosoof Hubert Damisch die schrijft dat de mens een noodzaak in zich heeft te onderzoeken waarom, hoe en in welk opzicht de dingen die men als theoretische objecten ziet, te theoretiseren of ons tot theoretiseren aanzetten.⁶¹ Met theoretische objecten bedoelt Damisch objecten die theorie of ideeën opwekken, in plaats van objecten waarop theorie toegepast kan worden. Dit raakt aan Barthes 'derde betekenis', zoals besproken in paragraaf 1.2. De betekenis die wordt opgewekt gaat voorbij aan de betekenis die in het object gelegd is. In Bals definitie van het denkbeeld gaat ze ervanuit dat het theoretiseren van objecten en ervaringen door beelden (het denkbeeld) resulteert in het denken door de toeschouwer. Hiermee maakt ze van het denkbeeld dus iets actiefs: het denkbeeld zet aan tot 'beelddenken': Als voorbeeld neemt Bal cultuurfilosoof Walter Benjamin die het werk van kunstenaar Paul Klee gebruikte om tot zijn denkbeelden te komen. Het denkbeeld

⁵⁸ De definitie van een denkbeeld kan al worden gevonden bij Augustinus, die schreef: 'Immers al die dingen worden niet zelf in het geheugen gelegd, maar van hen worden [...] beelden genomen en die worden als het ware in verwonderlijke voorraadkamers opgeborgen en bij het in de herinnering terugroepen op verwonderlijke wijze te voorschijn gehaald'. Zie: Augustinus, *Belijdenissen*. 169.

Theodor Adorno introduceerde de term *Denkbild* in zijn publicatie *Notes to Literature* (1958) als reactie op de zoektocht van Walter Benjamin naar een manier om datgene dat niet in woorden gevat kon worden tóch door taal te kunnen communiceren. Dit resulteerde in door Benjamin geschreven korte verhaaltjes die als 'beeldend' werden gezien. De term *denkbild* was toentertijd niet nieuw. De term komt uit het Nederlands (denkbeeld) en werd waarschijnlijk voor het eerst genoemd in 1670 door de schrijver Willem Goeree (1635-1711). Goeree introduceerde de term *denkbeelden* om de overlap tussen het materiële en immateriële te duiden.

⁵⁹ Arendt, *Leven van de geest*, 129-130.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Bal, *Het geel van Marcel Proust*, 208.

verschijnt in dit voorbeeld tekstueel, maar omarmt volgens Bal het visuele. Benjamin maakt met zijn denkbeeld het kunstwerk van Klee tot een allegorie.⁶² In deze redentatie van Bal slaat Benjamin dus een brug tussen taal en beeld. Het kunstwerk 'verschijnt' en zet Benjamin aan zich te uiten in taal, waarmee zijn denken kan '(toe)schijnen', volgens de definitie van Arendt. Dit doet denken aan de nieuwe beelden die volgens Belting worden gevormd in het kijken naar bewegend beeld én aan het idee van Arendt dat het denken niet leidt tot een universele waarheid, maar tot het geven van betekenis en creëren van ideeën. Om hiertoe te komen betoogt ook Bal dat het kijken vertraagt dient te worden: '[...]de kijkhandeling vertragen maakt het mogelijk dat een ware ontmoeting met het kunstwerk en de vreemdheid plaatsvindt, en zo mensen aan het denken zet. Alleen de ervaring van een ontmoeting met vreemdheid, met het onverwachte, maakt het mogelijk dat een kunstwerk iets doet'.⁶³

Videokunst heeft de kwaliteit om op twee manieren tot denken aan te zetten. Allereerst biedt zij de zintuiglijke ervaring die aanzet tot het vormen van denkbeelden en biedt daarmee de mogelijkheid tot het aangaan van het dialogisch denken. De kunstenaar 'verschijnt' in het werk en toont diens denkbeelden, waarbij de denkbeelden ruimte geven tot een ervaring van de toeschouwer die hierdoor tot (beeld)denken wordt aangezet. Ten tweede kunnen denkbeelden leiden tot beelddenken, waardoor nieuwe betekenissen en ideeën ontstaan. Zo vormt videokunst een schakel in de dialogische denkcirkel van verschijnen (denkbeelden) en schijnen (beelddenken). De wederkerigheid in dialoog tussen het beeld en de beschouwer staat in deze redentatie centraal. Het vraagt zowel een 'bedachtzaam beeld' als een 'bedachtzame kijker' om tot denken te komen. Het 'bedachtzame beeld' wordt verder onderzocht aan de hand van het werk van Fiona Tan in het volgende hoofdstuk. 'De bedachtzame kijker' en de rol van dialoog tussen beeld en toeschouwer volgen in hoofdstuk 3.

⁶² Mieke Bal, *Image-Thinking. Artmaking as Cultural Analysis* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2022), 16-17.

⁶³ Bal, *Het geel van Marcel Proust*, 71.

Hoofdstuk 2. Casestudie Fiona Tan

‘What is art for? To give you new eyes through which to view the world; to provide new paradigms of thought and being for the future; to change what you think’.⁶⁴

Afgelopen najaar was in het EYE Filmmuseum de tentoonstelling *Mountains and molehills* van videokunstenaar Fiona Tan te zien.⁶⁵ In haar werk stelt Tan geregeld de vraag hoe we onszelf representeren en wat er ten grondslag ligt aan de manier waarop wij de representatie van een ander interpreteren. Thema’s als identiteit, het proces van denken en herinneren en het verstrijken van tijd keren in haar werk terug. Deze thema’s sluiten aan bij het overkoepelende thema van dit onderzoek naar de manier waarop videokunst kan bijdragen aan het reflectief leren denken van leerlingen: over henzelf en over de wereld om hen.

In dit hoofdstuk wordt de vraag onderzocht op welke manier de videowerken van Fiona Tan de toeschouwer aan het denken zetten. Daarbij wordt allereerst ingegaan op de werkwijze en thema’s die in het werk van Tan terugkeren. Vervolgens worden drie videowerken geanalyseerd die representatief zijn voor dit onderzoek doordat ze illustreren hoe het denken wordt gevormd. Beginnend bij *Island* (2008) over het denken als individu, waarbij Tan onderzoekt hoe herinneringen het denken vormen. Vervolgens *Gray Glass* (2020), een videowerk over de plek van het denken die verbeeld wordt als wandelaar die zich bevindt tussen het landschap dat achter hem ligt en de blik die vooruit gericht is. Waarbij het denken in relatie tot de leefwereld centraal staat. En tot slot *Countenance* (2002), waarin de verhouding met ‘de ander’ en de rol die representatie hierin speelt centraal staat, en daarmee de gezamenlijkheid van het denken illustreert.

2.1 Thematiek en techniek

Fiona Tan toont in haar werk haar eigen ideeën, gedachten en oordelen terwijl ze tegelijkertijd de validiteit hiervan be vraagt.⁶⁶ Dit doet ze zowel in beeld als in de begeleidende teksten en voice-overs.⁶⁷ De gesproken teksten introduceren het beeld en becommentariëren en herpositioneren wat de toeschouwer denkt te zien.⁶⁸ Tan schrijft: ‘I try to grasp how and why particular images fascinate me, affect my perception, my memory and my sight. And in the images and montage I make, I reflect

⁶⁴ Tan, Fiona, “Questionnaire: Fiona Tan,” *Frieze Magazine* 123(2009):

<https://www.frieze.com/article/questionnaire-fiona-tan> (geraadpleegd 16 december 2022).

⁶⁵ “Fiona Tan”. EYE Filmmuseum. Geraadpleegd 24 oktober 2022. <https://www.eyefilm.nl/nl/programma/fiona-tan/751273>.

⁶⁶ Cotter, *Countenance*, voorwoord.

⁶⁷ Gilda Williams, “Open Letters: Writings by and about Fiona Tan,” in *Fiona Tan, With the Other Hand. Reader* (Keulen: Snoeck, 2020), 11.

⁶⁸ Thomas Elsaesser, “Fiona Tan: Place after Place,” in *Fiona Tan Disorient* (Heidelberg: Kehrer Verlag, 2009), 31-32.

on this'.⁶⁹ De leidraad van representatie is in het werk van Fiona Tan terug te vinden in de spanning tussen een face-to-face confrontatie en het terugblikken (herinneren) in zowel tijd als ruimte.⁷⁰ Ze vertelt de verhalen van de mensen die over het hoofd worden gezien of vergeten zijn. De toeschouwer moet zich daartoe verhouden.⁷¹ Het proces van denken en herinneren is bij Tan verankerd in het collectief en is dus geen opzichzelfstaande en individuele activiteit. Het vormen van gedachten en herinneringen worden gevoed door 'cultureel beeldmateriaal' en in haar films toont ze geregeld depots, archieven en bibliotheken: metaforen voor mentale opslagruimtes.⁷² In recentere werk onderzoekt ze de rol van natuur als ruimte voor het denken.⁷³ Hierin laat ze de mens in een bredere context zien, namelijk de mens in relatie tot de natuur en het landschap als plek voor bezinning.

Het verstrijken van 'tijd' keert in de meeste van Tans werken terug, zowel thematisch als in techniek; aangebracht door vertraging, herhaling of geluid.⁷⁴ In haar werk maakt Tan geregeld combinaties van stilstaande en bewegende beelden. Zoals behandeld in hoofdstuk 1.2 geeft deze montagetechniek een overlap van een bewegend en een stilstaand beeld waardoor er vertraging optreedt in het beeld. De vertraging rekt als het ware de tijd, waarbij in die momenten de mogelijkheid opent voor de toeschouwer om deel te nemen aan het kunstwerk.⁷⁵ Hanneke Grootenboer beschrijft het effect van deze vertraging in het werk van Tan als volgt: 'Het wordt een bedachtzaam beeld dat niet zozeer uitnodigt tot interpretatie maar tot nadenken'.⁷⁶ Het roept bij de beschouwer niet zozeer op om op zoek te gaan naar betekenis, maar eerder om stil te staan bij het *proces van het denken*.

De thema's in het werk van Tan zijn de hoofdthema's van dit onderzoek: de wijze waarop men zichzelf leert kennen in een (metaforisch) landschap van herinneringen en gedachten, terwijl men zich ook moet weten te verhouden tot en geconfronteerd worden met de ideeën en mensen in de leefomgeving.

2.2 Island

In *Island*, een videowerk uit 2008, volgen lange, ongehaaste zwart-wit shots van het Zweedse eiland Gotland elkaar veertien minuten lang op. Een mannelijke voice-over vertelt rustig over een vrouw die

⁶⁹ John Berger en Fiona Tan, "Exchange of Letters," in *Fiona Tan, With the Other Hand. Reader*, red. Gilda Williams (Keulen: Snoeck, 2020) 20.

⁷⁰ Elsaesser, "Fiona Tan: Place after Place," 31.

⁷¹ Ibidem 13.

⁷² Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 43.

⁷³ "Fiona Tan: Mountains and Molehills," e-flux, geraadpleegd 24 oktober 2022, <https://www.e-flux.com/announcements/493442/fiona-tanmountains-and-molehills/>

⁷⁴ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 37.

⁷⁵ Elsaesser, "Fiona Tan: Place after Place," 24.

⁷⁶ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 35.

naar het eiland is gekomen om zich terug te trekken en rust zoekt om na te denken. Hij vertelt dat het eiland voor haar is als een boot, die haar door uren, dagen en weken heen vaart. De aaneenschakeling van verstilde beelden zitten vol gedachten maar het blijft onduidelijk waar ze zich precies bevinden: in het hoofd van de vrouw, in het kale landschap of in de film zelf.⁷⁷ Het eiland wordt als het ware een kaart van haar gedachten; in beeld gebracht door eenzame bomen, de ruisende zee en een horizon, die ook een reflectie lijken van tijdelijkheid en het verstrijken van de tijd.⁷⁸ In de vertraging, gecreëerd door de combinatie van stilstaande en bewegende beelden, krijgt de beschouwer de kans om te reflecteren: 'Hoe gaat denken in zijn werk? Hoe komen we op gedachten? Hoe articuleren we ze en hoe raken we ze weer kwijt?'⁷⁹ Het weidse, verstilde landschap wordt naar mate de tijd verstrijkt voor de protagonist een gevangenis. Tan vertaalt de onrust naar een 'tracking shot' waarbij het voor de beschouwer lijkt alsof die zelf door het gras rent. Het geluid gaat hierin samen met een opstekende wind, terwijl de voice-over vertelt hoe de vrouw zich onrustig voelt worden en hoe ze daardoor weerloos wordt; hoe de buitenwereld haar uit haar gedachten trekt: 'The outside world comes crashing in, sweeping through the place like a tornado; her current nightmare usually called reality'.⁸⁰ Met *Island* is Fiona Tan niet geïnteresseerd in de spanning tussen stilstaand en bewegend beeld, maar juist in de samensmelting daarvan.⁸¹ Het mengen van beiden zorgt voor verstilling in de trage beweging en is daarmee een uitnodiging aan de toeschouwer om het beeld niet te interpreteren, maar om na te denken. Het is niet vanzelfsprekend dat dit ook het daadwerkelijke effect heeft op de toeschouwer. Het gevaar van de traagheid van het werk is dat het de beschouwer kwijtraakt, het beeld kan immers als 'saai' of niet interessant worden ervaren. Tegelijkertijd biedt de traagheid de beschouwer een moment waarin de snelheid van het alledaagse wordt doorbroken.⁸² Juist in die verstilling kan de toeschouwer de 'derde betekenis' volgens Barthes vinden. Het werk lijkt echter naar mate de tijd vordert eerder een symbolische illustratie te worden. Door de duidelijke symboliek die Tan hier verbeeldt, illustreert zij enkel haar eigen ideeën. Zij laat op dit punt in het werk haast geen ruimte tot bedachtzaamheid voor de toeschouwer. De ruimte ontstaat wel weer wanneer na ongeveer twee minuten de rust terugkeert, de wind gaat liggen, vogels fluiten en de lange, verstilde beelden terugkeren (afb. 1). Hier is het effect van de *filmstill* rijker dan in het eerste deel van het werk, gezien op dit punt het bewegend beeld ook daadwerkelijk gebroken wordt. Daarmee wordt, volgens Barthes, de betekenis van het bewegende beeld

⁷⁷ Grootenboer, *The Pensive Image*, 26.

⁷⁸ Grootenboer, *The Pensive Image*, 26-28.

⁷⁹ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 35.

⁸⁰ Zie Fiona Tan: *Island* (2009), <https://fionatan.nl/project/island/>, min. 9:15-10:15.

⁸¹ Zoals besproken in hoofdstuk 1.2.

⁸² Bal, *Het geel van Marcel Proust*, 109.

losgekoppeld van de onbeschrijflijke betekenis.⁸³ Het eiland wordt dan haar thuis en wanneer ze het eiland verlaat: 'She will fold up this place and put it in her pocket, for safe keeping'.⁸⁴ In deze laatste passage van de voice-over is het gedachtegoed van Hans Belting terug te horen: Het eiland als een imaginaire wereld als zogenoemd geheugenarchief, waar de herinneringen van de protagonist gevonden worden. Voor de laatste tien seconden verandert het beeld in een *freeze frame*, een verstild beeld.⁸⁵ De film eindigt hoe het begon: een blik op de vuurtoren die de buitenwereld vertegenwoordigt.



Afbeelding 1: Fiona Tan, video still van *island*, 2009, één kanaal video (video still auteur, <https://fionatan.nl/project/island/> geraadpleegd 21 april 2023).

Tan onderzoekt met dit werk hoe onze herinneringen verbonden zijn met de beelden in ons geheugen. Zowel film als herinneringen kunnen ons volgens Tan naar een andere plek en tijd brengen, ze noemt dit zelf 'being in two places at once'.⁸⁶ De beelden zijn als het ware 'supporting frames' waardoor herinneringen in het heden kunnen verschijnen.⁸⁷ De videobeelden komen samen met het geheugen van de toeschouwer en kunnen zo, zoals Belting al eerder stelde, nieuwe denkbeelden vormen. Deze samensmelting van de videobeelden en de nieuwe denkbeelden van de beschouwer, zetten aan tot beelddenken, waarin nieuwe betekenissen of ideeën kunnen ontstaan.

⁸³ Barthes, "The Third Meaning," 67.

⁸⁴ Zie Fiona Tan: *Island* (2009), <https://fionatan.nl/project/island/>, min. 12:19-13:13.

⁸⁵ Grootenboer, *The Pensive Image*, 27.

⁸⁶ Magdalena Malm, "Interview with Fiona Tan," in *Island exhibition leaflet* (Stockholm: Mobile Art Production, 2008).

⁸⁷ Christophe Gallois, "On Fiona Tan's Visual Letters," in *Geography of Time-Fiona Tan* (Londen: Koenigs Books, 2015), 43.

Er is een spanning tussen de passiviteit die het werk oproept en de actieve houding die het denken vraagt. Volgens Hannah Arendt voltrekt het denken zich namelijk niet in contemplatie of passiviteit, maar in dialoog met de leefwereld. Het vraagt dus een actieve houding van de toeschouwer om tot dit denken te komen. Dialoog kan er zowel voor zorgen dat de beschouwer diens denken onder woorden kan brengen ('verschijnen van het ik' volgens Arendt) als passiviteit tegengaan door het uitlokken van een actieve kijkhouding. Hoofdstuk drie zal dieper ingaan op de rol van de dialoog in het stimuleren van het denken door videokunst. Tan creëert met *Island* een, zoals Arendt oppert, 'denkding'; een plek voor reflectie waar herinneringen, gedachten en nieuwe denkbeelden samenkomen.

2.3 Gray Glass

Via drie schermen reizen we met de filmbeelden van *Gray Glass*, uit 2020, door een besneeuwd berggebied. We volgen een bergbeklimmer die zijn weg zoekt door een romantisch landschap met sneeuwtoppen, watervallen, rotspartijen en grotten. De bergbeklimmer draagt een spiegel op zijn rug, waarin het landschap achter hem te zien is. De beelden van de wandelaar wisselen zich af met close-up beelden van bos, waterstromen en smeltend ijs. De titel van het werk verwijst naar een achttiende-eeuws optisch instrument dat eerst bekend stond als *Claudespiegel*, vernoemd naar de Franse landschapsschilder Claude Lorrain. Het instrument werd door landschapsschilders gebruikt in het maken van hun composities; een kleine, iets bolle spiegel met deksel die meegedragen kon worden in de broekzak.⁸⁸ Wanneer men de spiegel openklapt en omhooghoudt reflecteert het landschap dat achter de wandelaar zich uitstrekt, in zwart- en grijstinten.⁸⁹ De titel verwijst ook naar de Engelse dichter Thomas Gray die het instrument bij hem droeg tijdens een wandeltocht door het Lake District. Nadat het reisverslag van Gray aan populariteit won kwam de spiegel bekend te staan als *Gray Glass*.⁹⁰

Ook in dit werk toont Tan van tijd tot tijd metaforen en symbolen waarmee de betekenis duidelijk aan de toeschouwer wordt overgebracht. Zo betreedt de toeschouwer na verloop van tijd met de bergbeklimmer een grot. Grootenboer schrijft hierover: 'De grot is zowel een binnen- als een buitenruimte. We zijn, met de bergbeklimmer, in de spelonken van de geest terecht gekomen'.⁹¹ Hiermee verwijst ze naar Augustinus die spreekt van de caverne van de herinnering, een enorme ruimte die hemel, aarde en zee omgeeft.⁹² Tegelijk trekken er schaduwfiguren langs waarin meerdere

⁸⁸ Tekstbordje *Gray Glass* (2020), tentoonstelling *Mountains and Molehills*, 2022. (Amsterdam: EYE Filmmuseum).

⁸⁹ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 40.

⁹⁰ Fiona Tan, "Over *Gray Glass*," in *Mountains and Molehills*, 69.

⁹¹ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 40.

⁹² Augustinus, *Belijdenissen*, 186-187.

verwijzingen te herkennen zijn: naar de schaduwen in Plato's grot als metafoor voor de werkelijkheid, naar hersenschimmen als herinneringen uit het verleden van de wandelaar en naar het Javaanse wajangspel dat in de achttiende eeuw door de uitvinding van fotografie overbodig werd verklaard.⁹³ Tan confronteert ons daarnaast door de waterstromen, het smeltwater en druppende ijspegels ook met datgene waar we liever ons ogen voor sluiten (afb. 2). Het is bijna onmogelijk om niet de dreiging van de klimaatcrisis te voelen. Ook hierin is het de vraag of deze illustraties niet te direct de betekenis van de beelden opdringt aan de toeschouwer en daarmee de weg tot het denken afsluit. Als we kijken naar de definitie van het 'bedachtzame beeld', zoals Grootenboer verwoordt, zou het kunstwerk niet een eindproduct van artistiek onderzoek zijn, maar eerder een voortzetting hiervan zijn, waarbij het kunstwerk de dialoog met de toeschouwer aangaat. Hoewel de metaforen en symbolen die Tan gebruikt de persoonlijke weg tot denken misschien afsluit, wakkert het de dialoog wel aan. Bijvoorbeeld door de wrijving die de natuurbeelden bij de toeschouwer kunnen veroorzaken en de relaties tussen de mens en diens leefwereld onderzoekt.⁹⁴



Afbeelding 2: Fiona Tan, video still van *Gray Glass*, 2020, drie kanalen video (video still auteur, <https://fionatan.nl/project/gray-glass/> geraadpleegd 21 april 2023).

Eenzijds is de dreiging te zien als hetgeen we liever vergeten, dat wat we ontkennen maar onafwendbaar is, datgene waar we onze gedachten over vormen maar waar we ons misschien liever niet toe verhouden. Anderzijds worden wij door deze beeldende confrontatie wel aangezet om ons hiertoe te verhouden. Zo toont *Gray Glass* het resultaat van een denkproces van de kunstenaar en roept het tegelijk een voortzetting van dit denken in het hoofd van de toeschouwer. Deze dialoog

⁹³ Grootenboer, "Van de schaduw en de spiegel," 40.

⁹⁴ E-flux, "Fiona Tan: Mountains and Molehills."

biedt het werk ook in de tocht van de bergbeklimmer: een metafoor voor de zoektocht naar het zelf en de verhouding tussen mens en leefomgeving (landschap). De bergbeklimmer vertoont gelijkenissen met de wandelaar van Casper David Friedrich, verbeeld op *Der Wanderer über dem Nebelmeer* uit 1817. De wandelaar staat op een rotspartij en leunt op zijn wandelstok. Hij kijkt uit op een panorama aan wolken, bergen en dikke mist (afb. 3). De toeschouwer kijkt op de rug van de wandelaar en voorbij de figuur de verte in, zoals in *Gray Glass* de toeschouwer de wandelaar vanuit dit perspectief volgt (afb. 4). Het doet in beide werken lijken of de figuur, te midden van de natuur, in het nu de rust en ruimte vindt om te denken, tussen het landschap achter en voor zich. Tan voegt met *Gray Glass* een nieuwe laag toe aan deze metafoor: terwijl de bergbeklimmer in *Gray Glass* zijn blik naar de toekomst richt, ziet de beschouwer in de spiegel op zijn rug het voorbij landschap, het verleden. Het spiegelbeeld symboliseert de vele ervaringen en herinneringen die de identiteit van het ik vormen en van waaruit het denken kan ontstaan.⁹⁵ Zoals Arendt schreef: ‘De bres tussen verleden en toekomst opent zich in alleen in de reflectie’.⁹⁶



Afbeelding 3 (links): Casper David Friedrich, *Wanderer über dem Nebelmeer*, 1817, olie op doek, 94,8x74,8 cm, Hamburger Kunsthalle (foto: Elke Walford, <https://www.hamburger-kunsthalle.de/en/nineteenth-century>, geraadpleegd 14 juni 2023). **Afbeelding 4** (rechts): Fiona Tan, video still van *Gray Glass*, 2020, drie kanalen video (video still auteur, <https://fionatan.nl/project/gray-glass/> geraadpleegd 21 april 2023).

⁹⁵Arendt, *Het leven van de geest*, 116.

⁹⁶Arendt, *Het leven van de geest*, 265.

2.4 Countenance

In het werk *Countenance*, een videowerk uit 2002, verandert iedere twintig seconden het zwart-wit beeld en verschijnt er een persoon in ware grootte, die recht in de camera kijkt (afb. 5). Tan filmde voor dit werk zo'n tweehonderd inwoners van Berlijn in hun eigen leef- en werkomgeving. Door de beweging in het beeld kijkt de beschouwer niet naar statische portretten, maar worden juist de subtiele emoties zichtbaar: een kleine knipper van de ogen, de houding van het lichaam of kleine veranderingen in de gezichtsexpressie.⁹⁷ De timing van de portretten zorgt ervoor dat de mensen een beetje bewegen, zich wat ongemakkelijk voelen of serieus kijken. Een enkeling barst in lachen uit; de meesten doen een poging om recht in de camera te kijken zonder het vertonen van emotie. Het benadrukt de kwetsbaarheid van de geportretteerden. De subtiele bewegingen en de confrontatie met de camera en daarmee de beschouwer, zijn een duidelijke verwijzing naar de titel *Countenance*, gedefinieerd als 'het verschijnen van iemands gelaat'.⁹⁸ Een definitie die doet denken aan Arendts idee dat alles wat is, in relatie tot iets of iemand verschijnt. De beschouwer wordt geconfronteerd met de verschijning van de geportretteerden, daarmee roept het werk vragen op als 'Wie zijn deze mensen?' 'Wat hebben ze gedaan?' 'Wat houdt hen bezig?' 'Kan ik zien wat hun (sociale) achtergrond is aan de hand van hun uiterlijke kenmerken of pose?'⁹⁹ Deze vragen zijn een poging van de beschouwer om zich te identificeren met de geportretteerden en te bepalen hoe die zich tot hen verhoudt.



Afbeelding 5: Fiona Tan, video stills van *Countenance*, 2002, drie kanalen video (video stills auteur, <https://fionatan.nl/project/countenance/> geraadpleegd 21 april 2023).

⁹⁷ Andrea Wiarda, "Seeing, Observing, Thinking. On time and place in the work of Fiona Tan," *A-Prior* 8(2002), 94.

⁹⁸ Volgens de Cambridge Dictionary.

⁹⁹ Wiarda, "Seeing, observing, thinking," 96.

Tan reageert met *Countenance* op August Sanders *Citizens of the Twentieth Century* (1910-1964). Sander maakte voor dit werk een serie fotoportretten als dwarsdoorsnede van de Duitse samenleving, die hij vervolgens indeelde in 45 'portfolio's', typografieën zoals boeren, arbeiders, vrouwen en kunstenaars. Sander was ervan overtuigd dat één geportretteerde een professe of sociale groep kon representeren.¹⁰⁰ Zo zou volgens Sander de hele samenleving gerepresenteerd worden als cirkelgang, beginnend bij boeren, arbeiders naar professionals; naar kunstenaars en vervolgens naar beneden naar gevangenen, onderdrukten en invaliden.¹⁰¹ Met *Countenance* doet Tan een eigen poging om de hedendaagse samenleving te typeren in, onder meer, 'sociale groepen' (zoals singles, moeders met kinderen, huisgenoten en city nomads) en 'werkende groepen' (zoals fabrieksarbeiders, ambtenaars, artsen en freelancers). Op een klein scherm is een zelfportret van Tan te zien waarop ze voor ongeveer tien seconden zelfverzekerd de camera in kijkt en even knippert. Terwijl ze van het scherm verdwijnt start er een voice-over waarin Tan voorleest uit een dagboek dat zij bijhield in Berlijn. Het verhaal van Tan is als een uitbreiding van haar eigen zelfportret in plaats van een feitelijke introductie.¹⁰² De voice-over creëert in de introductie een ritme waarop nieuwe gezichten verschijnen: 'Do I look better at someone's face in a foreign city?' en 'Almost automatically I try to guess someone's background and origin [...] all my attempts at systematic order must be arbitrary, idiosyncratic'.¹⁰³ Door de herindeling van personen en de reflecterende vragen die Tan aan het begin stelt, bevraagt ze deze vorm van categoriseren en karakteriseren door Sander en de manier waarop de toeschouwer een samenleving als geheel bestempelt.¹⁰⁴

Lynn Cooke verwijst in 'Fiona Tan: Re-Take' naar een citaat van Italo Calvino's *Invisible Cities*: "It is not the voice that commands the story: it is the ear."¹⁰⁵ Oftewel, het is de luisteraar of de beschouwer die diens eigen versie van een verhaal kan voorstellen of visualiseren. De hoeveelheid aan versies en posities die ontstaan in Tans werk laten zien dat voor haar een visie of standpunt nooit absoluut is.¹⁰⁶ Al de posities vormen, zoals Arendt het verwoordt, de dialoog die het denken vormgeeft en biedt de mogelijkheid om met nieuwe ogen naar de wereld te leren kijken.¹⁰⁷ Met *Countenance* zet Tan de toeschouwer aan het denken over de manier waarop men zelf categoriseert, over waar de blinde vlekken liggen en de manier waarop deze categorieën bepalen hoe we ons tot anderen verhouden. Tegelijkertijd vormen de portretten, het zelfportret en de voice-over een

¹⁰⁰ Ulrich Keller, "The Portfolio Arrangement," in *Citizens of the Twentieth Century* (Cambridge: MIT Press, 1989), 37.

¹⁰¹ Mark Godfrey, *Countenance*, 65-66.

¹⁰² Ibidem, 127.

¹⁰³ Adrian Searle, "Who Are You," *The Guardian*, 12 april 2005, <https://www.theguardian.com/culture/2005/apr/12/1> (Geraadpleegd 25 oktober 2022).

¹⁰⁴ Fiona Tan, "Countenance: A film Installation," in *The Other Hand*, 120.

¹⁰⁵ Lynn Cooke, "Fiona Tan: Re-take," in *Fiona Tan Scenario* (Los Angeles: Getty Trust Publications, 2000), 21.

¹⁰⁶ Wiarda, "Seeing, observing, thinking," 99.

¹⁰⁷ Zie hoofdstuk 1.1.

representatie van het denken van Tan. Immers, zoals Arendt schreef, kan iemand alleen in representatie daadwerkelijk 'verschijnen'.¹⁰⁸ In de pluraliteit van het denken kan dit verschijnen van Tan de beschouwer tot denken aanzetten en een mogelijkheid geven aan zichzelf te verschijnen.

De videowerken van Fiona Tan neigen in metaforen soms naar een letterlijke illustratie van haar gedachten en de betekenissen die ze wil overbrengen. Hierdoor raakt ze niet overwegend aan de 'derde betekenis' volgens Barthes. Desondanks creëert Tan door deze techniek en de thematiek wel 'bedachtzame beelden' die de toeschouwer tot denken aan kunnen zetten. De werken van Tan gaan de dialoog met de toeschouwer aan door de metaforen en ideeën die in de werken verbeeld worden. Daarnaast zet Tan de toeschouwer door gebruik van *het freezeframe* tijd tot tijd stil en creëert zo in de verstilling Arendts 'tussenruimte', waarbinnen de toeschouwer van het denken voort kan zetten.

Zoals ook in hoofdstuk 1.2 werd benoemd start het gedachteproces altijd in ervaring, maar komt men pas tot betekenis wanneer deze ervaring in denken wordt onderzocht. Het 'bedachtzame beeld' dient dan ook door een 'bedachtzame kijker' te worden ervaren.¹⁰⁹ Hier ligt tevens een uitdaging voor het onderwijs. Jongeren zijn omringd door bewegend beeld en leven in een gemedialiseerde wereld, waarin ruimte voor bedachtzaamheid klein is. Het volgende hoofdstuk gaat verder in op de rol die het kunstonderwijs kan bieden om, aan de hand van 'bedachtzame beelden' zoals de videowerken van Fiona Tan, leerlingen tot 'bedachtzame kijkers' op te maken en de persoonsvorming door denken te verdiepen.

¹⁰⁸ Arendt, *Leven van de geest*, 51-52.

¹⁰⁹ Zie hoofdstuk 1.2.

Hoofdstuk 3. Videokunst in het onderwijs

‘The more people’s standpoints I have present in my mind [...], the better I can imagine how I would feel and think if I were in their place, the stronger will be my capacity for representative thinking and the more valid my final conclusions, my opinions’.¹¹⁰

In het tweede hoofdstuk is vastgesteld dat de videokunst van Fiona Tan door thematiek en techniek, de toeschouwer kan aanzetten tot denken. De afgelopen vijf jaar is er meer aandacht gekomen voor de rol die filmeducatie kan spelen binnen het voortgezet onderwijs.¹¹¹ Hierin wordt echter vooral aandacht besteedt aan de manier waarop filmeducatie bijdraagt aan mediawijsheid van leerlingen. De rol van videokunst wordt hierin nauwelijks beschreven. Dit hoofdstuk onderzoekt op welke manier het filosofische beeld van het denken vertaald kan worden naar didactische middelen en hoe die het kijken naar videokunst kunnen ondersteunen om middelbare scholieren tot reflectie uit te nodigen. In paragraaf 3.1 wordt uiteengezet hoe kunstonderwijs bijdraagt aan de persoonsvorming van leerlingen, volgens de theorie van onderwijspedagoog Gert Biesta. Paragraaf 3.2 gaat dieper in op de theorie van David Perkins, die stelt dat kunsteducatie zich leent om leerlingen tot denken aan te zetten. Hiervoor pleit hij voor het vertragen van het kijken en biedt vier strategieën om hiertoe te komen. In paragraaf 3.3 wordt de link gemaakt met de waarde van dialoog als didactisch middel om videokunst te bespreken en leerlingen zo tot denken te stimuleren. Paragraaf 3.4 sluit dit hoofdstuk af met een bespreking van de waarde, die videokunst in het onderwijs heeft in de persoonsvorming van leerlingen.

3.1 Persoonsvorming in het kunstonderwijs

Het denken vraagt volgens Hannah Arendt om een ‘tussenruimte’ waarin het denken een vrije rol heeft. Deze ‘tussenruimte’ bevindt zich tussen de innerlijke wereld van de leerling en de publieke wereld waar de leerling in terecht komt. De tussenruimte vormt een veilige plek waarin meningen geuit kunnen worden en oordelen getest worden. Het onderwijs dient zich volgens Arendt als een veilige tussenruimte: ‘als doorgang naar de wereld zoals die is’.¹¹² In het onderwijs worden kinderen binnengeleid in de wereld en leren zij handelen en betekenis geven. Dit kan volgens Arendt alleen in

¹¹⁰ Hannah Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought* (New York: Penguin Books, 1977), 241.

¹¹¹ “Zicht op zoveel meer,” Sectoradvies Audiovisueel Raad voor Cultuur (2018).

<https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2018/02/22/advies-zicht-op-zo-veel-meer>.

(Geraadpleegd 2 november 2022).

¹¹² Hannah Arendt, “De crisis van de opvoeding,” in *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (Leuven: Garant, 1994), 101-124.

gemeenschap: het leren kennen van de wereld, de positie die je daarin inneemt en de verschillende manieren van kijken naar de wereld zijn geworteld in de gedeelde menselijke capaciteit van het denken; leren handelen en betekenis geven kan dus alleen door samen te denken vanuit verschillen.¹¹³

De persoonsvormende kracht van het onderwijs die Arendt benadrukt staat ook centraal in het werk van Gert Biesta. Biesta is onderwijspedagoog en hoogleraar 'public education' aan de Maynooth Universiteit in Ierland en is sinds januari 2023 lid van de Nederlandse onderwijsraad. Hij stelt dat het huidige onderwijssysteem te veel gericht is op presteren en te weinig ruimte geeft aan persoonsvorming van leerlingen. Biesta maakt in zijn redenering onderscheid tussen drie domeinen van onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en Subjectificatie.

Kwalificatie is gericht op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden en socialisatie richt zich op de identiteitsvorming van leerlingen in onder meer normen, waarden en tradities. Deze twee domeinen kenmerken zich door het leren van de heersende orde en het vinden van een plaats in die heersende orde. Subjectificatie, zo schrijft Biesta, richt zich op persoonsvorming waarbij 'het subject' leert omgaan met de wereld en de vrijheid en verantwoordelijkheden die daarmee gepaard gaan, in relatie met de mensen en wereld om het subject heen.¹¹⁴ Subjectificatie is een onderbreking en bevraging van de identiteit die is opgebouwd vanuit de socialisatie en helpt de leerling een open houding te hebben naar de wereld.¹¹⁵ Het bestaan als subject vraagt de vaardigheid om vragen te stellen over wat het eigen handelen betekent voor de mogelijkheden van andere mensen om te handelen; kortom, 'in de wereld zijn, zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen'.¹¹⁶

Biesta omschrijft, in *Door kunst onderwezen willen worden*, het belang van kunsteducatie in het huidige onderwijssysteem. De aanwezigheid van kunsteducatie wordt volgens hem alleen gerechtvaardigd wanneer er bewijs is dat de kunsten nuttig zijn voor iets dat 'echt' van belang is, zoals de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden of jezelf leren uiten.¹¹⁷ Volgens Biesta zijn deze twee doelen echter niet toereikend omdat ze niet leren wat juist is.¹¹⁸ Het doel van kunstonderwijs ligt volgens Biesta in het *in dialoog brengen* van leerling en wereld, waarbij kunst 'een ontmoeting is met het andere en de ander'. Daarnaast biedt het een verkenning van de betekenis van het (be)staan als subject in de wereld.¹¹⁹ Kunsteducatie zorgt dat leerlingen een beter begrip van de wereld krijgen

¹¹³ Jon Nixon, *Hannah Arendt. The Promise of Education* (London: Springer, 2020), 33-35.

¹¹⁴ Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs* (Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2020), 20-21.

¹¹⁵ Gert Biesta, "Persoonsvorming of Subjectificatie?" *Wij-leren*, geraadpleegd 10 september 2022, <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>.

¹¹⁶ Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag* (Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2022), 84-85.

¹¹⁷ Gert Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden* (Arnhem: Uitgeverij ArtEZPress, 2021), 37.

¹¹⁸ *Ibidem*, 58-59.

¹¹⁹ *Ibidem*, 65-69.

en beter begrijpen welke plaats zij daarin innemen. Het gaat niet alleen om dit begrijpen, maar ook om de wil dit te begrijpen. Biesta schrijft: ‘Kunst is een voortdurende, letterlijk nooit tot een einde komende verkenning van de ontmoeting met het andere en de ander’.¹²⁰ Deze visie sluit aan bij het idee van Hannah Arendt, dat het denken een eeuwige zoektocht is; niet naar een universele waarheid, maar naar betekenis. De ontmoeting die kunst teweegbrengt zet aan tot deze eeuwige zoektocht. Juist videokunst kan hierin een prominente rol vervullen. Ze sluit aan bij de hedendaagse belevingswereld van leerlingen, die voor een groot deel gevormd wordt door bewegend beeld, terwijl ze tegelijkertijd de aandacht kan richten en doelbewust de leerlingen kan onderbreken, vertragen en confronteren. De volgende twee paragrafen bieden een theoretische basis met didactische middelen die ingezet kunnen worden om dit doel te bereiken.

3.2 Vertragen van het kijken

Zoals in hoofdstuk 1 aan bod kwam, kan videokunst fungeren als ‘denkding’ waarmee de zoektocht naar betekenis gestimuleerd kan worden.¹²¹ Een leerling zal echter aangezet moeten worden om een kunstwerk vanuit deze visie te bekijken en heeft handvatten nodig om tot deze vorm van denken te komen. David Perkins, onderzoekprofessor aan Harvard University, stelt dat kunsteducatie zich leent om leerlingen tot denken aan te zetten. Volgens Perkins baseren mensen hun waarnemingen grotendeels op eerdere ervaringen. Dit noemt hij *experiential intelligence*.¹²² In routineuze situaties zijn mensen goed in staat om waar te nemen en te handelen, omdat ze hierin putten uit de eerdere ervaringen. In een nieuwe situatie zijn deze ervaringen echter niet toereikend waardoor het denken haastig en wazig is. Perkins onderscheidt in het routineuze waarnemen vier ‘slechte gewoontes’, namelijk een gehaaste blik; een kleingeestige blik; een oppervlakkig blik en een ongestructureerde blik. Als reactie hierop introduceert hij *reflective intelligence*: de tijd nemen om te reflecteren in een nieuwe situatie. *Reflective intelligence* biedt mogelijkheid om het denken bewuster te maken.¹²³ Het kijken naar kunst is volgens Perkins geschikt om dit te bereiken: kunst helpt als sensorisch object om het denken te begeleiden, een kunstwerk trekt de aandacht, zorgt voor persoonlijke betrokkenheid van de toeschouwers en stimuleert het leggen van verbanden.¹²⁴ Om beter te kijken en te denken moet men disposities (strategieën) aanleren om weerstand te bieden tegen de slechte gewoontes van het routineuze waarnemen. Perkins biedt vier kijk-disposities: neem de tijd om te kijken; kijk

¹²⁰Ibidem, 68.

¹²¹ Zie hoofdstuk 1.1.

¹²² David N. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by looking at Art* (Los Angeles: J. Paul Getty Museum, 1994), 13-14.

¹²³ Ibidem, 14.

¹²⁴ Ibidem, 4-5.

breed en avontuurlijk; kijk helder en diep; kijk gestructureerd.¹²⁵ Deze disposities vormen een raamwerk voor het stimuleren van denken door kunst.

Voor Perkins is achtergrondkennis van het kunstwerk noodzakelijk. Volgens hem kan kennis de sleutel zijn om de betekenis van een kunstwerk te begrijpen. Daarnaast geeft het de waarneming van de wereld vorm.¹²⁶ De achtergrondkennis kan verdieping geven aan de kunst en het verborgene in een werk tonen. In de kennis schuilt echter het gevaar dat het vergaren van de kennis het vrije denken en interpreteren doet dichtslaan. Dit kan worden voorkomen door de leerlingen kennis zelf te laten ontdekken, bijvoorbeeld door het stellen van vragen zoals 'wat gebeurt er in het kunstwerk?' of 'wat is er verrassend aan het kunstwerk?'.¹²⁷ Gezien het leren van kennis over kunst al gangbaar is in het huidige curriculum, is het de uitdaging een slag te maken naar de manier waarop kunst tot denken kan aanzetten en daarmee een rol kan spelen in de subjectificatie van de leerling. De vragen die Perkins aanreikt kunnen het uitgangspunt vormen voor het starten van een dialoog. In het kunstonderwijs kan de dialoog als didactisch instrument worden ingezet om, zoals Biesta betoogt, de leerling en de wereld elkaar te laten ontmoeten en zoals nog de subjectificatie te bereiken.¹²⁸

3.3 In dialoog met videokunst

Een dialoog voeren in de klas vraagt om verandering in lesgeven en didactische vaardigheden van docenten. Daarnaast zijn leerlingen de vorm van onderwijs, waarbij dialoog centraal staat, niet gewend door het huidige schoolsysteem. Waar eerst voornamelijk sprake was van kennisoverdracht door de docent, verwachten we van leerlingen nu ook een onderzoekende, vragende en samenwerkende houding. De leraar dient zich deze houding eigen te maken om leerlingen hierin juist te begeleiden.¹²⁹ Lesgeven zonder antwoord te geven is een manier om deze houding vorm te geven, Arendt betoogt immers dat het denken een eeuwige zoektocht naar betekenis is.¹³⁰ Daarnaast dient de docent, zoals Perkins stelde, over kennis en vaardigheden te beschikken van de kunst(-historische) context, en, om leerlingen te helpen met het kijken naar kunst, vragen te verhelderen, te reflecteren en te communiceren met anderen.¹³¹

Rika Burnham en Elliott Kai-Kee delen in *Teaching in the Art Museum* hun ervaringen en ideeën over de manier waarop kunstdocenten een open houding voor het ervaren van kunst kunnen

¹²⁵ Ibidem, 34.

¹²⁶ Ibidem, 26.

¹²⁷ Ibidem, 28.

¹²⁸ Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden*, 65-69.

¹²⁹ Ed Weijers, "Lesgeven zonder antwoorden," in *En denken Bildung voor leraren*, red. Rene Gude (Leusden: USVW Uitgevers, 2012), 151.

¹³⁰ Arendt, *Het leven van de geest*, 10.

¹³¹ Tanja Janssen. *Literatuur lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen* (Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2009).

stimuleren. Zij benadrukken de rol van dialoog: 'In a dialogue, all participants, including the teacher, take on the task of exploring a work of art together through the exchange of observations and ideas. Dialogue is a shared inquiry, a way of seeing and thinking together [...]'.¹³² Volgens Burnham en Kai-Kee hebben alle deelnemers van een dialoog de taak om het kunstwerk te onderzoeken door het uitwisselen van observaties en ideeën, leerling en docent zijn hierbij gelijkwaardige deelnemers. Als alleen de docent vragen zou stellen, komt de bijdrage van de leerlingen niet meer vanuit nieuwsgierigheid, maar vanuit een verwachtingen die in de vragen liggen.¹³³ Deelnemers, schrijven Burnham en Kai-Kee, 'need to come to an understanding of an artwork in a spirit of freedom and play, asking along the way the questions they themselves need to ask'.¹³⁴

Om grip te krijgen op de vraag hoe een dialoog tot stand komt, baseren Burnham en Kai-Kee hun theorie op een analysemodel van William Isaacs.¹³⁵ Isaacs onderscheidt vier rollen die de docent en de leerlingen kunnen aannemen in dialoog. De *mover* is diegene die de dialoog start en gaande houdt. In de meeste gevallen is dat de docent, die een kunstwerk aanbiedt met een bijbehorende opdracht: bijvoorbeeld, een bepaalde tijd naar het kunstwerk kijken of de groep uitnodigen goed te kijken en hun bevindingen te delen. Deze uitnodiging kan worden gedaan vanuit de kijkdisposities van Perkins, zoals besproken in paragraaf 3.2. Ook leerlingen kunnen deze rol gedurende de dialoog aannemen door bepaalde vragen te stellen of opmerkingen te maken die de dialoog een bepaalde richting in beweegt. De *follower*, Isaac's tweede rol, luistert actief, neemt de tijd om te reflecteren en neemt de verschillende ideeën en meningen in zich op. Op basis daarvan levert hij een bijdrage aan de dialoog. De docent kan vanuit de positie van de *follower* de dialoog ondersteunen door goed te luisteren naar de bijdragen van de leerlingen en eventueel te verwijzen naar eerder gemaakte, contrasterende opmerkingen. Ook kan de docent op dit punt gedoseerd kennis toevoegen, zoals het idee of perspectief van de maker. Op die manier kan hij input geven om tot de achtergrondkennis te komen, die Perkins noodzakelijk acht om kunst te begrijpen. Deze kennis kan nieuwe input bieden in het gesprek en het gesprek verdiepen.¹³⁶ De derde rol is de *bystander*, die voornamelijk het gesprek observeert en reflecteert op het eigen denken en de bijdragen van de andere participanten. Door naar deze rol te bewegen maakt de *bystander* ruimte voor de andere drie rollen in het gesprek. Het risico is dat de *bystander* zich aan de rand van de dialoog beweegt en uitvalt of stopt met participeren. Het is de lastige taak aan de docent ook deze leerlingen erbij te houden, bijvoorbeeld door als *mover* een vraag in te brengen. Hierin is een wankel evenwicht tussen hen versnellen en

¹³² Rika Burnham en Elliott Kai-Kee, *Teaching in the art museum: interpretations as experience* (Los Angeles: Getty Trust Publications, 2011), 87.

¹³³ Ibidem, 95.

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ William Isaacs, *Dialogue and the Art of Thinking Together* (New York: Random House, 1999), 17.

¹³⁶ Perkins, *The Intelligent Eye*, 26.

vertragen: Deze rol aan de rand van de dialoog de positie waar het denken door kunst het beste tot haar recht komt in reflectie op het eigen denken. De *opposer*, ten slotte, is het actief oneens met de bijdragen van anderen en kan het gesprek verhitten. Door de consensus van de groep in twijfel te trekken wordt een nieuw perspectief ingebracht. De groep is dan genoodzaakt zich daar opnieuw toe te verhouden. Soms kan de docent deze rol expres aannemen om het gesprek bij te sturen, bijvoorbeeld wanneer de groep te ver afraakt van het kunstwerk.¹³⁷ Het is aan de docent om een balans te zoeken tussen het openhouden van de dialoog en deze laten sturen door de leerlingen enerzijds en het kunstwerk als uitgangspunt behouden anderzijds. Op het moment dat de dialoog tot rust komt, bijvoorbeeld wanneer er geen nieuwe inzichten meer worden gedeeld of wanneer leerlingen gezamenlijk tot een punt of conclusie komen (die hoeft niet voor iedereen hetzelfde te zijn) kan de docent een reflecterende inbreng hebben die ervoor zorgt dat de diversiteit aan ideeën en inzichten convergeren, om vervolgens het gesprek af te ronden.¹³⁸ Waar leerlingen onbewust bewegen tussen de verschillende rollen, kan de docent bewust wisselen tussen de rollen, om de dialoog op gang te brengen en te verdiepen. Het is echter van belang dat de docent niet diens kennis over een kunstwerk leidend laat zijn, maar de inbreng van de leerlingen centraal stelt. Het is dus geen gesprek over goed of fout, maar om betekenis te geven, gedacht vanuit het kunstwerk.

De ideeën over dialoog van Burnham en Kai-Kee hebben vooral betrekking op museumeducatie. Toch zijn deze heel bruikbaar in het kunstonderwijs, namelijk, zoals Mieke Bal zegt in *The Trade of the Teacher: 'Lesgeven is dialoog'*.¹³⁹ In deze publicatie zet Bal haar ideeën over kunstonderwijs en de waarde van 'denken door kunst' in het onderwijs uiteen. Het leren en het lesgeven vinden volgens Bal plaats in een dialogische relatie met het kunstobject. Het kunstwerk spreekt in die relatie tot de beschouwer en richt de blik naar waar er eerder nog niet gekeken werd.¹⁴⁰ Bij de docent ligt de taak de leerlingen niet te intimideren met een kunstwerk: Het kunstwerk moet goed geïntroduceerd worden en er moeten duidelijke verwachtingen uitgesproken worden naar de leerlingen, om te voorkomen dat zij dichtslaan. Dit kan door een vraag mee te geven aan de leerlingen, bijvoorbeeld: 'wat denk je?' 'Wat kun je hiermee?' of 'Wat zou het kunnen betekenen?'. Deze vragen kunnen als aanvulling op de vragen van Perkins, zoals genoemd in paragraaf 3.2, gebruikt worden. De vragen van Perkins richten zich vooral op de waarneming en het kijken naar het kunstwerk. De vragen die Bal hier aanreikt kunnen de waarneming verdiepen en het denken van de leerlingen stimuleren. Mieke Bal ziet de dialoog als "reis" door het werk, waarbij het noodzakelijk is om niet uit te willen komen bij een conclusie of coherente interpretatie, dat zou

¹³⁷ Burnham en Kai-Kee, *Teaching in the art museum*, 89-90.

¹³⁸ Ibidem, 91.

¹³⁹ Jeroen Lutters, *The Trade of the Teacher. Visual Thinking with Mieke Bal*, red. Mieke Bal en Jeroen Lutters (Amsterdam: Valiz, 2018), 64.

¹⁴⁰ Ibidem, 75.

uitmonden in een vorm van kennis in plaats van inzicht in verschillende perspectieven. Het is juist de verandering van perspectief dat belangrijk is; omdat dat betekent dat de leerling in staat is om nieuwe dingen te vinden.¹⁴¹

3.4 Waarde van videokunst in het kunstonderwijs

Videokunst leent zich goed als ‘denkding’ voor dialoog in de klas, waarbij de leerling zowel in dialoog is met het kunstwerk, als in dialoog is met anderen. Deze waarde van videokunst krijgt in het kunstonderwijs echter nog weinig aandacht. In het sectoradvies *Zicht op zoveel meer* van de Raad van Cultuur uit 2018 wordt ingegaan op de waarde van filmeducatie in het algemeen. Videokunst wordt in dit advies niet specifiek genoemd. Culturele, artistieke en journalistieke producties zouden volgens de Raad een beeld van de wereld geven; gebeurtenissen verklaren of een bepaald licht hierop werpen: ‘Filmeducatie maakt van burgers beter geschoolde kijkers [...] investeren in educatie van kinderen leidt tot meer, kritischer maar vooral ook kwalitatiever mediagebruik’.¹⁴² Het advies van de raad is om mediawijsheid een structureel onderdeel van het curriculum van zowel basis- als voortgezet onderwijs te maken en per stedelijke regio meer te ondersteunen in filmeducatie.¹⁴³ Uit dit advies blijkt dat filmeducatie vooral waarde zou bieden in het mediawijs maken van leerlingen en wordt ingezet voor het ontwikkelen van vaardigheden van leerlingen. Hiermee zou filmeducatie zich dus vooral bevinden in het domein *kwalficatie* zoals opgesteld door Gert Biesta. De waarde van filmeducatie wordt dan ook gerechtvaardigd vanuit het idee dat zij bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheden, in plaats van vanuit *het in dialoog brengen van de leerling met de leefwereld*.¹⁴⁴

Het Netwerk Filmeducatie publiceerde in 2020 de *Leerlijn Filmeducatie* waarin gespecificeerd wordt dat ook videokunst binnen de filmeducatie valt.¹⁴⁵ In de missie van het Netwerk Filmeducatie keert de *kwalficatie* weer terug, maar er wordt ook gericht op socialisatie: ‘Wij geloven dat kinderen en jongeren kritischer kunnen kijken naar wat ze zien en bewuster beeldverhalen kunnen maken, zodat ze met een rijker wereldbeeld in het leven staan’.¹⁴⁶ De leerlijn biedt vijf vaardigheden die door middel van filmeducatie ontwikkelt kunnen worden, namelijk beleven, verwoorden, onderzoeken, reflecteren en creëren. Zo leert de leerling een open blik voor de filmcultuur te ontwikkelen, bewust te zijn van de eigen waarneming en dit onder woorden te brengen, door onderzoek betekenis te leren geven, een eigen smaak te ontwikkelen en door middel van voorgaande vaardigheden zelf tot een creatieve uitwerking te komen.¹⁴⁷ Bovenstaande vaardigheden helpen leerlingen zich kritisch te

¹⁴¹ Lutters, *Trade of the Teacher*, 70-72.

¹⁴² “Zicht op zoveel meer,” 44.

¹⁴³ Ibidem, 72.

¹⁴⁴ Zie paragraaf 3.1.

¹⁴⁵ “Doorlopende leerlijn film,” 6.

¹⁴⁶ Ibidem, 1.

¹⁴⁷ Ibidem, 11-15.

verhouden tot beeld en de leefomgeving te vergroten. Met deze doelen wordt er aan de subjectificatie van leerlingen voorbij gegaan. Biesta benoemt dat het niet alleen gaat om de ontwikkeling op zich, maar ook om het leren wat het juiste is.¹⁴⁸ Niet kritisch denken zou het leerdoel moeten zijn, maar het creëren van de wil om 'oneindig' te blijven zoeken naar betekenis. Kritisch denken is enkel een onderdeel van deze zoektocht. De zoektocht naar betekenis is een essentieel onderdeel van subjectificatie waarin de leerling wordt onderbroken in diens denken en de eigen identiteit leert bevragen. In hoofdstuk 2 kwam aan bod op welke manier de videowerken van Fiona Tan aanzetten tot denken. Videokunst ligt dicht bij de belevingswereld van jongeren en heeft de kwaliteit om leerlingen uit hun dag-tot-dag-leven te halen. Door dialoog in te zetten als didactisch middel leren leerlingen hun eigen ideeën aan de hand van de kunstwerken te verwoorden en te reageren op andermans ideeën. Daarbij is het zoeken naar de hoeveelheid ruimte die je inneemt en hoe je verhouding is tot de ideeën van anderen. Daarnaast passen de drie uiteengezette thema's die terugkeren in het werk van Tan, namelijk *representatie*, *verstilling* en *denken in relatie tot de leefomgeving*, goed bij het doel van het kunstonderwijs volgens Biesta. Zo toont het 'de ander', confronteert het de leerlingen met een bredere wereld dan dat hen bekend is en biedt de vertraging en verstilling in de werken ruimte voor reflectie waarin de leerlingen de rust en ruimte vinden om tot denken te komen. Videokunst beslaat daarmee een eigen domein binnen de beschreven filmeducatie en kan door middel van dialoog van heel eigen waarde zijn in de persoonsvorming van de leerling.

¹⁴⁸ Biesta, *Door Kunst onderwezen willen worden*, 58.

Conclusie en aanbevelingen

Conclusie

Het onderwijs heeft tot taak leerlingen toe te rusten voor hun rol binnen een pluriforme samenleving, waarin rekening gehouden wordt met de verschillen die daarin bestaan. Daarnaast hebben de leerlingen de uitdaging zich te verhouden tot en om te gaan met de huidige beeldcultuur. Het kunstonderwijs kan hierin van waarde zijn, door leerlingen aan de hand van kunst nieuwe perspectieven te laten ontdekken en aan te zetten tot reflectie. Echter, leerlingen vinden, zoals eerder aangegeven, weinig aansluiting bij de kunstvakken. Het is dus zaak om het kunstonderwijs beter te laten aansluiten bij de gemedialiseerde leefwereld van leerlingen en hen tegelijkertijd stil te zetten, ondanks de snelheid van deze wereld. Door die stilstand wordt gepoogd hen tot reflectie te laten komen over hun positie binnen de leefwereld. Videokunst zou als ‘tegenkracht’ kunnen aansluiten bij de leerlingen en hen tegelijkertijd vertragen en scherpen. De vraag die in deze scriptie dan ook centraal stond, luidt: *Hoe kan videokunst in het kunstonderwijs van waarde zijn om leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aan te zetten tot het leren denken over hun positie in en verhouding tot hun leefwereld?* Het doel van dit onderzoek was het scheppen van een theoretische basis voor het onderwijzen van videokunst om daarmee jongeren tot denken aan te zetten. Daartoe is onderzocht wat er wordt verstaan onder ‘denken’ en op welke manier videokunst dit denken kan stimuleren. Hiervoor is het werk van videokunstenaar Fiona Tan als casestudie genomen. Het werk van Tan is geschikt omdat het een beeldende metafoor voor het denken biedt. Tan onderzoekt de manier waarop herinneringen het denken vormen en creëert verstilde videowerken door gebruik van onder meer het *freeze frame*, waarin bewegend en stilstaand beeld samengevoegd worden. Daarnaast is er onderzocht hoe de dialoog, als didactisch middel, het denken aan de hand van videokunst kan verdiepen, waardoor leerlingen hun eigen denken kunnen representeren en zich leren te verhouden tot het denken van anderen.

In het eerste hoofdstuk is een kunstfilosofische en -historische basis gelegd voor het begrip ‘denken’ volgens Hannah Arendt. Hierin wordt ook besproken op welke manier het denken gestimuleerd kan worden door videokunst. Het denken richt zich idealiter niet op het vinden van de ultieme waarheid, maar is als een voortdurende, veranderlijke zoektocht naar betekenis, die alleen in dialoog met anderen vormgegeven kan worden. In het denken bevindt men zich in een ‘tussenwereld’ tussen wat voorbij is en wat nog moet komen; omringd door de dingen die niet waarneembaar zijn. Ik beargumenteer dat videokunst de toeschouwer zo’n tussenwereld biedt, waarbinnen de toeschouwer tot denken kan komen. Enerzijds kan dit door vertraging en verstillig in een videowerk, bijvoorbeeld door gebruik van het *freeze frame*. Zoals door Barthes beargumenteerd, breekt het

stilstaande beeld het bewegende beeld waardoor de toeschouwer tot stilstand wordt gebracht. De toeschouwer leert daarmee de 'duidelijke' betekenis los te koppelen van de 'onbeschrijflijke' betekenis, waardoor er ruimte ontstaat voor het vormen van gedachten. Grootenboer noemt deze beelden ook 'bedachtzame beelden'. Anderzijds betoogt Bellour de rol van de 'bedachtzame kijker'. Door het breken van het bewegende beeld zou volgens hem de toeschouwer tot bewustwording komen van de manier waarop die zich in video kan verliezen. In reflectie verwerkt de toeschouwer de ervaring van het werk. Het videowerk kan gezien worden als denkbeeld van de kunstenaar, die een (beeldende) interpretatie geeft van diens ervaringen, herinneringen en gedachten. Wanneer de toeschouwer het kunstwerk waarneemt vloeien, zoals Belting dit verwoordt, de eigen beelden en herinneringen van de toeschouwer over in het bewegend beeld van het videowerk. De activatie van de toeschouwer die dit denkbeeld teweegbrengt wordt door Mieke Bal ook wel 'beelddenken' genoemd. Zo biedt videokunst allereerst de zintuiglijke ervaring die aanzet tot het vormen van denkbeelden, waarmee de toeschouwer en het kunstwerk hun dialoog aangaan. Ten tweede kunnen deze denkbeelden leiden tot 'beelddenken', waardoor er nieuwe betekenissen en ideeën ontstaan. Om hiertoe te komen zijn zowel het 'bedachtzame beeld' als de 'bedachtzame kijker' van belang. De verstilde videowerken halen de toeschouwer uit het dagelijks leven naar een 'tussenruimte' waar de 'bedachtzame beelden kunnen samenvloeien met de eigen denkbeelden van de 'bedachtzame kijker' en zo kunnen samenvloeien tot een nieuw denken.

In het tweede hoofdstuk zijn drie videowerken van Fiona Tan geanalyseerd: *Island* (2008), *Gray Glass* (2020) en *Countenance* (2002). De videowerken tonen het denkproces van de kunstenaar. Daarnaast bieden de werken ruimte voor de toeschouwer om het eigen denken te onderzoeken en te bevragen. De drie videowerken van Tan hebben elk op hun eigen manier het vermogen om de toeschouwer in het denken te stimuleren. Zo staat allereerst in *Island* het denken van het individu centraal, de manier waarop herinneringen zijn verbonden met beelden in ons geheugen is een belangrijk aspect daarvan. De verstilde en vertraagde beelden, veroorzaakt door het samensmelten van stilstaand en bewegend beeld, bieden de toeschouwer de eerdergenoemde 'tussenwereld' om tot 'beelddenken' te komen en daarmee nieuwe betekenissen of ideeën te creëren. *Gray Glass* onderzoekt de relatie tussen het individu en de leefwereld. Door de beeldende confrontatie wordt het individu gedwongen zich tot deze leefwereld te verhouden. Daarnaast toont *Gray Glass* de metafoer van de wandelaar die zich in de 'tussenruimte' van het denken bevindt, tussen het bekende verleden en de onbekende toekomst. *Countenance* toont enerzijds het denken van de kunstenaar door haar poging om de hedendaagse samenleving te typeren terwijl zij over deze typering reflecterende vragen stelt. Anderzijds confronteert het werk de toeschouwer met door het oog-in-oog-staan met 'de ander' en vraagt de toeschouwer zich tot 'de ander' te verhouden.

De videowerken van Fiona Tan neigen in metaforen naar een letterlijke illustratie van de betekenissen die ze wil overbrengen. De vraag is of haar werk daarmee genoeg ruimte houdt om de toeschouwer nog tot een eigen denken te laten komen. De metaforen en ideeën verbeelden echter de pluraliteit van de wereld en kunnen de dialoog met de toeschouwer aangaan. Door gebruik van het *freeze frame* zet Tan de toeschouwer van tijd tot tijd stil en creëert daarmee de ‘tussenruimte’ waarbinnen de dialoog aangegaan kan worden. Zo biedt het werk van Fiona Tan een toegang tot nieuwe denkpaden.

Hoofdstuk 3 is dieper ingegaan op de manier waarop de kunstfilosofische ideeën over de videokunst van Fiona Tan in het kunstonderwijs behandeld kunnen worden om tot reflectie te komen. Dit is gedaan vanuit de overtuiging dat kunstonderwijs leerling en wereld in dialoog brengt en een ontmoeting is met het ‘andere’. Deze ontmoeting die kunst teweegbrengt zet aan tot het blijven zoeken naar betekenis. Het denken vindt zowel plaats in de videowerken zelf als in de didactiek waarmee de videowerken behandeld kunnen worden. De thematiek van de werken en de techniek die Tan gebruikt, halen de leerling uit het alledaagse waarin ze continu omringd zijn met bewegend beeld. De videowerken bieden door de verstilde en vertraagde beelden een tegenkracht tegen deze huidige beeldcultuur. Een docent heeft echter didactische middelen nodig om deze tegenkracht daadwerkelijk van invloed te laten zijn. Zo kunnen leerlingen aan de hand van de vier kijkdisposities die Perkins aandraagt, *neem de tijd om te kijken; kijk breed en avontuurlijk; kijk helder en diep; kijk gestructureerd*, eigen ‘slechte’ kijkgewoontes doorbreken en de dialoog met het kunstwerk aangaan. De *reflective intelligence* die hierdoor ontstaat, namelijk de vaardigheid om de tijd te nemen om te reflecteren in een nieuwe situatie, is noodzakelijk om van leerlingen de ‘bedachtzame kijkers’ te maken. Om tot nieuwe betekenis te komen kan de videokunst in dialoog gezamenlijk worden onderzocht. De vier rollen die Burnham en Kai-Kee onderscheiden, *mover, follower, bystander* en *opposer* bieden hiervoor handvatten voor de docent om de dialoog vorm te geven. Zo kan er vanuit pure waarneming een gezamenlijke zoektocht in dialoog worden gestart die leidt tot denken en vormen van nieuwe betekenissen.

Videokunst staat dicht bij de belevingswereld van leerlingen en is een tegenkracht in de huidige beeldcultuur. Ze biedt een ontmoeting met de leefwereld en een verkenning van de plaats die de leerling inneemt. Deze ontmoeting is een fundamentele basis die gelegd moet worden en waaruit vervolgens vaardigheden als kritisch omgaan met beeld en mediawijsheid ontwikkeld kunnen worden. In het verstilde videobeeld ontstaat ruimte voor reflectie op de eigen identiteit en op de confronterende werkelijkheid van de wereld en de verschillende perspectieven die bestaan. Door in het kunstonderwijs deze ruimte te faciliteren aan de hand van verstilde videobeelden biedt zij

leerlingen een veilige plek waar zij gezamenlijk hun denken kunnen onderzoeken en kunnen bouwen aan persoonsvorming.

Vervolgonderzoek en aanbevelingen

De studie van Hannah Arendt beslaat drie domeinen van de menselijke geest, denken, willen en oordelen, gebundeld in *Het leven van de Geest*. In dit onderzoek is het domein van het denken onderzocht. Er is verder onderzoek mogelijk naar hoe het denken aan de hand van videokunst verband houdt met de domeinen van het willen en oordelen en welke rol deze twee domeinen spelen in de persoonsvorming van leerlingen.

Dit onderzoek biedt een theoretische basis vanuit waar verder onderzoek gedaan kan worden om tot praktische handvatten te komen om als docent met deze benadering aan het werk te gaan. Allereerst is er met de vier kijkdisposities van David Perkins een basis gelegd om het routineuze waarnemen van leerlingen te doorbreken en het kijken te vertragen, om zo tot reflectie en denken te komen. Om het routineuze kijken te doorbreken kunnen *Visual Thinking Strategies* (VTS) worden ingezet. Dit is een leer methode die docenten gebruiken om het kijken te vertragen en leerlingen te ondersteunen met het onder woorden brengen van wat ze waarnemen en denken. Deze oefeningen kunnen als inleidende werkvorm worden ingezet als aanzet om tot dialoog te komen.

Daarnaast kan, aan de hand van de theorieën en de benadering voor het voeren van dialoog die in dit onderzoek uiteengezet zijn, een didactisch ontwerponderzoek van waarde zijn. Door met leerlingen uit de bovenbouw van de middelbare school concreet aan de slag te gaan met videokunst, bijvoorbeeld door het bezoeken van tentoonstellingen in het EYE Filmmuseum, en het aansluitend aangaan van de dialoog kan er verder onderzocht worden hoe de didactische principes zo ingezet kunnen worden om leerlingen tot denken aan te zetten en zo bij te dragen aan de persoonsvorming.

Literatuurlijst

- Abram, B.H. Ido en Wesly, Jenny. *Elkaar leren kennen = Leren van elkaar*. Amsterdam: Forum, 1999.
- Adorno, Theodor. "Benjamin's *Einbahnstrasse*." In *Notes to Literature*, 2: 322-327. New York: Columbia University Press, 1992.
- Arendt, Hannah. *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin Books, 1977.
- Arendt, Hannah. "De crisis van de opvoeding." In *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken*, 101-124. Leuven: Garant, 1994.
- Arendt, Hannah. *De menselijke conditie*. Vertaald door C. Houwaard. Amsterdam: Boom, 2011.
- Arendt, Hannah. *Het leven van de Geest*. Vertaald door Dirk de Schutter en Remi Peeters. Utrecht: Uitgeverij Ten Have, 2021.
- Augustinus. *Belijdenissen*. Vertaald door A. Sizoo. Delft: Naamloze Vennootschap W.D. Meinema, 2011.
- Bal, Mieke. *Het geel van Marcel Proust*. Nijmegen: Uitgeverij Van Tilt, 2019.
- Bal, Mieke. *Image-Thinking. Artmaking as Cultural Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2022.
- Barthes, Roland. *Camera Lucida: Reflections on Photography*. Vertaald door Richard Howard. New York: Hill and Wang, 1981.
- Barthes, Roland. "The Third Meaning." In *Image/Music/Text*. Vertaald door Stephen Heath, 52-68. New York: Hill and Wang, 1977.
- "Beeldtaal in toekomstgericht onderwijs". EYE Filmmuseum (2016).
<https://docplayer.nl/18398867-Beeldtaal-in-toekomstgericht-onderwijs.html>.
- Bellour, Raymond. "The Pensive Spectator." In *Between the Images*, 119-123 Londen: Whitechapel Gallery, 2007.
- Belting, Hans. *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*. Oxfordshire en Princeton: Princeton University Press, 2011.
- Berger, John en Tan Fiona. "Exchange of Letters." In *Fiona Tan, With the Other Hand. Reader*, redacteur Gilda Williams, 20-29. Keulen: Snoeck, 2020.

- Biesta, Gert. *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: Uitgeverij ArtEZPress, 2021.
- Biesta, Gert. *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2020.
- Biesta, Gert. "Persoonsvorming of Subjectificatie?" *Wij leren*. Geraadpleegd 10 september 2022.
<https://wij-leren.nl/persoonsvorming-Subjectificatie.php>.
- Biesta, Gert. *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2022.
"Buitenkijk: Gert Biesta," *Kunstzone*. Geraadpleegd 13 juni 2023.
<https://kunstzone.nl/buitenkijk-siem-nozza-creativiteit-is-de-belangrijkste-waarde-in-de-mens-2/>.
- Burnham, Rika; Kai-Kee, Elliott. *Teaching in the art museum: interpretations as experience*. Los Angeles: Getty Trust Publications, 2011.
- Company, David. *The Cinematic*. Londen: Whitechapel Gallery, 2007.
- "Cognitieve ontwikkeling," *Wij-Leren*. Geraadpleegd 13 juni 2023.
<https://wij-leren.nl/cognitieve-ontwikkeling.php>.
- Cooke, Lynn. "Fiona Tan: Re-take." In *Fiona Tan Scenario*, 20-34. Los Angeles: Getty Trust Publications, 2000.
- Cotter, Suzanne; Godfrey, Mark. *Countenance*. Manchester: Cornerhouse Publications, 2005.
- "Digitale balans: feiten en cijfers," *Trimbos Instituut*. Geraadpleegd op 14 juni 2023.
<https://www.trimbos.nl/kennis/gamen-gokken/mediawijsheid-en-digitale-balans/digitale-balans-feiten-en-cijfers/>.
- "Doorlopende leerlijn film," *Netwerk Filmeducatie* (2020).
<https://cloud.filmeducatie.nl/s/dtG7soACaN6EPcg#pdfviewer>.
- Drathen, Doris von. "Aerial Roots." In *Fiona Tan Disorient*, 3-11. Heidelberg: Kehrer Verlag, 2009.
- Elgin, Dag Erik; Hochleitner, Martin; Sadowsky, Thorsten. *Fiona Tan: Mirror Maker*. Heidelberg: Kehrer Verlag, 2006.
- Elsaesser, Thomas. "Fiona Tan : Place after Place." In *Fiona Tan Disorient*, 21-41. Heidelberg: Kehrer Verlag, 2009.
- Elsaesser, Thomas. "Stop/Motion." In *Between Stillness and Motion: Film, Photography, Algorithms*, 109-122. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011.
- "Examenprogramma CKV." *Stichting Leerplanontwikkeling*. Geraadpleegd 20 september 2022.
<https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-ckv-hv/examenprogramma/>.

- EYE Filmmuseum. "Beeldtaal in toekomstgericht onderwijs," Filmfonds. Geraadpleegd 16 oktober 2022. <https://www.filmfonds.nl/page/3738/beeldtaal-in-toekomstgericht-onderwijs>.
- "Fiona Tan," EYE Filmmuseum. Geraadpleegd 24 oktober 2022. <https://www.eyefilm.nl/nl/programma/fiona-tan/751273>.
- "Fiona Tan: Mountains and Molehills," e-flux. Geraadpleegd 24 oktober 2022. <https://www.e-flux.com/announcements/493442/fiona-tanmountains-and-molehills/>.
- Gallois, Christophe. "On Fiona Tan's Visual Letters." In *Geography of Time- Fiona Tan*, 39-51. Londen: Koenigs Books, 2015.
- Grootenboer, Hanneke. "Het Bedachtzame Beeld." *De Witte Raaf* 166(2013). <https://www.dewitterraaf.be/artikel/het-bedachtzame-beeld-1/>. (Geraadpleegd 12 mei 2023).
- Grootenboer, Hanneke. *The Pensive Image: Art as a Form of Thinking*. Chicago: University of Chicago Press, 2021.
- Grootenboer, Hanneke. "Van de schaduw en de spiegel." In *Mountains and Molehills*, 35-47. Amsterdam: EYE Filmmuseum, 2022.
- Heusden, van Barend; Gielen, Pascal. *Arts Education beyond Art*. Amsterdam: Valiz, 2015.
- Isaacs, Williams. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Random House, 1999.
- Janssen, Tanja. *Literatuur lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2009.
- Keller, Ulrich. "The Portfolio Arrangement," *Citizens of the Twentieth Century*. Cambridge: MIT Press, 1989.
- "Leren omgaan met culturele diversiteit," Stichting Leerplanontwikkeling (2009). Geraadpleegd 22 september 2022. <https://www.slo.nl/publicaties/@4266/leren-omgaan/>.
- Lint, van der Roos. "Het derde oog," *Groene Amsterdammer* 146(2022):34. <https://www.groene.nl/artikel/het-derde-oog>. (Geraadpleegd 24 oktober 2022).
- Lutters, Jeroen. *The Trade of the Teacher. Visual Thinking with Mieke Bal*, redacteuren Mieke Bal en Jeroen Lutters. Amsterdam: Valiz, 2018.
- Malm, Magdalena. "Interview with Fiona Tan," *Island exhibition leaflet*. Stockholm: Mobile Art Production, 2008.
- Nixon, Jon. *Hannah Arendt. The Promise of Education*. London: Springer, 2020.

- Perkins, David N. *The Intelligent Eye: Learning to Think by looking at Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum, 1994.
- Saerle, Adrian. "Who are you," *The Guardian*, 12 april 2005.
<https://www.theguardian.com/culture/2005/apr/12/1>. (Geraadpleegd 25 oktober 2022).
- Fiona Tan. "Countenance: A film Installation." In *Fiona Tan, With the Other Hand. Reader*, redacteur Gilda Williams, 120-126. Keulen: Snoeck, 2020.
- Tan, Fiona. "Over *Gray Glass*". In *Mountains and Molehills*, 69-75. Amsterdam: EYE Filmmuseum, 2022.
- Tan, Fiona. "Questionnaire: Fiona Tan," *Frieze Magazine* 123(2009):
<https://www.frieze.com/article/questionnaire-fiona-tan> (Geraadpleegd 16 december 2022).
- "Wat is de invloed van het veelvuldig en vroegtijdig gebruik van digitale media," Wij-Leren. Geraadpleegd 13 september 2022.
<https://wij-leren.nl/invloed-gebruik-digitale-media-taakgerichtheid-luisterhouding-concentratie.php>.
- Weijers, Ed. "Lesgeven zonder antwoorden." In *En denken Bildung voor leraren*, redacteur Rene Gude, 142-151. Leusden: USVW Uitgevers, 2012.
- Wiarda, Andrea. "Seeing, Observing, Thinking. On time and place in the work of Fiona Tan." *A-Prior* 8(2002).
- Williams, Gilda red. "Open Letters: Writings by and about Fiona Tan." In *Fiona Tan, With the Other Hand. Reader*, 10-17. Keulen: Snoeck, 2020.
- "Zicht op zoveel meer." Sectoradvies Audiovisueel Raad voor Cultuur (2018).
<https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2018/02/22/advies-zicht-op-zo-veel-meer>. (Geraadpleegd 2 november 2022).
- "Zichtbaar van waarde." Sectoradvies Beeldende Kunst Raad voor cultuur (2018).
<https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2018/11/30/advies-zichtbaar-van-waarde#:~:text='Zichtbaar%20van%20waarde'%20is%20een,en%20verbinden%20we%20hieraan%20beleidsopties>. (Geraadpleegd 2 november 2022).