



**Universiteit
Leiden**
The Netherlands

Denken in kunst : theorie en reflectie in het kunstonderwijs

Borgdorff, Henk; Sonderen, Peter; Boomgaard, Jeroen et al.;
Borgdorff, Henk; Sonderen, Peter

Citation

Borgdorff, H., Sonderen, P., & Boomgaard, J. et al. (2012).
Denken in kunst : theorie en reflectie in het kunstonderwijs.
Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/33924>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License:

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/33924>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Theorie-
Denk-

redactie **Henk Borgdorff**

en **Peter Sonderen**

reflectie
en in
in het

kunst-
kunst
onderwijs

Leiden Publications

Denken in kunst

Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van ArteZ hogeschool voor de kunsten

Ontwerp omslag en binnenwerk: Mulder van Meurs, Amsterdam

ISBN 978 90 8728 140 3

e-ISBN 978 94 0060 058 4

NUR 651

© H. Borgdorff, P.C. Sonderen / Leiden University Press, 2012

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j^o het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Denken in kunst

Theorie en reflectie in het kunstonderwijs

Onder redactie van

Henk Borgdorff en **Peter Sonderen**

Leiden Publications

Inhoud

- 8 **Introductie**
Henk Borgdorff en Peter Sonderen
- 12 **De theorie van het maken in de kunst:
een *gnoseologia alternativa***
Peter Sonderen
- 28 **Het zoeken van regels die niet bestaan**
Jeroen Boomgaard
- 38 **Hoe denkt de kunstenaar?**
Theorie en reflectie in het kunstonderwijs
Janneke Wesseling
- 50 **Reflectie, onderzoek en theorie voor grafisch ontwerpen: een
situatieschets**
Karel van der Waarde
- 68 **Boor de passie aan! Theorie en onderwijs
in het nieuwe-mediatijdperk**
Geert Lovink
- 74 **Woorden van hout. Voorbij het dualisme van theorie en praktijk
in het kunstvakonderwijs**
Peter Peters
- 86 **Artistieke praxis en de neoliberalisering van de onderwijsruimte**
Pascal Gielen
- 104 **Ook met je hoofd kun je studeren**
Albert van der Schoot
- 116 **Kunstenaarschap en kunstdocentschap**
Diederik Schönau

128	De agonistische academie Henk Slager
134	Onderzoek in het kunstonderwijs Henk Borgdorff
150	Over de auteurs
156	Index

Introductie

Henk Borgdorff en Peter Sonderen

Het Landelijk Overleg Kunstlectoren (LOK) belegde in 2009 een speciale bijeenkomst over het theorieonderwijs aan de Nederlandse kunstopleidingen. De conclusie van die bijeenkomst was duidelijk en lijkt algemeen aanvaard te worden: op het theorieonderwijs valt het nodige aan te merken. Productiever geformuleerd, het onderwijs in theorie moet nodig eens onder de loep, zo niet op de schop worden genomen. Aangezien kunstlectoren vooral theoretici zijn, lijkt dit een preek voor eigen parochie. Natuurlijk stellen zij belang in theorie en theorievorming vanwege hun primaire opdracht: onderzoek. Toch stond dit eigenbelang niet op de voorgrond. Wel de constatering dat theorie eigenlijk een merkwaardige of onduidelijke plek in het kunstonderwijs bezet. Theorie wordt veelal gezien als ondersteuning van de praktijk en is daarmee vooral van waarde vanwege haar dienstbaarheid daaraan. Deze opvatting, die wijdverbreid is in het kunstonderwijs, laat zien dat de kunstpraktijk vooral als iets praktisch opgevat wordt. Kunst maken is vooral kunst doen, en voor dat doen gebruik je theorie, of nog specifieker, bepaalde kennis.

Dit betekent dat theorie en kennis vooral instrumenteel worden opgevat. Het zijn gereedschappen die gebruikt kunnen worden om bepaalde artistieke producten te maken of artistieke praktijken te ondersteunen. Gereedschap heeft echter een specifiek en daarmee begrensd doel. De vraag is dan ook of theorie alleen als instrument bedoeld is, of dat zij ook verder reikt. Bij de muziekbeoefening in conservatoria bijvoorbeeld beperkt theorie zich vaak tot de meer technische kant van de muziek. Akkoordenleer, toonladders, harmonieleer et cetera zijn de vrijwel onbetwiste theoretische bouwstenen van de muziekpraktijk. Ze kunnen onbesproken zijn omdat ze doorgaans gevestigd worden in een tijdruimte buiten de menselijke geschiedenis. In de beeldende kunst daarentegen is een dergelijke wetmatigheid al heel lang geen issue meer. De daar gehanteerde natuurwetten waren tot aan de jaren zeventig van de vorige eeuw de kennis van het menselijk lichaam (de anatomie), de kennis van de ruimte (het perspectief) en de kennis van de menselijke ziel (de passie- en emotieleer). Sindsdien gelden deze wetten alleen nog in bepaalde contexten of wanneer er sprake is van specifieke artistieke intenties, maar voor de beeldende kunst als geheel spelen ze geen rol meer. Muziek en beeldende kunst zijn weliswaar niet hetzelfde, maar beide kunsten vinden plaats in onze eigen tijdruimte die niet buiten de geschiedenis staat – dat wil zeggen de politiek-culturele, sociale en economische ruimte van alledag. Alle kunst is doordrenkt van de samenleving omdat zij ook door haar is gecreëerd.

Betekent dit niet ook dat de praktijk doordeesemd is van theorie, dat theorie de praktijk heeft geboren laten worden en dat ze tot elkaar veroordeeld zijn? Feit is, zoals uit een van de bijdrages blijkt, dat de kunstacademies in oorsprong centra van theorie waren en geen werkplaatsen van kunstenaars. Nu hoeven bepaalde resultaten uit het verleden geen garantie te zijn voor het heden, maar het geeft wel aan dat de rol van theorie niet alleen dienend hoeft te zijn en juist ook normatief of indicierend kan werken.

Het is daarom tijd om de rol van theorie in het kunstonderwijs op haar merites te onderzoeken en te beoordelen. Dit is des te dringender nu internationaal artistiek onderzoek op de agenda is komen te staan. Het kunstonderwijs in de Scandinavische en Angelsaksische landen, maar ook in veel Duitstalige landen heeft onderzoek, tot en met doctoraatsniveau, op de kaart gezet. In Nederland komt doctoraatsonderzoek nog maar mondjesmaat op gang. Dat geeft een extra impuls om theorie tegen het licht te houden, want als kunstenaars, vormgevers, performers, musici enzovoorts onderzoek gaan doen tot op doctoraatsniveau, dan kunnen we theorie moeilijk onbesproken laten. Theorie zal mede hierdoor zeker van aanzicht veranderen, ook qua doel en betekenis.

De vele literatuur die de laatste jaren verschenen is over *artistic research* en de betekenis van het doctoraat voor de kunsten geven duidelijk aan dat er zaken aan het veranderen zijn. Sommigen speculeren over een op handen zijnde paradigmawisseling, anderen zeggen dat deze al voorbij is en dat we midden in een nieuw paradigma zitten. Feit is dat het kunstonderwijs, wil het vooruitstrevend zijn en niet langer conservatief (wat het op het gebied van theorie in hoge mate was), nieuwe terreinen zal moeten gaan verkennen. Dit zal noodzakelijkerwijs leiden tot andere opvattingen en gedragingen in de kunst en het kunstonderwijs.

In deze bundel zijn bijdragen opgenomen van heel uiteenlopende lectoren in de kunst. Zij vertegenwoordigen diverse zienswijzen en aandachtsgebieden, en doen aanzetten tot nieuwe visies. De winst van de bijdrages is dat er vrijwel voor het eerst openlijk gereflecteerd wordt over de rol van theorie in het kunstonderwijs. Theorie krijgt zodoende expliciet een plek; wordt op de kaart gezet en leidt niet langer alleen een impliciet bestaan als soms wat onuitgesproken dienaar van de praktijk (theorie is nodig, maar waarom ook alweer...?).

De bijdragen vertonen een diversiteit die representatief is voor het kunstlectoraat in Nederland. Niet alle kunsten komen aan bod; het is niet ons

streven geweest om volledig te zijn. Wel willen we met deze bundel een aanzet geven om op serieuze wijze na te denken over het kunstonderwijs als zodanig, en dan met name over de theoretische kant ervan. De toenemende druk om het bestaansrecht van de kunsten te legitimeren kan niet alleen beantwoord worden door goed te presteren – we hebben heel goede kunstenaars in Nederland – maar juist ook door meer expliciet te maken waarom dit zo goed en zo belangrijk is.

De hier verzamelde essays lopen zoals gezegd sterk uiteen. Niet alleen wat betreft zienswijzen en aandachtsgebieden, maar ook ten aanzien van stijl, toon en lengte. We hebben er bij de redactie bewust voor gekozen deze diversiteit te behouden en niet te streven naar uniformiteit. Deze verzameling is zo ook een kennismaking met de verschillende culturen die de lectoren vertegenwoordigen, waarin zij vertellen waar zij voor staan en vanuit welk theoretisch kader zij opereren. Theorie blijkt dan in zichzelf pluriform te zijn – een constatering waar wij niet voor weglopen. Er zijn grote verschillen, niet alleen tussen de kunstdisciplines, maar ook daarbinnen en over de grenzen van de disciplines heen. Het kunstonderwijs in Nederland is nooit inhoudelijk in kaart gebracht. En ook deze bundel pretendeert dat niet te doen. Niettemin doemt tussen de regels door een beeld op van het kunstonderwijs in Nederland. Een spiegelbeeld: de plaats, functie en hoedanigheid van theorie reflecteert als het ware de *state of the art* in het kunstonderwijs. Het expliciete oogmerk van de essays is het gesprek over theorie en reflectie in het Nederlandse kunstonderwijs op gang te brengen, en daarmee ook het gesprek over de toestand van het kunstonderwijs zelf. De bundel is niet het resultaat van dit gesprek, maar het begin ervan.

De theorie van het maken in de kunst: een *gnoseologia alternativa*

Peter Sonderen

Als je langere tijd een bepaald thema onderzoekt, bekruipt je af en toe het gevoel dat het volledig bezit van je neemt. Dat was bij mij het geval met het begrip 'theorie'. Theorie is een notie die meteen een beeld oproept: theorie is iets rationeels, heeft te maken met systematiek of systemen, gaat vooraf aan praxis of is daar juist de tegenhanger van, theorie is iets wat niet bestaat in de werkelijkheid en is daarom realistisch noch praktisch, en zo verder. Bij nadere beschouwing neemt de scherpte van dit soort beelden af en dringt de vraag zich op: maar wat is theorie? Op het moment dat onderzoek leidt tot vragen naar de essentie moeten we op onze hoede zijn, want het wezenlijke van de theorie bestaat mogelijk niet, en die gedachte is wellicht het beste en meest praktische uitgangspunt. We moeten eerder kijken hoe theorie werkt, hoe ze dingen veroorzaakt, en we moeten niet naar haar wezen vragen, tenzij dit in de werking gelegen is. Door het woord zelf in ogenschouw te nemen kunnen we mogelijk aanwijzingen vinden voor een aantal aspecten waar theorie mee verbonden is geraakt.

Theorie

Theorie is in oorsprong verbonden met zien, kijken, waarnemen, schouwen. Het Griekse werkwoord *horein*, het tweede deel van het woord theorie, is hier verantwoordelijk voor. Theorie is verbonden met het gezicht, het zien, en met het observeren van de dingen. Theorie beziet de dingen en heeft daar een bepaalde relatie mee. Theorie is een activiteit die betrokken is bij het zichtbare en speculeert daar vervolgens over.¹ Speculeren is ook een activiteit die zich met het zichtbare verhoudt; spiegelen is immers een verdubbeling van het zichtbare met als doel uitspraken te doen over het beeld en zijn dubbelganger. Het woord theater, dat verwant is aan theorie, draagt die dubbele betekenis nog altijd. *Thea* is het uiterlijke aspect van de dingen, maar kan ook verwijzen naar de godheid of naar goden. Volgens Heidegger wordt het zelfstandig naamwoord *theoria*, dat bij *theorein* hoort, ook in verband gebracht met *thea* en *ora* wat respectievelijk verwijst naar godin en naar respect en eer. Theorie zouden we dan kunnen omschrijven als 'de vererende, nauwgezette aandacht voor de onthulling van dat wat zich present stelt'. Theorie wil met andere woorden beschrijven wat zichtbaar wordt in de dingen die zich aan ons tonen. Het gaat dus niet (alleen) om de dingen, maar om wat daarachter zit, om wat de dingen mogelijk maakt. Door de associatie met het begrip *thea* is dat iets goddelijks. Willen we echter deze associatie niet omarmen, dan blijft theorie op zijn minst geassocieerd met de verwondering over dat wat zich aan ons vertoont.

Het feit dat theorie in verband staat met de zintuigen en dan vooral met het zien, is niet onbelangrijk in het licht van de kunsten. Alle kunsten hebben een verbinding met de zintuigen en vrijwel alle zijn verbonden met het gezicht, met het zien. Zelfs de meest abstracte van de kunsten, muziek, wordt vaak verbonden met het zien, het meest letterlijk in bijvoorbeeld de opera. Muziek zelf is abstract, maar er werd altijd een visuele kant aan gehecht, doordat zij in haar realisatie altijd verbonden was met concrete musici die met hun kleding en opstelling een context gaven aan hoe de muziek ervaren (of gezien) kon worden.² Pas sinds de komst van zend- en opnameapparatuur is muziek losgezongen van haar directe vertolkers en kan zij als het ware lichaamloos, tijd- en plaatsonafhankelijk genoten worden. Maar ook dan ontbreekt vaak de visuele context niet, zoals blijkt uit videoclips, films en documentaires.

Theorie verwijst in oorsprong dus in eerste instantie niet naar een vastliggend systeem van kennis, zoals het nu meestal wordt opgevat (de theorie van...), maar verbeeldt een handeling van het denken dat gericht is op een proces, namelijk de totstandkoming en dus de achterkant van de dingen. Dingen zijn, vrij naar Heidegger, geen *Gegenstand*, iets waar de theorie tegenover staat; theorie is juist gevestigd in het voortbrengen, in het produceren en in het zichtbaar worden van de dingen.

Door deze verbondenheid met de dingen wordt theorie ook principieel gehecht aan het maken, het andere begrip uit de titel van dit opstel. Maken zouden we kunnen omschrijven als een bijzondere, deels bewuste, vorm van het tot stand laten komen van dingen. Maken is in dat verband verwant aan het Griekse *poiein*, dat maken of voortbrengen betekent en dat aan de basis ligt van het begrip *poiësis*, poëzie. Maken is dan ook iets anders dan louter doen, dat eerder afgeleid lijkt van het begrip *prattein*, waar ons woord praktijk van afgeleid is. Een praktijk hoeft dus niet ook poëtisch te zijn. Maken en doen zijn bijgevolg niet hetzelfde, maar zijn verschillende vormen van handelen. Iets doen wil nog niet zeggen dat het ook een maken is. Maken is echter wel altijd een vorm van doen. Deze etymologie laat zien dat maken net als theorie diverse connotaties heeft. Is een theorie van het maken dan zoiets als 'het als goden kijken in de handeling van het maken'? Staat hier zien tegenover doen? Is maken een dichtelijke handeling waarvoor de theorie oog heeft?

Esthetisch domein en het kunstonderwijs: asynchroniciteit

De aanleiding voor deze tekst is heel concreet. In een bijeenkomst van het Landelijk Overleg van Kunstlectoren (LOK) kwam een aantal vragen aan de orde over de eisen die we aan de theoretische kennis en reflectie van kunststudenten zouden mogen stellen. Ook de vraag: 'Wat hebben kunststudenten aan theorie?' kwam nadrukkelijk aan bod. Gesuggereerd werd dat studenten theorie vooral kunnen inzetten om zichzelf te ontwikkelen en dat kunstenaars hun eigen werk zelf beter publiekelijk kunnen verklaren, wat op zich een goede gedachte is. Dit idee werd echter ontwikkeld *ex negativo*, dat wil zeggen vanuit een oppositie tegenover de kunstcritici, tentoonstellingsmakers en kunstfilosofen. Die zouden vooral de dienst uitmaken en de context aangeven waarbinnen het werk van de kunstenaar functioneert. Deze negatieve redenering gaat uit van de kunstenaar als slachtoffer en meent dat de 'kritische omstanders' het zicht op de ware intenties van de scheppende kunstenaar vertroebelen. De vooronderstelling die weer daarachter schuilgaat is de opvatting dat de intentie van de kunstenaar het belangrijkste element in de kunst is. Dat is beperkt en ook onjuist. De kunstenaar, diens werk en diens uitspraken zijn, hoe belangrijk ook, alle onderdeel van het veel grotere esthetische domein waar ook de drie andere genoemde groepen met hun uitspraken, teksten of handelingen zoals tentoonstellingen, lezingen en publicaties deel van uitmaken. In dit domein krijgt ieder kunstwerk zijn betekenis. De kunstenaar kan vanuit dit perspectief geen slachtoffer van anderen zijn, tenzij de betekenis van kunstwerken uitsluitend beperkt wordt tot diens eigen interpretatie. Een kunstenaar, een kunstcriticus, een tentoonstellingsmaker en een kunstfilosoof zijn allen *partners in crime* in het esthetisch domein dat twee eeuwen geleden tot ontwikkeling kwam,³ en waarvan nu misschien de grenzen zijn bereikt, zoals we verderop zullen zien. Welke rollen een kunstenaar kan spelen kan de theorie hem leren, zodat hij of zij de valkuilen van het eigen gelijk leert herkennen.

Laten we daarom uitgaan van een meer positieve benadering. Sinds het ontstaan van het moderne esthetisch domein is elke kunstenaar verbonden geraakt met theorie en theorievorming. Hoewel er een hardnekkig beeld bestaat dat het moderne kunstdomein geworteld is in een in het gevoel gedrenkte, zuiver subjectief-irrationele artistieke bodem, weten we dat de basis juist in een verbinding lag van wat we nu wetenschap en kunst zijn gaan noemen. De dichter Novalis, de vroegromantische kunstenaar Runge, de Engelse landschapsschilder

Constable, om maar een paar voorbeelden te noemen, probeerden juist de meest recente wetenschappelijk-filosofische ontwikkelingen in hun werk mee te nemen. Was er al sprake van irrationalistisch getinte opvattingen, dan waren deze wel gebaseerd op serieuze bestudering en evaluatie van diverse systemen en kennis.⁴ Theorie en maken werden hierin onlosmakelijk met elkaar verbonden, niet in de laatste plaats omdat kunst niet meer als het volgen van een systeem werd gezien, maar als een opgave, als een taak.⁵

De meeste kunstopleidingen voorafgaand aan het Bauhaus⁶ waren van oudsher sterk theoretisch ingerichte instellingen, dat wil zeggen dat in hun curricula theoretische vakken zoals anatomie, perspectief en later ook esthetica en kunstgeschiedenis belangrijk waren en de grond vormden van het hele vakgebied.⁷ Deze theorieën waren sterk normatief voor de onderwijspraktijk, tot diep in de twintigste eeuw. Toch is in de concrete kunst, die zichtbaar gemaakt werd in de canonieke kunstgeschiedenis, deze normatieve esthetiek vanaf de vroege negentiende eeuw veel minder of nauwelijks aanwezig. De kunst-academies waren dan ook geen instellingen waar de kunst werd ontwikkeld, maar eerder gezagsdragers van normen en waarden die gemunt waren op al eeuwenlang waardevol geachte wetten. De theoretische vakken boden ondersteuning aan kennisontwikkeling rondom het visuele en ook aan het onzichtbare van de mens dat naar de oppervlakte dreef, vooral in de zogenoemde passie-theorieën zoals die van LeBrun, Lavater en Humbert de Superville.⁸

Al deze kennis stond vanaf het einde van de achttiende eeuw ten dienste van esthetische verbetering en daarmee van de ethische verheffing van de mens waardoor het maatschappelijke effect of nut meteen in de kunst verankerd werd. Vooral in de vele kunstacademies die in de tweede helft van de achttiende eeuw overal werden (her)opgericht, was de ethische verheffing via een esthetische verbetering een van de belangrijkste onderwerpen. Academies konden bijdragen aan een goed ontworpen leefomgeving. Fraaie kunsten leidden tot een fraaie samenleving. De kennis in deze instituten druppelde bovendien door naar de opleidingen en werkplaatsen van handwerkslieden die hierdoor in staat waren om mooiere producten te maken. Schoonheid van vorm moest leiden tot betere gedachten bij de bevolking.

De op de academies uitgedragen theorieën weerspiegelden niet de contemporaine kunst zoals die later in de kunstgeschiedenis is beschreven. Lange tijd zijn de academies schatbewaarders gebleven van een voorbij verleden, terwijl de actuele ontwikkelingen in de kunst buiten de deur werden gehouden.

Academies hebben pas met de komst van het Bauhaus consequenties getrokken uit de toonaangevende ontwikkelingen in de kunst vanaf het einde van de achttiende eeuw. Conservatiever kan bijna niet.

In de loop van de twintigste eeuw zijn de klassieke kennisdomeinen gaandeweg verdwenen uit de academies omdat de normen en waarden van de actuele kunstpraktijk de academies steeds meer gingen beheersen. Vanaf de jaren zestig, met de komst van de conceptuele kunst, ontstond er bovendien een nieuwe basis voor interesse in theorie en reflectie. Het betekende ook een verandering in de relatie tussen theorie en maken. Kunstenaars werden betekenis makers (*meaning makers*).⁹ Dit betekende meer expliciete aandacht voor het proces in plaats van het eindproduct dat tot dan toe altijd in het centrum van de aandacht stond. Vanwege de nadruk op de betekenis van ideeën in plaats van het ding zelf, ontstond er een heel andere visie op en aandacht voor theorie.¹⁰ Hoewel conceptuele kunst diepe sporen heeft nagelaten in de kunst betekende dit niet dat de theoriecurricula van de academies meteen overal aangepast werden en het onderwijs ingericht werd volgens de nieuwe theorie. Integendeel. In plaats van de klassieke canon kwam er een andere canon op die de uniciteit van de maker centraal stelde, een verlate reactie op het creatieve genie dat rond 1800 al ontwikkeld was. Het paradigma van de eeuwige wetten van maat en orde werd vervangen door die van de subjectieve orde die ten dienste kwam te staan van de ontwikkeling van de kunst. Dit subjectivisme werd als nieuwe wetgever de poorten van de academie binnengehaald. En deze wetgever is behoorlijk onverzettelijk, net als zijn voorganger.

Wat in het kunstonderwijs duidelijk zichtbaar wordt is dus een verregaande en feitelijk ongeëvenaarde asynchroniciteit van de actuele kunstproductie en het theorieonderwijs. Er bestonden twee werelden naast elkaar, hoewel ze de laatste decennia juist sterker naar elkaar toegroeien.

De basis van de theorievakken in het kunstonderwijs is de kunstgeschiedenis, dat wil zeggen de chronologische kunstgeschiedenis die de geschiedenis voorstelt als een proces dat vanuit het verleden reikt naar de toekomst. Ondanks de algehele twijfel die ontstaan is in de loop van de jaren tachtig aan esthetische, artistieke of kunsthistorische monolithische verhalen, laten de academies het aloude verhaal van de kunstgeschiedenis veelal intact (uitzonderingen daargelaten). Terwijl het postmodernisme nu als begrip langzaam alweer verdwijnt, zijn curricula van de kunstacademies vaak nog gebaseerd op de inmiddels klassiek of canoniek geworden historische tijdruimte

van de kunst, waarin het modernisme kon floreren. Dit betekent dat er op theoretisch gebied meteen een enorm gat bestaat tussen wat er in de actualiteit van de kunst gebeurt en de rol en betekenis van de geschiedenis. Pogingen om bijvoorbeeld een alternatief handboek voor de kunstgeschiedenis te ontwikkelen zijn er wel. Na Jansons *A History of Art* (dat nog steeds bijgewerkt wordt door zijn zoon) en Gombrichs eeuwige *Eeuwige Schoonheid*, is er bijvoorbeeld in 2004 *Art Since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism* van Hal Foster, Rosalind Krauss, Yve-Alain Bois en Benjamin Buchloh verschenen, dat de geschiedenis van de kunst vanuit vier invalshoeken benadert: formalisme (de formele organisatie van het kunstwerk), sociale geschiedenis van de kunst (esthetische en sociale ervaringen worden bijeengebracht), psychoanalyse (verbanden tussen het psychische en sociale) en poststructuralisme (de plek van het menselijk subject te midden van betekenende systemen). Het interessante van deze werkwijze voor huidige kunststudenten is dat deze benaderingswijzen nog steeds herkenbaar zijn in de contemporaine kunstraktijk. In dit handboek wordt gebroken met een eensluidend systeem waarin de kunst wordt vastgelegd. Dit soort alternatieve kunsthistorische ideeën komt echter vaak nog niet terecht in het basiscurriculum van de kunststudent.

Aisthesis: kunst en kennis

Tot nu hebben we theorie vooral als systeem benaderd. Maar theorie is ook, zoals we in het begin hebben vastgesteld, een handeling, een verkenning. Theorie kan kunstenaars nieuwe gebieden helpen exploreren en het kan ze bovendien voorbereiden op een samenleving die niet alleen complexer is geworden maar waarin (artistieke) kennis ook een andere rol kan gaan spelen. In de kunst is duidelijk een tendens om artistiek werk anders te waarderen en te ontwikkelen. Kunstenaars moeten ontwikkelingen in de samenleving beter kunnen diagnosticeren en daarvoor originele bijdrages en visies ontwikkelen die niet een imitatie zijn van vele anderen.¹¹

Kennis en theorie vinden we dan ook niet zozeer in het reguliere kunst domein, omdat kunstwerken daar tot nu toe nauwelijks benaderd werden als kennisobjecten, maar vooral als esthetische objecten waar kennis marginaal of secundair is. Kunstwerken kunnen wel kennis oproepen, maar dat was niet de intentie. Waar komt deze relatie tussen kennis en schijnbaar onbemiddelde schoonheid vandaan? Deze is gerelateerd aan de opkomst van het esthetisch domein – of esthetisch regime, zoals Rancière het heeft

aangeduid – in de tweede helft van de achttiende eeuw. Een regime waarvan we nu aan de rafelranden staan. In de achttiende eeuw kwam de esthetica op als filosofische discipline die de emancipatie van de minderwaardige kennis, de zogenaamde *gnoseologia inferior*, zoals Baumgarten het omschreef, op het oog had.¹² Deze kennis was afkomstig van de zintuigen en was daarom in de ogen van de rationalistisch georiënteerde filosofen volledig onbetrouwbaar. In de cartesiaans gekleurde filosofie van die tijd – die overigens een diepgaande belangstelling tentoonspreekte voor de zintuigen, met name voor het oog¹³ – ontstond een tegenbeweging die bij Baumgarten culmineerde in een nieuw begrip: esthetica, dat afgeleid is van het Griekse *aisthesis*, wat waarneming betekent. Kennis via de ogen kreeg hierdoor een speciale status. Pas met de bijdragen van filosofen als Hemsterhuis,¹⁴ Kant en Hegel¹⁵ werd het terrein specifiek afgebakend waar de schoonheidservaring en (even later met Karl Rosenkranz) ook de ervaring van het lelijke een plek kregen.¹⁶ De filosofie had naast moraal en kennis een apart terrein gedefinieerd waarin schoonheid en zintuiglijke kennis gehuisvest werden. De zuivere kennis woonde nu binnen de grenzen die het verstand waren toegewezen. Of de gebieden elkaar bleven doordringen is hier nu niet relevant, belangrijk is dat esthetica, kunst en kennis met elkaar verbonden werden, ook al leefden ze, in ieder geval bij Kant, in zuivere vorm in doorzichtige omheiningen naast elkaar.

In het begin van de eenentwintigste eeuw verkeren we opnieuw in een fase waarin kunst expliciet met kennis in verband gebracht wordt. Er is nu echter geen sprake meer van *gnoseologia inferior* maar eerder van een *gnoseologia alternativa*, een andersoortig kennissysteem. Dit blijkt uit de ontwikkeling van *artistic research*, waarop onder meer Henk Borgdorff in deze bundel ingaat. Het esthetisch domein dat rond 1800 gedefinieerd werd als een apart terrein voor kunst werd mogelijk doordat kunst in verband gebracht werd met kennis. De kennis die in de kunst werd voorondersteld veranderde echter daarna steeds meer van status en leek zich – hoe paradoxaal qua terminologie ook – steeds meer te esthetiseren, dat wil zeggen zich steeds meer op schoonheid of haar tegendeel te richten, waarbij kennis niet relevant of op den duur zelfs ongewenst was. Het esthetische stond steeds meer voor een kunstimmanente ontwikkeling. De oorspronkelijke emancipatie van kunst door een koppeling aan kennis werd langzaam vergeten.

Tweehonderd jaar later kunnen we echter een ontwikkeling zien opdoemen aan de andere kant van het spectrum, aan gene zijde van het

domein. Doordat kunst zich terugtrekt uit de generieke wereld van esthetische verschijnselen en verschijningen verlegt ze haar terrein deels naar een specifiek soort kennisproductie en wordt haar esthetische kant juist steeds minder relevant, hoewel haar ‘kunst zijn’ nog niet geheel opgeheven wordt. In zekere zin wordt de kunst nu pas werkelijk esthetisch...

De huidige belangstelling voor het ambacht en vakmanschap en de esthetische eigenschappen ervan moet in dat opzicht nog goed onderzocht worden.¹⁷ Wat we zien is dat de kunst naar wegen zoekt om haar kennis-potentieel te ontwikkelen en verder te exploiteren. De kunst houdt zich daarbij op in steeds technischer georiënteerde gebieden, maar ook in de sociaal-politieke werkelijkheid die, zoals we zagen, steeds vaker het onderwerp van aandacht is geworden. De kunst is – of ze wil op zijn minst die indruk wekken – aan het vertrekken uit het esthetische bastion dat we met ons allen in twee eeuwen hebben opgebouwd. Waar kennis eerst de kunst mede mogelijk maakte, trekt kennis haar nu een andere kant op.

Kunstonderwijs nu

Wat heeft dit voor consequenties voor theorie in het kunstonderwijs? Daar leiden we immers nog steeds studenten naar binnen om opleidingen te volgen voor beroepen met heel specifieke namen, zoals beeldend kunstenaar, grafisch ontwerper, productdesigner, modeontwerper, saxofonist enzovoorts. Allemaal duidelijk gearticuleerde beroepen. In het algemeen worden deze opleidingen voorzien van een theorieprogramma waarmee deze opleidingen c.q. beroepen ingeschreven worden in een historisch en soms wat meer theoretisch verband.

De klassieke kunstgeschiedenis met haar chronologie en het idee van permanente vernieuwingsdrift is op de achtergrond nog steeds dominant, ook al lijkt dat soms niet zo. Vaak hanteren kunstenaars/docenten ondanks alle veranderingen in de kunst een lineair en chronologisch georiënteerd kunst-beeld waarin een dominante canon doorsluimert (belangrijke kunstenaars/componisten die ver boven hun tijd uitstijgen bijvoorbeeld). Langzamerhand dringt er echter ook kritiek door op dit model waar veel kunstenaars zelf mee opgevoed zijn. Dit soort kunstgeschiedenis wordt door sommigen ouderwets bevonden en overboord gezet. Men verlangt naar een meersoortige kritische(r) theorie, zoals die van *cultural* of *visual studies*. Meer plaats wordt opgeëist voor filosofische en sociaal-maatschappelijke contexten. Meer plaats met andere woorden voor theorie. En dat kan niet zonder consequenties blijven.

Een hogeschool der kunsten is momenteel echter nog nauwelijks de plek waar nieuwe ideeën ontwikkeld worden, terwijl reflectie op en onderzoek naar actuele ontwikkelingen in de kunsten juist daar zouden kunnen of moeten plaatsvinden. Terwijl de oorspronkelijke academies opgericht werden om de kunst vooral via de theoretische kant te emanciperen, en de filosofie haar mede een eigen domein heeft verschaft zo'n twee eeuwen later, lijken de academies zich nu pas – ondanks het intermezzo van de conceptuele kunst – weer echt te gaan interesseren voor de discursieve kant van de kunst. Pas nu komt er ruimte voor een onderzoekscultuur, voor een plek voor het tekstueel ontwikkelen van ideeën en de neerslag ervan. Pas nu komt er echt aandacht voor de context waarin de kunstenaar zich moet ontwikkelen of die hij voor zijn werk gaat creëren. Tot nu toe heeft theorieonderwijs aan de kunsthogescholen door de relatieve zelfstandigheid van theorielocenten tot een bloei geleid van idiosyncratische vakopvattingen die vaak nergens aan getoetst worden, noch gedeeld. Dit heeft tot gevolg dat de opvattingen waarmee men zelf is opgeleid vaak dominant blijven, zodat de contemporaine kunst niet zonder de klassieke kunst of Renaissance begrepen kan worden of juist niet zonder diepgaande bestudering van een Derrida of een Lyotard. Kortom, de plek, de functie en rol van theorie is nog vrij onuitgesproken. Door de komst van onderzoek liggen er nieuwe kansen.

Theorie wordt echter door opleidingen vaak niet als een onlosmakelijk onderdeel van het vak gezien dat wordt onderwezen, hoewel men met de mond vaak wel anders belijdt. In de meeste gevallen blijkt theorie een sluitpost en is het aantal onderwijsuren theorie in de loop der jaren sterk verminderd. Als dit mogelijk gechargeerde beeld waar is, moeten we vaststellen dat theorie niet echt als een belangrijk element van het kunstenaarschap wordt gezien. En dat is op zich niet zo raar in wat wel 'het meest theorievijandige land ter wereld' wordt genoemd. Nergens wordt zo neergekeken op intellectuele ontwikkeling in de kunsten als in Nederland. Nergens wordt zo trots verwezen naar de toch wel heel hoge esthetische kwaliteiten van kunstenaars, met name op design-gebied, ondanks of misschien wel dankzij het ontbreken van goed theorie-onderwijs...

Om dit te kunnen aanpassen is een cultuurverandering nodig, in de eerste plaats bij de theorielocenten. Wat kunnen we verwachten van hen die vaak niet primair geïnteresseerd zijn in bijvoorbeeld de wetenschaps-theoretische ontwikkelingen van hun eigen vak? Wat kunnen we verwachten

van theoretici die niet bezig zijn om de theoretische elementen van de kunst-productie los te weken en te analyseren, maar vaker vooral liefhebbers van kunst blijken te zijn – amateurs – en daarin hun voornaamste drijfveer vinden? Wat zijn, kortom, hun ‘erotische’ belangen? Ten slotte, wat kunnen we verwachten van studenten van wie we nu willen dat ze meer theorie tot zich nemen en zich steeds meer tekstueel kunnen verantwoorden?

Deze vragen moeten we eerst beantwoorden, voordat we vragen kunnen beantwoorden over wat studenten moeten leren en welke vaardigheden ze daarbij nodig hebben, hoe belangrijk ook. Het is evident dat het percentage theorielessen in de bachelor fors omhoog moet, al was het maar om studenten mondiger te maken in de internationale (kunst)wereld, waar van hen verwacht wordt dat ze inzicht hebben in het eigen werkproces en daar ook over kunnen spreken; en dat is iets anders dan het werk kunnen verklaren. Het is evident dat ze beter moeten leren spreken en schrijven.

Theorie van het maken

Een paar woorden nog over de theorie van het maken. Zij is de theorie waarmee de kunstenaar, componist, muzikmaker, theatermaker et cetera zich voortdurend zou moeten verhouden. Zij is het geheel van ideeën, vooronderstellingen en regels waarvan de maker uitgaat omdat ze bepalend zijn voor zijn handelen, zijn ideeën en dus voor zijn werk. Elke kunstenaar en elk kunstwerk is doortrokken van theoretische noties of vooronderstellingen. Afhankelijk van de aard van het vakgebied zijn bepaalde theorieën, opvattingen en voorstellingen meer of minder dominant.

De theorie van het maken is met andere woorden het geheel van ideeën waarmee de maker zijn werk maakt en vertoont in de wereld. De theorie kan daarmee principieel allerlei vormen aannemen. Een maker kan technisch of technologisch georiënteerd zijn, hij kan interesse tonen voor een sociaal-maatschappelijke problematiek, hij kan zich esthetisch ontwikkelen en zich daarbij uitzetten met de geschiedenis van het vak of ook wel van de kunst als geheel. De theorie van de maker is de theorie die uit het werk naar buiten sijpelt of daarin voorondersteld is. De theorie van het maken is kortom datgene wat het werk mede mogelijk maakt; de theorie is onlosmakelijk onderdeel van de praktijk, en de praktijk is onlosmakelijk onderdeel van de theorie. Theorie-docenten zouden in samenwerking met de praktijkdocenten de kunstenaar/student het blootleggen van de theoretische vooronderstellingen in het werk en

in de aanpak moeten leren. Zij moeten naast kennisoverdracht ‘tekstuele tools’ leveren om het proces van het maken en het resultaat ervan te leren beschrijven, analyseren en ontwikkelen.

Hoe voor de hand liggend ook, het tot een afbakening komen van de theorie van het maken kan alleen plaatsvinden via een archeologie van de vigerende theorieën rondom een vakgebied. Welke theorieën zijn bijvoorbeeld werkzaam in een vakgebied als de klassieke muziek? Welke opvattingen zijn daarin dominant en hoe ziet klassieke muziek haar eigen rol en toekomst? Is de klassieke muziek alleen een herhaling of ontwikkelt zij zich verder, en hoe verhoudt ze zich dan tot de moderne of hedendaagse muziek? Is klassieke muziek een in stand houden van erfgoed en is zij op de muzikale interpretaties na eigenlijk museaal? Betekent dit dat een conservatorium met betrekking tot klassieke muziek inderdaad vooral gericht is op *conservare*, behouden? Al dit soort vragen – en zo zijn er veel meer te bedenken – zijn onderdeel van de theorie van het maken. Elke paukenist, elke trommelaar, elke violist en zanger zal zich met deze vragen moeten bezighouden, wat niet betekent dat hij of zij ze ook allemaal moet beantwoorden. De maker moet echter weten dat er een heel leger van anderen is die zich hiermee wel bezighouden (critici, historici, theoretici...). Hij moet ervan doordringen zijn dat klassieke muziek niet alleen in de uitvoering zelf plaatsvindt, maar ook in de kranten, in de vakbladen enzovoorts. Klassieke muziek is groter dan hijzelf en kent met andere woorden vele ‘betekenisgevers’. En in al deze opvattingen en ideeën spelen diverse theorieën zoals muziektheorie, muziekgeschiedenis, filosofie en esthetica door.¹⁸

De theorie van het maken maakt duidelijk dat de kunsten culturele constructies zijn, en die zijn van meet af aan instabiel.¹⁹ Dit maakt theorievorming zo belangrijk. Met theorie blijven we telkens sleutelen aan een kunst die voornamelijk uit is op het produceren van nieuwe betekenissen en dus van nieuwe kennis die elders niet voorhanden kan komen.²⁰ Hoewel de associatie van maken met productgerichte activiteiten op zich niet onjuist is, is zij zeker vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw onvolledig, en is het zinvoller om het maken als volgt te definiëren:

Maken is het min of meer bewust samenstellen of samenbrengen van elementen met de bedoeling een betekenisgenererend object, vorm, gebeurtenis of uitspraak te vervaardigen en in de wereld present te stellen. De *theorie van het maken* vertegenwoordigt de discursieve dimensie van

dit proces, daarbij inbegrepen de reflectie op de handelingen en de begrippen waarmee het maakproces wordt gedacht, gestuurd en bespiegeld. In de kunsten maakt deze theorie deel uit van het geheel van denkbeelden dat onlosmakelijk verbonden is met het artistieke proces en dat bewust of onbewust meespeelt in de realisatie van *kunstwerken*.²¹

Maken resulteert dus altijd in een materiële uiting, waartoe ook bijvoorbeeld geschreven en getekende concepten en in notenschrift uitgeschreven composities worden gerekend.

Als de kunstenaar concepten en ontwerpen maakt, kunnen de voor- gestelde objecten uiteindelijk gemaakt worden door anderen.²² Deze omschrijving dekt vele mogelijke manieren van artistieke productie, ook wanneer, zoals vaak gebeurt, tijdens het maken zelf pas beslissingen genomen worden over het artistieke doel. Veel kunstenaars gaan immers niet altijd uit van een vooropgezet idee, maar willen in het proces zelf dingen tot stand brengen. Dit neemt niet weg dat ook de keuze om geen vooropgezet idee te hebben een weloverwogen idee is, dat terug te voeren is op een artistieke positie en dus op een theoretisch uitgangspunt. Welke werkwijze er ook gekozen wordt, er is altijd sprake van een theoretische positie. De theorie van het maken moet dit inzichtelijk maken. Hier vindt ook artistiek onderzoek uiteindelijk zijn grond. Dit zou zich vooral moeten richten op het creëren van nieuwe kennis en nieuwe werelden die anders onontsloten zouden blijven. De doelen van kunst en wetenschap zijn immers verschillend; artistiek onderzoek beweegt zich tussen beide terreinen in en eist daarmee een eigen gebied en jurisdictie op: een *gnoseologia alternativa*. Deze andersoortige kennis behoort tot de wetenschap maar ook tot de kunst. Geen van beide heeft het alleenrecht.

Het begeleiden van de exploratie van dit terrein wordt een taak voor de theoriedocenten en de praktijkdocenten samen. Zij vormen gezamenlijk de humus voor een actuele theorie van het maken. En die moet ingezaaid worden in de bachelor, gesnoeid in de master en tot wasdom komen in het doctoraat.

Noten

1. Vgl. Jay, M., *Downcast Eyes, the Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*, Berkeley etc. 1994, p. 270. Jay en anderen verwijzen naar Heideggers [in Engelse vertaling] *Science and Reflection* uit 1954: 'The word "theory" stems from the Greek *theorein*, the noun belonging to it is *theoria*. Peculiar to these is a lofty and mysterious meaning. The verb *theorein* grew out of the

coalescing of two root words, *thea* and *horao*. *Thea* (cf. theater) is the outward look, the aspect, in which something shows itself. Plato names this aspect in which what presences shows what it is, *eidos*. To have seen this aspect, *eidennai*, is to know [*wissen*]. The second root word in *theorein*, *horao*, means: to look at something attentively, to look it over, to view it closely.'

2. Ook in de zichtbare afwezigheid van musici zoals bij Richard Wagner. Hierbij werd het zien juist nadrukkelijker aanwezig gesteld.

3. Vgl. wat betreft het idee van het domein, Jacques Rancière, die het begrip 'esthetisch regime van de kunsten' heeft geïntroduceerd. Regime is politiek gemotiveerd, domein is meer gedacht als een gebied. Jacques Rancière, *Het esthetische denken*, Amsterdam (Valiz) 2007.

4. Zie bijvoorbeeld Hans Eichner, 'The rise of modern science and the genesis of Romanticism', *PMLA*, vol. 97, 1982, no. 1, p. 17.

5. In de beeldende kunst zijn het vooral de geschriften van Philipp Otto Runge die dat duidelijk maken. Vgl. ook Frans Hemsterhuis die Novalis en andere vroegromantisch sterk beïnvloedde door 'wetenschap' en 'dichtkunst' te verbinden: 'Je conçois pour la première fois ce que c'est que la poésie. Je sens que le raisonnement le plus profond, la marche la plus sage et la plus réfléchie de l'intellect, nous fournirait très peu de vérités nouvelles, si elle n'étoit soutenue, dirigée, ou poussée par cet enthousiasme qui rapproche les idées. Je sens que c'est cette approximation qui offre à l'intellect les occasions d'employer cette intuition rapide qu'on appelle le tact.' *Œuvres philosophiques de François Hemsterhuis. Nouvelle édition, augmentée de plusieurs pièces inédites*, par L.S.P. Meyboom, trois tomes, Leuwarde 1846-1850 II: pp. 188-89.

6. Over de theorie in het onderwijs van het Bauhaus (niet van het onderwijs) is nog niet zo heel veel bekend. Zie voor een artikel van Peter Bernhard over de betekenis van de voordrachten aan het Bauhaus: *Mythos Bauhaus zwischen Selbsterfindung und Enthistorisierung*, Anja Baumhoff en Magdalena Droste (red.), Berlijn (Reimer) 2009.

7. Allard Pierson was in Nederland de eerste universitaire hoogleraar Esthetica, Kunst en Nieuwe Letteren (Universiteit van Amsterdam). Na zijn overlijden in 1896 werd de studie van de Esthetica en de Kunstgeschiedenis overgenomen door Jan Six. Jan Six was ook hoogleraar aan de Rijksacademie in Amsterdam net als eerder in de 19de eeuw Josephus Albertus Alberdingk Thijm. Universiteiten en academies waren niet zo ver van elkaar verwijderd.

8. Vgl. P.C. Sonderer, 'Passions and purity. From science to art', in: *Hemsterhuis: a European Philosopher rediscovered* (red. Claudia Melica), Napels 2005 [Istituto italiano per gli studi filosofici, Biblioteca Europea], pp. 199-216.

9. Zie Elisabeth Schellekens, 'Conceptual Art', in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition), Edward N. Zalta (red.), <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/conceptual-art/>>

10. Zie ook Benjamin Buchloh, 'Conceptual Art 1962-1969; From the Aesthetic of Administration to the Critique of Institutions', *October*, vol. 55 (Winter 1990), pp. 105-43: 'Because the proposal

inherent in Conceptual Art was to replace the object of spatial and perceptual experience by linguistic definition alone (the work as analytic proposition), it thus constituted the most consequential assault on the status of that object: its visibility, its commodity status, and its form of distribution. Confronting the full range of the implications of Duchamp's legacy for the first time, Conceptual practices, furthermore, reflected upon the construction and the role (or the death) of the author just as much as they redefined the conditions of receivership and the role of the spectator. Thus they performed the post-war period's most rigorous investigation of the conventions of pictorial and sculptural representation and a critique of the traditional paradigms of visibility.'

11. Vgl. *De Volkskrant*, 9/2/2011, 'Dat voorgekauwde engagement, ik ben het spuugzat.'

12. Vgl. Birgit M. Kaiser, 'On aesthetics, aesthetics and sensation – reading Baumgarten with Leibniz with Deleuze', in: *Esthetica* (<http://www.estheticatijdschrift.nl/magazine/2011/artikelen/aesthetics-aesthetics-and-sensation---reading-baumgarten-leibniz-deleuze>) 2011, pp. 1-10.

13. Descartes achtte het mogelijk het oog uit het lichaam te halen en zo als lichtend en doorschijnend medium van zuivere kennis te laten fungeren. Bij Goethe wordt het oog pas weer in het lichaam teruggebracht.

14. Hemsterhuis (1721-1790) ontwikkelde als eerste filosoof esthetische (visuele) experimenten. Hij vond de tactiele beeldhouwkunst een visueel veel rijkere kunst dan bv. de schilderkunst die de driedimensionale kijkervaring ontbeerde. Hemsterhuis was bovendien een grote inspiratiebron voor de eerste Nederlander (of wellicht Europeaan) die in 1773 promoveerde tot doctor op een esthetisch onderwerp: Bernard Nieuhoff, *De sensu pulchri* (in: H. Krop, P. Sonderen, red., Tussen classicisme en romantiek. *Esthetica in Nederland van 1770 tot 1870 (Rotterdamse filosofische studies XVI)*; Rotterdam, 1993).

15. Waar Kant natuurlijke en kunstschoonheid in elkaars verlengde zag, beschouwde Hegel het natuurschone als minder hoogstaand dan het kunstschone. Hemsterhuis op zijn beurt verwierp de mogelijkheid van natuurschoonheid überhaupt. Deze schoonheid komt bij toeval tot stand of is vooral afhankelijk van de esthetische blik van de beschouwer (zie P.C. Sonderen, *Het sculpturale denken. De esthetica van Frans Hemsterhuis*, (diss.) Leende: Damon 2000).

16. K. Rosenkranz, *Asthetik des Hässlichen*, Königsberg 1853.

17. Zie <http://doingdiderot.blogspot.com/>, de website van de conferentie 'Doing Diderot, New Views on Making in the Arts', Arnhem 2011, waarin Richard Sennetts *De Ambachtsman* centraal stond. Diderot bezocht in de achttiende eeuw de werkplaatsen van kunstenaars en ambachtslieden en bevroeg hen op hun maakproces. De resultaten daarvan verschenen in zijn beroemde *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonnée de l'art et métiers* zowel in tekst als in beeld. De kunstlectoren inventariseerden in de workshops op deze conferentie de huidige visies op het maken.

18. Vgl. Peter Sonderen, 'A modern Anacharsis looks at music theory', in: *Tijdschrift voor Muziektheorie* (februari 2012).

19. Zie Robert Williams, *Art Theory, A Historical Introduction*, Blackwell, Malden/Oxford/Carlton

2004, p. 3. Zie voor muziek: Peter J. Martin, *Sounds and society, Themes in the sociology of music*, Manchester University Press, Manchester/New York 1995, p. 7: 'As we shall see, it is such conventions which constitute the reality of the social world, and the processes by which they are established and "agreed upon" are of greater importance for our understanding of it.'

20. 'Maken is dus in relatie tot de kunsten iets anders dan in reguliere beroepen. Bij maken is er ook altijd sprake van *bewust* maken. Maken vindt niet zo maar plaats, er is altijd sprake van een reflexief moment misschien zelfs wel van een reflexieve roes en [het] gaat gepaard met een idee van wat men zelf tijdens het maken is als mens. Wat een kunstenaar ook doet, in ons tijdsgewricht is hij verplicht om telkens weer opnieuw zijn eigen doen en laten te bevragen. Een timmerman kijkt of iets uiteindelijk goed past en beantwoordt aan het doel, waarbij hij ernaar streeft om zijn werk zo goed mogelijk te doen, (vgl. Richard Sennett) dat doet een kunstenaar ook, maar deze vraagt zich bovendien af of dit doel nog steeds het doel is en of goed nog wel goed is.' Zie P. Sonderen, *Theorie en het maken: theorie van de praktijk, praktijk van de theorie. Theorieonderwijs bij ArtEZ*, ongepubliceerd intern onderzoek lectoraat Theorie in de Kunsten, ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten 2011.

21. Zie ook noot 20.

22. Vgl. Michael Petry, *The Art of Not Making: The New Artist/Artisan Relationship*, Londen: Thames and Hudson 2011.

Het zoeken van regels die niet bestaan

Jeroen Boomgaard

In een recente lezing voor de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) keerde Koen Brams, toenmalig directeur van de Jan van Eyck Academie in Maastricht, zich heftig tegen elke vorm van formattering van onderzoek door kunstenaars. De directe aanleiding voor zijn boutade was de uitnodiging van de NVAO waarin gesproken werd van ‘onderzoek(svaardigheden)/theorie’. De gelijkstelling van deze termen liet volgens Brams zien wat er mis is met het denken over onderzoek in de kunsten en wat er schuil gaat achter programma’s die zich *artistic research* noemen. Laten we de vraag of het niet formatteren van onderzoek wel de enige oplossing is even rusten (de output van de Jan van Eyck Academie laat zien dat aan formattering niet te ontkomen valt), om er later op terug te komen. Laten we het eerst hebben over de verhouding tussen onderzoek en theorie om te begrijpen welke rol theorie in het kunstonderwijs kan spelen.

Om te beginnen wil ik kijken naar de praktijk van het theorieonderwijs aan de Gerrit Rietveld Academie op dit moment. Twee elementen zijn daarin specifiek. In de laatste jaren zijn bepaalde scheidslijnen in het theorieonderwijs opgeheven, terwijl andere juist zijn versterkt of aangebracht. Opgeheven is de splitsing tussen filosofie en kunstgeschiedenis die officieel tot het curriculum behoorde. In dat model zorgde de kunstgeschiedenis allereerst voor het overzicht van de ontwikkeling van de – doorgaans alleen westerse – kunst, om in het vervolg van de opleiding het visuele kader te bieden voor de productie van de studenten. De kunstgeschiedenisdocent toonde de stand van zaken in de kunst en wees op de voorgeschiedenis van de ideeën en concepten van de student omdat die context onmisbaar werd gevonden voor de weging van de kwaliteit van de eigen beeldende productie. Het onderwijs in de filosofie legde de basis voor de ontwikkeling van een zelfstandige vorm van denken door de opvattingen en vooronderstellingen van de student over kunst en kunstenaarschap te herleiden tot noties uit de geschiedenis van de filosofie. Deze scheiding berustte op de traditionele splitsing in disciplines zoals die aan de universiteiten nog steeds geldt. Maar ook daar is het besef reeds lang doorgedrongen dat een geschiedenis van de kunst zonder verbinding met de geschiedenis van het denken een lege opsomming van vormontwikkelingen wordt, terwijl een denken over esthetica dat te weinig kennis heeft van de vormen die de kunst in de loop der tijden heeft aangenomen als een diepzinnige luchtbel met alle winden meewaait. De combinatie van filosofie en

kunstgeschiedenis zoals die nu aan de Rietveld Academie gebruikelijk is, berust op dit besef. Het gevolg ervan is dat er vaak gezocht wordt naar theori docenten die in staat zijn deze verbinding in hun lessen aan te gaan. Theori docenten, kortom, die meer uit de richting van nieuwe disciplines als *visual culture* en *cultural analysis* komen of daarmee in ieder geval uit de voeten kunnen.

Deze verbinding tussen twee voorheen gescheiden domeinen sluit ook goed aan bij het bachelorkunstonderwijs omdat zij past bij een andere manier van theorieonderwijs. Terwijl tot een aantal jaren geleden de nadruk lag op kennisoverdracht door middel van vertellen en laten zien, gaat het nu veel meer om het aanleren van een praktijk, een manier van handelen. Het tonen van eindeloze series dia's met voorbeelden uit de meer of minder recente geschiedenis van de kunst en het in collegevorm aanbieden van belangrijke noties uit cruciale momenten van de ontwikkeling van het denken heeft plaatsgemaakt voor het actief toe-eigenen van beelden en ideeën. Docenten hebben niet langer een stapel boeken bij zich die ze opgewekt de lucht in gooien, in de hoop dat de zelfbewuste en gretige student ze opvangt, maar lezen belangrijke delen uit deze boeken met hen en bespreken ze in relatie tot de kunst en zelfs in relatie tot het eigen werk van de student om duidelijk te maken dat het er niet alleen om gaat wat er in die tekst staat, maar ook om wat ermee gedaan is en wat je er dus mee zou kunnen doen.

Om te begrijpen waarom deze slechting van scheidingen zo goed aansluit bij het heersende onderwijs in de kunsten, maar ook om te onderkennen welke gevaren eraan kleven, is het zinvol iets verder in te gaan op de wijze waarop kunst en vormgeving aan de Rietveld Academie worden aangeleerd. Zoals waarschijnlijk bekend is, gaat het daar maar gedeeltelijk om het aanleren van vaardigheden, en hoofdzakelijk om het zelfstandig ontwikkelen van concepten op het gebied van kunst en design. De basis voor een eigenzinnige houding als kunstenaar of vormgever wordt vanaf het begin gelegd en die ontwikkelt zich in de loop van het vierjarig curriculum tot een individuele praktijk. De school leidt vormgevers op die elke opdracht zes keer omdraaien om hem naar eigen hand te zetten, en kunstenaars die in staat zijn hun tegendraadsheid te profileren. Dit model vereist echter van studenten het vermogen zelf de regels op te stellen waaraan hun werk moet voldoen. Niet alleen of niet zozeer wat een opdrachtgever verwacht, niet wat de kunstwereld op dat moment wil, maar de aparte invulling die de student geeft, is de toetssteen

waaraan de kwaliteit van de resultaten wordt gemeten. Daarbij is het de veronderstelling dat in het pad dat gekozen wordt en in de stappen die daarin worden gezet, de kern van de kunstenaar-/ontwerperpersoonlijkheid naar voren kan komen. Met andere woorden: studenten van de Rietveld Academie worden niet zozeer beoordeeld op de verhouding van hun werk tot een voorbeeldige kunst- of ontwerp-praktijk, maar vooral op de uitwerking van een stelsel zelfgekozen regels. Daarbij richt de beoordeling zich zowel op de keuze van de regels als op de consequenties van de uitvoering ervan.

Dit is een zwaar traject, want het eist van studenten een eigen weg te kiezen in alle vrijheid, terwijl ze in de praktijk nog betrekkelijk weinig idee hebben wat die vrijheid kan betekenen. Bovendien blijkt in de praktijk uit de reactie van docenten dat niet alle vrijheid even vrij is en dat er wel degelijk sprake is van een weliswaar niet benoemd maar wel verondersteld ideaal. Zo bestaat er in zowel het onderwijs als de beoordeling van de resultaten een permanente spanning tussen de keuze voor regels die niet voor de hand liggen, en is er de valkuil waarin het niet voor de hand liggende tot regel is geworden. Die spanning kan productief zijn, maar ook verlamdend werken. Zij moet in goede banen worden geleid door ervaren docenten, zelf goede ontwerpers/kunstenaars die het dilemma herkennen en erkennen. Maar het spanningsveld kan ook op positieve wijze worden benut met behulp van theorieën, filosofieën en kunst-/ontwerppraktijken die laten zien dat de eigenzinnige regels teruggaan op gedachten en aannames die in verschillende richtingen kunnen leiden, en dat dezelfde regels in het meer of minder recente verleden tot totaal verschillende vormen hebben geleid. Met andere woorden: het is precies de combinatie van theorie en praktijk, de mogelijke verbinding tussen filosofie en kunstgeschiedenis, die een student de achtergrond kan bieden waartegen de zelfgekozen regels zich kunnen aftekenen.

Dat juist die combinatie van filosofie en voorbeelden uit de kunst een goede humuslaag vormt voor de kweek van eigenzinnigheid heeft te maken met het specifieke karakter van theorie, en de wijze waarop dat in het kunstonderwijs op de Rietveld Academie aan bod komt. Het is geen groot geheim dat het Nederlandse kunstonderwijs van oudsher geplaagd wordt door een zeker wantrouwen tegenover het gedrukte woord, vooral wanneer dat woord op lastig te volgen wijze iets ingewikkelds over de wereld lijkt te zeggen. Het lezen van dergelijke teksten zou slechts afleiden van de ontwikkeling van het eigen kunstenaarschap;

de doorgaans door dyslexie geplaagde student zou kostbare tijd verliezen en zich verstrikken in theorieën – dogma's die de dood voor zijn artistieke inspiratie zouden betekenen. Theorie en filosofie zouden net als de geschiedenis van de kunst mondjesmaat moeten worden toegediend door ervaren docenten die daarbij meteen de waarde voor de kunst van de betreffende tekst zouden kunnen toelichten. Te veel theorie en te veel tijd voor theorie leidt in deze ondertussen goeddeels verlaten opvatting slechts tot een wanhopig dwalen in het woud van de zware waarheden. En het zou onvermijdelijk leiden tot slechte illustraties van matig begrepen ideeën. Nu valt niet te ontkennen dat een te grote dosis 'rizoom' regelmatig aanleiding geeft tot even goedbedoelde als slecht begrepen voorstellingen van wortelsystemen. Dat hoeft echter geen probleem te zijn. Studeren is fouten mogen maken en juist een dergelijke directe illustratie van een complexe theorie geeft aan dat het er niet alleen om gaat theoretische noties op te doen, maar vooral ook aan te leren hoe ermee om te gaan.

Het dwingende karakter dat teksten kunnen hebben, het gewicht van het dogma dat zij lijken te dragen, wordt niet vermeden door ze slechts in indirecte vorm via een docent toegankelijk te maken. Sterker nog, net als met heilige teksten lijkt de waarheidsaanspraak door deze bemiddeling eerder versterkt te worden. De gedachte dat de theorie te zwaar is, vormt een onderschatting van zowel het begrip van studenten als van het vermogen over de belangrijkste teksten begrijpelijk te kunnen spreken. Studenten kunnen zich een tekst zelf eigen maken, net zoals ze zelf op zoek kunnen en moeten gaan naar kunstwerken uit heden en verleden waartoe ze zich moeten of willen verhouden. En die zoektocht heet onderzoek.

Hier is het belangrijk te wijzen op een andere scheiding die in het huidige theorieonderwijs aan de Rietveld Academie is opgeheven: de scheiding tussen theorie en praktijk. Het is een reeds lang geaccepteerd gegeven dat elke praktijk theoriebeladen is, dat wil zeggen dat elke kunstpraktijk die wordt aangeleerd bij voorbaat is gevormd door ideeën over kunstenaarschap, over artistieke praktijken, over goed design, over techniek, over kunstenaarsstrategieën, over echt en onecht, over authenticiteit en autonomie, kortom, over al die dingen die impliciet of expliciet tijdens de opleiding tot ontwerper/kunstenaar aan de orde komen. Veel minder algemeen echter is de gedachte dat alle theorie gedragen wordt door praktijk. Alle filosofie, kunsttheorie, cultuurbeschouwing of wat dan ook, berust op een manier van kijken, handelen en leven waaruit deze voortkomen, en telkens

opnieuw leidt dit, wanneer de gedachte concreet wordt gemaakt en de theorie in praktijk wordt gebracht, tot manieren van waarnemen en doen. In het kunstonderwijs gaat het daarbij natuurlijk vooral om theorie die raakt aan het domein van de kunst, niet alleen als inspiratie of achtergrond van de meesterstukken waarmee wij ons omringen, maar ook van de nieuwe en nog niet geformuleerde kunstpraktijk die we studenten willen leren. Daarom is ervoor gekozen theorie/kunstgeschiedenis niet langer te geven in strikt gescheiden lessen, een discursieve exercitie die slechts zeer indirect iets te maken heeft met het vervaardigen van kunst, maar als integraal onderdeel van het aanleren van de praktijk van kunstenaar/vormgever. Hoewel het vaak nog zoeken is naar de juiste wijze om deze keuze gestalte te geven, worden groepen studenten bijvoorbeeld begeleid door een praktijk- en een theorieducent die op hetzelfde moment aanwezig zijn.

Theorie is een zoektocht, het opperen van mogelijkheden om de wereld en het menselijk bestaan te denken. Een filosofie is een opgeworpen werkelijkheid, een mogelijke realiteit, net zoals elk kunstwerk een voorstel en een voorstelling is van een mogelijke, andere werkelijkheid. Daar waar ze bij elkaar komen, begint de zoektocht van de student naar de wijze waarop hij de regels moet formuleren die zijn voorstel(ling) aansturen. In die combinatie van praktijk en theorie start het intuïtieve onderzoek dat een student moet leren herkennen en vertrouwen om het uit te bouwen tot eigenzinnigheid. Theorieonderwijs richt zich net als het praktijkonderwijs op het ondersteunen van deze zoektocht, om het aanleveren van materiaal en reflectie, om het aanleren van de vaardigheid de weg te vinden in het woud der waarheden, en om te laten zien dat het gaat om hypothesen die aangenomen of verworpen, maar ook verwerkt kunnen worden tot nieuwe hypothesen in de praktijk.

Er is een keerzijde van dit model. Het zelf opstellen van regels door middel van onderzoek in theorie en praktijk heeft alleen kans van slagen wanneer studenten weten hoe ze moeten zoeken. Alleen op basis van een vaag gevoel, een verborgen intuïtie wordt de zoektocht een hachelijke zaak. De student wordt dan met een veel te klein lantaarntje een veel te grote grot ingestuurd waarin hij zich, als hij niet acuut verdwaalt, zal vastklampen aan schimmen die hem vertrouwd voorkomen. Ook de intuïtie, die haast lichamelijke vorm van weten zoals Carlo Ginzburg haar in zijn tekst *Sporen* omschrijft, moet getraind worden. Er moet een basis van herkenning en verkenning kunnen

ontstaan. Herkenning door een rudimentair overzicht van kunst en filosofie te bieden, verkenning door studenten te confronteren met teksten, ideeën, concepten en beelden die doorgaans buiten de bundel van hun lichtstraal blijven. De bacheloropleiding biedt op die wijze een permanente oefening in verkenning, een scholing in spoorzoeken. Want juist omdat de academie van studenten verwacht dat zij hun eigen plan kunnen trekken, hun eigen weg kiezen, moet er sprake zijn van een voortdurend oefenen in het maken van keuzes. Keuzes die niet gebaseerd zijn op wat er onbestemd van binnen borrelt – dat vormt de motor die de zaak aan de gang houdt, maar niet stuurt –, maar op alles wat kunst en filosofie te bieden hebben. Dat oefenen is geen droogzwemmen: de verkenning wordt alleen geleerd door het doen. Daarbij is doen het maken/ontwerpen van dingen/projecten op basis van lezen, kijken, praten, zoeken, proberen, mislukken en nog eens proberen. Het eindexamen vormt ten slotte het bewijs dat de student de zoektocht op eigen houtje kan ondernemen. Een bewijs dat geleverd wordt door een eindexamenwerk dat bestaat uit een discursief deel, waarin duidelijk de verkenning van de theorie/filosofie/kunstgeschiedenis uiteen wordt gezet, en een praktisch deel waarin de verkenning de vorm aanneemt van een kunstwerk/ontwerp.

De masteropleiding en het PhD-traject bouwen hierop voort. In de master is de verkenning al veel gerichter, de student weet beter wat hij zoekt. De praktijk van masteropleidingen in het kunstonderwijs wijst uit dat het daarbij lastig is een evenwicht te bewaren tussen project en productie, tussen onderzoek en output. De gangbare praktijk van het Sandberg Instituut, dat de masteropleidingen aan de Rietveld Academie verzorgt, was tot voor kort dat deelnemers werden gestimuleerd zoveel mogelijk te produceren voor specifieke situaties. Door zichzelf in de omstandigheid te plaatsen dat er iets verwacht werd en iets tot stand moest komen, zou de student ontdekken wat hij wilde maken. De harde confrontatie zou zinloze twijfel overwinnen en de intuïtie versterken. Dat heeft tot een aantal generaties kunstenaars geleid die onder alle omstandigheden kunnen produceren, die zelden ergens voor terugschrikken en die vaak verrassend uit de hoek weten te komen. Tegelijk zijn het vaak kunstenaars die een zeker gebrek aan diepgang en reflectie vertonen. Kunstenaars waarvan het vermogen tot maken samengaat met een onvermogen tot formuleren.

De nieuwe tendens om op masteropleidingen meer in de vorm van projecten te werken geeft de praktijk een scherpe wending. De productie

wordt nu niet langer aangestuurd door de omstandigheid, maar door een onderwerp. Het veld van mogelijke productie wordt niet bepaald door een plek of een gelegenheid, maar discursief omschreven als een serie uitgangspunten of overwegingen, een manier van kijken of van werken. Daarmee dreigt het opleidingsmodel in zijn absolute tegendeel om te slaan. Waar voorheen de verrassing van het werk soms iets te tijdelijk of te dun leek te zijn, daar dreigt nu de onderbouwing van het werk dat in de projecten ontstaat een gebrek aan verrassing te tonen. Het juiste evenwicht tussen deze benaderingen moet mijns inziens gevonden worden op het punt waar onderzoek en theorie elkaar raken. Alleen door studenten duidelijk te maken dat onderzoek op een aantal uiteenlopende manieren een rol speelt bij de productie van kunst, dat theorie daarbij telkens een andere functie heeft, en dat deze verschillende wijzen van productie te maken hebben met de strategie waarmee het kunstwerk in het veld van de kunst wordt geplaatst, wordt bereikt dat de studenten zelfstandig leren beslissen over de te volgen weg. Nu lijkt er nog te veel sprake van een haast willekeurig systeem dat door de student uitsluitend naar eigen hand gezet kan en moet worden. Het format als taboe, zoals het ook voor Koen Brams een groot schrikbeeld bleek te zijn. Maar de veronderstelling dat onderzoek geheel zonder model gestalte kan krijgen is even naïef als het idee dat de kunst zich in absolute vrijheid telkens opnieuw uitvindt. Net zoals het format, de vorm van het onderzoek, de verspreiding en erkenning garandeert, zo kent ook de kunst bepaalde modellen die in bepaalde tijden en in zekere circuits de acceptatie en verspreiding verzorgen. De kracht van een kunstenaar schuilt niet alleen in het produceren van werk, maar ook in het hanteren van de juiste strategieën om de werking van zijn werk in werking te zetten. Die strategieën kunnen de basis vormen van de onderzoeksmodellen die de aankomende kunstenaar worden meegegeven. Nadat in de bachelor de mogelijkheid van theorie als bijdrage aan de totstandkoming van het werk is gegeven, de verkenning van de hypothese die de hypothese van het kunstwerk ondersteunt, kan in de master de inzet van theorie en onderzoek voor de eigen praktijk van de student verder worden verkend in relatie tot het karakter van dat werk en de aanleg van de student, maar zeker ook in relatie tot de strategie die het meest geëigend lijkt voor de verspreiding van dat werk. Met andere woorden, het vinden van de eigen weg gedurende de master moet samengaan met een afweging van de wijze waarop onderzoek en theorie kunnen worden gebruikt en ingezet. Daarbij staan grofweg drie modellen ter beschikking:

onderzoek dat vooral dient ter ondersteuning van de praktijk, onderzoek waarin theorie een rol speelt naast de praktijk, en onderzoek waarin theorie en praktijk samen worden uitgewerkt.

Onderzoek, theorie, kunst: het zijn geen van alle duidelijk definieerbare grootheden, scherp van elkaar te onderscheiden. Elke kunstenaar doet onderzoek, elke kunstpraktijk is door theorie bevangen, elk gebruik van theorie veronderstelt een praktijk. Het is daarom volstrekt onzinnig om hier allerlei scherpe afbakeningen aan te brengen. Theorie en onderzoek zijn onlosmakelijk verbonden met het maken van kunst. Ze moeten gedurende de bachelorfase aangeleerd worden als onlosmakelijk onderdeel van de praktijk. De vraag hoe ze het beste kunnen worden ingezet om zowel het talent van de student als de mogelijkheden van zijn werk tot hun recht te laten komen, moet de inzet zijn van theorie/onderzoek/praktijkonderwijs in de master.

Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs¹

Janneke Wesseling

Iedere docent aan een kunstacademie kent de volgende situatie. Een student presenteert een nieuw werk en vertelt wat de beweegredenen waren bij het ontstaan ervan en wat hij/zij ermee wilde uitdrukken.² De docent bekijkt het werk, luistert naar de student en stelt vast dat het gepresenteerde werk en wat de student erover te zeggen heeft weinig met elkaar te maken hebben. Het lijkt op een soort babylonische spraakverwarring tussen de taal van het beeld en de taal van het woord. De twee komen niet bij elkaar.

Studenten houden vaak vast aan het verhaal of het idee waarmee ze met het werk begonnen, zonder op te merken dat het werk gedurende het maakproces een andere richting op is gegaan. Ze veronderstellen dat het maakproces de vormgeving is van een vooraf bepaalde inhoud. Dit geldt in het algemeen trouwens ook voor de mensen die het kunstwerk bekijken: het kunstwerk wordt opgevat als een vorm met een inhoud, als een illustratie van een gedachte of bedoeling. De inhoud zit als het ware verborgen in een verpakking. Maar vorm en inhoud van een kunstwerk zijn niet van elkaar te scheiden, ze zijn een ondeelbaar geheel, en vaak ontstaat betekenis voor een groot deel vanuit een handeling, vanuit de wijze waarop het werk wordt gemaakt.

Reflectie en theorie

Om een kunstwerk te maken, een object dat zeggingskracht heeft, is het noodzakelijk dat de student leert om de twee werelden van denken en handelen met elkaar te verbinden. Het gaat om een bewustwording van de wisselwerking tussen denken en maken. Dit is misschien het belangrijkste en tegelijk ook het moeilijkste dat een student aan een kunstacademie te leren heeft: het op elkaar afstemmen van denken en handelen en het samenbrengen daarvan in het maakproces. Het begrip 'reflectie' verwijst in de praktijk van de kunst naar dit op elkaar afstemmen van denken en maken, het is zelfreflectie. Zoals David Summers schrijft in een parafrase op Kant: 'It is the task of reason to reflect upon its own experience and its experience itself, to clarify its own structures, reactions and autonomous actions, finally to dispel its own self-generated illusions and to establish its own legitimate grounds.'³

De moeilijkheid zit hem in het nemen van afstand tot het product en tot het ontstaansproces van het werk, om het helder te kunnen zien. Pas wanneer de student het eigen werk kan bekijken met een kritische blik, met de blik van een buitenstaander, kan hij zijn legitieme beweegredenen, *legitimate grounds* zoals Summer ze noemt, vaststellen. Vaak lukt het trouwens nog niet

tijdens de bachelorfase van de kunstacademie om zich deze kritische reflectie eigen te maken.

De bewustwording van de wisselwerking tussen maken en denken betekent nog niet dat de wisselwerking ook volledig kan worden benoemd. Net zo min als alle betekenislagen van een kunstwerk zich in taal laten uitdrukken. Als dat zo was zou het kunstwerk immers overbodig zijn. Er zijn altijd lagen in of aspecten van het werk die niet in taal zijn om te zetten. Er is dus een limiet aan de mate waarin de beweegredenen en ervaringen verwoord kunnen worden, een deel ervan blijft altijd onbewust. Dit geldt voor de maker van het werk net zo goed als voor beschouwers ervan. Een (geslaagd) kunstwerk laat zich nooit volledig in taal kennen, ook niet door de kunstenaar.

Taal is bovendien niet per definitie nodig voor het doen ontstaan van een kunstwerk. Het is mogelijk dat een kunstwerk intuïtief tot stand komt, vrijwel onbewust, en dat het meteen 'raak' is. Toch, of misschien juist dan, is er voor het vervolg van het artistieke proces nog steeds de noodzaak om te begrijpen wat er is gebeurd en dit te (proberen te) benoemen.

De activiteit van begrijpen en benoemen is essentieel voor het kunstonderwijs en trouwens ook voor beschouwing van kunst in het algemeen. Merleau-Ponty (1968) geeft een mooie en adequate omschrijving van het begrip reflectie: 'Every effort to comprehend the spectacle of the world from within and from the sources demands that we detach ourselves from the effective unfolding of our perceptions and from our perception of the world, that we cease being one with the concrete flux of our life in order to retrace the total bearing and principal articulations of the world upon which it opens. To reflect is not to coincide with the flux from its source unto its last ramifications; it is to disengage from the things, perceptions, world, and perceptions of the world, by submitting them to a systematic variation.'⁴ Reflectie, zegt Merleau-Ponty, vraagt om een distantie van de stroom van gebeurtenissen.

Theorie en reflectie liggen direct in elkaars verlengde. *Theōria* duidt van oorsprong, bij Aristoteles, op het ideaal van contemplatie, van het bevrijd zijn van de verplichtingen van het actieve leven, van het werk dat nodig is om in het levensonderhoud te voorzien en te overleven. Ook hier is dus sprake van *detachment*. Reflectie is, met betrekking tot het artistieke maakproces, gericht op het eigen handelen. Theorie verschaft de reflectie een kader, een bredere context. Studenten moeten het eigen werk leren positioneren in deze context, die kunsthistorisch, kunsttheoretisch, filosofisch, maatschappelijk van aard

kan zijn. Theorie staat zodoende verder af van het concrete handelen en maken dan reflectie, maar is daarmee niet minder noodzakelijk of minder belangrijk. Reflectie en theorie kunnen niet zonder elkaar.

Het ook in Nederland recent ontwikkelde ‘onderzoek in en door de kunst’, artistiek onderzoek of *artistic research*, beoogt het proces van reflectie en de plaatsing van het denken binnen een theoretisch kader meer expliciet te maken. Het onderwijs in artistiek onderzoek (waarover straks meer) leert de student de grondslagen en criteria waarmee hij het eigen onderzoek kan ontwikkelen.

Hoe denken kunstenaars?

Wanneer we in de kunst en in het kunstonderwijs spreken over de ontwikkeling van onderzoek, over de benodigde criteria en doelstellingen en over een geschikte methodologie, ligt het voor de hand om te rade te gaan bij andere academische of wetenschappelijke disciplines. Het verschijnsel van *artistic research* is jong en de theoretische basis is nog volop in ontwikkeling. Kunstenaars en kunsttheoretici die zich met dit type onderzoek willen bezighouden hebben behoefte aan een legitimering van de eigen positie. Dit geldt met name voor het derde, universitaire onderwijsniveau, het promotieonderzoek dat leidt tot een universitaire doctorsgraad.

Toch is de oriëntatie op wetenschappelijke criteria en methodologieën niet per se productief. Kunstenaars zijn geen wetenschappers en zullen het ook nooit worden. De meeste wetenschappelijke conventies verhelderen, zo blijkt in toenemende mate, weinig over onderzoek in en door de kunst. Het is daarom nodig dat deze jongste tak van de geesteswetenschappen zijn eigen criteria ontwikkelt en zich bezint op de vraag wat dit soort onderzoek eventueel op kan leveren. De bewering dat ook de kunst kennis produceert blijft een holle frase wanneer het onmogelijk is om uit te leggen wat dit voor soort kennis is en hoe die eventueel geproduceerd wordt.

Het is mijns inziens beter om ons op de verschillen in het denken van kunstenaars en wetenschappers te richten dan op de overeenkomsten. De vraag die gesteld moet worden luidt niet zozeer ‘Wat weten kunstenaars?’, maar ‘Hoe denken kunstenaars?’⁵ Het werkwoord ‘weten’ leidt ons in de verkeerde richting, weg van de artistieke praktijk en weg van het kunstwerk.

Wat is de betekenis van woorden als weten, kennis en denken? Hannah Arendt gaat hierop in in het eerste deel van haar boek *The Life of the Mind*,

getiteld *Thinking*.⁶ Zij werkt hier het onderscheid uit dat Kant maakt tussen twee manieren van denken, *Vernunft* en *Verstand*. Arendt vertaalt ze respectievelijk als *reason* en *intellect*. Het onderscheid tussen die twee, in het Nederlands te vertalen als respectievelijk 'begrip' en 'verstand', valt volgens haar samen met het onderscheid tussen betekenis en cognitie c.q. kennis. Begrip en verstand dienen, zo schrijft zij, verschillende doeleinden. Begrip dient om 'onze dorst naar betekenis te lessen' en verstand om 'te voldoen aan onze behoefte aan kennis en cognitie'.⁷ Begrip heeft, anders dan verstand, zijn oorsprong in onze behoefte om na te denken over vragen waarvan we weten dat er geen pasklaar antwoord op bestaat en waarover bovendien geen verifieerbare kennis mogelijk is, zoals vragen over God, vrijheid en onsterfelijkheid. Begrip ontstijgt daarom aan de beperkingen van cognitie en kennis, te weten de criteria van zekerheid en bewijs. In de woorden van Arendt: 'The need of reason is not inspired by the quest for truth but by the quest for meaning. And meaning and truth are not the same.'

In cognitie daarentegen passen we criteria van zekerheid en bewijs toe, het is het soort 'weten' dat waarheid vooronderstelt. Hier is het denken een middel tot een doel, namelijk het vaststellen van of komen tot waarheid en wetenschappelijk inzicht. Verstand wil begrijpen wat de zintuiglijke waarneming ons aanbiedt. Cognitie is het resultaat van de wisselwerking tussen zintuiglijke waarneming en verstand, van het toepassen van wetten en van vaste criteria op de verschijnselen zoals ze door de zintuigen worden waargenomen. Kennis is gebaseerd op gezond verstand, op het vertrouwen in de werkelijkheid van de wereld. De wetenschapper benadert de wereld met als doel zintuiglijke illusies te ontmaskeren en om vergissingen in de wetenschappelijke waarheidsvinding te corrigeren, zoals in Poppers proces van trial-and-error.

Begrip, stelt Arendt, heeft zijn doel in zichzelf. Het is de pure activiteit van het denken en tegelijkertijd van het bewustzijn van deze activiteit terwijl we denken. Begrip is daarom niet alleen reflexief maar ook zelfreflexief. Het bewustzijn van de eigen activiteit van het denken schept een besef te leven, van in leven te zijn, aldus Arendt. Begrip is de onophoudelijke zoektocht naar betekenis, een zoektocht die nooit eindigt vanwege constante twijfel. Omdat dit denken uiteindelijk gebaseerd is op twijfel heeft het, zoals Arendt het noemt, een 'selfdestructive tendency with regard to its own results'.

Om het eigen denken te ervaren, om de mogelijkheden van de eigen

geest te leren kennen, is het nodig dat we ons terugtrekken uit de wereld van de zintuigen. De zintuiglijke ervaring leidt ons af wanneer we proberen ons te concentreren en te denken. Daarom zeggen we van iemand die geconcentreerd zit te denken dat hij of zij 'afwezig' is. Merleau-Ponty zegt hetzelfde wanneer hij schrijft dat iedere poging om het schouwspel van de wereld van binnenuit te begrijpen eist dat we ons losmaken van de zintuiglijke waarneming en van de flux van het dagelijks leven.

Begrip, zegt Arendt, is *out of order* met de wereld. Het is het soort denken dat niet spoort met de wereld omdat het zich uit de wereld terugtrekt en omdat het geen eindresultaat produceert dat de eigen activiteit overleeft. Volgens Arendt kan deze kloof tussen begrijpen en de wereld echter wel overbrugd worden door het gebruik van metaforen en metaforische taal.⁸

Hoe kunnen Arendts inzichten in verband worden gebracht met kunst en kunstenaarspraktijk? Het zal duidelijk zijn dat begrip het soort denken is dat hier relevant is. Kunst 'lest onze dorst naar betekenis'. Kunst produceert geen oplossingen en heeft geen doel buiten zichzelf. De criteria van waarheid en bewijs zijn hier niet van toepassing; evenmin kunnen we spreken van een zoektocht naar waarheid. Arendt noemt kunstwerken *thought things*, objecten waarin denken ligt opgeslagen.

Toch is dit te veel een negatieve definiëring, een omschrijving van wat kunst niet doet. Laten we dus nogmaals kijken naar de relatie tussen begrip en kunst. Het grote verschil tussen de twee lijkt te zijn dat de activiteit van het denken onzichtbaarheid veronderstelt. Het denken trekt zich immers terug uit de zintuiglijk wereld, keert zich naar binnen, naar een plek die de buitenstaander niet kan zien. Maar kunstwerken zijn zintuiglijk waarneembare objecten die door de kunstenaar in de ervaarbare wereld worden geplaatst. Ze zijn werkelijk. Hun werkelijkheid is echter van een andere orde dan die van andere objecten. Zij hebben de functie om betekenis te genereren of om richting te geven aan de zoektocht naar betekenis. Het kunstwerk is de materialisatie van het denken. Het kunstwerk verbindt het denken met de wereld van de zintuiglijke verschijnselen. In het kunstwerk is denken zichtbaar gemaakt door middel van de verbeeldingskracht. Arendt omschrijft verbeeldingskracht als 'the mind's unique gift of re-presentation, making present what is actually absent'. In het kunstwerk is dat wat feitelijk afwezig is aanwezig gemaakt.

Dit wil niet zeggen dat het kunstwerk een eindproduct is, een eindresultaat van het denken van de kunstenaar waarin kennis als het ware gestold

is of vastgelegd, klaar om 'ontdekt' te worden door een beschouwer. Het kunstwerk is een tussenstation, een tijdelijk tot stilstand komen van een denkproces. Zodra de kunstenaar het werk als object in de *common-sense world of appearances* heeft geplaatst, neemt hij er afscheid van en behoort zijn activiteit met betrekking tot dit werk tot het verleden. Op dit punt raakt de externe beschouwer betrokken bij het werk, door de draad van het denken zoals het belichaamd is in het kunstwerk weer op te pakken. De beschouwer zet het nooit eindigende proces van interpreteren en de zoektocht naar betekenis, die in gang zijn gezet door de kunstenaar, voort.

Het werkwoord 'weten' is volgens mij niet van toepassing op kunst en op wat kunstenaars doen. 'Weten' duidt op cognitie, kennis, bewijs en waarheid. Deze begrippen horen thuis in de wereld van de wetenschap en bij het soort denken dat in wezen vreemd is aan de kunst. Het zou verhelderend zijn wanneer we in discussies over onderzoek in de kunst, over promoveren in de kunst en over hoe kunst onderwezen kan worden, de termen 'kennis' en 'cognitie' zouden vermijden. In de kunst valt niet veel te 'weten'. (In de kunstgeschiedenis wel, reden waarom dit een andere, wetenschappelijke, discipline is.)

Uit bovenstaande volgt dat in theorieonderwijs aan kunststudenten de volgende strategieën van vitaal belang zijn:

- Het stimuleren van reflectie, van reflexieve activiteit. Studenten moeten leren reflecteren op hun eigen denken. Het maken van een kunstwerk en de reflectie op dit maken zijn een en hetzelfde ding. Zoals John Baldessari het bondig formuleert in de tekst *A dialogue between himself as artist and teacher*: 'I think when I'm doing art, I'm questioning how to do it.'
- Studenten aanleren om zicht te krijgen op het zelfbewustzijn van het kunstwerk. Betekenisvolle, interessante kunstwerken zijn de neerslag van het van zichzelf bewuste denken en zijn daarom zelfreflexief. Kunstwerken hebben een metakwaliteit, ze zijn zich bewust van hun status als kunstwerk, als beeld.
- Het stimuleren van 'productieve twijfel', zoals Arendt het noemt, als instrument in de kunstpraktijk. Dit houdt in het doorlopend uitoefenen van zelfkritiek en zelfreflectie.

Al deze strategieën zijn variaties op het denken als begrip (*reason*).

De hedendaagse kunstacademie en de plaats van theorie en onderzoek

Halverwege de jaren negentig was er aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten (KABK) in Den Haag niets wat zelfs maar leek op een programma voor theorieonderwijs. Maar de KABK was wat dit betreft geen uitzondering: aan alle Nederlandse kunstacademies was het theorieonderwijs een ondergeschoven kindje. De naweeën van de achterhaalde opvatting van de kunstenaar als *noble savage* waren nog overal voelbaar in het kunstonderwijs. Van een kunstenaar werd niet verwacht dat hij in vloeiende volzinnen kon spreken over zijn werk, sterker nog, dat was verdacht. De taal had, zo was de algemene gedachte, een corrumperende invloed op de kunst; het kunstwerk diende voor zichzelf te spreken.

Deze op de Romantiek terug te voeren kunstopvatting bepaalde het kunstonderwijs. In het praktijkonderwijs kreeg die gestalte in het model van het een-op-een ateliergesprek tussen kunstenaar-docent en student. Het ateliergesprek tussen docent en student was de logische pendant van de opvatting van het atelier als ivoren toren waar de kunstenaar als eenzame eenling zijn kunstwerken voortbrengt. Theorieonderwijs daarentegen was klassikaal onderwijs en had daardoor een lagere, meer schoolse status. Meestal heette het kunstgeschiedenisles, wat het voor een belangrijk deel ook was. Theorie- en praktijkonderwijs waren strikt van elkaar gescheiden.

In het licht van de ontwikkelingen in de contemporaine kunst was dit onderwijsmodel volstrekt achterhaald. Theoretische reflectie speelt al vanaf de jaren zestig een centrale rol in de kunst, in het werk van conceptuele kunstenaars. Deze kunstenaars verzetten zich tegen de opvatting dat kunst los gezien kan worden van geschiedenis en politiek. Zoals Fiona Candlin, lector Museum Studies and Lifelong Education aan de Universiteit van Londen het recent formuleerde: 'Om kunst te produceren was het onontkoombaar zich te engageren met een ideologisch en intellectueel proces [...]. In deze context speelde taal een sleutelrol en kunstenaars produceerden tal van kunstwerken en teksten, en kunstwerken die teksten waren, die de aandacht richtten op het problematische onderscheid tussen woorden en beelden.'⁹

Een andere gangmaker in de theorievorming bij kunstenaars was de feministische kunstpraktijk die gericht was op onderzoek naar de relatie tussen vrouwen en geschiedenis, en op een kritische benadering van een westerse traditie die 'de ander' marginaliseert. De feministische kunst-

praktijk wilde, en wil dat nog steeds, machtsstructuren en hiërarchieën in het denken blootleggen.

Het theorieonderwijs nam vanaf het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw een hoge vlucht in het Nederlandse kunstonderwijs. Niet alleen de hier aangeduide ontwikkelingen in de kunst, ook de Bologna-akkoorden en de hiermee samenhangende reorganisatie van het onderwijs die gericht is op een toenadering van het hbo en het wo droegen hier aan bij. De meest recente uitkomst van dit alles is de nadruk op het onderzoeksaspect van de kunstpraktijk en de mogelijkheid voor kunstenaars om te promoveren aan de universiteit.

Het is overigens, ondanks deze ontwikkelingen, bepaald niet zo dat studenten zich aanmelden bij de kunstacademie vanwege theorieonderwijs. Het tegendeel is nog steeds waar. Theorieonderwijs, schrijven, lezen, studeren, is juist vaak wat ze willen ontvluchten. Het gevolg is een spanningsveld tussen het verlangen van deze studenten om iets concreets te maken en de tegenwoordige eis om te reflecteren op het artistieke handelen. Zowel theorie- als praktijkdocenten hebben dagelijks hiermee te maken.

Toch zijn ook de studenten veranderd. Ze verlangen in de eerste plaats een dialoog met hun docenten, in een niet-hiërarchische onderwijssituatie. Ze zijn zich nog minder dan vroeger bewust van een kunsthistorische canon en hechten daar ook geen waarde aan. Ze bezoeken weinig tentoonstellingen; digitale bronnen vormen hun belangrijkste informatie. Ze zijn wel heel open en nieuwsgierig en vaak zeer geïnteresseerd in samenwerkingsverbanden. Ze zijn dan ook bedreven in het vinden of creëren van internationale netwerken. Dit uit zich ook in een toenemende vraag naar interdisciplinariteit in het lesaanbod. Deze interdisciplinariteit, van theorie en praktijk maar ook van de verschillende kunstdisciplines, is een afspiegeling van de ontwikkelingen binnen de kunst.¹⁰

Het onderwijs dat hieraan kan beantwoorden is een open, niet-hiërarchisch systeem waarin studenten leren hóe ze moeten leren, waarin ze in wisselende verbanden leren samenwerken en waarin ze een eigen werkmethode leren ontwikkelen. Hiervoor bestaat niet één enkel onderwijsmodel, maar zijn verschillende modellen naast elkaar nodig. Theorie en praktijk zijn hierin, anders dan tot dusverre het geval was, duidelijk aan elkaar gerelateerd. Dit vraagt om nieuwe onderwijsvormen waarin kunstpraktijk en theorievorming met elkaar zijn geïntegreerd. Een flexibel curriculum met ruimte voor experiment is hiertoe een vereiste.

Van theorie- en van praktijkdocenten mag worden verwacht dat ze hun expertise en ervaringen expliciet maken en ook delen met studenten en met elkaar, en dat ze een onderlinge samenwerking aangaan. Op deze manier kan de kunstacademie voor alle betrokkenen, docenten en studenten, een stimulerende omgeving zijn.

Kort geformuleerd is dus het doel van theorie en reflectie in de bachelorfase van het kunstonderwijs: de bewustwording bij de student van het denkproces dat ten grondslag ligt aan het maken van zijn werk, en de bewustwording van de afstand die nodig is om het werk en het handelen dat eraan ten grondslag ligt te begrijpen. Pas wanneer een dergelijk begrip er is, kan de student zijn eigen legitieme beweegredenen vaststellen, wat een voorwaarde is voor een zelfstandig kunstenaarschap.

Het kunstwerk ontstaat, zoals ik hierboven schreef, uit een voortdurende wisselwerking tussen het maken en het reflecteren hierop. Het onderzoek in en door de kunst brengt dit proces, dat vaak in hoge mate onbewust plaatsvindt, aan de oppervlakte, met als doel het te verdiepen. Het maakt zodoende het verband expliciet tussen doen en denken, tussen maken en bevragen. Het is een zelfkritisch en zelfreflexief onderzoek dat uit een artistieke en een theoretische component bestaat. Hierbij is het uitgangspunt steeds: de aard van het onderzoek in de kunst binnen de kunst zelf. De eigen kunstpraktijk is aanleiding en onderwerp van het onderzoek. De uitkomst van het onderzoek is dan ook een artistiek resultaat.

De kunstenaar-onderzoeker doet in tegenstelling tot een regulier werkende kunstenaar expliciet en doelbewust mededelingen over het artistieke proces en maakt dit proces daarmee bespreekbaar. Deze benadering opent nieuwe mogelijkheden voor reflectie op het werk en ook voor uitwisseling met anderen. Nieuwe inzichten kunnen worden verkregen, gearticuleerd, gedocumenteerd en gepresenteerd. Het onderzoek in de kunst brengt hierdoor een nieuwe intensieve vorm van uitwisseling tot stand.

Het onderzoek in en door de kunst speelt een belangrijke rol aan de Hogeschool der Kunsten in Den Haag.¹¹ De diverse lectoraten spelen hierbij een initiërende en sturende rol.¹² BA-studenten komen via theorieonderwijs, studium generale, interdisciplinaire workshops en *honours classes*, alsook door middel van individuele gesprekken vanaf het eerste jaar in aanraking met het verschijnsel van onderzoek.

In 2009 is in Den Haag een hogeschoolbreed, interdisciplinair

mastertraject voor *artistic research* van start gegaan. Dit traject is erop gericht dat studenten de grondslagen leren ontwikkelen waaraan het eigen onderzoek moet voldoen. Aan het begin van deze opleiding zijn studenten meestal nog niet in staat om een duidelijke onderzoeksvraag en een onderzoeksvoorstel te formuleren. Het doel van het mastertraject is dat ze de onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan het eigen werk leren benoemen en definiëren, en dat studenten leren hoe ze een onderzoek kunnen aanpakken en hoe ze een eigen onderzoeksmethode kunnen ontwikkelen.

Aan dit alles is in 2003 de oprichting van de Academie der Kunsten voorafgegaan, die het kunstenaars en musici mogelijk maakt om aan de Universiteit Leiden de graad van doctor te behalen. De Academie der Kunsten (onderdeel van de Faculteit der Geesteswetenschappen) is een samenwerkingsverband tussen de Hogeschool der Kunsten en de Universiteit Leiden. De Academie der Kunsten kent twee promotie-opleidingstrajecten: DocArtes voor musici en componisten (sinds 2003) en PhDArts voor beeldende kunstenaars en vormgevers (sinds 2008). Doelstelling van het promotietraject is, kort gezegd, dat de kunstenaar aantoonst dat hij in staat is om zelfstandig en op hoog niveau als kunstenaar-onderzoeker te functioneren.

Artistic research neemt zodoende aan de Hogeschool der Kunsten, in samenwerking met de Universiteit Leiden, een centrale plaats in op de drie onderwijsniveaus BA-, MA- en PhD.

Noten

1. In deze tekst ligt de nadruk op het onderwijs in beeldende kunst.
2. In het vervolg van de tekst verwijs ik naar 'de student' als 'hij'. Dit geldt ook voor 'de kunstenaar'.
3. Summers, D., *Real Spaces, World Art History and the Rise of Western Modernism*, Londen: Phaidon 2003, p. 570.
4. Merleau-Ponty, M., *The Visible and the Invisible*, Evanston, US: Northwestern University Press 1968.
5. De vraag 'What do artists know?' was het thema van een aantal rondetafelconferenties die James Elkins in 2009 heeft georganiseerd. Het debat had tot doel om inzicht te krijgen in wat kunstenaars doen en hoe ze hun 'kennis' toepassen, en om een begrip te ontwikkelen van hoe en waarom kunst onderwezen moet worden.
6. Arendt, H., *The Life of the Mind*, San Diego/New York: Harcourt Inc 1978. *Thinking* is oorspronkelijk gepubliceerd in 1971.
7. Arendt: 'Reason (*Vernunft*)... and the entirely justified criteria it has established for its own

purposes, that is, for quenching our thirst, and meeting our need, for knowledge and cognition.' In *The Life of the Mind*, San Diego (etc.) 1971, p. 15.

8. Arendt stelt, in navolging van Kant, dat de enige manier waarop speculatief begrijpen zich kan manifesteren is door middel van metaforische taal. Het thema van metafoor en taal valt buiten het bereik van deze tekst.

9. In haar ongepubliceerde paper 'Doctors of invention. A proper anxiety? Practice-based PhDs and academic unease', t.g.v. een symposium in Leuven, 10 september 2004, over een Vlaams doctoraat in de kunsten.

10. Deze veranderingen gelden niet alleen studenten aan Nederlandse kunstacademies, maar ook internationaal. Zie bijvoorbeeld de bundel *Rethinking the Contemporary Art School. The Artist, the PhD, and the Academy*, red. Brad Buckley en John Conomos, Halifax Nova Scotia: the Press of the Nova Scotia College of Art and Design 2009.

11. De Hogeschool der Kunsten bestaat uit de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten en het Koninklijk Conservatorium.

12. Met name de lectoraten van Henk Borgdorff en mijn eigen lectoraat.

Reflectie, onderzoek en theorie voor grafisch ontwerpen: een situatieschets¹

Karel van der Waarde

'In theory, practice follows theory.

In practice, theory follows practice.'

Chris Rust

Dit artikel richt zich op het belang van reflectie, onderzoek en theorie voor de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen en de mogelijke relevantie daarvan voor het grafisch ontwerponderwijs. Het doel daarvan is om de discussie over deze aspecten voor wat betreft het grafische ontwerponderwijs op BA-, MA- en PhD-niveau te stimuleren.

Benadering: uitgaan van de praktijk van het grafisch ontwerpen

Drie perspectieven worden aan elkaar gerelateerd: de beroepspraktijk, onderzoek en onderwijs. De uitgangspunten, doelstellingen en terminologie van deze drie perspectieven verschillen. Termen als *practice based research*, *practice led research*, praktijkgericht onderzoek, fundamenteel onderzoek, wetenschappelijk onderzoek en toegepast onderzoek hebben verschillende betekenissen. Daarnaast zijn er binnen de genoemde drie perspectieven zelf grote verschillen aan te geven. In het Nederlandse kunstonderwijs worden karakteristieke verschillen tussen kunst en vormgeving bijvoorbeeld zelden beschreven. Ook de begrippen onderzoek (zoals alfa-, gamma- en bèta-onderzoek) en beroepspraktijk (webdesign, grafisch, reclame) kennen duidelijke interne scheidslijnen. Het is daarom onwaarschijnlijk dat een algemene en eenduidige beschrijving mogelijk is. Om het terminologie-probleem en vraagstukken met een te brede scope te voorkomen beperk ik mij in dit artikel tot de huidige commerciële beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen.

Een kader voor de beschrijving baseer ik op de studies van Herbert Simon (1969), Horst Rittel & Melvin Webber (1973) en Donald Schön (1983), waarbij ik mij beperk tot de kernpunten van hun betoog.²

Herbert Simon omschreef wat als ontwerpen in het algemeen gezien kan worden: 'everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones' (Simon, 1969, p. 55). Doel van ontwerpen is volgens Simon dus: *situaties* veranderen. Grafisch ontwerpen is hier een bijzondere vorm van.

Horst Rittel en Melvin Webber (1973) bestudeerden systemen voor sociaal beleid en beschreven tien eigenschappen van een *wicked problem*. Deze opsomming geeft een overzicht van kenmerken van een situatie waarmee ontwerpers geconfronteerd worden:

- Een *wicked problem* heeft geen definitieve beschrijving.

- Er is geen eindpunt.
- Oplossingen zijn niet ‘goed of fout’ maar ‘goed of slecht’.
- Er is geen eenduidige test die aangeeft hoe goed een oplossing is.
- Elke oplossing biedt slechts één kans: er is geen mogelijkheid om te leren door trial-and-error omdat iedere poging gevolgen heeft.
- Een *wicked problem* heeft geen gelimiteerde groep mogelijke oplossingen, en er is geen set van toegestane acties.
- Ieder probleem is uniek.
- Ieder probleem is een symptoom van een ander probleem.
- Er zijn verschillende manieren om een *wicked problem* te verklaren. De keuze van de verklaring bepaalt de uitgangspunten van de aanpak.
- De ontwerper/planner heeft geen recht om het fout te hebben.

Donald Schön, ten slotte, beschreef de manier waarop vakmensen in een beroepspraktijk werken om situaties te veranderen. Hij noemde dit een ‘reflectieve conversatie’ (Schön, 1983, pp. 130-32): ‘In this reflective conversation, the practitioner’s efforts to solve the reframed problem yields new discoveries which call for new reflection-in-action. [...] The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it.’

Deze laatste beschrijving geeft de manier van werken aan: het oplossen van een probleem door voortdurend pogingen tot verandering te doen, deze veranderingen proberen te begrijpen en op basis van het nieuwe begrip opnieuw een poging doen.

Alle auteurs gaan in op vormen van reflectie, onderzoek en theorie. Als deze algemene beschrijvingen van *changing existing situations*, *wicked problems* en *reflective conversations* toepasbaar zijn op de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen, dan moeten we kunnen vaststellen welke vormen van reflectie, onderzoek en theorie hierin voorkomen.

Waarom veranderen grafisch ontwerpers bestaande situaties?

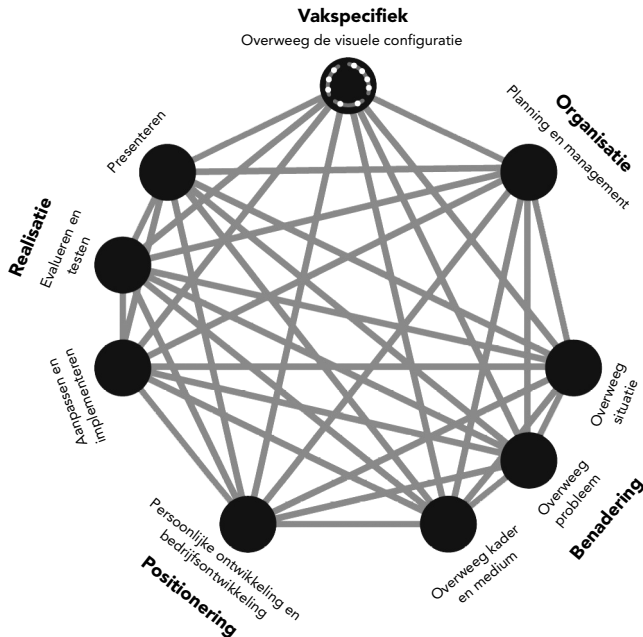
Een van de activiteiten van een grafisch ontwerper is het ontwikkelen van ontwerpen die als uitgangspunt voor een nieuwe productie dienen. Deze ontwerpen (visuele prototypes) tonen een mogelijke toekomstige situatie en suggereren de acties en voorwaarden die nodig zijn om daar te geraken. De

motivatie hiervoor is om verbetering aan te brengen in een bestaande situatie. Dit kan zeer breed worden opgevat: een ontwerp wil bijvoorbeeld mooier, effectiever, duidelijker, goedkoper, decoratiever of milieuvriendelijker zijn. Om een bestaande situatie daadwerkelijk te kunnen verbeteren is kennis nodig over de beschikbare manieren om dit te doen. Daarnaast is adequate kennis van de situatie zelf noodzakelijk, wat niet alleen nodig is om de beginsituatie te kunnen beoordelen, maar ook om naderhand vast te kunnen stellen of er wel sprake is van verbetering.

Hoe veranderen grafisch ontwerpers bestaande situaties?

Uit gesprekken met grafisch ontwerpers blijkt dat het inderdaad mogelijk is om reflectieve conversaties te herkennen. Het betreft echter niet één soort conversatie, maar er zijn verschillende conversaties te onderscheiden. Een eerste inventarisatie resulteert in een lijstje met negen verschillende reflectieve conversaties. Er zijn er vier die te maken hebben met het realiseren van een ontwerp: visuele configuratie overwegen, presenteren, evalueren en aanpassen. Een vijfde reflectiesoort is gerelateerd aan organisatie, planning en strategie. Het vaststellen van het kader van een opdracht verlangt nog eens drie reflecties: het overwegen van de situatie, het overwegen van het probleem binnen een situatie, en het overwegen van een kader om een probleem te benaderen. En de laatste en negende reflectie beoordeelt de individuele positie en individuele strategie.

Deze reflecties worden hierna beschreven. Het gaat hier om de reflecties die bij meerdere opdrachten een herhalend patroon vormen en niet om een specifieke opdracht. De volgorde waarin ze worden beschreven is geen chronologische, en ook geen stap-voor-stapmethode. De reflecties kunnen in verschillende volgordes worden uitgevoerd, herhaald maar ook overgeslagen. Vaak geven de resultaten van een reflectie aanleiding om een andere reflectie te beginnen. Het is mogelijk dat Donald Schön dit bedoelde toen hij schreef over een 'web of moves' (Schön, 1983, p. 102). Figuur 1 toont een overzicht van de negen reflecties.



Figuur 1: Negen reflecties van een grafisch ontwerper.

Reflectie 1. Visuele configuratie

Om visuele prototypes te maken combineren grafisch ontwerpers in hun beroepspraktijk drie activiteiten (Van der Waarde, 2009). Grafisch ontwerpers:

- maken, selecteren en bewerken visuele elementen (tekst, beeld, combinaties, schematische elementen) en bepalen hun visuele relaties;
- overwegen visuele strategieën om een specifiek doel te bereiken;
- overwegen effecten voor opdrachtgever en beschouwers.

Deze drie komen – in verschillende verhoudingen – in iedere commerciële opdracht terug.

Grafisch ontwerpers reflecteren op iedere verandering die zij aanbrengen tijdens de ontwikkeling van een visueel ontwerp/prototype. Het is een iteratief proces waarbij op een grillige manier naar een doel wordt toegewerkt. Alternatieve configuraties, mogelijke interpretaties en verwarringen worden

overwogen en uitgetoetst. Een voorbeeld van een beschrijving van deze vorm van reflectie werd recentelijk door Stella Tan en Gavin Mellis gepubliceerd (2010).

Deze ‘reflectie-in-actie’ is fundamenteel voor de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen, maar is zeker niet de enige vorm van reflectie die nodig is om een visueel prototype te kunnen ontwikkelen. Er zijn nog meer reflecties nodig.

Reflectie 2. Presenteren: publiekelijk tonen, argumenteren

Grafisch ontwerpers overwegen de inhoud en de vorm van de presentatie van een ontwerp voor een opdrachtgever. Het ontwerpvoorstel moet getoond en besproken worden waarbij de verschillende overwegingen om tot de vorm van het ontwerp te komen op een logische en overtuigende manier gepresenteerd worden. Een ontwerper overweegt de visuele vorm en de verbale ondersteuning door argumentatievormen en presentatietechnieken te combineren.

Reflectie 3. Evalueren en testen van ontwerpen

Er zijn verschillende manieren om een ontwerp te evalueren. Er zijn methodes die op basis van controlelijsten en criteria-rangordes uitspraken kunnen doen over de kwaliteiten van een ontwerp. Daarnaast kan er op verschillende manieren getest worden. Deze testen geven een indruk van de reacties van verschillende groepen mensen die waarschijnlijk te maken krijgen met het grafische ontwerp. Deze testen kunnen veel vormen aannemen, variërend van het informeel vragen van opinies aan collega's tot een serie experimenten op het gebied van gebruiksvriendelijkheid (*usability*). Een grafisch ontwerper moet overwegen of dergelijke testen zinvol zijn. Als er getest wordt, kan een ontwerper de methodes, criteria en testdeelnemers kiezen en deze keuze motiveren of een externe adviseur inschakelen.

Reflectie 4. Aanpassen

Naar aanleiding van de reacties van de opdrachtgever en eventuele testresultaten kan een ontwerper een visueel prototype aanpassen. Hierbij moeten bijna alle overwegingen opnieuw de revue passeren om beslissingen te nemen die rekening houden met het originele concept en de reacties. De aanpassingen leveren regelmatig nieuwe inzichten op die aanleiding kunnen geven om een volgend ontwerp te ontwikkelen. Er moet vaak een keuze

gemaakt worden of het zinvol is om verder te gaan met ontwerpen of dat het beter is om het ontwerp in productie te nemen.

De reflecties 2, 3 en 4 tonen het ontwerp aan opdrachtgevers en potentiële gebruikers. Dit heeft tot doel om gerichte reacties te krijgen zodat het ontwerp nauwkeuriger aan de opdracht en verwachtingen kan voldoen.

Reflectie 5. Methode/planning/strategie (projectmanagement)

Voor iedere opdracht moet voor, tijdens en achteraf een planning in de gaten worden gehouden. Hierbij overweegt een ontwerper onder andere de verschillende activiteiten, de beschikbare tijd, het financieel rendement, het visueel resultaat, het plezier en de geïnvesteerde moeite. Eventueel worden ook mogelijkheden van samenwerkingsverbanden en teams overwogen. Deze reflectie is afhankelijk van de organisatievorm waarin een ontwerper functioneert, bijvoorbeeld als zelfstandige zonder personeel, werknemer, vennootschap of grotere samenwerkingsverbanden.

Wat voor soorten situaties veranderen grafisch ontwerpers?

De volgende drie reflecties beoordelen de omvang van een project en de manier waarop een project wordt aangepakt. Deze beschrijving gaat uit van de eigenschappen van *wicked problems*, waar een manier van aanpak wordt gekozen om een probleem in een situatie te benaderen.

Reflectie 6. Een unieke en onzekere situatie

Een grafisch ontwerpproject vindt plaats in een specifieke situatie. Meestal is er een opdrachtgever die binnen een of meer taalgebieden een of meer groepen beschouwers wil aanspreken. Een grafisch ontwerper moet de omvang van het werkkerrein en de mogelijke consequenties van een project overwegen. Welke groeperingen hebben belang bij een nieuw ontwerp, wat zijn de mogelijke gevolgen en welke groepen beschouwers worden er door het ontwerp buitengesloten? Deze reflectie bestaat uit het observeren en registreren van een situatie waarin een ontwerp gebruikt gaat worden. Heel praktisch gaat het om het interviewen van mensen die waarschijnlijk gebruik gaan maken van een ontwerp, het verzamelen van bestaande ontwerpen die als voorbeelden genomen zouden kunnen worden, en het vastleggen van uitgangspunten.

Reflectie 7. Een probleem identificeren

Grafisch ontwerp kan slechts een deel van de unieke en onzekere situatie beïnvloeden. In de meeste projecten wordt op aanwijzingen van de opdrachtgever slechts een klein deel aangegeven van de situatie die het eerst aandacht verdient. Het is een selectie van een probleem binnen een unieke en onzekere situatie. De keuze van deze kern heeft invloed op de manier waarop een opdracht wordt omschreven en benaderd. Een grafisch ontwerper moet een keuze maken uit de verschillende omschrijvingen en benaderingen, waarbij het gaat om het bepalen van de omvang van de opdracht en daarmee de omvang van de verandering. Ook speelt de vraag of een ontwerp werkelijk bijdraagt aan de verbetering van een deel van een situatie.

Reflectie 8. Een kader (frame)

Een grafisch ontwerper moet keuzes maken hoe een probleem binnen een unieke situatie kan worden benaderd. Hiervoor moeten de verschillende manieren om aan een project te beginnen, de mogelijke resultaten, verschillende media en voorbeelden worden overwogen. Tijdens het ontwikkelen van een ontwerp moet voortdurend worden bekeken of de gekozen benadering een positieve bijdrage levert.

Reflecties 6, 7 en 8 beoordelen de situatie, het probleem en het kader van een opdracht. Hierbij moet beoordeeld worden hoe een opdracht beschreven kan worden zodat deze aansluit bij de mogelijkheden zoals capaciteiten, beschikbare tijd en ervaring van een ontwerper of studio. Er is vaak specifieke kennis nodig om een context te kunnen beoordelen. Volgens Henrik Gedenryd (1998) vormen deze overwegingen het lastigste deel van een ontwerpopdracht omdat de ontwerper hier in feite 'een probleem ontwerpt'. Het is heel waarschijnlijk dat een ontwerper deze overwegingen tijdens een project nog verschillende keren opnieuw maakt, en de situatie, het probleem en het kader aanpast aan voortschrijdende inzichten.

Reflectie 9. Positionering

In de laatste en negende reflectie beoordeelt een grafisch ontwerper de individuele positie en individuele strategie. Een grafisch ontwerper overweegt voor ieder project opnieuw of het werken aan een probleem in een situatie

zinnig en interessant is. Hierbij spelen individuele motivaties zoals politieke overtuiging, ethiek en geloof een rol. Ook over de langetermijnstrategie voor een persoonlijke professionele ontwikkeling – wil ik dit soort werk over vijf jaar nog doen en wil ik me hier persoonlijk aan binden? – wordt tijdens ieder project nagedacht.

Praktisch onderzoek

Een algemeen kenmerk van deze negen reflecties is dat aannames worden getoetst door experimenten – *attempts to change* – uit te voeren en nauwkeurig eventuele effecten te observeren en te beoordelen. De scheiding tussen denken en doen is hierbij niet bruikbaar. Deze vallen samen omdat door het doen een nieuwe betekenis wordt gecreëerd. Op basis van de beoordeling van een effect wordt een nieuw experiment opgezet of wordt de aandacht verlegd naar een andere reflectie. De experimenten leveren nieuwe kennis op die specifiek is voor één bepaalde situatie en die voornamelijk dient om te worden toegepast in de ontwikkeling van één visueel prototype.

Deze manier van werken – reflecteren-in-actie – vergt een aantal beslissingen: Is dit experiment echt nodig? Wat is de beste manier? Wat zou een resultaat kunnen zijn? En achteraf: Is deze verandering wat er nodig is? Is dit voorlopig voldoende? Kenmerkend voor deze reflecties is ook dat er geen duidelijk eindpunt is. Grafisch ontwerpers moeten ook een beslissing nemen wanneer ze kunnen stoppen met een reflecteren-in-actie.

De beslissingen over reflecties worden gebaseerd op kennis en ervaring. Mogelijke criteria om beslissingen te nemen zijn beschikbare feitelijke informatie (*evidence*), tijd (is er nog voldoende tijd voor de deadline om hieraan aandacht te besteden?), plezier, kosten (levert het financieel voldoende op?) en relatie met het ontwerp (is dit van fundamenteel belang voor dit ontwerp, of is het een detail?). Donald Schön noemt dit ‘a repertoire of examples, images, understandings, and actions’ (Schön, 1983, p. 138). Dit repertoire is een manier om een situatie te vergelijken met bestaande kennis en eerdere ervaringen. Het vergt echter jaren ervaring om het – individueel of in een studio – als betrouwbare basis te gebruiken. Volgens Bill Green (2009, p. 5) kan deze persoonlijke betrouwbare basis van ervaring en kennis worden beschreven als een praktische theorie en filosofie. Deze praktische theorie biedt een houvast, een kader om te reflecteren.

Reflecteren-in-actie maakt het nodig op een geplande en gestructureerde

manier te zoeken naar kennis. Bij iedere overweging moet worden nagegaan of er kennis ontbreekt. Het raadplegen van literatuur, interviews houden, concurrenten bekijken, situaties vergelijken, verzamelingen analyseren, archieven en musea bezoeken, zijn voor de hand liggende mogelijkheden om ontbrekende kennis aan te vullen. Hierbij moeten steeds keuzes gemaakt worden over de meest geschikte zoekstrategie. De resultaten van het zoeken moeten beoordeeld worden in relatie tot de verdere ontwikkeling van een ontwerp. De verzamelde kennis wordt voor een deel gebruikt om een visueel prototype te verbeteren, maar komt ook tot uitdrukking in de presentaties aan opdrachtgevers, evaluaties, offertes, projectmanagement en in de zoekacties van grafisch ontwerpers. Het is mogelijk om het ontwikkelen van deze situatie-specifieke kennis te beschrijven als een vorm van onderzoek: het is een vorm van praktisch onderzoek.

Uit het bovenstaande blijkt dat vormen van experimenten, reflectie, onderzoek en theorie in de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen herkenbaar zijn en ook nader te duiden. Grafisch ontwerpers doen experimenten (*attempts to change*), reflecteren daarop (*attempt to understand a situation*), onderzoeken (zoeken ontbrekende informatie om nieuwe reflecties-in-acties te initiëren) op basis van een praktische theorie. Misschien is het duidelijker om hier te spreken van praktische experimenten, praktische reflectie, praktisch onderzoek en praktische theorie. Zij dragen alle direct bij aan het grafische ontwerp.

Praktijkgericht en theoretisch onderzoek

De kennis die uit het hierboven beschreven praktische onderzoek komt, is voor een groot deel onbeschreven en ongedocumenteerd. De verzamelde kennis, ervaring en praktische theorie worden weliswaar doorverteld in ontwerpstudio's en in het ontwerponderwijs, maar deze praktische kennis wordt zelden in detail bewaard. De betrouwbaarheid, herhaalbaarheid en toepasbaarheid van praktische beslissingen kunnen alleen per project en iedere keer opnieuw worden besproken.

Het is ook niet in het belang van een praktiserende grafisch ontwerper om tijd te besteden aan het opschrijven en openbaar maken van kennis over een specifiek ontwerp. De tijd die besteed wordt aan het publiceren van kennis vermindert het inkomen: er wordt heel zelden voor betaald en de tijd gaat af van de commercieel beschikbare tijd. Bovendien kan het openbaar maken van

praktische kennis zelfs schadelijk zijn. Het gratis weggeven van informatie die commercieel interessant is, kan het inkomen opnieuw negatief beïnvloeden. Om deze drie redenen – het levert weinig op, het kost tijd die commercieel beter ingezet kan worden en het kan op langere termijn inkomsten verminderen – zijn grafisch ontwerpers nogal terughoudend met het publiceren over en dus openbaar maken van hun overwegingen.

Om deze kennis toch expliciet en toegankelijk te maken is het nodig om de reflecties en beslissingen van verschillende ontwerpers te verzamelen, te vergelijken, te beschrijven en empirisch te toetsen. De aannames en overwegingen in specifieke situaties kunnen op betrouwbaarheid onderzocht worden en dan algemene geldigheid krijgen. Het is zeer waarschijnlijk dat de kracht van argumenten om opdrachtgevers en beschouwers te overtuigen groter is, als deze gebaseerd zijn op een betrouwbare basis. Echter, de impliciete aanname dat betrouwbaar gebleken kennis (*evidence*) inderdaad zal leiden tot visuele prototypes die beter voldoen aan de opdracht moet nog verder worden onderzocht. De publicaties van John Dewey (1938) en Polkinghorne (2004) bieden goede aanknopingspunten die kunnen dienen voor verdere observaties in de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen.

Verificatie en validatie van praktische kennis door middel van vergelijkingen en experimenteel onderzoek zijn in het grafisch ontwerpen nog zeldzaam. Voorbeelden van dergelijk onderzoek kunnen gebaseerd worden op het lijstje van de negen praktische reflecties. De meest voor de hand liggende ‘praktijkgerichte’ onderzoeksgebieden zijn:

Vakspecifieke onderzoeken

1. Het grootste deel van het onderzoek was tot nu toe gericht op de verschillende manieren om te ontwerpen. In dit onderzoek naar het ontwerpen van visuele configuraties werd het proces zwaar benadrukt ten koste van bijvoorbeeld de invloed van de persoonlijkheid van een ontwerper, de informatieve inhoud en de situatie. Naast het nauwkeuriger beschrijven van dit centrale proces van het grafisch ontwerpen moeten ook de externe invloeden op dit proces onderzocht worden: opdrachtgevers, financiën en werkomgeving.

Onderzoeken op het gebied van de realisatie van grafische ontwerpen

2. Er zijn verschillende manieren om een prototype te presenteren en te onderbouwen. Deze verschillen hebben waarschijnlijk invloed op de

aanvaarding van de voorstellen door opdrachtgevers en beschouwers, maar deze relatie is tot nu toe nog nauwelijks onderzocht.

3. Er zijn verschillende manieren om te testen en te evalueren. Vergelijkend onderzoek beschrijft de verschillende testmethodes en geeft de voorwaarden voor een betrouwbare evaluatie weer, maar de invloed van de testresultaten op een grafisch ontwerp vragen om meer onderzoek. Ook de keuze om te testen of om testen achterwege te laten moet gemotiveerd kunnen worden.

4. Er zijn verschillende manieren om een ontwerp te modificeren. De relatie tussen motivaties voor modificaties en effectieve aanpassingen kan verder worden onderzocht.

Onderzoek op het gebied van de organisatie

5. Er zijn verschillende manieren om creatieve projecten te managen. Het specialisme design management, dat in de afgelopen 25 jaar enorm gegroeid is, kijkt hiernaar op een organisatieniveau, en richt zich vooral op de samenwerking van verschillende ontwerpers. In de grafische beroepspraktijk komen echter veel eenlingen voor. Er is weinig bekend over hoe zij hun projecten regelen. Daarnaast is er op detailniveau – wanneer ‘schakelen’ grafisch ontwerpers tussen activiteiten en wanneer stopt een overweging – nog veel te onderzoeken.

Onderzoek naar de benadering van situaties, problemen en kaders

6. Over de situaties waarin grafisch ontwerpers op dit moment functioneren, is nog weinig bekend. De verschillende situatiesoorten, patronen in de relaties tussen opdrachtgevers, beschouwers en ontwerpers, en machtsverhoudingen tussen stakeholders bieden een groot onderzoeksgebied. Ook de rol van visuele informatie in een situatie kan verder onderzocht worden.

7. Zijn er probleemsoorten? Sommige opdrachten kunnen als *wicked problems* worden gekarakteriseerd, maar het is nog niet duidelijk of deze omschrijving geschikt is voor alle grafische ontwerpprojecten. Ook de grenzen van de activiteiten – welke opdrachten voeren grafisch ontwerpers niet uit – kunnen nauwkeuriger worden bepaald.

8. Het is waarschijnlijk dat er verschillende manieren zijn om projecten te benaderen. Deze kunnen in kaart gebracht worden, zodat duidelijk wordt wat

de verschillende manieren zijn. Ook de rol van ervaring is waarschijnlijk belangrijk, maar zonder verder onderzoek blijft dat onduidelijk.

Onderzoek naar de individuele ontwikkelingen van grafisch ontwerpers en ontwerpstudio's

9. Om enig inzicht te krijgen in de professionele ontwikkeling van een grafisch ontwerper en om een duidelijker beeld van een loopbaan te geven, is het nodig onderzoek te doen naar de posities en ontwikkelingen van grafisch ontwerpers. Dit kan modellen opleveren die als staalkaart kunnen dienen en als voorbeeld gebruikt kunnen worden.

Om de bovenstaande gebieden en de rol van reflectie daarin te onderzoeken verlaten we de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen en betreden we de beroepspraktijk van de onderzoeker. Het doel van het beantwoorden van de bovenstaande vragen is immers niet meer om een visueel prototype te ontwikkelen, maar om betrouwbare kennis over de praktijk van het grafisch ontwerpen te ontwikkelen. Het zijn vormen van praktijkgericht onderzoek. Dat onderzoek houdt de afstand tot de praktijk klein door thema's te onderzoeken die direct relevant zijn voor de praktijk.

Het is ook mogelijk louter theoretisch onderzoek naar de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen te doen. In uiteenlopende universitaire faculteiten zoals economie, culturele studies, communicatiewetenschappen, taalwetenschap, (kunst)geschiedenis, sociologie, toegepaste psychologie en filosofie wordt onderzoek gedaan naar visuele informatie, beroepspraktijken en creatieve kennis. De tradities en verwachtingen van deze faculteiten vormen mede de achtergrond voor onderzoeken naar de grafische ontwerppraktijk, waardoor een breed scala aan onderzoeksperspectieven al beschikbaar is.

Zowel praktijkgericht onderzoek als theoretisch onderzoek moet voldoen aan dezelfde fundamentele eis die aan wetenschappelijk onderzoek wordt gesteld: het resultaat moet valide, betrouwbare kennis opleveren. De huidige kennis over grafisch ontwerpen is zeker nog niet voldoende om een *evidence based practice* te ondersteunen, hoewel het aantal publicaties snel toeneemt (bijvoorbeeld Friedman, 2003; Noble & Bestley, 2005; Visocky O'Grady & Visocky O'Grady, 2006; Rust, 2007; Poggenpohl & Sato, 2009).

Er zijn wel overeenkomsten tussen de ontwerppraktijk en de

onderzoekspraktijk. David Hamilton maakte in 2005 de volgende observatie, waarbij 'research' gemakkelijk vervangen kan worden door 'design': 'I suggest research is always a fumbling act of discovery, where researchers only know what they are doing when they have done it; and only know what they are looking for after they have found it.' (Hamilton, 2005)

Reflectie, onderzoek en theorie in het grafisch ontwerponderwijs

Een eenvoudige manier om het grafisch ontwerponderwijs en de verschillende soorten onderzoek met elkaar in verband te brengen zijn de onderstaande drie stellingen:

- Een bachelor Grafisch Ontwerpen (uitstroomprofiel Visuele Communicatie) richt zich voornamelijk op het aanleren van de professionele manieren om te reflecteren-in-actie. De nadruk ligt daarbij heel sterk op de reflectie waarin de visuele configuratie wordt overwogen. Dat is uiteraard noodzakelijk, maar de andere acht reflecties moeten ook aandacht krijgen en getraind worden. Het belang van praktisch onderzoek in deze reflecties kan variëren en de verschillende manieren om praktisch onderzoek te doen moeten aangereikt worden. BA-studenten moeten in staat zijn om de resultaten van praktisch onderzoek, praktijkgericht onderzoek en theoretisch onderzoek in een opdracht te overwegen. Het oefenen in *evidence based practice* waarbij sommige beslissingen aantoonbaar op onderzoeksresultaten gebaseerd worden, is daarbij een mogelijkheid.
- Een master Grafisch Ontwerpen richt zich op het beheersen van het hele grafische ontwerpproces. MA-studenten komen daarbij ook in aanraking met praktijkgericht onderzoek dat dient om de grenzen van de beroepspraktijk te verkennen en te innoveren. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen praktijkgericht onderzoek om een ontwerp te ontwikkelen of om kennis te genereren. De eerste vorm is een onderdeel van een professionele master, en de tweede is een onderdeel van een theoretische master. Deze differentiaties worden in Nederland nog niet aangeboden, maar kunnen in bijvoorbeeld Londen (University of the Arts) en Hong Kong (Hong Kong Polytechnic University) gevolgd worden.
- Een promotieonderzoek richt zich op het ontwikkelen van nieuwe kennis in een theoretisch verband/omgeving. Dit onderzoek moet passen in de tradities en verwachtingen van een bestaande faculteit omdat het alleen dan

mogelijk is om werkelijk aan te tonen of een onderzoek nieuwe kennis oplevert. De variatie in tradities en verwachtingen van de verschillende faculteiten is breed en voortdurend aan verandering onderhevig.

Deze uitgangspunten leiden tot de volgende tabel (tabel 1). De relaties tussen grafisch ontwerp en de drie typen onderzoek op de drie onderwijsniveaus worden hierin inzichtelijk. Het schema geeft in een eenvoudig overzicht een antwoord op de beginvraag: Wat is het belang van reflectie, onderzoek en theorie voor de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen en de mogelijke relevantie daarvan voor het grafisch ontwerponderwijs?

	Bachelor (BA)	Master (MA)	Philosophical Doctor (PhD)
Doel	Leren ontwerpen	Ontwerpproces beheersen	Zelfstandig onderzoek
Criteria	Overwegen van: - visuele elementen - visuele doelen - effecten op opdrachtgevers en beschouwers in een specifieke situatie	Alle stappen van een proces toe kunnen passen: - observatie - benchmarking - ontwerpen - testen en verbeteren	In staat zijn om zelfstandig onderzoek te initiëren en uit te voeren Bijvoorbeeld: - experimenteel - historisch - onderwijskundig - theoretisch
Resultaat	Toegang tot de bestaande beroepspraktijk	Ontwikkeling van de beroepspraktijk door het verkennen van de grenzen (kennisgericht of praktijkgericht)	Ontwikkelen van nieuwe kennis over de beroepspraktijk
Rol van onderzoek	Projectonderzoek	Innoverend	Fundamenteel

Tabel 1: Relaties tussen grafisch ontwerponderwijs en onderzoek.

Conclusie

In de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen zijn verschillende soorten reflecties, onderzoeken en theorieën relevant. Er is geen algemeen geldend principe, maar een veelheid aan onderzoeksactiviteiten die voortdurend op hun praktische en theoretische waarde moeten worden beoordeeld. Iedere opdracht vergt minimaal negen verschillende reflecties waarin het doen en het overwegen elkaar afwisselen. Om de resultaten van het doen in een specifieke situatie te kunnen overwegen is een combinatie van ervaring, intuïtie en kennis nodig. Bestaande kennis is zelden voldoende geschikt om beslissingen in nieuwe situaties te nemen. Het is daarom vrijwel altijd nodig om nieuwe kennis te vergaren. Deze nieuwe kennis kan alleen door praktisch onderzoek verkregen worden. De resultaten hiervan dienen in de eerste plaats om een ontwerp te verbeteren, maar worden ook gebruikt om beslissingen te motiveren. Deze motivaties dienen om opdrachtgevers te overtuigen dat de juiste ontwerpbeslissingen genomen werden. Om deze nieuwe kennis in een opdracht op waarde te kunnen schatten is een theoretisch kader nodig.

Het theoretisch kader, het onderzoek en de reflectie die in de beroepspraktijk van het grafisch ontwerpen voorkomen, zijn anders dan die van het praktijkgerichte onderzoek en het theoretische onderzoek. Het voornaamste verschil is dat het praktisch onderzoek zich in eerste aanleg beperkt tot de ontwikkeling van een visueel prototype, en dat de andere twee vormen zich richten op het ontwikkelen van nieuwe en meer algemeen geldige kennis. In het onderwijs moeten de verschillende manieren van reflectie en vormen van onderzoek op elk niveau gedifferentieerd aan bod komen.

Noten

1. Met dank aan het Expertisecentrum Kunst en Vormgeving van AKV|St. Joost, Avans Hogeschool, Breda (Maurits Vroombout, Flip Bool, Camiel van Winkel, Rens Holslag) voor commentaren op eerdere versies.
2. Een gedetailleerde vergelijking van deze publicaties moet zeker nog verder worden uitgewerkt in relatie tot het grafisch ontwerpen.

Referenties

- Dewey, John, *Logic: the theory of inquiry*, NY: Holt 2008 (1938).
- Friedman, Ken, 'Theory construction in design research: criteria, approaches, and methods', *Design studies* 24, 2003, pp. 507-22.

- Gedenryd, Henrik, *How designers work*, Lund University, Cognitive studies, PhD thesis 1998.
- Green, Bill, '1. Introduction', in: Bill Green (red.): *Understanding and researching professional practice*, Rotterdam: Sense publishers 2009, pp. 1-18.
- Hamilton, David, 'Introduction: knowing practice', *Pedagogy, culture and society* 13(3) 2005, pp. 285-89.
- Noble, Ian & Bestley, Russell, *Visual Research. An introduction to research methodologies I graphic design*, Lausanne: Ava publishing SA 2005.
- Poggenpohl, Sharon & Sato, Keiichi, *Design Integrations: research and collaboration*, Bristol: Intellect 2009.
- Polkinghorne, D.E., *Practice and the human sciences: the case for a judgement-based practice of care*, Albany (NY): State University of New York 2004.
- Rittel, H., 'On the planning crisis: systems analysis of the 'first and second generations'', *Bedriftsøkonomen*, 8 (October) 1972, pp. 390-96.
- Rust, Chris, 'Unstated contributions – how artistic inquiry can inform interdisciplinary research', *International journal of Design* 1(3) 2007, pp. 69-76.
- Schön, Donald, *The reflective practitioner*, Basic books 1983.
- Simon, Herbert, *The sciences of the artificial*, Cambridge (MA): The MIT press 1969.
- Tan, Stella & Melles, Gavin, 'An activity theory focused case study of graphic designers' tool-mediated activities during the conceptual design phase', *Design studies* 31 2010, pp. 461-78.
- Visocky O'Grady, Jenn & Visocky O'Grady, Ken, *A designer's research manual. Succeed in design by knowing your clients and what they really need*, Gloucester, MA: Rockport 2006.
- Waarde, Karel van der, *Grafisch ontwerpen: luisteren naar de lezer*, Breda: Avans, lectoraat Visuele Retorica 2009.

Boor de passie aan! Theorie en onderwijs in het nieuwe-mediatijdperk

Geert Lovink

Voor we de vraag beantwoorden wat de rol van theorie in het nieuwe-media(kunst)onderwijs zou kunnen zijn, dienen we een bestandsopname te maken waar het veld zich bevindt. Het blijft onduidelijk of 'nieuwe media' ieders gereedschapskist zijn dan wel gezien dienen te worden als een opkomende autonome (kunst)discipline. In het huidige klimaat van bezuinigingen is een impliciete strijd tussen elkaar beconcurrerende media en kunstpraktijken uitgebroken. Het is iets te gemakkelijk om te zeggen dat nieuwe media zowel middel als doel op zich zijn. We moeten keuzes maken. Het antwoord dat we geven heeft gevolgen voor de thematiek die we hier bespreken, namelijk welke rol theorie en reflectie spelen in het toegepast onderzoek en hoger beroepsonderwijs.

Waar gaat het heen? De prille, autonome nieuwe-mediakunst en haar kritiek hebben dringend (eigen) theorievorming nodig, terwijl de theorie van nieuwe media als hulpmiddel eerder van praktische aard is en beperkt kan worden tot (technische) professionele training. Gevestigde institutionele praktijken zoals theater, film, architectuur en beeldende kunst zien nieuwe media – terecht of niet – als een lastige, commerciële concurrent die maar beter kort aangelijnd kan worden gehouden. De onuitgesproken consensus in de kunstwereld is dat nieuwe media een tijdje leuk waren, maar dat we toch echt zijn overgegaan tot de orde van de dag. Nu we de fase van de introductie en de hype achter ons hebben liggen, dreigen nieuwe media door extreme groeicijfers een steeds grotere claim op krimpende middelen te doen. Krijgt de *new kid on the block* ineens praatjes?

De onzekerheid over de grootte en de ware intenties van nieuwe media zien we terug in het onderwijs. Terwijl zakelijke en technische opleidingen verder groeien als kool stagneren de nieuwe-media-afdelingen op kunsthogescholen al jaren. Het beroepsperspectief van nieuwe-mediakunstenaars is op z'n zachtst gezegd onduidelijk. Terwijl Nederland internationaal een goede reputatie blijft houden bij het afleveren van nieuwe generaties digitale kunstenaars, groeit de sector vanuit een institutioneel perspectief maar niet door. Zit men in een groeidip? Wanneer worden de muren van het getto geslecht? Misschien moeten eerst oude structuren verdwijnen voordat de doorbraak kan plaatsvinden?

Het staat buiten kijf dat in de afgelopen vijf tot tien jaar de computer in vrijwel alle kunstdisciplines zijn intrede heeft gedaan. Dit geldt zelfs voor kunstuitingen die zichzelf aanprijzen als materieel, authentiek en echt.

Schilders doen beeldonderzoek op internet en gebruiken de gevonden afbeeldingen en foto's bij het maken van schetsen, al dan niet met behulp van projecties op canvas. Beeldhouwers maken gebruik van 3D-ontwerpprogramma's om hun waarheid in steen te gieten. Om nog maar te zwijgen van de tekstuele conceptuele kunstenaars. Of kijk naar de aanhangers van het remixen van visuele cultuur, VJ's en andere videokunstenaars (die niet meer zo genoemd willen worden). De vraag is echter of de 'plaatjesmaatschappij'-generatie wel genoeg beseft welke ideologische programma's verborgen zitten achter de websites die zij zo achteloos – en met een zekere minachting – inzetten.

Het probleem van het gebruik van internet en digitale media als hulpmiddel is dat de materialiteit van de technologie vaak onderschat wordt. Wat nodig is, is een studium generale digitale materiaalkunde. Er zal meer en intensiever lesgegeven moeten worden in de omgang met de programmatuur zoals Photoshop, HTML, XML, Java tot en met de omgang met Web 2.0-platforms (al naar gelang de discipline). Velen stellen ook voor dat onderwijs in programmeren verplicht zal moeten worden. Steeds meer studenten maken filmpjes met hun telefoons, maar hoeveel van hen snappen echt iets van de politiek van de gebruikte protocollen (videostandaarden, codecs) en de implicaties daarvan voor de esthetiek? De Mediadesignopleiding van het Rotterdamse Piet Zwart Instituut (onder leiding van Matthew Fuller, Florian Cramer en nu Renée Turner) doet al jaren ervaring op met het onderwijzen van open source/vrije software. Kunstenaars zouden de eersten moeten zijn die begrijpen dat de wereld programmeerbaar is – en dat we software naar eigen hand kunnen zetten. Niet alle kunstenaars en ontwerpers hoeven computerprogrammeurs te worden, maar het zijn wel fundamentele inzichten die opgedaan worden als we in de keuken met eigen ogen kunnen zien welke keuzes gemaakt zijn in de huidige netwerkarchitectuur.

Internet, games en mobiele telefonie blijven spectaculair groeien, maar het nieuwe-mediaonderzoek heeft de expansie niet kunnen bijbenen. Dat geldt ook voor het onderwijs. Terwijl in de jaren negentig onder kunstenaars en *geeks* nog een avant-gardegevoel heerste, holt men nu al vele jaren achter de commerciële realiteit aan. Technologie en markt zorgen ervoor dat in een mum van tijd miljoenen mensen gebruikmaken van platforms en gadgets die een paar maanden daarvoor niet eens bestonden. Zelfs de optimistische retoriek van de creatieve industrie heeft weinig aan deze groeiende kloof kunnen doen. Het reëel bestaande overschot aan praktijk heeft ook gevolgen

voor de theorievorming binnen de sector. Insiders weten inmiddels wel beter: de toekomst ligt achter ons. Het hoogtepunt van de nieuwe-mediatheorie kan gedateerd worden rond het jaar 2000 – toevallig of niet ook het jaar van het hoogtepunt en de val van de dotcom-mania. Speculatieve mediatheorie en risicokapitaal van durfkapitalisten en banken kwamen hier op een merkwaardige manier samen. Theorie plus geld is een bijzondere, zo niet singuliere gebeurtenis. Velen is bijgebleven hoe een bevrijdende werking uitging van de energie die de postmoderne filosofie wist te ontketen. Het opduiken van Deleuze-citaten in businessplannen is (jammer genoeg?) geen mythe.

De post-Frankfurter Schule netkritiekmethode die ik heb bepleit – en praktiseer via het lectoraat Interactieve Media aan de Hogeschool van Amsterdam – kan op minder weerklank rekenen. Kritiek wordt nog steeds gezien als spelbederver. Nieuwe-mediaonderzoek is sinds 2000 minder toekomstgericht en utopisch en (ingegeven door de hypergroei) een kwantitatieve weg ingeslagen. Studenten worden in een mum van tijd klaargestoomd om hedendaagse applicaties op een effectieve manier in te zetten – in de wetenschap dat deze kennis over drie jaar verouderd is. Deze pragmatiek aan het hbo wordt gepareerd door een nadruk op sociale wetenschappen bij universitaire opleidingen. Kunststudenten daarentegen zoeken meer de romantiek op. Marketing en etnografie zijn vanzelfsprekend minder populair onder kunststudenten die veel liever de cross media zien als visuele cultuur. Ze zoeken liever door de miljoenen foto's en video's dan systematisch stil te staan bij de politieke economie van de online participatiecultuur. Google, Facebook, Flickr, 4Chan en DeviantArt zijn merkwaardige, fantastische tools, maar hoe ze precies werken weet niemand.

Van Lev Manovich's *cultural analytics* en softwarestudies, Richard Rogers' Digital Method Initiative aan de UvA-Mediastudies tot onderwijsprojecten over *information visualization*, digitaliseringsprogramma's onder de noemer *digital humanities* en de institutionele obsessies met de toekomst van musea en archieven, overal zien wij het lot der nieuwe media gekoppeld worden aan de informatie-explosie. Dit leidt geregeld tot paniek en vertwijfeling. Terwijl de stroom nieuwe ontwikkelingen blijft aanhouden (4K, AR, IP6, HTML5) blijft de maatschappij vooral zitten met de vraag wat we eigenlijk met al die data moeten doen. Vooralsnog lijken kunstenaars geen eensluidend antwoord te hebben op deze nijpende vraag en ook zelf met deze problematiek te worstelen. Wat ontbreekt, is ironische afstand – en die kan

paradoxaal alleen verkregen worden door veel van de materie af te weten. Kunstenaars dreigen in de hoek terecht te komen van de gemiddelde amateurs, consumenten die maar wat aanrotzooien (want ook dan ziet het er op het eerste gezicht nog best aardig uit).

Ik weet niet of nieuwe media wel zo druk zijn met de eigen canon. De onzekerheid is groot over wat duurzame concepten zijn die langer dan twee, drie jaar meekunnen. Er zijn verdacht weinig tekstboeken, zelfs niet in elektronische vorm. Dit werkt vooral nadelig voor het onderwijs op hbo-niveau. Als gevolg hiervan zien we vooral dat handleidingen en populair-wetenschappelijke auteurs het goed doen, ten koste van zware kost zoals theorieboeken. Het enige dat vast schijnt te staan is de canon van de mediatheorie voor de opkomst van het internet. Te denken valt dan aan Walter Benjamin en andere leden van de Frankfurter Schule, enkele cybernetische klassiekers zoals Norbert Wiener, Marshall McLuhan en wat Franse teksten van Barthes tot Baudrillard, aangevuld met wat jarentachtigteksten van Donna Harraway. Let wel, deze algemene lezing van mediatheorie is niet specifiek gericht op nieuwe media en wordt vooral aan studenten film, televisie of culturele studies gedoceerd. Alles wat na 1989 komt is subjectief en afhankelijk van de expertise van de betreffende docent, en komt, vaak terecht in de hoek van de *cultural studies* (ook wel theorie voor beginners genoemd) of *visual culture* (lees: hedendaagse kunstgeschiedenis). Als het meezit, is er nog een snufje cybercultuur uit de jaren negentig bij, waarin lichaam en identiteit in het virtuele tijdperk behandeld worden.

Wat niet meer werkt, is het mechanisch toepassen van theorie op de nieuwe-mediapraktijken. Het lezen van twitter feeds met Derrida open in een ander scherm mag leuk klinken maar leidt niet tot nieuwe inzichten. Žižek en Rancière zijn briljant maar blijven steken in het filmgenre. Uitzonderingen in het Parijs van 2011 zijn wellicht Bruno Latour en Bernard Stiegler. Wat betreft een universaliteitsverklaring van nieuwe media moet nog veel grondwerk worden verricht. Nieuwe media hebben haar postkoloniale fase nog voor zich (net als Nederland zelf trouwens). Waar vooral veel behoefte aan is, zijn kritische tekstboeken in het Nederlands die verder gaan dan de technische handleidingen en de business-managementliteratuur. Wat ook in ons vakgebied overschat wordt, is de 'gave' van studenten om langere, moeilijke teksten te lezen in het Engels. Ik heb het gevoel dat we, een paar uitzonderingen daargelaten, qua kritische praktijken in Nederland steeds verder achterlopen in

vergelijking met naburige landen. In nieuwe media uit zich dat niet zozeer als theoriearmoede (die nemen we al bijna als gegeven aan) of de nog fundamentele gebrekkige schrijfvaardigheid en de mogelijkheid zich verbaal te uiten. Nee, het gaat bij nieuwe media om de macht van grote concerns zoals Google, Apple en Microsoft en het vrijwel ontbrekende besef dat je privacy op het net voortdurend geschonden wordt (door met name Facebook). Het ontbreken van theorie vertaalt zich in een ontbrekend kritisch vermogen – en dat gaat zich op den duur uiten in onverschillig massagedrag. Wat overblijft, is een bikkelhard, cynisch hyperindividualisme (à la Geen Stijl en PowNed) voor generaties met tendentieel afnemende ambities en mogelijkheden.

De *Kehre* zou kunnen komen van het verleggen van het theorie-onderwijs naar de vroege bachelor. Veel van de problemen die wij nu aantreffen bij de mid-twintigers, zoals het gebrek aan zelfs de meest elementaire kennis over de negentiende- en twintigste-eeuwse filosofie, denkers, intellectuelen, schilders, schrijvers en filmmakers, kunnen worden ondervangen door de lat hoger te leggen. Onderwijsbureaucraten gebruiken deze taal ook, daar ben ik me ten volle van bewust. Waar ik het over heb, is de lat van de passie. Wakker de nieuwsgierigheid aan. Ga er niet van uit dat alles te moeilijk is voor de kids. Lees de originele teksten, aangevuld met Nederlandstalige handboeken, en doe dit in werkgroepen, niet alleen via hoorcolleges. Het gaat bij de hogere lat niet om selectie maar om uitdagingen. Laat de studenten al doende over de stof bloggen en laat hen zelf het vergaarde gedachtengoed toepassen op de eigen leefwereld. Het probleem is dat lectoraten, masteropleidingen en artistiek PhD-onderzoek geen zorg kunnen dragen voor het opkrikken van het basisniveau. Wij kunnen de neergang in de traditionele leescultuur niet ongedaan maken. Wat wij kunnen doen is studenten aanmoedigen (en belonen) om vragen te stellen – al dan niet met nieuwe media. Dat zou al heel wat zijn.

Woorden van hout. Voorbij het dualisme van theorie en praktijk in het kunstvakonderwijs¹

Peter Peters

In het voorjaar van 2010 was ik uitgenodigd om een reeks gastlessen te geven in de master Artistic Research van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunst in Den Haag. Tijdens een van de bijeenkomsten stond een tekst van Claude Lévi-Strauss op het programma, het eerste hoofdstuk uit *La pensée sauvage* (*Het wilde denken*) uit 1966 over de wetenschap van het concrete. Het is een nogal ingewikkelde tekst die flink wat voorkennis veronderstelt over het structuralisme. De reden dat ik de tekst wilde bespreken, was dat Lévi-Strauss hier het begrip *bricoleur* introduceert, de knutselaar. Hij verzet zich in zijn boek tegen de gedachte dat het denken van inheemse culturen van een lagere orde zou zijn dan de wetenschap van de moderne samenleving. De mentale ordeningen die de leden van een inheemse stam uit het oerwoud van Brazilië aanbrengen in hun omgeving, verschillen niet wezenlijk van de categorieën en taxonomieën die het moderne weten hebben opgeleverd. Volgens Lévi-Strauss kan het ‘wilde denken’ opgevat worden als een soort intellectueel knutselen met wat in de omgeving voorhanden is.

De *bricoleur* lost problemen al improviserend op en maakt daarbij gebruik van wat hij tegenkomt. Door een voorwerp op een manier te gebruiken waarvoor het niet bedoeld is, krijgt het een nieuwe betekenis en een nieuwe functie. Vergelijk het met een leeg limonadeflesje dat we gebruiken om een dichtvallend raam open te houden. Tegenover de figuur van de *bricoleur* plaatst Lévi-Strauss de ingenieur. Zijn werkwijze kenmerkt zich door een planmatige aanpak, hij verhoudt zich tot de situatie met gereedschap dat niet aan die situatie ontleend is, maar eraan voorafgaat. Minder abstract geformuleerd: met een hamer kun je in heel verschillende omstandigheden uit de voeten. De kunstenaar bevindt zich volgens Lévi-Strauss halverwege de knutselaar en de ingenieur. Dat wat een kunstenaar maakt, is enerzijds een unieke entiteit, niet zelden ontleend aan de concrete sociale en materiële omstandigheden waarin deze is ontstaan. Maar het kunstvoorwerp is tegelijkertijd in staat te ‘reizen’ naar andere contexten en daar nieuwe verbindingen aan te gaan, nieuwe betekenisrelaties te scheppen. Goede kunst is tegelijk singulier én algemeen. Willen we reflecteren op wat kunst doet en hoe ze dat doet, zo luidde mijn voorstel aan de studenten, dan biedt het denkmodel van Lévi-Strauss een bruikbaar vertrekpunt. Om dat punt te kunnen maken moest ik de tekst enigszins naar mijn hand zetten, ook al om niet te verzanden in de structuralistische taal filosofie die eraan ten grondslag ligt.

Aan het begin van de les kwam een van de studenten het lokaal binnen

en legde een middelgroot stuk hout op tafel. Ze had het onderweg gevonden en liet het tevreden aan haar medestudenten zien. Wat ze er precies mee zou gaan doen wist ze nog niet, maar het bood volgens haar goede mogelijkheden. De kleur, de lijnen van de nerven, de textuur – precies goed.

Het beeld van het stuk hout dat op tafel neergelegd werd naast die lastige tekst van Lévi-Strauss is me bijgebleven als een van de mooiere momenten tijdens de cursus. Er sprak een zekere gelijkwaardigheid uit dat naast elkaar liggen van woorden en hout. Als je als kunstenaar iets wilt maken heb je ze beide nodig. En tegelijk riep het bij mij de vraag op wat het lezen van de tekst van Lévi-Strauss nu precies kon betekenen in de artistieke praktijk van de studenten. Zouden ze na onze discussie over het ‘wilde denken’ en de *bricoleur* anders naar het stuk hout kijken? Het anders kunnen gebruiken? Ze zouden zeker andere taal tot hun beschikking hebben om over hun werk te spreken, maar zou het dat werk zelf ook veranderen? En zo ja, hoe dan?

Het concrete weten

In dit artikel vertrek ik vanuit de vraag welke rol theorie en reflectie zouden kunnen en moeten spelen bij het opleiden van kunstenaars. Niet zelden vallen we bij het beantwoorden van die vraag terug op het onderscheid tussen theorie en praktijk, en het veronderstelde dualisme tussen beide begrippen. Theorie behoort in die visie tot het domein van het abstracte, het talige, het algemene, het gedecontextualiseerde – en misschien nog belangrijker, theorie heeft uitsluitend betrekking op de immateriële wereld van de kennis, betekenissen en ideeën. De praktijk vormt daarentegen het domein van het concrete, van het handelen, van dat wat we kunnen aanraken. In de praktijk brengen we zaken tot stand onder bepaalde omstandigheden, oefenen we ambachtelijke vaardigheden en draait het om het concrete maken, eerder dan om het abstracte weten.

Juist in de kunsten is dit denken in twee werelden echter problematisch. Een theorieducent aan de Toneelacademie in Maastricht vertelde mij onlangs dat hij soms precies hetzelfde verhaal houdt in het theorielokaal en op de vloer tijdens de repetities voor een voorstelling. Theorie, in zijn voorbeeld een analyse van het begrip actualiteit in het theater uit de Griekse Oudheid, gaat zo deel uitmaken van het theatrale maakproces. Iets vergelijkbaars geldt voor de pianiste die zich tijdens het spelen van een Intermezzo van Brahms bij elke noot bewust is van de muziektheoretische

analyse van het stuk die zij eerder heeft gemaakt. Het zijn voorbeelden van het concrete weten zoals dat in de kunsten voortdurend aan de orde is.

Hoe moeten we ons theorie voorstellen als we niet willen vervallen in een dualisme? Hoe kunnen we ons een vorm van theorie denken die voorbijgaat aan de epistemologische tweedeling tussen materie en betekenis? Om die vragen te beantwoorden projecteer ik eerst deze tweedeling in het domein van de kunsten. Vervolgens onderzoek ik aan de hand van een voorbeeld – het essay ‘Music as a Gradual Process’ van Steve Reich uit 1969 – hoe we kunnen nadenken over de manier waarop kunstenaars in hun artistieke werk theorie bedrijven. Willen we deze notie van kunst-als-theorie beter begrijpen, dan moeten we ons richten op wat ik de ‘performatieve ontologie’ van kunst wil noemen, de gedachte dat kunst alleen kan bestaan als zij wordt uitgevoerd. In dit uitvoeren van kunst in concrete situaties verdwijnt namelijk het a-priori onderscheid tussen theorie en praktijk. Wat dit denkmodel voor de inrichting van het kunstonderwijs zou kunnen betekenen, bespreek ik in de afsluitende paragraaf.

Kunst en theorie: een houtskoolschets

Om van een dualisme van theorie en praktijk te kunnen spreken is het nodig theorie op te vatten als een afbeelding van of een verwijzing naar de wereld. Anders gezegd, dit dualisme stoelt op de kennistheoretische veronderstelling dat theorie standen van zaken representeert en in een onderlinge samenhang brengt. Het preciezer uitwerken van dit punt – hoe woorden verwijzen naar dingen – veronderstelt een (wetenschaps)filosofische exercitie die buiten de opzet van dit artikel valt. Hier beperk ik me ertoe in enkele houtskoollijnen te schetsen hoe deze representatieve opvatting van theorie zich laat vertalen naar het domein van de kunsten.

Allereerst bestaat theorie als een spreken *over* kunst. In zijn boek *Denken over kunst* betoogt Antoon Van den Braembussche dat kunsttheorie zich bezighoudt met het wezen van de kunst, met kunst in historisch en maatschappelijk perspectief en met de taal van kunst. Klassieke antwoorden op de vraag ‘wat is kunst?’ zijn volgens hem te vinden in nabootsingtheorieën, expressietheorieën en theorieën waarin de vorm van een kunstwerk centraal staat. Kunsttheorie houdt zich daarnaast bezig met de vraag hoe het denken over kunst zich historisch ontwikkelde binnen uiteenlopende stijlen, stromingen en periodes. Het inzicht dat kunst altijd bestaat binnen veranderende maat-

schappelijke verhoudingen maakt het nodig maatschappijtheorieën in stelling te brengen om over kunst te spreken. In de twintigste eeuw is de aandacht binnen de kunsttheorie verschoven naar kwesties die samenhangen met de ervaring en de waarneming van kunst, de taal van de kunst en de manieren waarop kunst zich tot zichzelf is gaan verhouden en reflexief is geworden. In al deze voorbeelden is er sprake van een tegenover elkaar plaatsen van theorie en kunstpraktijk – of eigenlijk: het na elkaar plaatsvinden van praktijk en theorie. Eerst is er immers de kunst, dan pas de beschouwing over die kunst.

Naast theorie over kunst is er theorie *in* de kunst. We zouden deze vorm van theorie kunnen beschouwen als een vorm van positiebepaling die deel uitmaakt van elk scheppend en uitvoerend artistiek proces. Het draait hier om de manier waarop kunstenaars de context voor hun werk mobiliseren. In zijn brieven lezen we hoe Vincent van Gogh zijn kunstenaarschap ontwikkelde door zich te verhouden tot de schilderkunst van zijn tijd, bijvoorbeeld door lessen te nemen bij Mauve, maar ook door teksten van Zola of Multatuli te lezen, door tekeningen van Holbein te kopiëren of door technische handboeken door te werken. Al dit werk had voor Van Gogh als doel zijn eigen artistieke persoonlijkheid te vormen in voortdurende confrontaties met andere kunstenaars, andere stijlen en de ideeën van zijn tijd. In Van Goghs brieven neemt theorie de vorm aan van een documentatie van de artistieke reflectie en zij laat zich zo opvatten als de reflectie op het maakproces zelf. Kunst en theorie ontwikkelen zich niet na elkaar, maar in een iteratieve beweging waarin hoofd en hand samenwerken, zoals Richard Sennett in zijn boek *De ambachtsman* heeft betoogd.

Ten slotte is er vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw sprake van theorie *als* kunst. Kunstenaars als Joseph Kosuth en Sol Lewitt hebben in hun conceptuele kunst de verbinding tussen het idee en de materiële uitwerking zelf geproblematiséerd. Kosuth bijvoorbeeld, stelt in zijn installatie *One and Three Chairs* uit 1965 het verwijzende karakter van kunst aan de orde. De installatie bestaat uit een echte stoel, een zwart-witfoto van dezelfde stoel en een vergrote afdruk van het lemma 'stoel' uit een woordenboek. Verwijst de stoel naar de definitie uit het woordenboek, als een bijzonder geval van een algemene categorie? Of is juist de woordenboekdefinitie de representatie van alle echte stoelen die er zijn? En hoe verhoudt de foto zich tot de definitie? Conceptuele kunstenaars als Kosuth onderzochten zo de notie van het kunstwerk als singuliere uitwerking van een idee dat meerdere uitwerkingen kan krijgen, al naar gelang de situatie. Sol LeWitt ging zover te stellen dat

conceptuele kunst zich kenmerkte door het feit dat alle besluiten over het kunstwerk van tevoren waren genomen. De daadwerkelijke uitvoering van het werk was van ondergeschikt belang. In zijn essay 'Paragraphs on Conceptual Art' uit 1967 beschreef LeWitt 'het idee als een machine die de kunst maakt', kunst die niet langer afhankelijk is van de vaardigheden van de kunstenaar als ambachtsman. Vatten we theorie op als het idee van het algemene, dan gaat dat in de conceptuele kunst vooraf aan de uitvoering of slaat die zelfs helemaal over. Het is daarmee onduidelijk geworden waarnaar de theorie verwijst.

We hebben gezien dat de representatieve logica achter de dualistische verhouding tussen theorie en praktijk in de kunsten tekortschiet. Theorie bestaat in de kunsten niet slechts in een verwijzende relatie tot de praktijk, maar maakt daar integraal deel van uit. Om verder uit te werken hoe de verwevenheid van het theoretisch-reflexieve en het praktisch-uitvoerende gestalte zou kunnen krijgen, richt ik me nu op een vierde vorm van kunsttheorie, namelijk kunst *als* theorie. Hoe zouden we dat wat kunstenaars doen kunnen opvatten als een vorm van theoretisch handelen? Het werk dat de Amerikaanse componist Steve Reich in de jaren zestig van de vorige eeuw maakte, geeft op die vraag een antwoord.

Muziek als geleidelijk proces

De muziek van Steve Reich wordt in de wandeling aangeduid als *minimal music*. De associatie met de *minimal art* die beeldend kunstenaars als Donald Judd en Robert Morris in de jaren zestig maakten, is niet toevallig. Zowel Reich als de beeldende Minimalisten zetten zich af tegen het naoorlogse modernisme dat zich concentreerde op vorm en structuur, en zich daarmee gewild of ongewild leek los te zingen van de maatschappelijke bedding waarin kunst per definitie geplaatst is.

Net als veel andere componisten zocht Reich in de jaren zestig naar manieren om een centraal probleem op te lossen dat voortkwam uit de modernistische muzikale taal van serialistische componisten als Pierre Boulez en Karlheinz Stockhausen. Zij schreven in de vroege jaren vijftig muziek die zo ingewikkeld in elkaar stak dat geen enkele luisteraar de onderliggende reeksmatige ordeningen van toonhoogte, ritme, klankkleur en dynamiek kon horen, al werd het stuk duizend keer gespeeld. Ook John Cage, die in dezelfde periode zijn muziek componeerde op basis van toevalsoperaties, was het volgens Reich niet gelukt om een hoorbaar verband te scheppen tussen het compositorische

proces en het klinkende resultaat daarvan. In zijn eigen muziek streefde Reich ernaar dat verband tussen luisteren en begrijpen weer te herstellen.

De bondigste uiting van de oplossingen die Reich eind jaren zestig, begin jaren zeventig voor dit artistieke probleem ontwikkelde, is de compositie *Clapping Music* uit 1972. Naar het schijnt, bedacht Reich het stuk tijdens een van de vele concertreizen die hij met zijn ensemble maakte door de Verenigde Staten. Om ook onderweg muziek te kunnen maken, verzoon hij een kort ritmisch motiefje. Iemand begint het te klappen, de volgende klap hetzelfde motief, maar dan een tel verschoven, de volgende valt weer een tel later in, en zo verder. Het stuk wordt doorgaans door twee personen uitgevoerd. Waar de eerste het motief telkens herhaalt, schuift de tweede klapper steeds een tel op totdat hij uiteindelijk weer samenvalt met de eerste uitvoerder.

Clapping Music is de laatste in een reeks composities die Reich baseerde op het idee van de faseverschuiving. Hij stuitte erop toen hij halverwege de jaren zestig werkte aan tapecomposities. Door dezelfde opname – Reich gebruikte bijvoorbeeld opnames van een straatprediker in het centrum van San Francisco – tegelijk af te spelen op twee recorders en een van de spoelen te vertragen met zijn duim, ontstonden door de snelheidsverschillen ongeplande samenklanken, enigszins te vergelijken met het principe van de canon, waarbij een melodie ten opzichte van zichzelf wordt verschoven.

Reich beschreef in 1969 wat hem voor ogen stond in zijn korte essay ‘Music as a Gradual Process’, dat twee jaar na LeWitts artikel over conceptuele kunst verscheen. Door uit te gaan van een simpel idee – bijvoorbeeld een geklapt ritmisch motief dat ten opzichte van zichzelf verschuift – ontstaat een muzikaal proces dat door elke luisteraar onmiddellijk begrepen kan worden, maar dat in klinkende vorm een oneindige rijkdom aan melodieën en ritmes oplevert. Het bijzondere van zijn muzikale processen, schreef Reich, was dat ze zowel de relaties op detailniveau als de vorm van het stuk als geheel determineerden, los van de intenties van de uitvoerder: ‘Men kan een muzikaal proces niet improviseren.’

Oppervlakkig gezien kunnen we het idee van de faseverschuiving, in de termen van Sol LeWitt, opvatten als een machine die muziek maakt. Maar anders dan in de beeldende kunst speelt het ideaal van een dematerialisering van het kunstwerk hier geen rol. Iedereen die wel eens heeft geprobeerd het simpele idee achter *Clapping Music* uit te voeren, snapt onmiddellijk hoeveel muzikale vaardigheden daarbij worden aangesproken. Het zou daarom een misverstand

zijn het essay 'Music as a Gradual Process' te zien als de 'theorie' die verwijst naar de klinkende praktijk van *Clapping Music*. Idee en uitvoering zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Wat maakt de fasemuziek van Reich tot een voorbeeld van kunst *als* theorie? Om te beginnen vertrekt Reich vanuit een artistiek probleem, het probleem in de moderne muziek dat de complexiteit van de structuur het begrip ervan in de weg was gaan staan. Al knutselend met zijn taperecorders ontdekte hij bij toeval het effect van faseverschuiving. Het oude muzikale principe van de canon kreeg in de context van de experimenterende jaren zestig een nieuwe uitwerking. Zijn composities legde hij vast op band, maar door het achterliggende idee op te schrijven in een essay documenteerde hij zijn vondst op een manier waardoor die vertaald en verplaatst kon worden naar nieuwe contexten, naar nieuwe composities voor weer andere bezettingen dan twee paar handen.

Het is precies dit pendelen tussen de singulariteit van één enkele compositie en de algemeenheid van een universeel principe dat kunst *als* theorie kenmerkt. Om zijn essay 'waar' te maken, om de claims die Reich er formuleert te onderbouwen, moet het worden 'gedaan' – het moet worden uitgevoerd. Preciezer nog, het essay is een taalhandeling in de betekenis die de Amerikaanse filosoof John L. Austin eraan geeft: de tekst representeert niet slechts een muzikale handeling, maar vormt zélf een handeling die de materiële praktijk van de muzikale uitvoering verandert en vernieuwt.

Kunst als werk in uitvoering

In haar boek *Art Beyond Representation* maakt beeldend kunstenaar Barbara Bolt een verhelderend onderscheid tussen het kunstwerk (*art work*) en het werken van de kunst (*the work of art*). Kunstwerken kunnen we classificeren, beschrijven of in verband brengen met de canon. We kunnen ze interpreteren en beoordelen. Maar deze focus op het kunstwerk heeft er volgens Bolt toe geleid dat het werken van de kunst, de vraag welke processen ertoe leiden dat kunst in de wereld komt, naar de achtergrond is gedrongen. Ze pleit daarom voor een verschuiving van de aandacht voor het kunstwerk als object naar de praktijken waarin kunst wordt gemaakt en uitgevoerd. In plaats van de formele of semiotische analyses van kunstobjecten die zo kenmerkend zijn voor de modernistische kunsttheorie, stelt ze voor het performatieve karakter van kunst centraal te stellen. Iets vergelijkbaars doet Dorothea von Hantelmann in haar boek *How to Do Things with Art*, een titel die verwijst naar het hoofdwerk

van John Austin. Wat voor situatie creëert een kunstwerk? Hoe plaatst het de toeschouwer? Welke conventies, ideologieën en betekenissen activeert het?

Het idee van de performatieve ontologie van kunst – om te kunnen bestaan, moet kunst worden uitgevoerd – is niet nieuw. De Amerikaanse socioloog Howard Becker heeft in zijn baanbrekende studie *Art Worlds* uit 1985 het werk geanalyseerd dat nodig is om willekeurig welk kunstwerk in de wereld te brengen. Het centrale argument in zijn boek is dat kunst een gezamenlijke onderneming is. In plaats van zich bezig te houden met individuele kunstenaars of kunstwerken, introduceert Becker de heuristiek van het netwerk: om te kunnen bestaan moet kunst worden uitgevoerd door een reeks van actoren die in voortdurend veranderende netwerken onderlinge relaties aangaan. Deze performatieve dimensie van kunst is vanzelfsprekend zeer herkenbaar in de uitvoerende en podiumkunsten, maar wordt ook steeds belangrijker in de beeldende kunst en design – denk aan de rol van curatoren in het bemiddelen tussen kunstenaar en publiek.

Het denken van Becker sluit aan bij de actor-netwerktheorie die in de afgelopen decennia in het wetenschaps- en technologieonderzoek is ontwikkeld door onder meer Bruno Latour, Michel Callon en John Law. Deze onderzoeksstrooming richt zich onder meer op de analyse van materiële artefacten in sociale praktijken. In een klassiek geworden voorbeeld van Latour: als we willen dat mensen zich aan de snelheidslimiet houden in de bebouwde kom, dan hebben we behalve regels en normen ook verkeersdrempels nodig. De verkeersregel, de auto, de automobilist en de verkeersdrempel maken deel uit van een netwerk waarin geen a-priori onderscheid bestaat tussen menselijke actoren en niet-menselijke actoren. Binnen zo'n actor-netwerk kan een ding iets doen, namelijk ervoor zorgen dat de automobilist afremt.

Wat hebben verkeersdrempels te maken met kunstwerken? In zijn recente studie *Entangled* put de Canadese *media artist* en *sound composer* Chris Salter uit denkrichingen als de actor-netwerktheorie om de performatieve ontologie van theater, architectuur, film, *body art*, geluidskunst en *community arts* te beschrijven. Het is een rijk boek dat onderzoekt hoe mechanische en digitale technologieën historische en hedendaagse artistieke uitvoeringspraktijken hebben veranderd. Ook Salter zoekt naar manieren om voorbij het dualisme van theorie en praktijk te geraken. Voor hem ligt het belang van het begrip *performance* of uitvoering in de nadruk op doen in plaats van weten. Sterker, om te kunnen weten is altijd een vorm van doen

verondersteld. Dat doen speelt zich af in concrete situaties, heeft een tijdsverloop en daarmee een dynamisch proceskarakter. Theorie staat niet naast of tegenover dit proces, als vanaf een objectieve afstand, maar maakt er in de vorm van discursieve, belichaamde en verborgen kennis deel van uit.

De *art worlds* van Becker, de actor-netwerken van Latour of de *entanglements* van Salter zijn voorbeelden van concepten én onderzoeks-heuristieken die voorbijgaan aan het dualisme van theorie en praktijk, object en representatie, denken en doen. Heeft het begrip theorie daarmee haar betekenis en belang voor de kunsten verloren? Ik denk het niet. Laten we nog even teruggaan naar het essay 'Music as a Gradual Process' van Steve Reich. Het verwijst niet zozeer naar de compositie *Clapping Music* als naar een singulier voorbeeld van een klasse van composities die we 'procesmuziek' zouden kunnen noemen en waarvan de algemene eigenschappen worden beschreven. Nee, het essay dóet iets. Het laat de compositie op een uitgebreidere manier bestaan, omdat het duidelijk maakt dat die verplaatst kan worden naar andere situaties. Theorie is hier de kennis én de handeling die het mogelijk maakt om kunstwerken in nieuwe situaties, nieuwe contexten, onder nieuwe omstandigheden uit te kunnen voeren. In andere woorden, theorie is wat kunst laat reizen.

Theorie in het kunstonderwijs

In de inleiding stelde ik de vraag hoe theorie zou kunnen en moeten werken in het kunstonderwijs. Mijn antwoord luidt dat we niet moeten blijven steken in een model waarin theorie en praktijk tegenover elkaar staan. Niet zelden is dat het geval, al was het maar in de inrichting van curricula of in de organisatorische indeling van faculteiten, scholen en instituten. Er zijn immers theorievakken en praktijkvakken, theoriedocenten en praktijkdocenten. Sinds de komst van de kunstlectoraten in het hbo en het vertoog rond onderzoek in de kunsten heeft het begrippenpaar theorie en praktijk plaatsgemaakt voor onderzoek en onderwijs. Ook hier is niet op voorhand duidelijk hoe deze activiteiten zich tot elkaar verhouden. Een veelgehoorde klacht onder directeuren van kunstscholen is dat de lectoraten te weinig bijdragen aan het daadwerkelijk opleiden van kunstenaars. Een enkeling vraagt zich zelfs af wat het voor zin heeft van kunstenaars halve academici te maken.

Het probleem van deze opstelling is dat ze leidt tot slechte kunstopleidingen. Ze bestendigt het beeld bij veel studenten dat theorievakken niet

echt nodig zijn voor de praktijk, waardoor ze niet leren om de inzichten uit de theorievakken te verbinden met hun persoonlijke artistieke ontwikkeling. Toch is het juist nu van groot belang voor kunstvakstudenten om zich ook theoretisch te scholen, maar dan niet in de dualistische zin. Hedendaagse kunstpraktijken kenmerken zich door snelle veranderingen: in het werk van kunstenaars, in de manieren waarop kunst bestaat en ten slotte in nieuwe manieren waarop kunst publiek gemaakt wordt – kort gezegd, veranderingen in wat ik de performatieve ontologie van kunst heb genoemd. In het uitvoeren van kunst speelt digitale technologie een grote rol. Het artistieke maakproces speelt zich niet langer alleen af in de studio of op de traditionele podia, de kunstenaar trekt de wereld in en deelt zijn rol als maker met andere cultureel werkers. Traditionele ruimtes voor de kunst, zoals concertzalen, musea, theaters en galleries, hebben het moeilijk en krijgen concurrentie van nieuwe vormen waarop kunst publiek wordt, bijvoorbeeld op het web. Kunst publiek maken, betekent tegenwoordig meestal ook: een publiek maken voor kunst.

Het zijn maar enkele voorbeelden van de veranderingen in de praktijk waarvoor de kunstscholen hun studenten opleiden. Om verder te komen in deze veranderende kunstwereld moeten studenten niet alleen een vak leren, ze moeten ook kunnen nadenken over dat vak, ze moeten kunnen reflecteren op hun eigen werk en de *art worlds* waarin dat werk wordt uitgevoerd. Dat kan alleen als studenten leren hoe kunst reist tussen contexten. En dat is wat theorie in de betekenis die ik eraan heb gegeven mogelijk maakt.

De uitdaging voor het kunstonderwijs is om in curricula situaties te creëren waarin dat reizen van de kunst wordt geoefend, waarin maakprocessen worden gedocumenteerd om ze verplaatsbaar te maken naar de andere contexten, waarin de confrontatie van studenten uit verschillende disciplines de vraag oproept hoe men vanuit elkaars kunstvorm een vreemde vertrouwdheid kan ontdekken, waarin wordt geoefend met het op nieuwe manieren publiek maken van kunst. Dit alles vraagt om nieuwe arena's van uitwisseling en demonstratie, niet alleen binnen kunstscholen, maar juist ook in samenwerkingsverbanden tussen (internationale) kunstopleidingen onderling en tussen kunstscholen en universiteiten. Het maken van deze hybride arena's en experimentele situaties is verwant aan het creëren van de *entanglements* waarin kunst bestaat.

Theorie in de kunst is per definitie theorie in actie, theorie die het nieuwe in de wereld brengt. Zo beschouwd verwijst deze tekst naar zichzelf. In mijn tekst heb ik geciteerd uit het werk van anderen – van theoretici,

wetenschappers en kunstenaars. Ik heb mijn argument ontwikkeld door hen te mobiliseren als mijn bondgenoten. Door te refereren aan hun werk heb ik contexten met elkaar in verband gebracht. Precies dit werk van het hernemen, opnieuw lezen en bekijken, beluisteren en reflecteren is wat kunsttheorie in de klassieke zin behelst. Maar de werking van dit stuk als theorie hangt af van de vraag wat het in het kunstonderwijs in beweging weet te zetten.

Het brengt me terug naar de tekst van Lévi-Strauss en zijn gedachte dat de kunstenaar zich ophoudt halverwege de *bricoleur* en de ingenieur. Het werk van de kunstenaar is iets te maken dat 'reist' tussen contexten, nieuwe betekenissen schept en daarmee ontstijgt aan het momentane, singuliere knutselwerk van de *bricoleur*, maar zonder tot een zuivere algemeenheid te worden zoals het gereedschap dat de ingenieur voor elke situatie kan gebruiken. Het stuk hout naast die lastige tekst in een klaslokaal in Den Haag vormde een situatie die iets heeft voortgebracht, namelijk dit stuk. Dat maakt deze woorden in zekere zin tot woorden van hout.

Noot

1. Veel van wat ik in dit artikel beschrijf, vloeit voort uit de gesprekken binnen de kenniskring van het lectoraat Autonomie en openbaarheid in de kunsten van de kunstacademies van Hogeschool Zuyd. Voor die gesprekken dank ik Ruth Benschop, Krien Clevis, Henk Havens, Erik de Jong, Sabine Kühlich, Johan Luijmes, Frank Mineur, Inge Pasmans en Marion Zwarts.

Referenties

- Becker, H.S., *Art Worlds*, Berkeley, CA: University of California Press 2008.
- Bolt, B., *Art beyond representation: the performative power of the image*, Londen: I.B. Tauris 2004.
- Hantelmann, D. von, *How to Do Things With Art*, Zürich/Berlijn: Diaphanes 2007.
- Latour, B., *De Berlijnse sleutel en andere lessen van een liefhebber van wetenschap en techniek* [vert. van Le clef de Berlin], Amsterdam: Van Gennep 1997.
- Lévi-Strauss, C., *The savage mind*, Londen: Weidenfeld & Nicolson 1966.
- LeWitt, S., 'Paragraphs on Conceptual Art', in: G. de Vries, *Über Kunst / On Art: Artists' Writings on the Changed Notion of Art After 1965*, Keulen: Dumont Schaubert 1974.
- Reich, S., *Writings on Music 1965 – 2000*, Oxford: Oxford University Press 2002.
- Salter, C., *Entangled. Technology and the Transformation of Performance*, Cambridge, MA: The MIT Press 2010.
- Sennett, R., *De ambachtsman. De mens als maker* [vert. van The Craftsman], Amsterdam: Meulenhoff 2008.

Artistieke praxis en de neoliberalisering van de onderwijsruimte

Pascal Gielen

Naar het einde toe van zijn meesterlijke boek *The Craftsman* schetst de Amerikaanse filosoof Richard Sennett twee verschillende manieren om een huis te bouwen.¹ Van het ene is niemand minder dan de beroemde filosoof Ludwig Wittgenstein de ontwerper, van het andere de al even wereld-vermaarde architect Adolf Loos. Hoewel beiden dezelfde principes van de Nieuwe Zakelijkheid omarmen – puurheid, eenvoud en eerlijkheid – verschilt het resultaat van de twee bouwheren aanzienlijk. Wittgenstein blijkt uiteindelijk helemaal niet tevreden over zijn woning, die hij wel *good manners* toeschrijft maar een groot gebrek aan *primordial life* verwijt. Behalve dit ene huis aan de Kundmanngasse in Wenen, zal de joodse filosoof alleen nog een hut in Noorwegen bouwen. Loos daarentegen had al heel wat bouwwerken op zijn naam staan toen hij Villa Moller in datzelfde Wenen neerzette. In tegenstelling tot de steriliteit van Wittgensteins bouwsel, is Villa Moller een doorleefde en bijzonder geslaagde woning.

Bouwen met Loos of Wittgenstein

Door de nauwgezette omschrijving van de twee bouwprocessen laat Sennett helder zien dat het verschil tussen een geslaagd en een niet-geslaagd (kunst)-werk in grote mate afhangt van de verhouding tussen theorie en praktijk.

Zowel Wittgenstein als Loos waren bijzonder theoretisch onderlegd. Ook de laatste was aanvankelijk immers meer bekend omwille van zijn geschriften en papieren projecten dan van gerealiseerde bouwprojecten. Dat Loos in tegenstelling tot Wittgenstein echter wel tot bevredigende bouwresultaten kwam, heeft volgens Sennett alles te maken met zijn materiële belangstelling (zij het dat hij zich baseert op hun eigen oordeel...). Loos was niet alleen in theorie geïnteresseerd, maar eveneens in de manier waarop een gebouw wordt geconstrueerd. Hij verscheen dan ook bij regelmaat op de bouwwerf waar hij een ‘dialoog met de concrete constructieomstandigheden’ aanging. Zijn ontwerpen kwamen zo meer organisch tot stand. Theorie werd voortdurend aan de praktijk getoetst en eventueel bijgesteld. Sennett: ‘In Wittgenstein’s house, the windows rigidly obey a formal rule, whereas at the Villa Moller they are more playful. One reason for the difference is that Loos spent a lot of time at the site, sketching it in drawings that charted the varying play of light on the surface during the passage of the day, redrawing again and again’.²

Eenvoudig gesteld zou men kunnen zeggen dat Wittgensteins huis slechts de illustratie is van een theorie, terwijl de bouwwerken van Loos met theorie zijn

doorleefd. Die theorie kan in de concrete bouwpraktijk geamendeerd worden door de praktische weerstand van het materiaal, de omgeving, de lichtinval et cetera. Loos illustreert daarmee haast letterlijk wat de uitspraak 'iets naar zijn hand zetten' betekent. Zijn theoretische inzichten worden al schetsend ter plekke naar de hand gezet. Die hand bouwt via de praktische ervaring haar eigen wijsheid én weerstand op. Je kunt dat vergelijken met schrijfbaarheid. Terwijl je (op voorhand misschien) bijvoorbeeld met een helder concept en een goede blauwdruk voor een boek of essay in je hoofd begint, lijken de vingers het tijdens het schrijven over te nemen en je associatief naar andere wegen te leiden. Uiteraard zijn dat niet de vingers maar de denkende hersenen – verbonden via zenuwbanen met de vingers – die op de materialiteit van geschreven letters, woorden en zinnen stoten. In confrontatie met het domein van het schrijven zelf – we zouden het de empirie kunnen noemen – ontstaat een andere dan de theoretische werkelijkheid. In tegenstelling tot een sluitende theorie biedt de contingente materialiteit voortdurend weerstand. Deze wordt dankzij een goed materieel bewustzijn niet als een hindernis, maar als een mogelijkheid ervaren, aldus Sennett. Wittgenstein ontbrak het aan dat materieel besef (althans wat het bouwen van huizen betreft, de materialiteit van de taal had de filosoof immers zeer goed onder de knie), Loos duidelijk niet.

Een geslaagd kunstwerk, of het nu om een beeldend werk gaat, een goed ontwerp, of een overtuigend essay, vraagt met andere woorden om een goede verhouding en interactie tussen theorie en praktijk. Het gaat dus niet louter om een juiste balans tussen beide, maar om de manier waarop ze met elkaar interacteren. Idealiter tast men via theoretische kennis de materiële werkelijkheid af en worden theoretische inzichten eventueel bijgestuurd. In marxistisch jargon kunnen we zo'n geslaagde interactie 'praxis' noemen. Zonder daarvoor per se de ideologische achtergrond te hoeven overnemen, betekent praxis een soort belichaamde kennis. Maar het wijst ook op de tweezijdige verhouding van theorie en handelen die we handelen via theoretische kennis én handelende theorie zouden kunnen noemen. Anders gezegd, het gaat om een permanente interpenetratie van theorie en praktijk.

In wat volgt zal worden betoogd dat deze noodzakelijke band wordt verstoord binnen de huidige politieke en economische context, zowel binnen als buiten het onderwijs. Daardoor raakt ook de artistieke biotoop van de kunstenaar uit balans. Maar vooraleer hieraan te beginnen is het wellicht goed om op de noodzaak van zowel theorie als praktijk te wijzen om tot een geslaagd

kunstwerk te komen. Een welbekend adagium van de Franse cultuursocioloog Pierre Bourdieu luidt dat theorie zonder empirische data leeg is en empirisch onderzoek zonder theoretische inzichten blind koerst.³ Wellicht geldt dit ook voor de kunstpraktijk. Wie een creatief werk maakt of uitvoert zonder historische en conceptuele bagage kan misschien wel een opmerkelijke virtuositeit bereiken, maar hij zal nooit weten of hij kunst maakt. Sinds de moderniteit is zelfreflexiviteit immers een noodzakelijke voorwaarde om tot een kunstwerk te komen en deze als zodanig te herkennen. De eis van authenticiteit, zelfs van transgressie, die aan ieder modern kunstwerk wordt gesteld veronderstelt dat men zowel de geschiedenis van als de theorievorming over zijn eigen discipline niet alleen goed kent, maar ook incorporeert. Precies de belichaamde kennis of praxis onderscheidt de kunstenaar van de theoreticus. Wie de theorie niet incorporeert, kan hooguit zoals Wittgenstein tot de illustratie van een concept of een idee komen. Zijn kunst blijft letterlijk gehand-icapt. Dit fenomeen treedt ook het laatste decennium bij regelmaat op binnen een bepaald segment van de beeldende-kunstwereld. In het biënnale-circuit bijvoorbeeld verwierf de theorie er een soevereine positie waardoor aandacht voor de vaardigheden van kunstenaars op de achtergrond raakte. In het jargon van actuele kunsttheoretici heet dat *deskilling*. Veel tentoonstellingen zijn er bijgevolg slechts de illustratie van een meer of minder goed idee zonder dat ze het idee zelf laten ervaren. De protagonist van het heden-daagse biënnalecircuit is tegenwoordig de onafhankelijke curator, en niet meer de kunstenaar. De theoretische positie heeft er als het ware de bovenhand gekregen over de artistieke praktijk. Zoals gezegd is de verhouding tussen theorie en praktijk vandaag verstoord. Maar in tegenstelling tot de biënnale-wereld is het in het commerciële galeriecircuit veelal de theorie die op de achtergrond verdwijnt. De druk van de heersende culturele en creatieve industrie genereert vandaag een ware obsessie voor creativiteit die de ademruimte voor reflexiviteit aardig inbindt. Het huidige verlangen naar innovatie en creativiteit dreigt paradoxalerwijs de artistieke biotoop van de kunstenaar aan te tasten. Maar waar bestaat zo'n ideale biotoop dan uit?

De kunstenaar en zijn biotoop

Wanneer we naar het traject van kunstenaars kijken, kunnen we in abstracto vier domeinen onderscheiden die ze doorlopen en waarin ze afwisselend kunnen vertoeven.⁴ In al die domeinen wordt een specifieke verhouding en

interactie tussen theorie en praktijk opgebouwd. Gemakshalve worden die ruimtes de domestieke ruimte, de gemeenschapsruimte (*peers*), de markt en de civiele ruimte genoemd.

Het domestieke domein staat voor een ontwikkelingsgerichte ruimte waarin men in alle intimiteit wordt opgevoed of zichzelf opvoedt. Het is de ruimte waarin ouders een belangrijke rol spelen, maar ook intieme vrienden aan wie men voor het eerst zijn creativiteit durft te tonen, waarvoor men zich wil blootgeven. Het is de ruimte waar men zich al spelenderwijs nog belachelijk durft te maken. Het is het domein van het geïmproviseerde clubhuis waar men luchtgitaar speelt of samen zingt, ook al klinkt het vals, waar men danst en voor elkaar theaterstukjes opvoert. Binnen de professionele kunstwereld geldt als prototype van de domestieke ruimte wellicht het beeld van de (romantische) kunstenaar die op zijn zolderkamer over zijn werk mediteert. De domestieke ruimte biedt de vertrouwde huiselijke sfeer waarin de (toekomstige) acteur, architect, danser, beeldend kunstenaar of muzikant in alle rust, concentratie en intimiteit kan omgaan met de kunstwerken of reproducties die hem omringen. Het is ook de ruimte waar een catalogus kan worden bekeken en gelezen, of waar de meest theoretische exposés over kunst en maatschappij worden uitgevlooid. De domestieke ruimte garandeert een zekere ‘traagzaamheid’, die noodzakelijk is om complexe theoretische inzichten te kunnen incorporeren. Wie in deze zone vertoeft, bepaalt haar of zijn eigen ritme. De domestieke ruimte hoeft overigens niet per se samen te vallen met een thuis. Domesticiteit kan evengoed ervaren worden in semipublieke ruimtes, zoals een bibliotheek, museum of trein. Wanneer een kunstenaar of een andere actor bijvoorbeeld in de trein in alle rust en intimiteit een boek leest of op zijn computer tokkelt, kan dat onder dezelfde voorwaarden als in de huiselijke sfeer gebeuren, ook al zit die trein overvol. Bovendien demonstreert de aanwezigheid van het internet in de woonkamer dat deze met de snelheid van een klik tot een ander domein kan worden omgetoverd. Wie koopt via internet, bevindt zich immers op de markt en wie er via een petitie zijn opinie kondig maakt, verhuist naar de civiele ruimte. Wie ten slotte in alle vertrouwen met een *peer group* van muzikanten, theatermakers of andere kunstenaars zit te chatten over een mogelijk nieuw, maar nog broos theoretisch idee vertoeft vanuit zijn fauteuil in de ruimte van een (kunst)gemeenschap. De opkomst en democratisering van het internet laat zien dat de activiteiten in de huiskamer niet zomaar synoniem zijn voor

die van de domestieke sfeer. Enkel wanneer de kunstenaar in alle intimiteit zijn eigen werk en zichzelf ontwikkelt via bijvoorbeeld het lezen van een essay of de nauwgezette analyse van een afbeelding, vindt zij/hij die concentratie voor theorie die enkel de intimiteit van de domestieke ruimte biedt. Terwijl de artistieke praktijk in dit domein nog tot het niveau van zowel het onschuldige spel als het ernstige experiment behoort, biedt het tegelijkertijd alle noodzakelijke rust tot theoretische kennisopbouw.

Deze ruimte verschilt echter nogal van een leslokaal, een atelier of een repetitieruimte in een kunstacademie of conservatorium. Binnen deze gemeenschapsruimte is er immers plaats voor interactie met collega-studenten, docenten, kunstenaars-gastdocenten en andere professionals. Niet de geïsoleerde meditatie of de ongecompliceerde probeersels met familie en vrienden, maar de uitwisseling van ideeën tussen collega-studenten en professionals stimuleert er de reflexiviteit. Het verwerven van theoretische inzichten verkrijgt er dus een sociaal karakter, wat ook gemakkelijker tot dissensus en confrontatie kan leiden. Dit domein genereert in het beste geval een onderzoekvriendelijk klimaat dat de artistieke mogelijkhedenzin verruimt. Op hetzelfde moment worden hier echter al primaire professionele netwerken 'gesmeed' tussen leden van de *peers* of de artistieke *Gemeinschaft*. De reden waarom deze term – met toegevoegd een tamelijk romantische en zelfs nostalgische ondertoon – van Ferdinand Tönnies wordt afgestoft heeft te maken met een aantal aspecten uit deze zone. Die neigen op zijn minst naar bepaalde kenmerken die de negentiende-eeuwse socioloog al aan de *Gemeinschaft* toevertrouwde. Binnen de gemeenschap draaien sociale interacties bijvoorbeeld om de totale persoonlijkheid en face-to-face-relaties. Niet alleen dat ene specifieke ding wat iemand kan spelen een rol, maar ook zijn of haar karakter, communicatieve vaardigheden, empathisch vermogen en in sommige gevallen zelfs zijn of haar voorkomen, geur, manier van spreken en bewegen. Uiteraard gaat het in deze tijden niet meer om de tribale *Gemeinschaft* die door duurzame en totale relaties, vaak bloedverwantschap, wordt rechtgehouden. Het open atelier of het leslokaal met liefst een internationaal gezelschap van professionals vertoont veeleer de kenmerken van de neotribale stam. De relaties zijn er slechts tijdelijk, maar wel voldoende intiem om in vertrouwen ideeën uit te wisselen en theorieën uit te proberen. Van belang is dat binnen deze ruimte via sociale transacties een architecturale visie of een artistiek oeuvre kan rijpen en in een nog pril stadium binnen een sociale

context kan worden getoetst. De gegenereerde reflexiviteit is er professioneel van aard, waardoor ze verschilt van de meditatie in isolement of interactie met leken binnen de domestieke ruimte. Net zoals de domestieke ruimte is de plek van de gemeenschap wel een relatief vrije ruimte, in die zin dat ze nog niet door de condities van een streng publiek of de wetten van de markt wordt beheerd. Het domestieke domein biedt de kunstenaar bijvoorbeeld de mogelijkheid om geen ideeën te ontwikkelen of om gewoonweg lui te zijn. Hij kan er bovendien zeer goede inzichten ontwikkelen die hij weigert elders te verdisconteren of om te zetten in artistieke werken of objecten. Maar hij kan er ook gedachteloos knutselen en knoeien zonder dat iemand enige artistieke verantwoording van hem eist. De ruimte van de *Gemeinschaft* biedt dan weer de mogelijkheid op eindeloos gebabbel of getheoretiseer zonder dat dit ooit tot een afgewerkt product leidt. Zowel het domestieke domein als de sfeer van de gemeenschap bieden met andere woorden ruimte voor trial-and-error, experiment en dus ook verlies – zaken die de volgende twee ruimtes veel minder tolereren.

De derde ruimte wordt de marktruimte genoemd. Kenmerkend voor een markt is dat men volledig en probleemloos kan vervreemden van de producten die men maakt. Het centrale principe van de vrije markt en concurrentie houdt onder meer in dat de facto ieder creatief goed voor geld inruilbaar is. De sociale verhoudingen kunnen zich met andere woorden beperken tot een louter economische transactie. Prototypische actor binnen de beeldende kunstwereld op dit vlak is bijvoorbeeld het veilinghuis. Zonder enige sociale relatie met de kunstenaar of bemiddelaar kan men er in alle anonimiteit een artistiek product verwerven. Hetzelfde gaat op voor de massamedia, waar culturele goederen zonder enige context aan consumenten worden aangeboden. Een dergelijke complexloze verhandeling van creatieve goederen geldt bijvoorbeeld al in veel mindere mate voor de professionele kunstgalerie die hedendaagse kunst van nog levende artiesten verhandelt. Daar zijn meestal ook sociale interacties van tel en verkoopt men niet zomaar aan eender wie. In het algemeen maakt de marktruimte echter mogelijk dat de acteur, de danser, de muzikant of de beeldend kunstenaar zijn creativiteit in geld kan omzetten. Ze maakt het eenvoudigweg mogelijk dat de kunstenaar brood op de plank krijgt. Het tegenwoordig gestimuleerde creatief ondernemerschap werpt hoofdzakelijk binnen deze marktruimte zijn vruchten af. Theorie krijgt er het statuut van marketing en concepten dienen er om een onderscheidende positie op de markt te verwerven of te behouden. De praktijk

is er enkel interessant als afgewerkt, want verhandelbaar product. De afgelegde weg naar dat product heeft er weinig waarde.

De civiele ruimte, ten slotte, is de plaats waar publiek wordt getoond en beargumenteerd. Die publieke argumentatie is niet alleen een kwestie van aandacht en retoriek. Sedert de moderne kunst is de eis van grensoverschrijding of transgressie immers de kern van de kunst geworden. Wie regels overtreedt, moet zich voortdurend publiek verantwoorden, en theorievorming maakt daar een belangrijk onderdeel van uit. Het individu dat in de civiele ruimte een zaak verdedigt, overstijgt bovendien zichzelf. Hier verdedigt bijvoorbeeld de architect zijn urbane plan in naam van een beter sociaal verkeer of verdedigt de kunstenaar zijn artistieke visie tegen de common sense in. De civiele ruimte kan dan ook een plek van ware confrontatie of dissensus zijn. Voor de kunstwereld is het zowel de ruimte van de kunsttheorie, de kritiek, het debat, als van de publieke beleidsevaluaties inzake subsidie-dossiers of politieke discussies. Maar het kan evengoed de ruimte van de foyer of in het algemeen van het theater en het museum zijn. De civiele zone is door de artistieke communicatie en het theoretische discours dat er circuleert nauw verbonden met de artistieke gemeenschap, maar tegelijk met andere actoren (politici, beleidsverantwoordelijken, bedrijfsleiders) die zich voor het artistieke interesseren. In deze ruimte wordt theorie dan ook publiek goed. Ze gaat deel uitmaken van de *common* of wat (de goede oude) Karl Marx *das allgemeine Wissen* zou noemen. Het wordt er een gedeeld beschikbare kennis die niet meer te particulariseren of te commodificeren valt. Dat betekent ook dat commerciële ruimtes zoals een galerie, een kunstbeurs of de massamedia ten dele in de civiele ruimte kunnen vallen. Uiteraard gaat het hier om instituties waar in de eerste plaats creatieve ideeën en producten in een monetaire waarde worden verdisconteerd. Daarom horen ze hoofdzakelijk thuis binnen de geschetste marktruimte. Maar galleries, beurzen en massamedia kunnen ook een belangrijke ontmoetingsplaats zijn voor confronterende ideeën, voor professionelen, critici en andere geïnteresseerden. Het theater, museum, een festival en een omroep – zeker als ze met publieke middelen zijn gesubsidieerd – gaan nog een stap verder in die civiele richting. Deze instellingen zijn in de eerste plaats wel gericht op het tonen van afgewerkte producten, maar die gaan veelal gepaard met publieke legitimaties – al was het maar in een catalogus, programmaboek of beleidsdossier. Binnen het civiele domein is de publieke argumentatie en legitimatie immers van cruciaal

belang. De museumdirecteur of de theaterprogrammeur die met publieke middelen werkt, moet zijn aankopen of selectie kunnen verantwoorden. Daarom is het de plek bij uitstek van de kunsttheorie, maar ook die van de politieke legitimatie. Het publiek gecommuniceerde argument dat op al dan niet sluitende theorieën steunt, genereert alvast een maatschappelijk draagvlak, op zijn minst publieke discussie die op de pure markt totaal overbodig, zelfs storend is. Wie binnen het civiele domein een kunstwerk koopt of toont, moet zich met andere woorden publiek verdedigen, wie dat binnen de marktlogica doet, doet dat het liefst in alle stilte.

Van belang is dat de acteur, danser, beeldende kunstenaar of muzikant die vandaag de dag artistiek wil overleven en die dat bovendien op een duurzame manier wil doen, de vier geschetste zones nodig heeft. Een gezonde biotoop voor de kunstenaar vraagt om een goede balans tussen de vier ruimtes. Zo vervalt een creatieveling die alleen maar in de ruimte van de markt of de civiele ruimte vertoeft (of er te lang verblijft) op den duur in een status quo met zijn werk, omdat hij zich nog nauwelijks kan ontwikkelen. Hij verkoopt bijvoorbeeld alleen nog maar steeds hetzelfde – variaties op een nog weinig vernieuwend theoretisch idee – omdat dit goed in de markt ligt, of hij toont en legitimeert publiekelijk slechts een status quo. De domestieke ruimte en die van de kritische *peer group* in de artistieke gemeenschap blijven dus van belang voor verdere ontwikkeling, zowel op theoretisch vlak als op die van de praktische uitvoering. Maar wie zich daarentegen louter in de domestieke ruimte terugtrekt, zal enkel nog bezig zijn met zijn creatieve ideeën voor private satisfactie, eventueel uit louter therapeutische overwegingen. Wie ten slotte enkel in de ruimte van de creatieve *peers* vertoeft, dreigt in eindeloze theoretische discussies of doelloos gemurmel te verzanden, zonder dat daar nog enig creatief werk uit komt. De kunstenaar die een duurzame creatieve praktijk wil ontwikkelen, moet bijgevolg een goede balans tussen de vier geschetste ruimtes vinden. Een kunstopleiding die duurzaamheid nastreeft, zal dan ook hierop moeten inspelen.

Praxis in de biotoop

Binnen de vier geschetste domeinen interacteren theorie en praktijk nu op een specifieke manier. Zo biedt de domestieke ruimte alle tijd, informaliteit en intimiteit om theoretische inzichten in de praktijk uit te proberen. Zoals gezegd gaat het om een ruimte met een zekere 'traagzaamheid', die noodzakelijk is om

op een haast organische wijze theorie te incorporeren en in een doorleefd handelen om te zetten. Daartegenover staat echter dat deze ruimte nogal vrijblijvend is ten aanzien van de verhouding tussen theorie en praktijk. Ze kunnen er dan ook met gemak volledig naast elkaar leven. Zo zijn de voorbeelden welgekend van meesterlijke kunsttheoretici, theaterwetenschappers of briljante musicologen die ver weg van de publieke ruimte ook wel eens een werkje in elkaar durven knutselen of op de piano tokkelen. Die artistieke praktijk in de huiselijke sfeer bereikt echter met moeite de standaarden en criteria die ze zelf hanteren voor de professionele kunstenaars over wie ze schrijven. Net zoals bij Wittgenstein zullen – op uiteraard enkele begaafde uitzonderingen na – hun artistieke prestaties hoogstens een goede illustratie van hun theoretische positie vertolken. Kortom, de domestieke ruimte is enerzijds noodzakelijk om op een haast natuurlijke manier theorie te incorporeren, maar niets verplicht er om tot een werkelijke *embodiment* te komen. Bovendien is het de ruimte waar men ook eindeloos kan knutselen, prutsen en zelfs de meest unieke stukjes maken zonder enige kennis van theorie of zelfreflexiviteit. Misschien zijn de zaken die men produceert bijzonder virtuoos, maar eindeloos gedateerd. Zo kan een huisschilder wel een betere en preciezere impressionistische stijl dan Monet ontwikkelen, maar helaas zal hij daarmee vandaag nooit tot de professionele kunstwereld doordringen. Wat uiteraard niet wil zeggen dat hij zijn werk niet tegen een relatief goede prijs kan verkopen.

De laatste uitspraak leidt ons automatisch naar de ruimte van de markt. Daar is het inderdaad mogelijk om zonder enig historisch of theoretisch inzicht artistiek werk te kopen en te verkopen. Zo gauw iemand geld ervoor veil heeft, kunnen kunstzinnige artefacten immers op de markt functioneren. Veel uitleg en theorie hoeven daarbij niet aan te pas te komen. Een goede marktwerking kan zeker de ambachtelijkheid en virtuositeit aanmoedigen. Maar ze mist veelal de koppeling met theorie om te komen tot kunst, op zijn minst artistieke vernieuwing. Toch kan theorie binnen de hedendaagse professionele kunstmarkt een rol spelen en er zelfs economische waarde genereren. In het eerder geschetste biënnalecircuit functioneert theorie bijvoorbeeld evengoed als marketingstrategie, niet alleen om andere professionals te overtuigen, maar ook om het kunsttoerisme aan te wakkeren. Zelfs intellectuele tentoonstellingen met theoretisch goed onderbouwde titels zoals *Indiscipline of Altermodernity* spelen een belangrijke rol op de nichemarkt van mondiaal concurrerende curatoren. Complexe theorie wordt

daarvoor echter gemakkelijk gereduceerd tot ronkende slogans en gemakkelijk communiceerbare *mission statements*. Vaak ook is dat wat tegenwoordig op de schoolbanken aan toekomstige artistieke en culturele ondernemers wordt geleerd. Theorie wordt er met andere woorden een onderdeel van de *branding* of marketingmachine van artistieke evenementen. Aangezien deze culturele industrie nogal gevoelig is voor modes en trends wordt de ene theorie echter al gemakkelijk ingeruild voor een andere, waardoor er nauwelijks nog een werkelijke incorporatie plaatsgrijpt. Grofweg mag men voor de marktruimte concluderen dat ze niet alleen de vervreemding van het artistieke product van de maker en zijn sociale context mogelijk maakt, maar ook theorie en praktijk kunnen er zonder enige interactie los van elkaar functioneren. Wat deze vrijblijvendheid betreft – en enkel voor deze eigenschap – verschilt de markt niet echt van de domestieke ruimte.

De markt en het domestieke domein verschillen op dit vlak echter grondig van de civiele ruimte. Het gebruik van jargon, concepten, theorie en veelal de afgeleiden ervan, wordt hier immers aangezwengeld omdat men zich voortdurend publiek moet legitimeren. Maar ook al tijdens selectieprocessen van programmatoren, curatoren, museumdirecteuren of subsidieverstrekkers speelt historische en theoretische kennis een rol in de overweging of men kunstenaars en kunstwerken al dan niet een (semi)publieke ruimte biedt of een beurs toekent.⁵ De argumentatie en de keuze voor deze dan wel die artiest is alvast doorweekt van theoretische inzichten. Dat houdt dus ook in dat men al in het werk van de kunstenaar zelf historische en theoretische posities moet herkennen of ontwarren. In het beste geval zet het artistieke werk aan tot het genereren van nieuwe theoretische inzichten en legitimaties. Deze verhouden zich echter altijd tot voorgaande of andere theorieën. Daarzonder zouden ze immers onherkenbaar blijven. Kortom, in de civiele ruimte interpenetreren theorie en praktijk elkaar net omwille van de veronderstelde argumentatie en legitimatie. Dat laat echter niet weg dat theoretische substraten er van de artistieke praktijk kunnen losweken, bijvoorbeeld in het geval van overbureaucratisering. Welgekend zijn kunstenaars en artistiek ondernemers die bijzonder goede subsidieaanvragen en dossiers kunnen schrijven. Theoretisch en op papier oogt alles hoogst interessant en mooi, terwijl de uiteindelijke artistieke creatie daar weinig van terechtbrengt. Net het volgende domein kan ervoor zorgen dat dergelijke theoretische zinsbegoocheling al gauw door de mand valt.

Niet toevallig is het domein van de gemeenschap of de *peers* tot het laatste bewaard. Het is immers op dit terrein dat ook het kunstonderwijs een belangrijke rol speelt. Hoewel in curricula de theoretische colleges zoals kunst- of cultuurgeschiedenis, filosofie, semiotiek en eventueel nog wat sociologie vaak strikt van praktijkvakken zijn gescheiden, en hoewel op de werkvloer praktijkdocenten nog bij regelmaat met het nodige onbegrip naar theoretici verwijzen terwijl de theoriëdocenten af en toe met enig dedain naar de praktijk kijken, is het toch bij het kunstonderwijs dat theorie en praktijk heel dicht tegen elkaar schuren. Vaak is het zelfs hier dat toekomstige kunstenaars voor de eerste keer met theoretische inzichten worden geconfronteerd. In tegenstelling tot de domestieke ruimte en de markt kan de verhouding tussen theorie en praktijk er alvast moeilijk vrijblijvend blijven, al was het maar omdat het werk van studenten er zowel door de theorie- als de praktijkstaf wordt beoordeeld. In het slechtste geval dwingt en in het beste geval motiveert de kunstacademie of het conservatorium tot interpenetratie en incorporatie. Of dat altijd tot gewenste resultaten en een goede belichaming leidt, is uiteraard een andere zaak. Zoals docenten wel weten, zijn er altijd studenten bij wie de artistieke praktijk slechts een illustratie van de theorie zal blijven, terwijl anderen zich wel bijzonder virtuoos door het leven zullen slaan zonder ooit kunst te maken. Terwijl de eersten aan de bak kunnen komen in de kunst- en cultuureducatie, komt er voor de tweede partij alsmear meer plaats vrij in de groeiende entertainmentindustrie. Kunst maken veronderstelt echter dat theorie en praktijk organisch op elkaar ingrijpen, en het kunstonderwijs kan als een van de weinige plaatsen de tijd en de ruimte bieden om een dergelijke praxis te laten slagen. Dat behelst echter een bijzonder arbeids- en tijdsintensieve aanpak binnen een exceptioneel onderwijsmodel.

Zowel de overheid als het akkoord van Bologna – dat in 1999 werd ondertekend door de ministers van onderwijs van de lidstaten van de Europese Unie, onder meer ter bevordering van de uniformering (vergelijkbaarheid van diploma's) van het hoger onderwijs – laten tegenwoordig echter nog maar weinig ruimte voor zo'n model. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat opleidingen onder de vlag van de kunst een toevlucht in de kunsteducatie zoeken of schermend met de groeiende cultuurindustrie opleiden tot virtuoos entertainment. Beide opties zijn de uitkomst van een kortsluiting tussen theorie en praktijk. De toenemende onwil of onmogelijkheid om een goede integratie van de twee binnen het onderwijs te realiseren,

heeft veel met het gevoerde onderwijsbeleid te maken. Ter afronding wordt daarom ook stilgestaan bij enkele evoluties binnen het kunstonderwijs van het laatste decennium die direct of indirect het gevolg van beleidsbeslissingen zijn. Daarbij komen alleen die evoluties aan bod die ingrijpen op de relatie tussen theorie en praktijk. Uit dat verhaal zal tegelijkertijd blijken welke ingrediënten het kunstonderwijs nodig heeft om een geslaagde interactie op zijn minst optimaal te kunnen stimuleren.

Intimiteit, informaliteit en mateloosheid

Kunst maken kan alleen via de weg van de praxis, zo werd hierboven betoogd. Dat wil zeggen dat theorie en artistieke praktijk op een organische manier op elkaar ingrijpen en interpenetreren. Wanneer dit niet gebeurt, kan er slechts sprake zijn van kunsteducatie of entertainment. Iedere kunstopleiding die haar eigen naam waardig is, zou dus op zijn minst de ambitie moeten koesteren om theorie en praktijk in elkaar te laten vloeien. Dat het niet om een gemakkelijke onderneming gaat bewijst het eerder gesignaleerde wantrouwen tussen theorie- en praktijkdocenten dat in veel scholen al jarenlang meegaat. Het instellen van lectoraten, wat een uniek Nederlands antwoord is op de Bologna-wens tot academisering van het hoger onderwijs, kan gezien worden als een onderneming om een brug tussen beide kampen te slaan. De aandacht die van verschillende lectoren uitgaat naar onderzoek en doctoraten in de kunsten, wijst alvast op een poging om tot een goede praxis te komen. Momenteel bevinden zij zich echter nog veelal in een experimentele fase of in een zoektocht naar de juiste verhoudingen. De vele symposia en studienamiddagen over onderzoek en doctoreren in de kunsten getuigen daarvan.

Of lectoren ook werkelijk op het curriculum en structureel op de onderwijsinrichting kunnen wegen moet de toekomst uitwijzen. Op hun weg naar een goede integratie van kunstpraktijk en theorie zullen ze alvast aardig wat hindernissen moeten overwinnen. De meeste maatregelen die al dan niet expliciet in de nasleep van het Bologna-akkoord werden genomen dwarsbomen immers veeleer een goede interactie dan dat ze die aanmoedigen. Schaalvergroting met fusies is er daar één van. Het is een publiek geheim dat deze masteroperatie vooral economische motieven moest dienen. Hoewel men het samengooien van de meest uiteenlopende opleidingen vandaag (en dus meestal achteraf) nog probeert te vergoelijken met het verwachte heil van de interdisciplinariteit, dekt dit toch vooral een saneringsoperatie.

Op zich is er niets mis met wat zuinigheid. Telkens een boekhouder, ICT-specialist, een roosteraar, een pedel en een secretaresse voor 50 tot 100 studenten aanstellen, is misschien inderdaad wat veel gevraagd. Het kan wellicht allemaal efficiënter. De monstercoalities die tussen de meest heterogene opleidingen in Nederland (en steeds meer in heel Europa) werden gesloten, doen bij iedere weldenkende arbeidssocioloog of bedrijfskundige toch de wenkbrauwen fronsen. Tijdens de hoogtijdagen van het fordisme wierpen de effecten van fusies zoals centralisatie, bureaucratisering, standaardisering en uniformering misschien nog wel vruchten af, in de huidige netwerkeconomie laten ze bedrijven echter compleet vierkant draaien. Dan dient overigens nog een abstractie gemaakt van het feit dat Henri Ford auto's van de band liet rollen, maar geen mensen van vlees en bloed afleverde.

De schaalvergroting liep nu opvallend parallel met nog een andere evolutie: de neoliberalisering van de Europese onderwijsmarkt. In het gevatte boekje *Globale immuniteit* maken de Belgische pedagogen Jan Masschelein en Maarten Simons⁶ een bijzonder scherpe analyse van de Europese onderwijsruimte na Bologna. De wetenschappers omschrijven hoe opleidingen zich tot concurrerende ondernemingen omdopen, maar ook hoe studenten alsmaar meer als zelfstandige ondernemers worden benaderd. Sociale relaties tussen leerling en leerkracht krijgen het statuut van ruil- en dienstverleningsverhoudingen die contractueel kunnen worden vastgelegd. Opleidingen die concurreren op de markt zijn bovendien sterk omgevinggericht. Dat vraagt om een permanente alertheid en een voortdurend inspelen op veranderingen. De opleidende onderneming wordt bijgevolg het best geleid door een permanent *change management* dat pakweg om de vijf jaar de organisatiestructuur door elkaar gooit. Men moet zich steeds opnieuw reorganiseren en ook docenten en studenten moeten voortdurend aan zichzelf werken, zichzelf innoveren omwille van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Daar komt het er immers op aan om te overleven. Masschelein en Simons noemen dat 'de kapitalisering van het leven': 'Overleven impliceert het leiden van een beweeglijk leven in een marktomgeving, een leven dat bestaat uit het grijpen van kansen, het inzetten van menselijk kapitaal en dit alles vooraleer anderen dit doen. Het verder blijven bestaan (het bestaansrecht) staat hier voortdurend op het spel, en in deze conditie bestaat de aangepaste houding erin om het handelen voortdurend in te stellen op "het creatieve doorzetten van nieuwe combinaties". Deze houding waarin kennis en vaardigheden verschijnen als

een vorm van kapitaal is de enige kans om uitschakeling tegen te gaan. Meer nog, wie niet bereid is zich in de strijd te gooien, heeft hem al verloren.’⁷

De omarming van het artistieke en culturele ondernemerschap in het kunstonderwijs, aangevuld met de implementatie van heuse impresariobureaus binnen de onderwijsinstellingen, bevestigen alleen maar de schets van Masschelein en Simons. Met de bovenstaande biotoop in gedachte, zouden we kunnen zeggen dat de educatieve ruimte daarmee van het gemeenschapsdomein richting markt opschuift. Conform het aandachts- en onderscheidingsprincipe van de vrije concurrentie formuleert iedere kunsthogeschool tegenwoordig haar *mission statement*. Niet zozeer omdat ze een of andere roeping of ideaal heeft, maar omdat men zich tegenover andere ondernemende scholen moet profileren. Dat profiel verandert overigens met de wind van de markt en nieuwe trends, terwijl een (pedagogische) roeping juist voor het leven is.

Binnen de scholen leidt die marktwerking nu ook tot effecten op de verhouding tussen theorie en praktijk. Aangezien contacturen met studenten altijd een maximum plafond hebben, worden theorielessen, maar soms ook praktijkuren, gemakkelijk door management en marketingssessies vervangen. Onder de mom van een nauwe aansluiting met de beroepspraktijk drijven vervolgens impresariaten de studenten al de markt op terwijl ze nog op de schoolbanken zitten. Daarmee wordt niet alleen de ruimte in het nauw gedreven om vragen te stellen, na te denken of stil te staan bij meer of minder moeilijke kwesties, ook de arbeidsmarkt zelf komt onder druk te staan doordat op een artificiële manier steeds jonger en dus ook goedkoper talent – slecht betaalde stagairs inclusief – hun oudere collega’s verdringen. Het hoeft dan ook nauwelijks te verwonderen dat de houdbaarheidsdatum binnen de culturele en creatieve industrie spectaculair afneemt en er een nieuw creatief precariaat ontstaat. Zowel binnen als buiten de educatieve ruimte hollen creatieve arbeiders van het ene slecht betaalde project naar het andere waardoor er nog nauwelijks ruimte voor reflexiviteit overblijft en dus ook niet voor kunst. Maar wanneer we Sennett mogen geloven, biedt deze rush van het nieuwe kapitalisme, zoals hij dat noemt, zelfs niet genoeg tijd voor het aanleren van enige ambachtelijkheid: ‘People are meant to deploy a portfolio of skills rather than nurture a single ability in the course of their working histories; this succession of projects or tasks erodes belief that one is meant to do just one thing well. Craftsmanship seems particularly vulnerable to this possibility, since craftsmanship is based on slow learning and on habit.’⁸

Nog fascinerender is echter hoe bureaucratisering en neoliberalisering op een eigenzinnige manier in elkaar grijpen. Daardoor raakt op een veel subtielere manier de verhouding tussen theorie en praktijk binnen het onderwijs verstoord. Schaalvergrotingen en neoliberalisering hebben immers een gedeelde obsessie, die voor de meetbaarheid. Dat het neoliberalisme het maatschappelijke veld herdefinieert als een productieve ruimte waarin investerend, calculerend en concurrerend geleefd en geleerd moet worden, is welgekend. Dit maakt, gecombineerd met beheersbaarheidproblemen die schaalvergrotingen altijd met zich meebrengen, de obsessie voor de maat alleen maar groter. Wie op afstand wil weten of er pedagogische kwaliteit op de werkvloer wordt geleverd is immers overgeleverd aan kwantitatieve meetinstrumenten. Competenties, evaluaties, indicatoren en outputmetingen worden in overzichtelijke tabellen en grafieken vastgelegd, maar ook collegeroosters en de beschikbaarheid van leslokalen worden nauwgezet met de computer berekend. Micromanagement legt in individuele functionerings- en evaluatiegesprekken persoonlijke doelstellingen vast die vervolgens na een half jaar of zo opnieuw op hun haalbaarheid kunnen worden afgerekend. Het onderwijs wordt het liefst georganiseerd in modules, geobjectiveerd in studietijd en studielast. Zo kan het studenten aanspreken als berekenende en ondernemende wezens. Die modulering laat niet enkel een ondernemende keuze toe, zo zeggen Masschelein en Simons, maar maakt het ook mogelijk controle te houden over de bewegingen van zelf ondernemende studenten in leeromgevingen.⁹

Tegelijkertijd zorgt een gezonde neoliberale geest ervoor dat catering, *security*, poetswerk, boekbestellingen en andere facilitaire ondersteuning via Europese aanbestedingen aan de beste bieder worden uitbesteed. Zo wordt ook binnen de schoolmuren zowat alles gecalculeerd, gaande van de hoeveelheid broodjes die een vergadering nodig heeft, het aantal noodzakelijke (lees ook rendabele) openingsuren van een cafetaria tot zelfs de vierkante meters die een kantooroppervlakte behoeft en het aantal planten die een werkruimte mag hebben.

Ondertussen vraagt de lezer zich misschien wel af hoe dit alles op het onderwijs drukt en in het bijzonder waarom dit de verhouding tussen theorie en praktijk affecteert. Al deze facilitaire bezigheden behoren toch niet tot de corebusiness van het onderwijs? Een bescheiden opsomming van een aantal anekdotes, zo gegrepen uit het leven in het hedendaagse kunstonderwijs, is hier misschien gepermitteerd om aan een antwoord op deze vraag te

beginnen. Terwijl de hele beeldende kunstwereld en designbusiness met Apple werkt, wordt dit centraal binnen een onderwijsfusie verboden omwille van de nood aan uniformering van computerprogramma's; tot drie keer toe verhuizen van lokaal met een theaterdecor omdat de centrale roosteraar in lesuren en niet in repetitietijden rekent; 630 euro extra aan de *security* moeten betalen om het schoolgebouw enkele keren heel vroeg in de ochtend open te houden voor exceptionele theateropvoeringen; studenten die uit de schoolcafetaria worden gezet (het is sluitingstijd) midden in een discussie over een afgelopen repetitie; docenten en studenten die na acht uur niet meer verder kunnen werken in de ateliers van de school omdat deze vanaf dan aan externe particuliere organisaties zijn verhuurd; een opleiding beeldende kunst waar men niets aan de muren mag hangen wegens een overeenkomst met de architect; enzovoort, enzovoort.

Terugkijkend naar de geschetste biotoop voor de kunstenaar mag worden geconcludeerd dat de wetten en vooral de ethiek van de markt niet alleen via managementvakken en impresariaten bij de onderwijsruimte worden ingevoerd. Op een veel subtielere manier drijft de calculerende logica van de markt ook de ontwikkelingsgerichte ruimte van de gemeenschap en het domestieke domein in het nauw. Een goede integratie van theorie en praktijk veronderstelt niet alleen dat er theorievakken worden aangeboden, maar vooral dat er op een organische manier interactie kan plaatsgrijpen. Het zijn nu net de informele ruimtes (waaronder de cafetaria) en tijdstippen (tussen en na de lessen, in de nacht...) die een dergelijke 'natuurlijke' belichaming stimuleren. Hier kan immers eindeloos worden gediscuteerd en kunnen studenten en docenten elkaars vertrouwen winnen om binnen een noodzakelijke intieme sfeer gedurfde ideeën uit te wisselen. Hier kunnen dan ook lastige vragen worden gesteld die zowel de persoon, zijn kunst en zijn verhouding tot de samenleving betreffen. Alleen op die manier kan het eerder aangegeven *allgemeine Wissen* op een goede manier terug incorporeren, subjectiveren en singulariseren.

De nieuwe bureaucratie van het neo- en micromanagement snijdt vanuit doelrationele overwegingen deze informele ruimtes alsmear meer uit het onderwijs. Daarmee raakt ze aan een van de fundamenteën om tot zowel goede kunst als ambacht te komen, met name mateeloosheid. De kunstenaar die gedreven aan een artistieke productie werkt of zit te repeteren, moet eindeloos kunnen doorgaan. Niet het ritme van het uurrooster en de omvang

van de contacturen, maar die van de artistieke praxis geeft er immers de juiste maat aan. Alleen al om tot goede ambachtelijkheid of virtuositeit te komen is een mateloze aandacht en concentratie vereist. Sennett heeft het bijvoorbeeld over de ware obsessie van de ambachtsman om tergend lang proefondervindelijk te herhalen (letterlijk: repeteren). Wie een artefact met de hand maakt of een instrument bespeelt, moet voortdurend opnieuw zaken kunnen uitproberen ‘to dig deep’, zoals hij dat noemt, totdat hij er bij wijze van spreken fysiek en mentaal bij neervalt.¹⁰ Maar deze *slow craft time* of wat eerder ‘traagzaamheid’ werd genoemd, is ook noodzakelijk om de ruimte voor reflectie én verbeeldingskracht te garanderen. Het is dan ook de minimumvereiste om tot kunst te komen. Deze ‘onmaat’ van de kunst staat echter haaks op de geschetste drang naar calculatie en beheersbaarheid. Kortom, het samensmelten van theorie en praktijk tot een excellente artistieke praxis berust op intimiteit, informaliteit en mateloosheid. De huidige (her)inrichting van de onderwijsruimte met haar obsessie voor de maat neigt veeleer naar steriliteit, formaliteit en meetbare kunst, oftewel middelmatigheid. Is het overigens niet dit laatste wat men tegenwoordig veelal creativiteit noemt?

Noten

1. Sennett, R., *The Craftsman*, Yale University Press: Yale 2008.
2. Ibid., p. 259
3. Bourdieu, P., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Seuil: Parijs 1992.
4. Voor een meer theoretische en empirische duiding van deze biotoop zie Gielen, P. en Laermans, R., *Een omgeving voor actuele kunst. Een toekomstperspectief voor het beeldende-kunstenlandschap in Vlaanderen*, Lannoo: Tielt 2004; en Gielen, P., *The Murmuring of the Artistic Multitude. Global Art, Memory and Post-Fordism*, Valiz: Amsterdam 2009.
5. Zie hiervoor Gielen, P., *Kunst in Netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst*, LannooCampus: Leuven 2003; en Van den Hoogen, Q., *Performing Arts and the City: Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy*, RUG: Groningen 2010.
6. Masschelein, J. en Simons, M., *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, ACCO: Leuven 2006.
7. Ibid., p. 21.
8. Sennett, ibid., p. 268.
9. Masschelein en Simons, ibid., pp. 56-57.
10. Sennett, ibid. p 23.

Ook met je hoofd kun je studeren

Albert van der Schoot

Aan de poorten van de Nederlandse conservatoria voltrekt zich een demografische verschuiving die nog niet tot de buitenwacht is doorgedrongen. Het woord conservatorium (letterlijk 'behoudplaats') roept in brede kring nog altijd het beeld op van een gedistingeerd instituut, waar talentvolle jongeren zich verder bekwamen in de uitvoeringspraktijk van de klassieke muziek, om die na afloop van hun studie voor een beleefd applaudisserend publiek op de concertpodia ten gehore te brengen. De podia van de poptempels worden in deze visie door geheel andersoortige jongeren gevuld: die hebben vast nog nooit een conservatorium van binnen gezien!

Nieuwe migranten in de vakopleiding

De cijfers laten zien dat dit beeld aan herziening toe is. Het aantal studenten dat aan het conservatorium een professionele opleiding in de popmuziek volgt, neemt hand over hand toe. Was het verschijnsel een jaar of tien geleden nog tamelijk nieuw (de Fontys Rockacademie in Tilburg bestaat sinds 1998), tegenwoordig zijn de popmusici een normaal verschijnsel in de gangen van het conservatorium. Sinds enkele jaren zijn ze daar zelfs numeriek in de meerderheid. Een rapport over de ontwikkelingen in de jaren 2003-2008¹ meldt een daling van het aantal bachelorstudenten klassieke muziek in die periode met 17%, en een stijging van de bachelorstudenten jazz en pop met 22%. Daarnaast groeien ook richtingen als muziektheater, wereldmuziek, muziektechnologie en mediamuziek. Bij deze cijfers moet dan ook nog een zekere dempingsfactor in aanmerking worden genomen, die te maken heeft met het strenge toelatingsbeleid van de conservatoria. De meeste aspirant-studenten worden niet tot de opleiding toegelaten, en het percentage afgewezenen voor de popopleidingen ligt substantieel hoger dan bij de klassieke opleidingen. Zouden er geen toelatingsdrempels zijn, dan zou het marktaandeel van de klassieke studenten nog sneller zijn gedaald.

Deze verschuiving weerspiegelt niets anders dan wat we in de afgelopen decennia, maar dan zonder die dempingsfactor, ook in de platenhandel hebben kunnen waarnemen. Platenhandel? Hoezo platen? Vooruit dan maar: geluidsdragers; maar zoals de ouderen zich nog herinneren, waren dat een halve eeuw geleden platte platen van vinyl die met een snelheid van 33 dan wel 45 toeren per minuut om hun middelpunt draaiden. Zo'n platenhandel van vroeger had iets van een bibliotheek. In eerbiedige stilte liepen bezoekers langs lange rijen houten bakken waarin de verkrijgbare platen

overzichtelijk waren uitgestald. De rubrieken sloten aan op de theoretische kennis en verwachting van de klanten: *Kamermuziek Barok*, of *Strijkkwartetten Weense Klassieken*, of *Liederen Romantiek*. Andere platenbakken waren gewijd aan *Grote Solisten*, of *Ensembles*, of *Opera*. En aan het eind, in een afgelegen hoekje, was er vaak een rubriek *Lichte Muziek* te vinden – een bont allegaartje van schlagers, fanfaremuziek en jazz.

Hoewel de digitale revolutie inmiddels ook de fysieke cd-winkel tot een archaïsch verschijnsel heeft gemaakt, blijft deze opvolger van de platenhandel voorlopig nog even floreren. De gewijde sfeer van vroeger is verdwenen. De akoestische ruimte wordt gevuld door de commercieel verantwoorde keuze van de filiaalhouder (veel van de cd-winkels behoren tot niet meer dan enkele ketens) en de houten bakken zijn vervangen door overzichtelijke rekken, maar de aanduiding naar rubriek is gebleven. Alleen de rubrieken zelf – die zijn flink veranderd. De bezoeker vindt nu zijn weg tussen *heavy metal*, *techno* en *indie*, waarbij die laatste rubriek in de betere vakhandel nog verder is uitgesplitst naar *noise rock*, *lo-fi* en *shoegaze*. In het afgelegen hoekje van vroeger treffen we nu de afdeling *Klassiek*, of misschien zelfs *Klassiek en Jazz*. De differentiatie is er niet minder op geworden, maar de labels zijn onherkenbaar veranderd.

Op de kunstacademies zien we een verwante verschuiving. Terwijl het instituut 'kunstacademie' bij de buitenwacht nog steeds primair de associatie oproept met de opleiding van de vrij gevestigde autonome kunstenaar die op zijn zolderkamertje zijn hoogst individuele ideeën op hoogst individuele wijze omzet in creaties die vervolgens (althans: in zijn dromen) in museum of galerie fluisterend bewonderd kunnen worden, bestaat de instroom van deze instituten nog maar voor een heel klein gedeelte uit studenten voor wie dit het voorland is. De meerderheid zal emplooi vinden in de sfeer van de toegepaste kunst, vormgeving, design, of welke andere hedendaagse term ook maar wordt ingezet om het verouderde begrip kunstnijverheid te vermijden.

Bestaat er dan ook toegepaste muziek? Jazeker: zo wordt de muziek genoemd die gecomponeerd wordt als ondersteuning van films en commercials. Die muziek is vanuit digitale voorraadschuren leverbaar – de term *library music* is hier dan ook eveneens voor in omloop, en in de wereld van het auteursrecht worden zulke termen voor het domein van de muziek op vergelijkbare wijze gebruikt als bij de beeldende kunst. Aan de opleiding Muziektechnologie van de HKU is 'Compositie toegepaste muziek' inmiddels

een afstudeerrichting die onderscheiden wordt van ‘Compositie voor de podia’. De in eenzaamheid worstelende autonome componist die hunkert naar een podium wordt in de muziekwereld net zo’n marginaal verschijnsel als de beeldende-kunstbroeder op zijn mansarde.

Muziektheorie in de praktijk

Wat betekent deze verschuiving voor de wijze waarop muziek sinds jaar en dag theoretisch aan het conservatorium wordt begrepen en onderwezen? Wat houdt dit onderwijs eigenlijk in?

Naast (en soms, voor een deel, geïntegreerd met) het vak muziekgeschiedenis volgt het ‘systematisch’ muziektheoretisch onderwijs het hele parcours van de fysische eigenschappen van klank tot en met de structurele kenmerken van complexe vormen. Deze karakteristieken zijn met niets anders op één lijn te stellen: alleen in de muziek doen zij zich gelden. De vergelijkingen die ik in het onderstaande zal maken zijn dan ook niet meer dan een hulpmiddel.

De muziektheorie beschrijft, volgens een traditionele indeling, muziek in termen van de organisatie van toonhoogte, toonduur, toonsterkte en toonkleur. Daarbij zijn niet de eigenschappen van individuele tonen het meest interessant, maar wel hun verhoudingen in groter verband. Conservatoriumstudenten maken daar kennis mee in deelvakken als akoestiek, harmonieleer, solfège, contrapunt en vormanalyse.

Je zou de akoestiek kunnen vergelijken met de mechanica, die de beweging van materie fysisch beschrijft in termen van golven en trillingen, en de harmonieleer met de dynamica, die inzicht geeft in hoe de verschillende manifestaties van die materie op elkaar inwerken. Niet voor niets wordt er ook gesproken over ‘harmonische krachtenvelden’: de opeenvolging van samenklanken blijkt aan wetten onderhevig die niemand ooit heeft verzonnen of goedgekeurd, en die strikt genomen ook niet absoluut bindend zijn, maar die toch hun geldigheid aan musici én aan luisteraars hebben weten op te leggen. Het blijft een fascinerende uitdaging om na te gaan hoe zulke muzikale wetten zich verhouden tot enerzijds de wetten van de natuurkunde, die algemeen geldig heten te zijn en dus geen afwijkingen toestaan, en anderzijds de wetten uit het wetboek, die naar believen gewijzigd kunnen worden wanneer daarvoor in het parlement een politieke meerderheid te vinden is. Ze verschillen van beide, maar hebben ook met beide overeenkomsten.

Solfège, het trainen van het innerlijk gehoor, is een theorievak dat heel veel praktijk vereist. Namen van intervallen en samenklanken zijn aan te leren; gehoortraining daarentegen betreft geen uitwendige kennis maar competentie, inwendige vertrouwdheid met de klinkende muziek. We zouden het de fysiologie van het muziekonderwijs kunnen noemen: in hoeverre heeft de student zich muziek organisch eigen gemaakt, zodat hij of zij de taal van de muziek spreekt en verstaat?

Hoewel de overeenkomsten niet te ver moeten worden doorgetrokken, zouden we het contrapunt wel kunnen vergelijken met het domein van de biochemie. Wat zich in twee samenklinkende melodieën wel en niet met elkaar laat combineren vertoont verwantschap met de dubbele helixstructuur van het DNA: bepaalde combinaties hebben een levenskrachtige werking, maar niet alle combinaties zijn mogelijk, en het verloop van de ene melodie heeft consequenties voor het verloop van de andere. Het gaat hier niet om abstracte wetten, maar om het in kaart brengen van de bestaansvoorwaarden voor een levende structuur. Wat zich van stap tot stap laat ontwikkelen kent beperkingen, net zoals dat geldt voor de aminozuursequentie van een eiwit.

Vormanalyse laat zich vergelijken met de anatomie – die ook in de biologie, met dank aan Goethe, wel als morfologie (‘vormleer’) wordt aangeduid. Hier gaat het om kennis van de structuur van de species die zich feitelijk in de levende natuur voordoen. Hoewel er in de levende muziek in principe talloze vormen denkbaar zijn, blijkt hun voorkomen in de geschiedenis niet willekeurig te zijn. Sommige vormen hebben zich in het klassieke repertoire zelfs zo nadrukkelijk gemanifesteerd dat het nog in de jaren zestig niet ongebruikelijk was om te leren dat er precies vier vormen van belang waren (sonatevorm, variatievorm, driedelige liedvorm en rondovorm). De taak van de student was om van een gegeven stuk te zeggen tot welke van deze vormen dat stuk behoorde. Wie een beetje thuis is in de theorie van Kant zal opmerken dat hierbij slechts het ‘bepalend oordeelsvermogen’ wordt aangesproken – een cognitieve activiteit waarvoor weinig creatief inzicht is vereist. Wanneer de formele opbouw van het stuk niet vanuit die vier gegeven begrippen, maar vanuit de zich ontwikkelende vorm van dat stuk zelf wordt begrepen, wordt een beroep gedaan op het veel creatievere ‘reflexief oordeelsvermogen’ – en dat is inmiddels in de onderwijspraktijk al lang het geval. Pas in dit stadium, bij de vormanalyse, hebben we te maken met muziekstukken als zelfstandig levende wezens; maar om muziek tot dat leven te brengen zijn vanaf het begin akoestiek

en harmonieeler voorwaardenscheppend, net zoals dat in de biologie met mechanica en dynamica het geval is.

In de muziekgeschiedenis worden de aldus gevonden species in hun ontstaan en ontwikkeling gevolgd. Dat komt in onze vergelijking overeen met de studie van de evolutie. Het verloop van de muziekgeschiedenis is te interpreteren als de opeenvolging van een aantal stijlen en genres waarbij componisten de bestaande vormen en regels niet meer voor kennisgeving aannamen, maar als het ware probeerden op te rekken of, nog radicaler, te doorbreken – zoals in de wereld van de wetenschapsbeoefening een periode van *normal science* doorbroken kan worden doordat een nieuw paradigma voet aan de grond krijgt. Daarmee legden die componisten muzikale mogelijkheden bloot die tot dan toe niet onderzocht waren, en die een uitbreiding van het muzikale arsenaal vormden. Dat ging niet zonder slag of stoot; elke vernieuwing stuit op tegenstand, en het duurt even voor de revolutionaire vernieuwing van gisteren versteend is tot de inerte massa van morgen.²

Aan deze muziektheoretische vakken, die op elk conservatorium wel terug te vinden zijn en die nog kunnen worden aangevuld met vakken als algemene muziekleer (terminologie, begrippenkader), partituurlezen, arrangeren et cetera (de grens tussen theorie en praktijk wordt hier diffuus!), valt nog een vak toe te voegen dat de grenzen van de muziek overschrijdt en dat er op veel conservatoria bekaaid afkomt: cultuurgeschiedenis. In onze biologische metaforiek zou dit met de milieukunde te vergelijken zijn, waarin duidelijk wordt in welke ecologische nissen de verschillende muziekstijlen zijn ingebed, en hoe veranderingen in die nissen ook weer hun repercussies hebben voor veranderingen in de muziek. Het proces van variatie en selectie in muzikale genres staat immers niet los van wat er in de omringende cultuur wordt gestimuleerd, verworpen of belemmerd. Ontwikkelingen in de ene tak van kunst leiden ook tot ontwikkelingen in de andere, en voor de context van het muziekhistorisch begrip is dit ecologische inzicht noodzakelijk: sommige vormen zijn ergens op hun plaats, waar andere dat niet zijn.

Diatonisch en diachronisch

Maar geldt dat allemaal voor popmuziek op dezelfde wijze als voor klassieke muziek? Het spelen en beluisteren van popmuziek heeft een andere plek in het geheel van de menselijke bezigheden dan het spelen en beluisteren van klassieke muziek. En bovendien: het analyseren en interpreteren van

popmuziek heeft een andere verhouding tot het spelen en beluisteren van die muziek dan bij klassieke muziek het geval is. Want al is het toonsysteem waar beide uit putten dan hetzelfde, een klassiek muziekstuk ontleent zijn identiteit in veel grotere mate aan zijn structuur dan zelfs een *classic* uit de popmuziek. Om als klassiek opusnummer mee te tellen is zo'n stuk veel meer van die vorm afhankelijk; het wordt veel meer gedefinieerd door al die factoren die alleen met een flinke dosis academische kennis te begrijpen zijn dan bij pop het geval is. Je kunt je daarom afvragen of de toekomstige popmusicus wel met al die theorie moet worden lastiggevalen. Moet hij zich echt verdiepen in de studie van het kwintparallellenverbod (terwijl hij misschien op de achtergrond *Eight Miles High* van de Byrds op heeft staan)? Er is wel eens opgemerkt dat zo'n Rockacademie toch eigenlijk een contradictio in terminis is. In popmuziek gaat het immers om de praktijk,³ om de performance, niet om wat muziektheoretici of andere kunstwetenschappers uit al die stukken bij elkaar weten te analyseren.

We zouden de vraag nog wat radicaler kunnen stellen. Is popmuziek eigenlijk nog wel als een tak van kunst te beschouwen? ArtEZ-lector Popkunst Merlijn Twaalfhoven begon zijn oratie in 2005 met een doortastende conclusie: 'Pop en kunst zijn tegenstellingen.'⁴ Daar had hij zo zijn redenen voor: pop is ondubbelzinnig, instrumenteel en hapklaar; kunst is verwarrend, ongrijpbaar en meerdimensionaal. Anders dan de titel van zijn oratie suggereert is pop niet alleen de redding voor de kunst, maar ook een bedreiging: 'Waar kunst pop wil worden, gaat het vaak mis.' Volgens Twaalfhoven is de uitdaging voor de popkunst om vanuit het bekende te vertrekken, en het publiek mee te voeren naar de onvermoede verwarring, 'door het vreemde in het bekende naar boven te halen'.⁵ Dat is al een veel verder gaande pretentie dan wat doorgaans aan popmuziek wordt toegedicht.

Cultuurfilosoof René Boomkens, ooit bijzonder hoogleraar popmuziek aan de Universiteit van Amsterdam, is niet minder radicaal wanneer hij via een andere route ten strijde trekt tegen de scheidslijn: 'Popmuziek schopt alle gangbare noties omtrent kunst omver, vooral de noties die een scherpe scheidslijn trekken tussen "kunst" en de rest van de cultuur.'⁶ Popmuziek is gebruiks-muziek, en wordt niet gemaakt om de muziek zelf. Ze ontleent haar belang aan haar context. Dat betekent ook dat voor zover er theoretisch aandacht wordt besteed aan popmuziek (en Boomkens is daar zelf een voorbeeld van), de onderzoeksinteresse niet uit de muzikale hoek komt, maar uit de sociaal-

wetenschappelijke. Als cultuurhistorisch verschijnsel is ze gezien en niet onopgemerkt gebleven, maar als muziek is ze kennelijk, in al haar diatonische eenvoud, niet uitdagend genoeg om theoretisch onder de loep genomen te worden. De muzikale wetten worden hier immers niet uitgebreid of opgerekt, maar eerder tot een globale essentie ingeperkt. Harmonisch gesproken is het grootste deel van de popmuziek een uiterst primitieve variant van de achttiende-eeuwse klassieke muziek. Wist de jazz nog een eigen koers te kiezen binnen het diachronische vervolgverhaal van de harmonische ontwikkeling en met een zelf-ontwikkeld idioom ook in harmonisch opzicht een oorspronkelijke bijdrage te leveren aan de muziekgeschiedenis, bij het overgrote deel van de popmuziek zijn we teruggekeerd tot een eenvoudige drieklankharmonie die geen enkele hoop biedt op verdere ontwikkeling. De ritmiek is (alweer: anders dan bij de jazz) elementair, en de dynamiek, die sinds de achttiende eeuw de spanningsmogelijkheden van de muziek zo onvoorstelbaar had uitgebreid, is in de popmuziek vrijwel geheel afgeschaft. Voor het contrapunt geldt, minder verrassend, hetzelfde; de schaarse momenten waarop in de popmuziek sprake is van een meerstemmig zelfstandig melodieverloop zijn voornamelijk binnen de relatief 'klassieke' popmuziek (Beatles!) terug te vinden.

Maar hoe moet popmuziek zichzelf dan *historisch* begrijpen? Als een periode, als een stijl of een genre in de rustig voortkabbellende muziekgeschiedenis die over enkele decennia weer aan een nieuwe periode, stijl of genre toe is? Of, veel radicaler, als een ontwikkeling die het stramien van de geschiedenis doorbreekt?

De traditionele studie van de muziekgeschiedenis gaat uit van een werkimmanente conceptie, en publicaties zoals die van Lydia Goehr hebben er al op gewezen dat dat zelfs aan de 'voorkant' van het ijzeren repertoire al een dubieuze zaak is. Vóór het eind van de achttiende eeuw ging het in de muziek immers helemaal niet om het creëren van werken, maar om het spelen van muziek: 'Bach did not intend to compose musical works.'⁷ Licht daar niet een verwantschap met de op performance gerichte popmuziek? Moet popmuziek niet eerder in een postmoderne dan in een moderne context begrepen worden? Daar is best wat voor te zeggen, en dat is dan ook gebeurd, bijvoorbeeld door Percy Meisel: 'The performative or reciprocal relation between art and spectator, environment and organism is what we typically call post-modernism' [...] 'an appreciation of pop has as a rule been identified with postmodernism as a practice.'⁸

Het postmodernisme is ondanks zijn benaming niet zozeer een stroming of periode die volgt op het tijdperk van het modernisme, maar eerder een houding die de dwingende noodzaak van stilistische voortschrijding en ontwikkeling achter zich wil laten. Een van de meest bekende theoretici van het postmodernisme, Jean-François Lyotard, formuleert de ontsnapping aan het discours van de moderniteit zelfs heel radicaal door het postmoderne tot *ontstaansvoorwaarde* voor het moderne te maken; niet in het kader van een voortschrijdend proces, maar als een voortdurende toestand zonder ontwikkeling: 'A work can become modern only if it is first post-modern. Postmodernism thus understood is not modernism at its end but in the nascent state, and this state is constant.'⁹

Dat is geen geringe stap. Het impliceert een breuk. Niet met deze of gene opvatting van de geschiedenis, maar met de geschiedenis als zodanig. Die heeft in deze opvatting opgehouden te bestaan, en daarmee is de bodem weggeslagen onder een van de pijlers van het traditionele theorieonderwijs aan het conservatorium. Dat onderwijs was immers gebaseerd op de opvatting dat de muziekgeschiedenis wordt gekenmerkt door een opeenvolging van stijlen, die *in haar ontwikkeling* inzichtelijk gemaakt kon worden. Hoewel nooit dwingend, zat er toch een zekere diachronische ontwikkelingslogica in die opeenvolging: het ontstaan van de meerstemmigheid, de toevoeging van tertsen en sexten aan het arsenaal van consonante intervallen, de drieklankstructuur die de basis werd van de functionele tonaliteit, de zwevende tonaliteit, de verwijde tonaliteit, de dodecafonie – we kunnen ons er geen andere ordening bij voorstellen dan de ordening die we uit de muziekgeschiedenis hebben leren kennen. Vanuit de ontwikkeling van dat vak in de negentiende eeuw is die historiserende opvatting ons nogal nadrukkelijk in de maag gesplitst. En dat is niet zonder reden: historisch inzicht maakt het inderdaad mogelijk te begrijpen en mee te beleven hoe de ene stijl zich transformeert tot de andere. Anders gezegd: historisch inzicht maakt *sequentie* inzichtelijk als *consequentie*. Maar daar is het postmodernisme niet op uit, en de doorsnee popmuzikant al helemaal niet.

Theorie – maar voor wie?

Er zijn dus best argumenten te vinden om een vakopleiding in de popmuziek volgens andere criteria te benaderen dan een vakopleiding in de klassieke muziek. Maar het blijft wel een vakopleiding. Dat betekent dat er iets te leren

valt waardoor je datgene wat je met hart en ziel als invulling van je beroeps-perspectief gekozen hebt beter kunt uitoefenen dan zonder die opleiding. Heel veel praktijk natuurlijk, heel veel meester-gezelpatronen, heel veel horen en nadoen en vervolgens zelf anders doen. Maar bovendien: niet alleen je vak *uitoefenen*, maar je er ook toe *verhouden*. Als het ware jezelf van een afstandje zien staan, als zelfstandig element in die overweldigende maalstroom die met de simpele lettertjes ‘pop’ wordt aangeduid. Greep hebben op je eigen rol in die wereld, daar gaat het om. Er is verschil tussen een arbeider die een opgelegde taak uitoefent en een ingenieur die weet wat-ie doet. Het hbo leidt ingenieurs op, geen arbeiders.

Daar zijn gradaties in. Het is niet absoluut noodzakelijk dat elke popmuzikant met een hbo-opleiding een feilloze uiteenzetting kan geven over de rol van de *sonata da chiesa* bij de totstandkoming van het *concerto grosso*. Als dat al op zijn lesprogramma zou staan, zou het toch niet meer dan boekjeswijsheid opleveren. De praktijk van het theorieonderwijs zal voor de popmusici inderdaad meer praktijk zijn dan voor de klassieke studenten: harmonische opgaven kun je ook oplossen door ze te spelen, niet alleen door ze in je hoofd uit te denken en correct (zonder kwintparallellen!) te noteren. Solfège blijft hoe dan ook onmisbaar: ook de popmusicus communiceert in de taal van de muziek, al beheerst hij daarvan een ander idioom. De kennis van muziekgeschiedenis en cultuurgeschiedenis kan globaler zijn dan bij de klassieke opleiding, maar biedt wel een noodzakelijk perspectief waar elke student van profiteert. Wie zich op dit niveau laat opleiden, hoort te weten wat hij anders doet dan anderen. Als een kunstenaar ‘iets nieuws’ verzint, is dat altijd iets nieuws ‘ten opzichte van’. Het kan een verdere ontwikkeling zijn, een alternatieve richting, of een totale breuk met een traditie. Maar zelfs in dat laatste geval moet er dan wel een traditie beschikbaar zijn die zich *laat* breken. Tegen een vacuüm kun je je niet afzetten, en wie het toch probeert, wordt er in meegezogen.

Uiteindelijk zie ik dus het verschil tussen de rol van de theorie bij de klassieke en bij de popopleidingen eerder als gradueel dan als principieel. Hoewel klassieke muziek meer aanleiding geeft tot theoretische inbedding dan popmuziek, zijn ook de klassieke studenten niet de meest begaafde explicateurs van hun eigen werk; ook zij beperken zich vaak tot hun eigen medium en weten die inbedding niet gemakkelijk onder woorden te brengen. De uitdaging is dus voor alle conservatoriumstudenten hetzelfde: ontwikkel

het referentiekader van je eigen vak, en leer te verwoorden wat je eigen positie in het beroepsveld is. Van iedere student die in zijn vakgebied iets wil betekenen mag verlangd worden dat hij daartoe in staat is. Dat betekent dat verbale uitdagingen en opdrachten vanaf het begin deel moeten uitmaken van de opleiding, en dat de resultaten daarvan mede bepalend zijn wanneer de vraag naar toelating tot de masterfase aan de orde komt. Want in die fase zullen de theoretische eisen onvermijdelijk hoger zijn dan daarvoor, en moet van iedere student een stukje *artistic research* met de bijbehorende verslaglegging verwacht kunnen worden. Studenten die zich daar in het bijzonder toe aangetrokken voelen moeten al in de bachelorfase de gelegenheid krijgen zich daarop toe te leggen, bijvoorbeeld door middel van een *honours programme*; het valt te verwachten dat vooral studenten met een vwo-opleiding tot die groep zullen behoren. Maar ook de anderen moeten worden uitgedaagd om zichzelf verbaal als musicus neer te zetten, mondeling én schriftelijk.

Kunnen conservatoriumstudenten dat aan?

Het antwoord op die vraag zal niet principieel verschillen van het antwoord op dezelfde vraag over andere kunstvakstudenten. Die onderscheiden zich in het algemeen niet door hun vermogen om hun inzichten op aansprekende wijze te verbaliseren. Sommige uitspraken van studenten en oud-studenten in het nieuwe tijdschrift *ArtEZfact* zijn in dit opzicht weinig bemoedigend: 'Ik ben taalkundig niet zo sterk. Twitteren is dus niet zo mijn ding...' ¹⁰ Maar door bij voorbaat deze beperkingen als norm te hanteren blijft er wel terrein nodeloos braak liggen. Er zijn immers ook studenten die juist op zoek gaan naar de diepgang, de inbedding en de context van hun eigen vak, en die gedemotiveerd raken wanneer de opleiding ze op dat vlak te weinig te bieden heeft. Ik sluit af met twee andere citaten uit hetzelfde tijdschrift:

'Ik kom van het vwo. Daar kregen we heel veel theorie, en dat vond ik leuk. Ik miste dat meteen toen ik met deze opleiding begon.' ¹¹

'Ik zou nog wel vaker ook met mijn hoofd willen studeren: voorstellingen bespreken, artikelen lezen en daarover schrijven. Ook over onderwerpen als muziek, kunst of filosofische vraagstukken. Dat leeft ook wel: we zijn nieuwsgierig!' ¹²

Noten

1. C. Fictoor, *Op weg naar 2020* – Position paper Netwerk HBO-Raad Opleidingen Muziek, mei 2010.
2. Zie voor een aantal uitgewerkte voorbeelden: A. van der Schoot, 'Back to the future', in *Redefining musical identities – Reorientations at the waning of Modernism*, red. R. de Groot & A. van der Schoot, Arnhem/Rotterdam 2007, pp. 23-35.
3. Een verslag uit 2010 van een serie gesprekken met theoriedocenten aan ArtEZ Conservatorium draagt als titel de uitspraak van een van de docenten popmuziek: 'De echte *heavy cats* komen van de straat!' (ongepubliceerd intern onderzoek lectoraat Theorie in de Kunsten, ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten 2010).
4. M. Twaalfhoven, 'Hoe Pop de Kunst gaat redden', in *De bomen en het bos*, Arnhem 2005, p. 73.
5. Idem, p. 78.
6. R. Boomkens, 'Verstand van popmuziek?', in *Soundscapes.info* vol. 2, 1999, http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME02/Verstand_van_popmuziek.shtml (oorspr. in *Populaire Muziekstudies Online*, jg. 1 nr. 1, 1995).
7. L. Goehr, *The imaginary museum of musical works*, Oxford 2007 (1992), p. 8.
8. P. Meisel, *The myth of popular culture*, Wiley-Blackwell, Oxford 2010, p. 68.
9. J.-F. Lyotard, 'Answering the Question: What is Postmodernism?', in *Innovation and renovation*, red. I. Hassan & S. Hassan, Madison (WI) 1982, pp. 338-39.
10. *ArtEZfact* nr. 1, 2010, p. 4.
11. *ArtEZfact* nr. 1, 2010, p. 7.
12. *ArtEZfact* nr. 0, 2010, p. 12.

Kunstenaarschap en kunstdocentschap¹

Diederik Schönauf

Het kunstvakonderwijs is een vorm van beroepsonderwijs: het ontwikkelt niet alleen de artistieke vaardigheden van een student, maar het moet hem ook voorbereiden op een succesvol leven als beroepsbeoefenaar in de maatschappij. In de beeldvorming van het kunstonderwijs – zeker ook bij de aankomende studenten – overheerst de ontwikkeling van de artistieke vaardigheden, al of niet gekoppeld aan een verwachting van publiek succes. Op welke wijze een student na zijn opleiding van deze vaardigheden kan leven is een vraag die hij meestal liever voor zich uitschuift. De werkelijkheid is echter weerbarstig en soms teleurstellend: het blijkt niet altijd eenvoudig om van het eigen kunstenaarschap te kunnen leven, en het publieke succes blijkt vaak minder glorieus dan verwacht. Het kunstvakonderwijs heeft daarmee de lastige opdracht dat het studenten niet alleen moet uitdagen hun artistieke talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen. Het moet hen ook voorbereiden op een maatschappij waarin hun artistieke producten gehoord en gezien, begrepen en gewaardeerd worden.

Kunstenaars die maatschappelijk een rol willen spelen zullen in die maatschappij zichtbaar en hoorbaar moeten zijn, maar ook zichzelf aan de man moeten brengen. De maatschappij verwacht dit ook: aan kunst wordt waarde gehecht. Daarom ook is er een hoger kunstonderwijssysteem ontwikkeld.² Als tegenprestatie wordt van alumni verwacht dat zij met hun kunstenaarschap een rol gaan spelen in die maatschappij. Voor wat hoort wat. De vraag is dan gerechtvaardigd over welke bagage een afgestudeerd kunstenaar moet beschikken om aan deze maatschappelijke opdracht te kunnen voldoen.

In het kunstonderwijs ligt begrijpelijkerwijs het accent op het leren maken en uitvoeren van kunst: dat is de corebusiness. Daarin verschilt de opleiding van een kunstenaar weinig van die van een arts of dominee: je moet een vak leren beheersen dat je niet van nature onder de knie hebt – hoewel veel natuurgenezers en late roepingen die stelling in twijfel trekken. Maar vakvaardigheid is slechts de basis van kunstenaarschap. Wie zijn vak niet te gelde kan maken en daarmee zijn maatschappelijke studieschuld niet kan afbetalen, heeft in feite zijn opleiding niet succesvol afgesloten. Een kunstenaar moet, met andere woorden, worden voorbereid op de maatschappij die hem nodig heeft, want zij heeft in hem geïnvesteerd. Dit geldt voor alle gesubsidieerde opleidingen, en de kunstopleidingen zijn daarop geen uitzondering. Ook kunstenaars die zich afzetten tegen die maatschappelijke

verwachtingen richten zich op de maatschappij. De spanning die deze houding oproept met degenen die bereid zijn de opleiding van kunstenaars te betalen leidt er regelmatig toe dat er een commissie in het leven wordt geroepen die moet onderzoeken of de maatschappij wel tevreden is over de relatie tussen investering en output. Maar hoe het spel door kunstenaars ook gespeeld wordt, zij zullen moeten leren zich te manifesteren en te handhaven. Ook die laatste vaardigheden zijn een taak van de opleidingen.

De beroepspraktijk en de beroepstheorie

Zoals de beroepspraktijk meer omvat dan alleen het produceren van kunst, zo omvat ook de beroepstheorie meer dan alleen de kennis die noodzakelijk is om kunst te maken. De kunstenaar zal beroepshalve vaak verschillende rollen moeten vervullen: als uitvoerend kunstenaar, als producent en verkoper van zijn kunstproducten, als medewerker in een ontwerp- of architectenbureau, als organisator van festivals, als leider van een artistiek gezelschap, als *community artist*, als docerend kunstenaar, als kunstdocent, enzovoort. Wil hij toegerust zijn om deze rollen succesvol te kunnen uitvoeren, dan zal hij dus moeten beschikken over juridische, economische, organisatorische, psychologische en didactische kennis en vaardigheden, los van zijn kennis en vaardigheden om kunst te kunnen maken. Vaak wordt beweerd dat een beginnend kunstenaar deze beroepskennis en -vaardigheden wel in de praktijk verwerft. Maar daarmee blijft een kunstopleiding als beroepsopleiding ten principale in gebreke. Wie alleen is opgeleid in het maken of uitvoeren van kunst heeft geen *beroepsopleiding* gehad, maar een *kunstopleiding*. Hij onderscheidt zich dan alleen op artistiek niveau van een amateur die, al dan niet op latere leeftijd, zich een kunstvorm eigen probeert te maken zonder daarvan zijn beroep te willen maken. Een beroepskunstenaar in opleiding moet zich op meer gebieden leren onderscheiden van de amateur.

Overdracht in de kunsten

Een belangrijke beroepsvaardigheid die in veel kunstenaarsberoepen een rol speelt, is het lesgeven. Kunstenaars zijn vaak nauw betrokken bij het opleiden van nieuwe kunstenaars. Naast het in stand houden van een voldoende aanbod aan nieuwe kunstenaars, zijn veel kunstenaars ook betrokken bij het opleiden van amateurs of leerlingen in het onderwijs. Dit geldt met name voor musici die naast hun werkzaamheden als lid van een orkest privéles geven,

maar het gebeurt ook in de andere disciplines. Lesgeven in een vak of discipline is echter minder eenvoudig dan het lijkt en lang niet elke professional is in staat anderen in te wijden in de geheimen van het eigen vak. De kunsten vormen daarop geen uitzondering.³ Vooral bij het lesgeven aan jonge mensen: niet voor niets bestaan er voor alle schoolvakken aparte docentopleidingen, zo ook voor de kunstvakken. Binnen het hoger kunst-onderwijs vormen de docentopleidingen een geheel eigen traject.⁴ Grofweg bestaat de helft van de opleidingstijd in die opleidingen uit het verwerven van kunstvakvaardigheden en de andere helft uit het ontwikkelen van het docentschap. Docentopleidingen in de kunsten hebben dus per definitie niet alleen te maken met de praktijk en de theorie van de kunsten, maar ook met de praktijk en theorie van de overdracht.

Anderzijds zou het leren lesgeven ook aan de orde moeten kunnen komen in de reguliere kunstvakopleidingen – althans voor die kunstenaars die naast hun uitvoerende praktijk ook gaan lesgeven. Niet iedere kunstenaar is een geboren docent, zeker niet als dit docentschap zich richt op kinderen en jongeren. Dat dit geen marginaal verschijnsel is, moge duidelijk zijn uit het feit dat alleen al bij de centra voor de kunsten in Nederland er naar schatting ongeveer 8000 kunstenaars werkzaam zijn.⁵ Hierbij zijn docenten die alleen privées geven nog niet eens meegerekend. Zij zullen zich in hun onderwijs vooral richten op het ontwikkelen van artistieke vaardigheden en daarbij bewust of onbewust teruggrijpen op het onderwijsmodel dat zij zelf in hun eigen opleiding hebben gehad. Omdat in het hoger kunstonderwijs tot nu toe nauwelijks specifieke aandacht wordt gegeven aan de didactische vaardigheden van de eigen docenten – zij worden geacht als professional voldoende te zijn voorbereid op hun werkzaamheden in de kunstopleiding –, zal er in hun onderwijswerkzaamheden op zijn best spontaan van didactische vaardigheden en onderwijskundige vernieuwing sprake zijn. Het kunstonderwijs krijgt daardoor als vanzelf een behoudend karakter: als kunstvakdocent leer je het anderen op de manier waarop je het zelf hebt geleerd. Dit neemt overigens niet weg dat bepaalde onderwijs- en oefenpraktijken de tand des tijds glansrijk doorstaan. Dit geldt met name voor het inoefenen van technische vaardigheden bij muziek en dans. Niettemin is er alle reden kritisch te kijken naar de didactische vaardigheden van docenten in het hoger kunstonderwijs, omdat de manier van leren van jongeren in de afgelopen decennia onder invloed van sociologische, maatschappelijke en technische ontwikkelingen grote

veranderingen heeft ondergaan. Opleidingen zullen in hun eigen docenten moeten investeren zodat deze nieuwe vormen van didactiek kunnen verwerven en ontwikkelen, waaronder bijvoorbeeld ook het gebruik van nieuwe media in het onderwijs.

Theorie van het docentschap

In de afgelopen tien jaar is in het hele beroepsonderwijs het zogenaamde competentiegericht onderwijs ingevoerd. Deze ontwikkeling is een reactie op de maatschappelijke constatering dat veel afgestudeerden uit het beroepsonderwijs wel van alles wisten maar niets konden, of veel konden maar niet in staat waren zich in de beroepspraktijk op professionele wijze te presenteren. In het eerste geval kunnen we denken aan een arts die alles van het lichaam weet, maar geen idee heeft hoe hij met zijn patiënten om moet gaan; in het tweede geval kan gedacht worden aan een enthousiaste designer die prachtige tassen ontwerpt, maar niet weet hoe hij zijn mooie tas verkocht moet krijgen. Vakkennis en vakvaardigheden alleen zijn niet voldoende. Het competentiebegrip vult dit tekort aan, omdat daarin ook aandacht wordt besteed aan de attitudes en de persoonlijke kwaliteiten van de student en aan de specifieke beroepscontext. Dit alles is niet een optelsom van losse elementen en aandachtsgebieden, maar moet gezien worden als een samenhangend complex van vaardigheden. In zijn meest ideale vorm bestaat competentiegericht onderwijs uit opdrachten die zoveel mogelijk aansluiten op de beroepsomgeving en waarin de vereiste vakkennis, vakvaardigheden, attitudes en persoonlijke kwaliteiten in samenhang moeten worden ontwikkeld en ingezet. Agenten in opleiding leren op straat te surveilleren, aanstaande artsen moeten zich direct met patiënten bezighouden en monteurs leren vanaf de eerste dag klanten te bedienen en niet alleen bougies te vervangen. Dit ontslaat deze studenten niet van de plicht ook theoretische (vak)kennis te verwerven, integendeel. Politieagenten moeten de wet kennen, zoals ook artsen naar het lichaam van een patiënt moeten leren luisteren, en monteurs moeten weten waar in elk model auto de carburator zit. Maar de scheiding tussen theorie en praktijk in de opleiding is op zijn best een tijdelijke noodzakelijkheid, geen uitgangspunt om het onderwijs vorm te geven.

De positie van kunstdocentopleidingen in het hoger onderwijs

Zoals eerder gesteld vormen de kunstdocentopleidingen (al of niet binnen het kunstvakonderwijs) een apart opleidingstraject. Studenten kiezen bewust voor het docentschap, ook al zijn er die hopen langs deze weg toch ook nog een eigen kunstpraktijk te kunnen opzetten. Dit is een belangrijk verschil met opleidingen in andere (school)vakken: wie daar voor een docentopleiding kiest zal zelden – en zeker niet vanaf het begin – ook nog een wetenschappelijke carrière ambiëren.

Voor de meeste schoolvakken zijn er twee soorten opleidingstrajecten. De eerste is een vierjarige hbo-opleiding op bachelorniveau die opleidt tot het docentschap in het tweedegraadsgebied.⁶ Het andere traject loopt via de universiteit en is vier- of vijfjarig: een driejarige bachelor en een master van één of twee jaar, afhankelijk van het vak en de vooropleiding. Deze opleiding geeft lesbevoegdheid voor het eerstegraadsgebied.⁷ De docentopleidingen in de kunstvakken wijken fundamenteel af van deze systematiek: de opleiding is een vierjarige hbo-bacheloropleiding, maar levert wel een bevoegdheid voor het eerstegraadsgebied. De ongelijkheid in de hoeveelheid tijd die voor verschillende schoolvakken aan de voorbereiding van het docentschap in het eerstegraadsgebied wordt besteed, wordt nog versterkt door de nadruk die in de docentopleidingen van de kunstvakken gelegd wordt op de eigen artistieke ontwikkeling. Deze nadruk, gevoegd bij de mogelijke ambitie van de student om later ook als kunstenaar actief te zijn, én de sterk op het artistieke talent gerichte selectieprocedure aan de poort van het kunstonderwijs, gaan ten koste van de aandacht voor de theorie in de meest brede zin. Deze achterstand wordt nog problematischer doordat de afgestudeerde hbo-bachelor van de kunstdocentopleiding die in de bovenbouw van havo of vwo terechtkomt, daar moet samenwerken met collega's die een universitaire master hebben.⁸ Hij krijgt in de bovenbouw van het vwo bovendien te maken met (vwo)leerlingen die soms een hoger abstractievermogen hebben dan hijzelf met zijn eventuele havo- en hbo-opleiding heeft verworven. Kortom: voor abiturienten van de kunstdocentopleiding is de achterstand die zij hebben op theoretisch niveau een serieus probleem.

Het zou voor het kunstonderwijs winst zijn, wanneer de docentopleidingen zich als docentopleiding profileren en niet als kunstopleiding. Dit is te meer gewenst, omdat alle tweedegraadsopleidingen zijn

ondergebracht in aparte Schools of Education, verbonden aan brede hogescholen. Hierin zijn alle tweedegraadsdocentopleidingen voor de diverse schoolvakken (uitgezonderd dus de kunstvakken) in één organisatorische eenheid ondergebracht. Daarin staat het docentschap (de *education*) per definitie voorop. Ook is er binnen deze Schools meer ruimte en aandacht voor onderwijskundige vernieuwingen en onderzoek. Een vergelijkbare situatie treffen wij aan bij de meeste universitaire lerarenopleidingen.⁹ In dit opzicht is onderzoek in de didactiek van de kunstvakken op een hogeschool voor de kunsten problematisch, omdat deze opleidingen meestal op zichzelf staan, los van docentopleidingen in de andere kunstvakken. Een extra probleem is dat diverse kunstdocentopleidingen in verschillende kunstfaculteiten zijn ondergebracht en aldaar het kunstseigene voorop staat en niet de kunstgemeenschappelijke of kunstvakoverstijgende didactische competenties.

Theoretische componenten van het docentschap

Voor alle docentopleidingen zijn de vereiste bekwaamheidseisen verwoord in de zogenaamde SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren). Deze competenties zijn algemeen geldend voor alle docentopleidingen, maar kunnen op vakniveau worden aangepast.¹⁰ Deze competenties zijn ondergebracht in een matrix waarin de diverse activiteiten die een docent binnen een schoolorganisatie moet vervullen staan benoemd. Op de ene dimensie van de matrix staan de activiteiten die een docent moet uitvoeren, op de andere dimensie de doelgroep waarop de docent zich richt. Een docent heeft namelijk verschillende doelgroepen: leerlingen, collega's, ouders en zichzelf – want een docent moet ook structureel aandacht besteden aan de verdere ontwikkeling van zijn eigen professionaliteit. De eerste vier competenties zijn gericht op leerlingen, de overige zijn gericht op de drie andere doelgroepen. De SBL onderscheidt de volgende competenties of rollen:

- Interpersoonlijk: de omgang met leerlingen.
- Pedagogisch: een ontwikkelingsgerichte benadering.
- Vakinhoudelijk en didactisch: inhoudelijk competent en vaardig in het aanbieden van een krachtige leeromgeving.
- Organisatorisch: taakgerichte werkwijze.
- Collegiaal: gerichtheid op context van de school.
- Omgevingsgericht: samenwerken met instanties en ouders.

- Reflectie en ontwikkeling: *éducation permanente* van de eigen professionaliteit.

De afzonderlijke competenties vragen om een diversiteit aan didactische en inhoudelijke opleidingsvormen. In de praktijk neemt de vakinhoudelijke en didactische competentie het leeuwendeel van de opleidingstijd in beslag. Wat betreft de interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische competenties zijn de docenten van de docentopleidingen zelf belangrijke rolmodellen. De laatste drie competenties worden vooral in de stages ontwikkeld.

De kennis en vaardigheden die de basis vormen van de doceer-competenties worden in de opleidingen aangeboden in de vakken didactiek, psychologie en pedagogiek. De vakspecifieke theoretische kennis komt wat betreft de kunstvakken aan bod in de vakken cultuurgeschiedenis, vakgeschiedenis (bijvoorbeeld kunstgeschiedenis), vaktheorie (bijvoorbeeld solfège), kunsttheorie en kunstfilosofie. Het is niet eenvoudig de veelheid aan vakken, kennis en vaardigheden te integreren in een samenhangend onderwijsaanbod dat ook een oplopende moeilijkheidsgraad kent. Het invoeren van competentiegericht onderwijs in het kunstonderwijs is daarmee minstens zo lastig als bij andere opleidingen.

De inhoud van het onderwijs in de kunstvakken

Los van de beschrijving in competenties, kunnen de werkzaamheden van de docent ook in de vorm van taken worden geformuleerd. Wat betreft de kunstvakken is er allereerst de vakeigen opdracht van de kunstdocent om leerlingen¹¹ media te leren hanteren waarmee ze de waargenomen werkelijkheid, ideeën en de eigen fantasie kunnen onderzoeken en de resultaten daarvan kunnen vormgeven in kunstzinnige producten. Het begrip ‘artistiek’ wordt hier doelbewust vermeden om aan te geven dat de kunstvakken niet de pretentie hebben jongeren op te leiden tot kunstenaars. Het ontwikkelen van artistiek talent is namelijk maar een zijdelings doel van de kunstvakken in het onderwijs en kan zelfs beter buiten de schoolmuren plaatsvinden. Binnen het reguliere onderwijs hebben de kunstvakken namelijk een ander doel dan waar in de kunstvakopleidingen zoveel aandacht aan wordt besteed.

Het gaat in het (funderend) onderwijs in de eerste plaats om een actieve kennismaking met alle kunstvormen. De media zoals die in de vier traditionele kunstdisciplines worden gehanteerd (beeldend, muzikaal, dansant

en theatraal) kunnen in principe allemaal aan de orde komen. Dit geldt ook voor moderne media en film.¹² Idealiter zouden alle leerlingen actief in contact moeten komen met media uit de verschillende disciplines om zowel de eigenheid van elke discipline te ervaren, als om te ontdekken welke discipline hun het meest aanspreekt. De werkelijkheid is echter anders en vaak gebaseerd op toeval.

Wat betreft de praktische inhoud van het onderwijs in de kunstvakken is in de loop van de laatste anderhalve eeuw een groot aantal doelen beschreven. Voor de beeldende vakken varieert dit van voorbereiding op het leven als handwerksman (figuurtekenen) en huisvrouw (nuttige en fraaie handwerken) in de negentiende eeuw, tot het zelf door middel van beelden reageren op de maatschappelijke werkelijkheid (*visual culture*), met talloze variaties daartussenin. De andere disciplines hebben iets minder last gehad van deze sterke wisselingen in het beoogd belang van het vak, maar dat heeft wellicht mede te maken met de geringere rol van deze vakken in het onderwijsaanbod.

Het praktisch bezig zijn met de media die in de kunsten worden gehanteerd dient in alle gevallen zeker één doel: het leren vormgeven aan gedachten, ervaringen en waarnemingen. Los van alle praktische resultaten is er ook een fundamenteel belang: actief bezig zijn met deze media is een noodzakelijke vorm van cognitieve ontwikkeling omdat maken, ervaren en begrijpen van kunst vormen van cognitie zijn. Helaas worden de kunstvakken nog te vaak gezien als een activiteit die staat tegenover het 'echte' leren, of erger nog: tegenover de cognitieve vakken. Kunstvakken moeten niet gezien worden als een vorm van compensatie of tegenwicht tegen de leervakken en al helemaal niet als een vorm van ontspannen dagsluiting. Dat kunstvakken ontspannend kunnen zijn is geen diskwalificatie, maar wijst juist op de natuurlijke noodzaak zich ook langs die weg cognitief te ontwikkelen. Het plezier dat het maken en beleven van kunst vaak kenmerkt, is vergelijkbaar met de bevrediging die uitgaat van spelen in het algemeen. Ook spel is meer dan een vorm van ontspanning, en de kunsten kunnen dan ook terecht beschouwd worden als een vorm van spel die in dezelfde cognitieve behoeften voorziet.¹³

De andere opdracht van de kunstvakken in het onderwijs is dat zij bijdragen aan cultuuroverdracht, al of niet met een hoofdletter C. De invulling hiervan heeft in de loop der tijden verschillend vorm gekregen. Maar wat is cultuur? En over wiens cultuur hebben we het? Wat zouden leerlingen in ieder

geval moeten weten? Dit soort vragen leidde de afgelopen jaren onder meer tot de discussie over de culturele canon. Het is in ieder geval duidelijk dat de toekomstige docent zich bewust moet zijn van zijn rol als cultuur(over)drager. Hij is niet alleen een leermeester in het ontwikkelen van praktische vaardigheden, maar ook een gids die leerlingen op velerlei manieren in contact brengt met cultuur. Het canonbegrip krijgt daarmee op het niveau van de docentopleidingen een nog dwingender karakter. Docenten moeten hun leerlingen kunnen prikkelen en verwijzen, maar om daartoe in staat te zijn moeten zij zelf beschikken over een zeer brede culturele kennis, uiteraard in hun vakgeschiedenis, maar ook in de ideeëngeschiedenis. Wil een docent zijn rol naar behoren kunnen vervullen, dan is het van groot belang dat deze vaardigheden al tijdens de opleiding worden ontwikkeld. De docentopleider zal hiertoe zelf het levende voorbeeld moeten zijn. Aan de culturele en maatschappelijke context waarin zowel de kunsten als het onderwijs zich bewegen, moet in de docentopleiding permanent aandacht besteed worden. Hierbij is de actieve discussie die docenten met hun studenten voeren effectiever dan alleen het aanbieden van colleges of het laten lezen van boeken.

De wens aandacht te geven aan cultuuroverdracht heeft bij de invoering van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs in het midden van de jaren negentig vorm gekregen met de introductie van de vakken CKV1 en CKV2 (tegenwoordig respectievelijk CKV en Kunst algemeen geheten). Het vak CKV1 was en is, ook wereldwijd, een novum. Dit verplichte schoolvak beoogt alle leerlingen te leren hoe zij kunst kunnen ervaren, beleven en genieten. Bij veel kunstvormen hebben de meeste leerlingen geen introductie nodig, zoals film en popmuziek. Maar vanuit de maatschappelijke opdracht van het onderwijs wil CKV leerlingen in contact brengen met zoveel mogelijk uitingen van kunst waarmee zij of van huis uit of vanuit hun *peer group* niet of nauwelijks in contact zouden komen. Zowel de hedendaagse maatschappij als de eigentijdse kunsten zijn bovendien zo gediversifieerd, dat er niet van kan worden uitgegaan dat iedereen elke kunstvorm ook meteen begrijpt.

Kunst en cognitie

Het kunstbegrip zoals dat in het onderwijs aan de orde komt, moet meer recht doen aan de rol die kunst speelt in de ontwikkeling van de cognitieve vermogens van kinderen. Dat is een veel breder kunstbegrip dan wat gewoonlijk onder kunst wordt verstaan en waaraan kunstacademies hun

bestaansrecht ontlenu. Net zoals lichamelijke opvoeding in het onderwijs meer moet zijn dan het selecteren van toekomstige topsporters, zo hebben de kunstvakken in het funderend onderwijs een bredere opdracht dan alleen het ontwikkelen of ontdekken van mogelijk artistiek talent. Het gegeven dat de meeste kunstdocentopleidingen verbonden zijn aan een hogeschool voor de kunsten versterkt binnen deze opleidingen de beperkende opvatting in het onderwijs van het begrip kunst. Kinderen hebben vanaf de eerste jaren in het funderend onderwijs recht op docenten die hun leren hoe zij door middel van hun lichaam, gehoor, ogen en tastzin vorm kunnen geven aan wat zij zien, voelen en fantaseren. Dat vereist zowel het ontwikkelen van een gevoeligheid voor de materialiteit en de expressieve mogelijkheden van allerlei media – inclusief die van het eigen lichaam –, als van het inzicht dat je door middel van (artistieke) vormgeving betekenissen kunt overdragen. Die betekenissen moeten dan niet gezien worden als intellectuele begrippen die in een materiële vorm zijn vertaald, maar die als betekenissen tot stand komen vanuit de vormgeving in een medium. De betekenis ligt besloten in de vormgeving zelf, niet in een intellectueel begrip daarbuiten. Talige begrippen kunnen helpen de betekenis van een kunstwerk onder woorden te brengen, maar ze kunnen nooit de ervaring van de mediumgebonden vormgeving vervangen. Kunst is geen illustratie van een idee, maar de vormgeving en daarmee de uitdrukking van een idee. Het gaat in het onderwijs in de kunstvakken op scholen om de ontwikkeling van dit kunstgevoel, niet door te praten over kunst en cultuur, maar door actief aan de slag te gaan, door kunst te maken en te ervaren: ‘The art is in the making.’¹⁴

Noten

1. In de tekst verwijs ik naar ‘de kunstenaar’ als ‘hij’.
2. Het opvallende feit doet zich voor dat er voor schrijvers tot voor kort geen hoger kunstonderwijs in het leven was geroepen. ArtEZ heeft met ingang van 1 september 2011 als eerste kunsthogeschool een volwaardige schrijfopleiding *creative writing* in het leven geroepen.
3. Dat dit gebied in de opleidingen ernstig wordt verwaarloosd blijkt uit de klachten en het ongenoegen vanuit de Kunstconnectie, de belangenvereniging van de centra voor de kunsten over de soms gebrekkige docentvaardigheden van veel kunstenaars. Zie de brief van de Kunstconnectie van 18 mei 2009 aan de Minister van Onderwijs.
4. Enkele kunstdocentopleidingen maken deel uit van brede hogescholen en van universiteiten (deze laatste voor de vakken CKV en Kunst algemeen).

5. In de centra voor de kunsten werkten in 2007 in totaal 12.800 mensen, van wie 63% onderwijs geeft. Bij een totaalvolume van 3058 fulltime eenheden voor onderwijs zou dit neerkomen op ca. 8300 docenten. Mogelijk dat een aantal van hen op verschillende centra lesgeeft. Zie: *Kunstzinnige vorming 2005 en 2007*, Den Haag/Heerlen, CBS 2009, p. 9 en 18.
6. Hbo-afgestudeerden mogen onderwijs geven in het praktijkonderwijs, de onderbouw van het hele voortgezet onderwijs, het vmbo, de volwasseneneducatie en het mbo.
7. Het eerstegraadsgebied betreft de bovenbouw van havo en vwo.
8. De enige vergelijkbare opleiding waarin dit speelt, is die voor lichamelijke opvoeding. De situatie voor dit vak blijft hier verder buiten beschouwing.
9. Hoewel op sommige universiteiten een beweging gaande is om de eerstegraadsopleidingen weer grotendeels onder de hoede van de eigen faculteit te brengen.
10. Bij de ontwikkeling van deze competenties hebben de kunstdocentopleidingen een uitzonderingspositie ingenomen. In 2010 zijn de competentiebeschrijvingen van de kunstdocentopleidingen meer in lijn gebracht met de SBL-competenties. Deze SBL-competenties worden zelf op dit moment ook weer herzien. Deze herziening moet voltooid zijn in 2012. De SBL-competenties zijn de uitwerking van beroepscompetenties zoals vastgelegd in de wet BIO die per 1 augustus 2006 van kracht is geworden en geldt voor alle leraren in het primair onderwijs, secundair onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Zie: <http://www.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheid/matrix.swf> (geraadpleegd op 4 oktober 2011).
11. Dit strekt zich ook uit tot jongeren en volwassenen in het buitenschoolse educatieve aanbod.
12. De positie van het creatief schrijven wordt hier buiten beschouwing gelaten.
13. Het belang van spel in het funderend onderwijs wordt op dit punt ook onderschat. Zie voor het belang van het spelbegrip voor de kunsten: Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, New York, The Seabury Press 1975, pp. 91-119.
14. Louis Kahn in een video over het door hem ontworpen Kimbell Art Museum in Fort Worth.

De agonistische academie

Henk Slager

Het afgelopen decennium is er vanwege het Bologna-akkoord erg veel gesproken, gediscussieerd en gepubliceerd over de academisering van het kunstonderwijs, hetgeen naar mijn idee vooral heeft geleid tot een overwaardering van het begrip artistiek onderzoek.

Artistiek onderzoek

Artistiek onderzoek is een begrip dat vooralsnog veel kritische vragen oproept. Want welke vorm van onderzoek vindt er nu eigenlijk in of doorheen de kunsten plaats? En als er al sprake is van onderzoek in of doorheen de kunsten, hoe verhoudt dergelijk onderzoek zich dan tot de reeds gevestigde driedeling in de wetenschappen van alfa-, bèta- en gammawetenschappen?

Maakt de retoriek rond het begrip onderzoek nu eigenlijk nieuwe praktijken mogelijk of sluit dit nu juist bepaalde praktijken buiten en/of worden sommige praktijken gemarginaliseerd? En is het wellicht zo dat de eerdere tegenstelling tussen kunst-niet kunst, thans vervangen wordt door een nieuw uitsluitingsmechanisme: *research-based art* versus *niet-research-based art*? Of wordt met het andersoortige idioom van het onderzoekvertoog een reeds bestaande praktijk aangeduid, die middels een vertaalslag gehuisvest kan worden in een op kennisproductie gerichte, universitaire architectuur?

Vooralsnog lijkt artistiek onderzoek een paradigmaloos concept, dat vanwege haar huidige – en misschien ook wel intrinsieke – conceptuele diffuusheid gemakkelijk ingezet kan worden voor zoiets als een cognitief kapitalisme: dat wil zeggen het in het licht van de huidige kenniseconomie bureaucratisch kwantificeren en uiteindelijk technocratisch controleerbaar willen maken van de behaalde (onderwijs/onderzoeks)resultaten.

Kortom, het is een illusie te veronderstellen dat het door de Bologna-regelgeving voorgestane, modulaire curriculum de problemen van het introverte, pre-democratische, niet-dialogische model van het masterclass-onderwijs volledig opheft. Wat er feitelijk gebeurt, is dat een op disciplinerend gericht systeem door een systeem van controle lijkt te worden vervangen.

Artistiek denken

De eerder genoemde Bolognaregelgeving – oftewel de invoering van het Bachelor-Master (Ba-Ma)-systeem in het kunstonderwijs – blijkt in het licht van de genoemde instrumentalisering uiteindelijk op een positieve wijze remmend te werken. Het in het Europees kunstonderwijs moeten doorvoeren van het curriculaire, op moduleonderwijs gebaseerde model brengt immers tevens een noodzakelijke herbezinning op de specificiteit van het kunstonderwijs met zich mee. Een reflectie die het debat over de academie zal terugbrengen naar de plaats waar het uiteindelijk ook gevoerd dient te worden: binnen de institutionele kaders van het kunstonderwijs. En dat werd tijd. Want even leek het erop dat dit debat door curatoren en musea zou worden overgenomen: zoals in het geval van Manifesta 6 (2006) en het door het Van Abbemuseum ontwikkelde A.C.A.D.E.M.Y.-project (2006-2008).

Om de vraag naar de specificiteit van de academie expliciet te stellen organiseerde het Utrechtse lectoraat Artistiek Onderzoek in samenwerking met de Brusselse Sint-Lukasacademie in juni 2010 de conferentie *The Academy Strikes Back*. Gedurende deze conferentie – waar onder andere gesproken werd door Renée Green, Irit Rogoff en Dieter Lesage – kwam vooral naar voren dat we ons moeten gaan richten op de academie als onderzoekomgeving (vergelijk *maHKUzine* 9, *Journal of Artistic Research*, Summer 2010).

Hiermee werd duidelijk dat het tijd is om afscheid te nemen van de ontologische vraag ‘Wat is onderzoek?’ en dat we ons vanaf nu vooral moeten gaan richten op de topologische vraag ‘Waar is onderzoek?’ Welke institutionele omgevingen maken het mogelijk om bepaalde artistieke praktijken als onderzoek te kwalificeren? En wat betekent dit nu uiteindelijk voor de wijze waarop het instituut over zichzelf (als onderwijs- of presentatieplatform) nadenkt, alsook voor de wijze waarop het zich tot het actuele debat in het werkveld wil verhouden?

Met deze verschuiving wordt tevens duidelijk dat de aandacht ook dient uit te gaan naar dat wat aan het artistieke onderzoek voorafgaat, c.q. wat het artistieke onderzoek mogelijk maakt. Dit gegeven zou omschreven kunnen worden als artistiek denken: een vorm van verschillendenken, of een vorm van denken in dwarsverbanden. Een denken dat zich binnen een institutionele omgeving als onderzoek kan manifesteren, bijvoorbeeld door zich te richten op artistieke

kennisproductie, maar dat tevens in staat is om – als het denken in termen van kennisproductie te beknellend of te beperkend gaat worden – de conceptuele grenzen te verleggen en/of te deconstrueren.

Het huidige debat over artistiek onderzoek vertoont in die zin behoorlijk wat parallellen met het debat dat in de jaren zeventig – met name door Roland Barthes – over semiotiek werd gevoerd. De spanning tussen de twee brandpunten van de semiotische ellips, namelijk tussen de fenotext en de genotext, tussen homogenisering en heterogenisering, laat zich vergelijken met de huidige spanning tussen kennisproductie en artistiek denken.

Een agonistisch curriculum

Een volgende vraag dringt zich aan ons op: Hoe laat de omschrijving van artistiek onderzoek als een aanhoudende spanning tussen kennisproductie en experimentele denkprocessen zich vertalen in een actueel *Fine Art*-curriculum? Het moet in ieder geval een curriculum zijn dat zich permanent richt op het bevragen van aangeleerd begrip en gedrag, oftewel: een curriculum dat zich richt op het kritisch ondervragen van de wijze waarop wij ons de wereld voorstellen. En daarmee laat het curriculum zich terugbrengen tot een basisvraag: Hoe kunnen wij ons de wereld anders voorstellen? Een basisvraag waarin feitelijk alle Dublin-descriptoren voorondersteld worden: probleemoplossend vermogen, omgaan met complexiteit, communicatieve en contextualiserende vaardigheden.

De ‘Analyse visitatierapport Kunstvakopleidingen’ (2010) van het NVAO is buitengewoon positief over de aandacht voor de onderzoekende houding die werd aangetroffen bij de opleidingen Autonome Beeldende Kunst. Er is slechts één punt van aandacht: de waarborging van actualiteit in het theorieonderwijs.

De complexiteit van een pluralistische, agonistische wereld vraagt namelijk om een soortgelijke opzet van het curriculum. Een curriculum dat productieve spanningen laat bestaan tussen oude en nieuwe media, tussen theorie en praktijk, tussen woord en beeld, tussen *tutorials* en seminars, tussen denkprocessen en kennisproducten. Kortom, een curriculum dat afscheid neemt van een monolithische benadering – het tot voor kort dominante kunsthistorische denken – en dat ruimte opeist voor een veelheid aan interpreterende modellen: filosofie, mediatheorie, communicatiewetenschap, *critical studies*, *cultural studies*, semio-

tiek, *contextual studies*, *curatorial studies*, kunsttheorie, esthetica, vaktijdschrift-analyse, kunstenaarsteksten. Deze vorm van onderwijs wordt in het Engelse educatiejargon omschreven als *research-led* of *research-tutored education*.

We weten inmiddels – in ieder geval sinds James Elkins en Walter Gropius – dat kunst niet onderwezen kan worden, maar we kunnen desniettemin op zijn minst een experimentele, laboratoriumachtige situatie genereren waar vanwege het gevoerde (theoretische) debat constructieve impulsen kunnen plaatsvinden die vervolgens zijdelings een wending kunnen geven aan het artistieke denkproces.

Een facet dat – omwille van het stimuleren van dit denkproces – nog verder aangescherpt zou kunnen worden, is het ontwikkelen van transdisciplinaire modules. Zoals in het HKU Ma Fine Art Programma ‘Context Responsive Research Project’ waar studenten hun onderzoeksprojecten in andere media of andere contexten, bijvoorbeeld in de publieke ruimte, dienen te vertalen en te testen. Deze experimentele methode van de omweg geeft de kunstenaar meer inzicht in de medium- en/of disciplinespecifieke condities van zijn/haar werk.

De derde cyclus als institutioneel geweten

Een andere verabsolutering laat zich aantreffen in het huidige debat over kunstenaars die doctoraatsonderzoek verrichten. De PhD-programma's bieden de kunstenaars een vrijplaats om zich een aantal jaren te bezinnen op hun artistieke drijfveren en strategieën. Soms leidt dit plaatselijk tot het formeren van geïsoleerde, hyperacademische promotieklasjes. Drie of vier onderzoekers discussiëren daarin maandelijks met elkaar en met een supervisor over de voortgang van hun projecten.

Het verrichten van artistiek promotieonderzoek mag echter nooit een doel op zichzelf worden. De onderzoekers en hun projecten dienen zich op een dusdanige manier tot de structuur van het kunstonderwijs te verhouden, dat deze een vanzelfsprekende bijdrage leveren aan het tot stand komen van de eerder genoemde onderzoekomgeving. Het universitaire model van de AIO (de onderzoeker in opleiding) waarbij de onderzoekers jaarlijks onderwijs geven aan gevorderde BA-/MA-studenten zou in deze context productief kunnen werken. Het bediscussiëren van gevorderd onderzoek zoals de HKU PhD research

projecten van Irene Kopelman en Jeremiah Day blijkt constructief te zijn voor het artistieke denkproces en de contextualiserende vaardigheden van de betrokken studenten. In het Engelse educatiejargon omschrijft men deze vorm van onderwijs als *research-based education*.

De kunstacademische onderzoekomgeving – en hier ligt dan ook de verantwoording van de lectoren – mag zich dus niet laten verleiden tot pseudo-wetenschappelijk gedrag, maar dient garant te staan voor het blijven nadenken over de wijze waarop de kunstacademie als – mogelijksterwijs laatste – vrijplaats voor experimenteel onderzoek en pluriform artistiek denken voortdurend geherdefinieerd kan en moet worden.

Dit gegeven kan niet voldoende benadrukt worden: het grootste belang van artistiek promotieonderzoek is dat het als institutioneel geweten van de academie richting kan geven aan de zich voortdurend opdringende vraag naar het paradigma van het kunstonderwijs.

Kunstonderwijs dat zich wederom bewust zal moeten zijn van zijn verantwoordelijkheid in het culturele krachtenveld. Zeker anno nu – in een tijdsgewricht waarin de kunstacademie vanwege de neoliberale bevoegenheid alsook vanwege de homogeniserende retoriek van de creatieve industrie haar essentie uit het oog lijkt te verliezen – lijkt het geboden dat de academie zich gaat richten op het herformuleren en actualiseren van haar oorspronkelijke taak: het vanuit een geëngageerde autonomie aanreiken van nieuwe en andersoortige vormen van visuele productie en kritisch bewustzijn.

Referenties

Mara Ambrozic en Angela Vettese (red.), *Art as a Thinking Process*, Berlijn: Sternberg Press 2012.

Deze publicatie bevat een weergave van de gelijknamige conferentie die plaatsvond in de context van de Biënnale van Venetië 2011. www.artandeducation.net/announcement/art-as-a-thinking-process-visual-forms-of-knowledge-production/

Jan Cools en Henk Slager, *Agonistic Academies*, Brussel: Sint-Lukas Press 2011. www.e-flux.com/announcements/book-launch-agonistic-academies/

MaHKUzine, Journal of Artistic Research, www.mahku.nl/research/

Henk Slager, *The Pleasure of Research*, Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts Press 2012. www.e-flux.com/announcements/book-launch-the-pleasure-of-research-helsinki/

Onderzoek in het kunstonderwijs

Henk Borgdorff

Het kunstonderwijs heeft binnen het hoger onderwijs een geheel eigen signatuur, die in de cultuur en structuur ervan tot uitdrukking komt.¹ De overheid heeft zich al vrij vroeg in de negentiende eeuw, nadat in 1818 het met de gilden verbonden oude ambachtelijke opleidingsstelsel verdween, om het kunstonderwijs bekommerd en het een status aparte toegekend.² En ook het kunstonderwijs van vandaag kent een soms moeizaam verdedigde eigen bekostiging, een afwijkende studieduur met tweejarige masteropleidingen, een strenge selectie aan bachelor- en masterpoorten en een specifiek toetsingskader. De institutionele status aparte geldt in het bijzonder voor de zogenoemde postacademische instituten, zoals de in 1870 opgerichte Rijksacademie van beeldende kunsten. Deze worden vanuit de 'C' van OC&W bekostigd, en willen zich nadrukkelijk niet affichereren als 'O', als onderwijsinstelling.

De academie – het geheel van opleidingen op het gebied van de beeldende kunst en vormgeving, architectuur, muziek, theater en dans, film en nieuwe media – neemt in onze cultuur een bijzondere plaats in doordat het niet alleen voor de toelevering van vakbekwame en voor de beroepspraktijk toegeruste kunstenaars zorgt, maar vooral ook doordat het een spiegel en een laboratorium voor diezelfde cultuur is. Het zelfbegrip van de academie wisselt dan ook met de tijd. Steeds opnieuw vindt zij zichzelf uit: vanaf de Franse Académie des Beaux-Arts tot Bauhaus, en vanaf het conservatorium als bewaarplaats van het muzikale erfgoed tot de huidige mediakunstopleidingen.

De oppositie van wetenschappelijk onderwijs en beroepsonderwijs waaraan in Nederland in tegenstelling tot veel van de ons omringende buitenland tot voor kort nog werd vastgehouden, is de laatste tijd ook bij ons aan erosie onderhevig.³ De introductie van onderzoek en lectoraten in het hbo heeft daaraan bijgedragen. In de regel geldt echter dat het onderzoek binnen het hbo geworteld is in de praktijk en gericht is op de verbetering of verrijking van die praktijk, en dat het wetenschappelijk onderzoek in eerste instantie doelt op de vergroting van onze kennis en ons begrip van de werkelijkheid. Het economisch, agrarisch, technisch, pedagogisch, sociaal agogisch en gezondheidszorgonderwijs en -onderzoek in het hbo is van een andere orde dan het wetenschappelijk pendant ervan aan de universiteiten. De verwantschap is er echter ook. En dit biedt mogelijkheden tot onderling verkeer, tot doorstroming naar een (wo-)master en tot promoties in samenwerking met de universitaire evenknie.

Er bestaat echter geen pendant van het kunstonderwijs aan de universiteiten. Kunstgeschiedenis, musicologie en theaterwetenschap gaan weliswaar over de kunsten maar zijn niet – zoals bij het technisch of bedrijfsadministratief onderwijs het geval is – het universitair equivalent van het hbo-onderwijs. Er is na de masteropleiding geen derde cyclus in het kunstonderwijs. Pianisten, regisseurs, dansers en beeldend kunstenaars hebben weinig aan de traditionele universitaire kunstwetenschappelijke opleidingen als zij zich – zoals hun collega's in de techniek of de economie – op het hoogste (PhD-)niveau verder in hun vak willen bekwamen. En het onderzoek in de kunsten aan de kunstopleidingen verschilt wezenlijk van het onderzoek naar de kunsten dat aan de universiteiten plaatsvindt. De eigen aard van dit onderzoek – waarover het gaat, waarin het zich onderscheidt, waarop het doelt – is het onderwerp van een levendig internationaal debat dat zowel wetenschapstheoretische (methodologische en epistemologische) als beleidspolitieke kanten kent.⁴ De institutionele context verschilt van land tot land. De principiële discussie reikt tot over landsgrenzen en heeft ook onze omgeving bereikt. In veel landen is artistiek onderzoek of onderzoek in de kunsten inmiddels een geaccepteerd fenomeen, met de bijbehorende infrastructuurle en financiële ondersteuning (zie kader).

Artistiek onderzoek internationaal

- Het Verenigd Koninkrijk kent sinds het begin van de jaren negentig structurele financiering van stafonderzoek in het kunstonderwijs. Daarnaast financiert de Arts and Humanities Research Council *practice-led* promotieonderzoek en is er een speciaal Research Fellowship-programma voor kunstenaars.
- In België wordt in het kader van de samenwerking van het kunstonderwijs met het wetenschappelijk onderwijs in zogenaamde Associaties onderzoek in de kunsten en promotieonderzoek door kunstenaars ondersteund. Het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) kent vanaf januari 2010 een gespecialiseerde commissie (Cult2) die aanvragen op het gebied van artistiek onderzoek beoordeelt.
- In Oostenrijk is in het najaar 2008 door het Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) een programma ter ondersteuning van artistiek onderzoek (Entwicklung und Erschließung der Künste) gestart. In mei 2009 verscheen het rapport van de Oostenrijkse Wissenschaftsrat 'Empfehlung zur Entwicklung der Kunstuniversitäten in Österreich', waarin ook aanbevelingen staan voor de versterking van onderzoek aan de kunstuniversiteiten.

- De Zwitserse 'hbo-raad' – Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz – publiceerde in maart 2009 het rapport 'Forschung an Schweizer Kunsthochschulen', waarin aanbevelingen voor de versterking van *künstlerische Forschung* en voor de inrichting van een derde cyclus worden gedaan.
- In deelstaten van Duitsland wordt met verschillende snelheden gewerkt aan promotietrajecten in de kunsten. Een van de eerste initiatieven is de Promotionsstudiengang Kunst und Design van de Bauhaus Universität Weimar. De Universität der Künste in Berlijn heeft in november 2008 een derde cyclus ingericht in de vorm van een Graduiertenschule.
- In Zweden maakt een nieuwe wet het vanaf januari 2010 mogelijk dat promotieprogramma's worden aangeboden door het kunstonderwijs. De Swedish National Agency for Higher Education besliste in november 2009 welke instellingen hiervoor in aanmerking komen.
- In Noorwegen bestaat sinds 2003 een Artistic Research Fellowships Programme dat kunstenaars – geaffilieerd aan een van de kunstscholen – in de gelegenheid stelt drie jaar voltijds onderzoek te doen, gelijkwaardig aan promotieonderzoek.
- De Academy of Finland publiceerde in maart 2009 een evaluatierapport over 'Research in Art and Design in Finnish Universities', waarin strategieën voor de toekomst worden geschetst die ook voor ons kunstonderwijs interessant kunnen zijn.

Theorie, reflectie en onderzoek

Kunstvakopleidingen zijn aan het begin van de eenentwintigste eeuw meer dan hogere ambachtsscholen waar novices in de nijverheidsgeheimen van het metier worden ingewijd. Al lang voor de introductie van onderzoek en lectoraten in het kunstonderwijs werd de noodzaak gevoeld het reflectieve vermogen en de theoretische instelling van aankomende kunstenaars te versterken. De huidige kunstpraktijk vraagt om *reflective practitioners* (Donald Schön) die weten wie ze zijn en waar ze staan, en die hun werk kunnen contextualiseren en positioneren. De traditionele situatie, waarin er in de lesprogramma's een aanbod is van separate bijvakken zoals kunstgeschiedenis (of dans-, theater-, muziekgeschiedenis enzovoort), cultuurbeschouwing of filosofie/esthetica (bij lang niet alle opleidingen) wordt in toenemende mate als onbevredigend ervaren. Vaak staat de theoretische lesstof te los van de praktijk van het eigenlijke vak.

Het is nuttig een onderscheid te maken tussen vaktheorie, theoretische reflectie en artistiek onderzoek. Vaktheorie staat voor het geheel van

praktische en theoretische kennis die voor de beoefening van de betreffende kunstvorm vereist is; bijvoorbeeld de harmonie- en instrumentatieleer in de muziek, de theorie van de montage in de film. Theoretische reflectie is het vermogen een begrip te ontwikkelen van kunst en het kunstvak, van kunstwerken, kunstproductie en kunstreceptie, die het niveau van het metier overstijgt. Het gaat hierbij om het verkrijgen en kunnen gebruiken van enige intellectuele bagage die de aankomende kunstenaar in staat stelt zijn of haar werk en dat van anderen in heden en verleden te duiden, en het in een (maatschappelijk, cultureel, historisch, esthetisch) perspectief te plaatsen. Onderzoek in de kunsten (in beperkte zin) ten slotte is die activiteit waarbij in en door de praktijk van het maken en spelen nieuwe inzichten worden verkregen, gearticuleerd, gedocumenteerd en gepresenteerd; inzichten die deels belichaamd zijn in de kunstwerken en artistieke praktijken die het onderzoek oplevert.

Deze drie perspectieven – vaktheorie, theoretische reflectie en artistiek onderzoek (zoals het meestal wordt genoemd) – komen grofweg overeen met drie perspectieven op wat onderzoek in het kunstonderwijs (nu in ruimere zin) kan zijn. Allereerst is daar het zogenaamde toegepast onderzoek. Bijvoorbeeld onderzoek naar een bepaald materiaalgebruik in de beeldende kunst, dramaturgisch onderzoek naar een te spelen theatertekst, of het toepassen van informatie- en communicatietechnologie in de kunstpraktijk.

Onderzoek waarbij de theoretische reflectie centraal staat, is het meest thuis aan de universitaire kunstwetenschappelijke afdelingen. Van daar worden de interpretatiekaders aangereikt voor het onderzoek naar of over de kunsten. Hermeneutiek, semiotiek, kritische theorie, cultuuranalyse en wat dies meer zij, en meer specifieke gereedschappen als iconografie, bronnenstudie, retorica of *actor-network theory* kunnen ons perspectief op wat er in de kunsten omgaat verdiepen en verruimen. En hoewel dit onderzoek vooral thuis is aan de universiteiten, kunnen deze kaders en instrumenten een bescheiden rol spelen in het praktijkgericht onderzoek aan de kunstopleidingen.

Een aparte vermelding verdient het sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar de kunsten. Ook hiervoor geldt dat dit in eerste instantie een zaak is van de universiteiten. Maar bijvoorbeeld kleinschalig empirisch onderzoek naar de effecten van leerstrategieën in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs, of sociaal-wetenschappelijke methoden en technieken als participerende observatie, interviews, geschaalde vragenlijsten en

dergelijke, zijn ook en soms wel juist in het kunstonderwijs (bijvoorbeeld bij een master of lectoraat op het gebied van de kunsteducatie) op hun plaats.

Onderzoek in en door de kunsten ten slotte raakt het meest rechtstreeks de kern van het kunstvak. Bij dit artistiek onderzoek staat de kunstpraktijk, de praktijk van het maken en spelen op vier niveaus centraal: als onderwerp, als context, als methode en als uitkomst. De eigen kunstpraktijk is hier de aanleiding en het onderwerp van het onderzoek. De onderzoeksvragen worden ingegeven door wat in de concrete artistieke praxis speelt. De kunstpraktijk is tevens de relevante context van het onderzoek. Het onderzoek verhoudt zich tot de *state of the art* in de kunstwereld, tot het kunstdiscours en tot ander onderzoek in de kunsten, en de materiële uitkomsten ervan zijn van betekenis in de kunstpraktijk. Het artistiek onderzoek onderscheidt zich verder methodologisch van het universitair onderzoek naar de kunsten doordat het in en door het maken en spelen plaatsvindt. De resultaten van het onderzoek zijn dan ook deels artistieke praktijken en producten: performances, composities, uitvoeringen, installaties, beelden. In die zin heeft artistiek onderzoek meer gemeen met technisch ontwerp onderzoek dan met geesteswetenschappelijk onderzoek.

Een componist die zich in haar werk in de traditie van *musique concrète* onder andere bezighoudt met de transformatie van alledaagse geluiden tot muzikale bouwstenen richt zich in haar onderzoek op de betekenisverschuiving die optreedt wanneer deze alledaagse geluiden, al of niet elektronisch bewerkt, uit de publieke ruimte naar de concertzaal worden getransporteerd. (Is het geluid van een tram in de concertzaal nog wel het geluid van een tram?)

Het onderzoek maakt gebruik van inzichten uit het actuele discours over auditieve cultuur, waarin – tegenover de dominantie van het visuele en het talige – de constituerende rol van geluid en gehoor wordt onderstreept. Tijdens het onderzoek wordt een reeks experimentele *soundscapes* gecomponeerd en uitgevoerd waarmee de verschuivingen van betekenis worden verkend. De invloed op de interpretatie en de luisterhouding van het publiek wordt in kaart gebracht door de verbale en non-verbale reacties ervan te registreren, aangevuld met vragenlijsten en interviews. Het onderzoek zal allereerst resulteren in een reeks nieuwe concerten, waarin de resultaten van het onderzoek tot klinken worden gebracht. Daarnaast is een multimediapublicatie voorzien waarin het onderzoeksproces en de uitkomsten ervan worden gedocumenteerd.

Hoewel artistiek onderzoek de meest zuivere vorm van onderzoek in de kunsten is – het gaat hier immers om een vorm van onderzoek die verweven is met de kern van de (opleiding in de) scheppende en uitvoerende kunsten: maken, ontwerpen, spelen –, pleiten velen ervoor om binnen het kunstvak-onderwijs ruimte te laten voor een verscheidenheid aan benaderingen. Deze bieden ieder voor zich een perspectief op het kunstvak en kunnen ertoe bijdragen dat de kunstenaar-in-wording uitgerust wordt met het reflectieve gereedschap dat hij of zij in de latere beroepspraktijk nodig heeft. Zo is het mogelijk dat een musicus die zich specialiseert in oudere muziek bij het onderzoek gebruikmaakt van inzichten en benaderingen uit de historische musicologie, dat een mediakunstenaar die in zijn of haar werk onvermoede effecten van de globalisering verbeeldt zich voedt met inzichten uit de visuele antropologie, dat het onderzoek van een choreograaf naar nieuw bewegings-repertoire gebruikmaakt van kennis uit de sportwetenschap én zich laat inspireren door *performance studies*, of dat een in BioArt geïnteresseerde beeldend kunstenaar kennisneemt van de technische en ethische dimensies van *tissue engineering*.

Uiteraard gaat het er niet om van aankomende kunstenaars musicologen, antropologen, bewegingswetenschappers of biotechnologen te maken. De kern van de zaak blijft de praktijk van de kunsten en de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding. Daarbij komt dat de verschillende disciplines ieder een eigen, soms overlappende, conceptuele ruimte kennen. De theorie van het postdramatisch theater zal in de regel minder betekenis hebben voor productdesigners dan voor regisseurs; narrativiteit is een begrip dat meer inhoud heeft voor scenarioschrijvers dan voor ceramisten; terwijl bijvoorbeeld retorica van belang kan zijn voor zowel musici als architecten en gameontwerpers. En ook al zijn de scheidslijnen tussen scheppend en uitvoerend en tussen autonoom en toegepast tegenwoordig niet meer zo scherp te trekken, ook hier spiegelt zich de pluriforme populatie van de academie in een gedifferentieerd palet aan onderzoeks-onderwerpen en -strategieën.

Het onderzoek aan hogescholen onderscheidt zich in de regel van het onderzoek aan universiteiten doordat het zich met het ontwerpen van nieuwe producten en diensten richt op de ontwikkeling van de beroepspraktijk. Ook voor het onderzoek in de kunsten geldt dat er een nauwe band is tussen dit ontwerpend onderzoek en de ontwikkeling van de kunsten en het

kunstenaarschap. Ontwerp en ontwikkeling hangen nauw samen; artistiek onderzoek staat in functie van de artistieke ontwikkeling. Talentontwikkeling is meer dan het aanleren van vaardigheden en kan tegenwoordig niet meer los worden gezien van de ontwikkeling van reflectieve vermogens die met het doen van onderzoek aangesproken en aangeleerd worden. En de ontwikkeling van de kunstdisciplines zelf alsook van het kunstonderwijs is gebaat bij academies, conservatoria en theateropleidingen waarin het doen van onderzoek gewoon is.

Hoeveel theorie kan de praktijk verdragen?

Een kunstvakopleiding is in de eerste plaats erop gericht goed opgeleide professionals af te leveren, of beter: excellente kunstenaars op te leiden die als meester in hun vak erop voorbereid zijn hun plaats in de kunstwereld, in de artistieke praktijk in te nemen of te creëren. De vraag is nu hoeveel theorie en reflectie die artistieke praktijk eigenlijk nodig heeft of kan verdragen. En wat voor theorie en welke vorm van reflectie? Welke (theoretische, intellectuele) bagage, welk referentiekader hoort bij de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding? Moeten de studenten weten wie Maria Magdalena is of wie Marina Abramovic is? Moeten ze – zoals aan het eind van de vorige eeuw in zwang was – zich geïnspireerd weten door denkers als Foucault, Deleuze en Lyotard, of corrumpeert deze meestal halfbegrepen toe-eigening hun creatieve werk? Moeten ze in staat zijn een bibliografie samen te stellen of volstaat een kennismaking met de eigen schoolbibliotheek? Mag je van alle studenten verlangen dat ze een kritisch essay kunnen schrijven en een geïnformeerd referaat kunnen houden of kunnen dit soort discursieve (academische) vaardigheden sommigen juist in hun artistieke ontwikkeling frustreren? En wat bied je op bachelorniveau, op masterniveau of in een postgraduate traject aan?

Kunstenaars zijn geen intellectuelen (althans niet noodzakelijk), maar behoren wel tot de intelligentsia, begrepen als de creatieve voorhoede gericht op de instandhouding, verspreiding en ontwikkeling van de cultuur. Kunstenaars gebruiken daarvoor andere middelen dan hun academische collega's die ervoor doorgeleerd hebben met het woord en met het argument te werken. De artistieke bijdrage aan de cultuur vraagt een geheel eigen inzet en houding, die gedeeltelijk tijdens de opleiding worden gevormd. Deze artistieke bijdrage verkrijgt echter pas diepgang en reikwijdte wanneer hij niet

geïsoleerd is van de rest van de cultuur, maar hier een productieve band mee aangaat. Dat is de rationale van theorie, reflectie en onderzoek in het kunstonderwijs. Het betekent dat studenten niet alleen vertrouwd moeten worden met wat direct met hun eigen discipline te maken heeft, maar dat hun horizon uiteindelijk verder reikt, en raakt aan het vocabulaire en de denkkaders van andere cultuurdragers. Wanneer ze van de opleiding afkomen, moeten ze in staat zijn vanuit hun vakgebied aan het publieke debat over de kunsten passief of actief deel te nemen. Dit debat vindt evenzeer plaats in de gespecialiseerde kunstkritiek als in het bredere discours, waarin een waaier aan perspectieven op onze cultuur figureren, variërend van hermeneutiek tot sociaal constructivisme, van kritische theorie tot cultuuranalyse. Nogmaals, het gaat er niet om dat kunstenaars sociologen of filosofen worden, maar dat zij tot op bepaalde hoogte partners zijn in het gesprek over de instandhouding, verspreiding en ontwikkeling van de cultuur.

Lectoraten in het kunstonderwijs

Op dit moment zijn er circa 30 lectoren in het kunstonderwijs. De domeinen lopen zeer uiteen; van modevormgeving tot *community arts*, van kunsteducatie tot visuele retorica. De meeste hebben ook de aandacht voor theorie en reflectie in hun leeropdracht. Een enquête onder 22 lectoren in 2006 leverde het volgende beeld op:

- De lectoraten in het kunstonderwijs verschillen aanzienlijk in omvang. Kenniskringen bestaan gemiddeld voor een derde uit externe onderzoekers. De meeste lectoren vallen rechtstreeks onder het college van bestuur. De meerderheid van de hogescholen heeft nog geen omschreven onderzoeksbeleid, maar een meerderheid trekt wel eigen geld uit voor onderzoek. De helft van de lectoraten genereert eigen inkomsten.
- De relaties met de universiteit zijn wisselend: ongeveer de helft heeft gezamenlijke onderwijs en/of onderzoeksactiviteiten. Bij 7 lectoraten zijn een of meer onderzoekers bezig met promotieonderzoek. Veel lectoraten zijn betrokken bij masteropleidingen en bij meer dan de helft nemen studenten deel aan het onderzoek van het lectoraat.
- Publicaties en symposia/expertmeetings zijn belangrijke activiteiten. De onderzoeksfunctie van lectoraten staat dan ook voorop, gevolgd door onderwijsontwikkeling. Daarna volgen de professionalisering van docenten en ten slotte kennisdeling met externe instellingen.

- Sinds 2006 is – onder andere dankzij de promotie vouchers in het hbo – vooral de bemoeienis van de lectoren met promotieonderzoek sterk toegenomen.
- In 2007 heeft het Landelijk Overleg Kunstlectoren de conferentie ‘De Derde Cyclus: artistiek onderzoek na Bologna’ georganiseerd. Een *streaming video*-verslag is te vinden op: <http://www.ahk.nl/nl/lectoraten/kunsttheorie-en-onderzoek/conferenties/>

Bachelor, master en doctoraat

Wat betekent dit nu voor de inrichting van het onderwijs, voor het curriculum op bachelor-, master- en doctoraatsniveau? Allereerst dat theorie, reflectie en onderzoek in nauwe samenhang met het praktijkvak gezien en georganiseerd moeten worden, en omgekeerd dat het praktijkvak wordt gevoed door theorie, reflectie en onderzoek. Dat doet niet alleen een beroep op het aanpassingsvermogen van theorie- en geschiedenisdocenten, maar vraagt ook de nodige bereidheid van praktijkdocenten om hun vaak impliciete overdracht van kennis en kunde (van meester op gezelschap) explicieter te betrekken op hoe je zoal over het vak kunt denken. Het gezamenlijk optrekken van docenten met verschillende achtergronden – praktijkdocenten, theoretici, historici, onderwijskundigen – in de hervorming van het lesprogramma is dan geboden. Het vraagt van alle partijen de bereidheid om van elkaar te leren. Uiteraard is dit makkelijker gezegd dan gedaan, maar het geeft de richting aan waarin gewerkt moet worden.

Als het gaat om theorie, reflectie en onderzoek spelen op alle niveaus in de opleiding – sterk vereenvoudigd – vier thema’s een rol:

1. Wat is het onderwerp? Om welke kennis en vaardigheden gaat het? Wat moet je weten en kunnen om het vak te beheersen?
2. Wat is de betekenis ervan? Wat is de context van wat je doet? Waarom is het van belang, en voor wie?
3. Hoe ga je te werk? Op welke manier ga je met je onderwerp om? Welke middelen gebruik je daartoe?
4. Wat wordt het resultaat? En in welke vorm presenteer je dat? En aan wie?

In de bacheloropleiding vertalen zich deze vier thema’s of vragen – Wat? Waarom? Hoe? In welke vorm? – in kennis van het vak, in inzicht in de (historische, maatschappelijke, esthetische) betekenis en context ervan, plus het vermogen om zich een oordeel te vormen over het vak, het kunnen toe-

passen van deze kennis en inzichten in de praktijk, het bezitten van vaardigheden, en het kunnen overbrengen van het vak op het gespecialiseerde en niet-gespecialiseerde publiek.

Naast, of beter in samenhang met vaktheorie en artistieke leerpraktijk, gaat het in de bachelor dan vooral om het leren argumenteren, om het leren vragen te formuleren, om het leren met informatie om te gaan, om het leren presenteren. Deze denk-, schrijf-, informatie- en presentatievaardigheden kunnen culmineren in de bachelorscriptie, die in het overige hoger onderwijs heel gewoon is, maar in het kunstonderwijs nog niet of nauwelijks bestaat. Het is niet te veel om van aankomende kunstenaars te vragen dat zij zich behalve artistiek ook discursief (in geschreven en gesproken taal) kunnen uitdrukken. Dat zullen ze later goed kunnen gebruiken. Het publieke debat over kunst is erbij gebaat als ook de kunstenaars zelf in staat zijn zich erin te mengen. Zinnige gedachtewisselingen, het schrijven van essays, de kritische omgang met informatie en het spreken in het openbaar moeten met het vakonderwijs verweven gedoceerd worden.

Voor de masteropleidingen geldt nog sterker dat theorie, reflectie en onderzoek met de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding zouden moeten zijn verbonden. Bij de toelating tot de master moet dan ook niet alleen op het artistieke kunnen, maar ook op het vermogen en de bereidheid tot reflectie worden geselecteerd. In de master hoeft het accent als het goed is dan niet meer op de genoemde basisvaardigheden te liggen, maar is er ruimte om door onderzoek zich verder te specialiseren. Dit onderzoek, betrokken op het maken, ontwerpen of spelen, kan ook gekaderd worden met behulp van de vragen: Wat? Waarom? Hoe? en In welke vorm?:

1. Wat is de onderzoeksvraag? Welk 'probleem' wil je onderzoeken? Wat is het onderwerp van je onderzoek?
2. Waarom is dat onderwerp, dat probleem of die vraag van belang? Hoe verhoudt het zich tot ander onderzoek op dit gebied, en wat beoogt het bij te dragen aan het onderzoeksgebied, aan het artistieke veld?
3. Hoe denk je de vraag te beantwoorden, het onderwerp te behandelen? Welke methoden van onderzoek ga je daarbij gebruiken? Hoe ga je te werk?
4. In welke vorm denk je de uiteindelijke artistieke en discursieve resultaten te documenteren, te presenteren en te verspreiden? Zoals gezegd is er veel voor te zeggen om in de kunstmasters ruimte te

laten voor verschillende benaderingen en onderzoeksvormen: technisch-toegepast onderzoek, reflexief (interpretatief, historisch, contextualiserend) onderzoek, sociaal-wetenschappelijk onderzoek en onderzoek in en door het maken en spelen (artistiek onderzoek), waarbij dat laatste direct met de artistieke praktijk en ontwikkeling van de kunstenaar-in-opleiding is verweven.

Tot voor kort was de voortgezette opleiding in de kunsten (nu dus masteropleiding) het eindstation. En voor de meeste kunstvakstudenten die een masteropleiding hebben afgerond, geldt dit inderdaad. Slechts enkelen ambiëren na de masteropleiding zich verder te kwalificeren, en besluiten een derde cyclus te volgen. Deze mogelijkheid bestaat in het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten, Canada, Australië en de Scandinavische landen al geruime tijd, en krijgt ook steeds meer vaste voet in continentaal Europa (zie kader p. 135-36).

Voor het onderzoek op PhD-niveau gelden de vier vragen evenzeer. Uiteraard zal dit onderzoek (artistiek en discursief) robuuster moeten zijn, en aan de hoogste (internationale) standaarden moeten voldoen. Technisch-toegepast onderzoek, geesteswetenschappelijk onderzoek en sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan op PhD-niveau binnen de bestaande afdelingen aan de universiteiten worden verricht (zij het dat de toegang vanuit het kunstonderwijs niet altijd even gemakkelijk te regelen is). De meest eigen derde cyclus in de kunsten kenmerkt zich door artistiek onderzoek, waarbij zoals gezegd de scheppende, ontwerpende of uitvoerende kunstpraktijk op alle niveaus het onderzoek doordrenkt. Dit onderzoek dient zowel de individuele artistieke ontwikkeling van de kunstenaar als de ontwikkeling van de kunstdiscipline(s) waarin deze werkt. Dit promotieonderzoek kan niet door de traditionele kunstwetenschappelijke afdelingen gefaciliteerd worden, maar zal in nauwe samenwerking met het kunstonderwijs moeten worden gebouwd, bijvoorbeeld zoals is gebeurd aan de Universiteit Leiden, in samenwerking met het kunstonderwijs in Den Haag.

Onderzoek door medewerkers

In het hbo-jargon heet het dat de docenten, in het kader van de transformatie van de hbo-onderwijsinstellingen tot kennisinstellingen, een omslag moeten maken van routineprofessionals naar innovatieprofessionals en dat de band met de professionele praktijk versterkt moet worden. Deze formuleringen worden niet herkend in het kunstonderwijs. Van oudsher zijn de (praktijk)-docenten die aan de academies verbonden zijn actieve, veelal gezaghebbende

kunstenaars die hun professionele praktijk combineren met over het algemeen zeer beperkte betrekkingen. De beroepspraktijk is bij de conservatoria, theaterscholen en beeldende opleidingen als het ware in huis. Het is echter niet zo dat nieuwe ontwikkelingen in de kunstpraktijk zich altijd snel vertalen naar het onderwijs aan de academies, ook al worden soms die ontwikkelingen mede vanuit de academies geïnitieerd en gestimuleerd.

De kunstenaars-docenten die aan de academies werken, hebben over het algemeen een sterke intrinsieke motivatie, maar hebben in hun professionele praktijk (door de druk van productie) vaak weinig ruimte om door middel van onderzoek stil te staan bij wat ze doen, en ze krijgen binnen de academie die ruimte ook niet of nauwelijks. Tot op heden worden de docenten in het kunstonderwijs alleen aangesteld om les te geven, hun kennis en kunde over te dragen. Niet om zelf onderzoek te doen. Niet alle docenten hebben overigens de behoefte om door onderzoek zich verder te ontplooien. Maar de uiterst kleine groep docenten die nu in kenniskringen wat ruimte binnen de aanstelling krijgt om onderzoeksactiviteiten te ontplooien, staat in geen verhouding tot wat een volwaardige hogere kunstopleiding haar medewerkers zou moeten bieden.

De meeste docenten zijn niet opgeleid om de studenten bij hun onderzoek te begeleiden. De studenten van nu zijn de docenten van morgen, maar op dit moment is er een gebrek aan in (artistiek) onderzoek gekwalificeerde docenten. Dit ook internationaal onderkende tekort lost zich weliswaar met de tijd vanzelf op, toch komt het juist in deze overgangsfase erop aan een beleid te voeren waarin extra wordt ingezet op de inrichting en versterking van de onderzoeksinfrastructuur en -cultuur aan de academies. Onderdeel van dit beleid moet mijns inziens een gedifferentieerd personeelsbeleid zijn, waarin naast lectoren functies als onderzoeker of docent-onderzoeker en onderzoeker-in-opleiding meer en meer gewoon zijn. De inrichting van *graduate schools*, waarin lectoren, docent-onderzoekers, masterstudenten, promovendi en *research fellows* met elkaar samenwerken, ligt dan voor de hand.⁵

Het onderzoek in het kunstonderwijs dient allereerst de artistieke ontwikkeling, de artistieke praktijk. In het geval van stafonderzoek is nog een andere functie van belang: de ontwikkeling van het onderwijs. Uiteraard zullen deze twee functies vaak samenhangen, maar het is goed te benadrukken dat onderwijsontwikkeling juist nu, daar het onderwijs meer en meer op

onderzoek gebaseerd zal zijn, nodig is. Inzichten die door stafonderzoek en het onderzoek van masterstudenten en promovendi worden verkregen, kunnen zo direct ten goede komen aan het kunstonderwijs; onderwijs dat zich zo laat voeden door een welbegrepen *state of the art* in de kunstpraktijk. Het onderzoek in het kunstonderwijs richt zich dan ook op twee zaken: op de artistieke ontwikkeling (vooral in de opleiding), en op de ontwikkeling van het onderwijs (vooral door stafonderzoek). De komende jaren is het zaak dat in het kunstonderwijs door gerichte investeringen een onderzoeksinfrastructuur en onderzoekscultuur tot stand komen die de ontwikkeling van het kunstenaarschap, van de kunstvakken en van het onderwijs erin dienen.

Actuele ontwikkelingen

- Het initiatief van de Hogeschool der Kunsten Den Haag (de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten en het Koninklijk Conservatorium) tot inrichting van *practice-based* promotietrajecten aan de Universiteit Leiden voor kunstenaars heeft inmiddels hier en daar navolging gekregen. De Academie der Kunsten, zoals het betreffende instituut aan de Universiteit Leiden heet, biedt twee trajecten aan: DocArtes voor musici, en PhDArts voor beeldend kunstenaars.
- Onlangs is het landelijk platform 'promoties in de kunsten' opgericht – waarin personen uit het kunstonderwijs en uit het universitair onderwijs zitting hebben – dat ervoor ijvert de derde cyclus in de kunsten in Nederland vorm te geven en ook materieel mogelijk te maken. Vanuit het platform is in samenwerking met NWO en het Fonds BKVB het initiatief genomen tot financiering van enkele promotieplaatsen voor kunstenaars; NWO zal nog dit najaar (2009) een *call* doen uitgaan.
- Aan de Universiteit van Amsterdam, aan de Hogeschool voor Beeldende Kunsten, Muziek en Dans te Den Haag en aan de Universiteit Maastricht zijn masteropleidingen *artistic research* gestart of in voorbereiding. Deze masters zijn bewust bedoeld om kunstenaars die training te geven, die voor het doen van artistiek onderzoek nodig is. Dat deze masters aan zowel de universiteit als aan een hbo-instelling worden aangeboden, wijst eens te meer op de erosie van ons binair systeem.
- In de recente *position paper* van het kunstonderwijs – 'De waarde van het kunstvakonderwijs' – wordt het belang van (artistiek) onderzoek onderstreept en wordt gepleit voor een verruiming van de onderzoeksmiddelen en een versterking van de onderzoeksinfrastructuur.

Noten

1. Deze tekst is eerder verschenen in *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2009/4, pp. 270-82.
2. Ad van Bommel, *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*, HBO-raad 2006.
3. Als we de toenmalige minister van OCW, Ronald Plasterk, moeten geloven gaat ons binaire systeem op de helling, zo kondigde hij aan in zijn rede bij de opening van het academisch jaar van de Universiteit Twente op 31 augustus 2009.
4. Voor een overzicht van het debat over onderzoek in de kunsten, zie Borgdorff 2006.
5. In 2001 publiceerde de UK Council of Graduate Education (UKCGE) het rapport 'Research Training in the Creative and Performing Arts and Design', waarin aanbevelingen worden gedaan voor de inrichting van de onderzoeksinfrastructuur en de opbouw van de onderzoeksopleiding in het kunstonderwijs. Deze aanbevelingen betreffen onder andere de toelating, de begeleiding en de beoordeling van studenten, en de ingrediënten van de onderzoeksopleiding.

Referenties

- Academy of Finland. Research in Art and Design in Finnish Universities, http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/04_09%20Research%20in%20Art%20and%20Design.pdf
- AHRC (Arts and Humanities Research Council), Fellowships in the Creative and Performing Arts, <http://www.ahrc.ac.uk/FundingOpportunities/Pages/FCPA.aspx>
- Austrian Science Board (Wissenschaftsrat), *Empfehlung zur Entwicklung der Kunstuniversitäten in Österreich*, May 2009, <http://www.wissenschaftsrat.ac.at/dokumente.html>
- Austrian Science Fund (FWF), *Program for Arts-based Research*, <http://www.fwf.ac.at/en/projects/peek.html>
- Bauhaus Universität Weimar, Promotionsstudiengang Kunst und Design/Freie Kunst, <http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/phd/>
- Ad van Bommel, *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*, HBO-raad 2006, http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/publicaties/doc_download/345-geschiedenis-hogescholen
- Henk Borgdorff, Het debat over onderzoek in de kunsten, in: Maaïke Bleeker *et al.*: *De theatermaker als onderzoeker*, Amsterdam: Amsterdam University Press 2006, pp. 21-39. Deze en andere publicaties over artistiek onderzoek van de auteur zijn te vinden op: <http://www.ahk.nl/nl/lectoraten/kunsttheorie-en-onderzoek/publicaties>
- 'De waarde van het kunstvakonderwijs', *Position paper* van het kunstonderwijs, HBO-raad februari 2009, <http://www.hbo-raad.nl/hbo-sectoren/kunst/437>
- DocArtes en PhDArts, <http://www.hum.leidenuniv.nl/kunsten/onderzoek/organisatie/graduateschool.html>
- Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen. Cult2 – Art and literature, <http://www.fwo.be/Commissie-Scope.aspx?ID=4b5bfc49-ef4b-44d4-a10c-004a2936484b>

Government Offices of Sweden, *Doctoral level studies in the fine and applied arts*,
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/123213>

Landelijk Overleg Kunstletores, 'De Derde Cyclus: artistiek onderzoek na Bologna', *streaming-*
verslag op: <http://www.ahk.nl/nl/lectoraten/kunsttheorie-en-onderzoek/conferenties/>

Master Artistic Research. Universiteit van Amsterdam, <http://studereren.uva.nl/ma-artistic-research>

National Norwegian Artistic Research Fellowships Programme, <http://www.kunststipendiat.no/en>

Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz, *Forschung an Schweizer Kunsthochschulen*
 2008, <http://www.kfh.ch/content/stable.cfm?stb=126&trg=1>

UKCGE, *Research Training in the Creative & Performing Arts & Design*, 2001, <http://www.ukcge.ac.uk/publications/reports.htm>

Universität der Künste Berlin, Projekt Graduiertenschule, http://www.udk-berlin.de/sites/graduiertenschule/content/index_ger.htm

Over de auteurs

Dr. Jeroen Boomgaard

Jeroen Boomgaard is lector Kunst en Publieke Ruimte aan de Gerrit Rietveld Academie in Amsterdam. Daarnaast is hij hoofd van de Master Artistic Research van de Universiteit van Amsterdam. Van 2008 tot 2011 was hij lid van de stuurgroep Promoveren in de kunsten van NWO/Fonds BKVB. In 2011 publiceerde hij in de Essay Reeks van het Fonds BKVB *Wild Park. Het onverwachte als opdracht*.

Henk Borgdorff

Henk Borgdorff is lector Onderzoek in de Kunsten aan de Hogeschool der Kunsten Den Haag en gasthoogleraar Esthetica aan de Universiteit van Gotenburg. Hij is medeoprichter en redacteur van het *Journal for Artistic Research*, medeoprichter van de Society for Artistic Research en leider van het Artistic Research Catalogue project. Borgdorff is lid van de Strategische Werkgroep Onderzoek van de HBO-raad, voorzitter van de Validation-werkgroep in het SHARE Academic Network, voorzitter van de International Quality Board van de Konstnärliga forskarskolan, de nationale onderzoeksschool voor artistiek onderzoek in Zweden en lid van de Advisory Board van de Finnish Doctoral School in Artistic Research.

Dr. Pascal Gielen

Pascal Gielen is lector Kunstpraktijk in de Samenleving aan de Fontys Hogeschool voor de Kunsten in Tilburg en tevens universitair hoofddocent Kunstsociologie en Cultuurpolitiek bij de Rijksuniversiteit Groningen waar hij tevens directeur is van het Research Centre Arts in Society. Gielen schreef een tiental boeken over hedendaagse kunst, dans, cultuurpolitiek en cultureel erfgoed. Samen met Paul de Bruyne leidt Gielen de internationale boekenreeks *Arts in Society*.

Dr. Geert Lovink

Geert Lovink is lector Interactive Media aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daarnaast universitair hoofddocent Nieuwe Media aan de Universiteit van Amsterdam en doceert ook Media Theory aan de European Graduate School. Lovink promoveerde aan de Universiteit van Melbourne en was postdoc aan de Universiteit van Queensland. Hij is founding director van het Institute of Network Cultures. Zijn onderzoek richt zich op de sociale

dynamiek in en van netwerken en de cultuurpolitieke implicaties van nieuwe media, kunsten en educatie.

Dr. Peter Peters

Peter Peters is lector Autonomie en Openbaarheid in de Kunsten aan de Hogeschool Zuyd en universitair docent aan de Faculteit der Cultuur- en Maatschappijwetenschappen van de Universiteit Maastricht. Daarnaast is hij associate editor van de *Journal for Artistic Research (JAR)*. Hij publiceerde over muziek, reizen in de technologische cultuur en artistiek onderzoek. In zijn inaugurele rede *Grensverkeer. Op praktijkgericht onderzoek voor de Kunsten* (2009) beschouwt hij kritisch het discours over artistiek onderzoek. Zijn onderzoeksthema's zijn artistiek onderzoek, site-specific art als context voor interventionistisch onderzoek en de kunst in relatie tot mobiele werelden.

Drs. Diederik Schönau

Diederik Schönau was van januari 2007 tot september 2010 lector Kunst-educatie bij ArteZ hogeschool voor de kunsten in Zwolle. Hij studeerde Kunstgeschiedenis aan de Rijksuniversiteit Utrecht en Cultuur- en Godsdienstpsychologie aan de huidige Radboud Universiteit in Nijmegen. Hij is nu weer werkzaam bij Cito in Arnhem, waar hij zich onder andere bezighoudt met het beoordelen van praktisch beeldend werk van leerlingen in het primair en secundair onderwijs. Daarnaast publiceert hij over kwaliteit in de kunst-educatie en de psychologische basis van menselijk artistiek handelen.

Dr. Albert van der Schoot

Albert van der Schoot studeerde Muziekwetenschap en Filosofie aan de Universiteit van Amsterdam, en Muziekpedagogiek aan de Ferenc Liszt Academie in Boedapest. Hij doceert Esthetica en Cultuurfilosofie aan de Universiteit van Amsterdam en Muziekfilosofie aan de Universiteit Antwerpen. Tot 2008 was hij lector Kunst en Reflectie, en daarna associate lector Theorie in de kunsten aan de ArteZ hogeschool voor de kunsten. Hij promoveerde op een onderzoek naar de ideeëngeschiedenis rondom de gulden snede (*De ontstelling van Pythagoras*, 1998). Hij publiceert vooral over muziekfilosofie en redigeerde de bundels *Welke taal spreekt de muziek* (2005, met Erik Heijerman), *Redefining musical identities* (2007, met Rokus de Groot) en *Kunst als morele vrijplaats* (2008).

Dr. Henk Slager

Henk Slager is lector Artistiek Onderzoek aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, waar hij tevens werkzaam is als hoofd van de masteropleidingen Beeldende Kunst en Vormgeving (maHKU). In 2006 initieerde hij, samen met Jan Kaila, het European Artistic Research Network (EARN). Daarnaast werkt hij als curator aan projecten die zich richten op de actuele situatie en positie van artistiek onderzoek, zoals Flash Cube (Leeum, Seoul 2007), Translocal-motion (Shanghai Biënnale, 2008), Nameless Science (Apexart, New York, 2009), As the Academy Turns (Manifesta 8, 2010), Any-medium-whatever (Biënnale van Venetië, 2011) en Offside Effect (Tbilisi Triënnale, 2012).

Dr. Peter Sonderen

Peter Sonderen is lector Theorie in de Kunsten aan ArtEZ hogeschool voor de kunsten en is tevens hoofd van het Honours Programme *Theorie en Onderzoek*. Sonderen promoveerde in 2000 aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift *Het sculpturale denken. De esthetica van Frans Hemsterhuis*, een onderzoek naar de fundamenteën van het moderne begrip kunst. Van 2003 tot 2009 was hij directeur van de ArtEZ Academie voor Art & Design te Enschede. In 2011 organiseerde hij met Peter Peters en Bart van Rosmalen het symposium/ workshops *Doing Diderot. New views on making* met als centrale gast Richard Sennett.

Dr. Karel van der Waarde

Karel van der Waarde is lector Visuele Retorica op de Academie Kunst en Vormgeving |St Joost van Avans Hogeschool in Breda. Hij studeerde Grafische Vormgeving in Nederland (AIVE, Eindhoven) en Engeland (Leicester Polytechnic, Reading University). Hij promoveerde in 1994 op een proefschrift over medicijnenbijsluiters: *An investigation into the suitability of the graphic presentation of patient package inserts*. In 1995 begon hij in België een ontwerponderzoeksbureau dat zich specialiseert in het testen van informatie-vormgeving. De meeste projecten zijn gerelateerd aan de informatie over medicijnen voor patiënten, artsen en apothekers. Producten zijn onder andere bijsluiters, websites, brochures, formulieren, protocollen en verpakkingen. Van der Waarde publiceert en doceert regelmatig over informatievormgeving. Van der Waarde is life-Fellow van het Communications Research Institute (Melbourne, Australië), lid van de raad van bestuur van het International

Institute for Information Design (IIID, Wenen, Oostenrijk) en lid van de redactieraden van *Information Design Journal*, *Iridescent*, de *Poster* en *Visible Language*.

Drs. Janneke Wesseling

Janneke Wesseling is lector Kunst en Onderzoek aan de Hogeschool der Kunsten Den Haag en codirecteur van PhDArts aan de Academie der Kunsten van de Universiteit Leiden. Sinds 1983 schrijft zij als kunstcriticus voor *NRC Handelsblad*. Wesseling publiceert daarnaast regelmatig over hedendaagse kunst in tijdschriften en catalogi in binnen- en buitenland. Ook publiceerde zij een aantal onafhankelijke studies en bundels, waaronder

- *See it Again, Say it Again. The Artist as Researcher*. Janneke Wesseling (red.), Amsterdam, Valiz 2011.
- *Het museum dat niet bestond*. Amsterdam, De Bezige Bij 2004.
- *Schoonhoven, beeldend kunstenaar*. Den Haag/Amsterdam, SDU publishers/Openbaar Kunstbezit 2004.

Wesseling werkt aan een dissertatie over receptie-esthetica en hedendaagse kunst.

Index

- academies zie: kunstacademies
- academisering 98, 129
- agonistisch curriculum 131
- aisthesis 18, 19
- ambacht 20, 26, 79, 95, 100, 102, 103, 135, 137
- anatomie 9, 16, 108
- Arendt, Hannah 41, 42, 43, 44, 49
- artistic research 75, 114, 137, 147, 149, 152, 153
- artistieke biotoop 88, 89
- artistieke praxis 13, 87, 88, 89, 94, 97, 98, 103
- artistieke productie 24, 102
- Austin, John L. 81, 82
- bachelor 22, 24, 35, 63, 73, 121, 130, 135, 143, 144
- bachelorfase 36, 40, 114
- bacheloropleiding 34, 121, 143
- bachelorscriptie 144
- Barthes, Roland 72, 131
- Baudrillard, Jean 72
- Bauhaus 16, 17, 25, 135, 137, 148
- Baumgarten, Alexander Gottlieb 19, 26
- Becker, Howard 82, 83, 85
- beeldende kunst 9, 25, 45, 48, 69, 80, 82, 89, 92, 94, 102, 106, 135, 138
- Benjamin, Walter 72
- beroepscompetenties 127
- Bologna (akkoord van) 46, 97, 98, 99, 129, 130, 143
- Bolt, Barbara 81, 85
- Boomkens, René 110, 115
- Boulez, Pierre 79
- Braembussche, Antoon Van den 77
- Brams, Koen 29, 35
- bricoleur 75, 76, 85
- Cage, John 79
- Callon, Michel 82
- civiele domein 93, 94
- cognitie 42, 44, 108, 124, 125, 129
- conceptual art 25, 26, 79, 85
- conceptuele kunst 17, 21, 45, 78, 79, 80
- conservatorium 23, 91, 97, 105, 107, 109, 112, 115, 135, 147
- cross media 71
- cultural studies 72, 131
- culturele constructies 23
- cybercultuur 72
- derde cyclus 132, 136, 137, 143, 145, 147, 149
- Derrida, Jacques 21, 72
- Descartes, René 26
- diachronische ontwikkelingslogica 112
- Diderot, Denis 26, 153
- digital humanities 71
- digitale kunstenaars 69
- digitale materiaalkunde 70
- digitale media 70
- discursieve kant van de kunst 21
- doctoraat 10, 24, 49, 132, 143
- domestieke ruimte 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97
- Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné de l'art et métiers 26
- esthetica 16, 19, 23, 25, 29, 132, 137
- evidence based practice 62, 63
- filosofie 19, 21, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 58, 62, 71, 73, 75, 97, 123, 131, 137
- games 70
- Gemeinschaft 91, 92
- geschiedenis van de kunst 18, 29, 30, 32
- Ginzburg, Carlo 33
- gnoseologia alternativa 12, 19, 24
- gnoseologia inferior 19
- Goehr, Lydia 111, 115
- Goethe, Johann Wolfgang Von 26, 108

- Gogh, Vincent van 78
 grafisch ontwerpen 50, 51, 52, 55, 59, 60, 62, 63, 64, 65
 hbo 46, 71, 72, 83, 113, 121, 127, 135, 136, 137, 143, 145, 147, 148
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 19, 26
 Heidegger, Martin 13, 14, 24,
 Hemsterhuis, Frans 19, 25, 26
 het nieuwe mediatijdperk 68
 honours programme 114, 153
 horein 13
 informaliteit 94, 98, 103
 intelligentsia 141
 internet 70, 72, 90
 intimiteit 90, 91, 94, 98, 103
 Jan van Eyck Academie 29
 jazz 105, 106, 111
 Judd, Donald 79
 Kant, Immanuel 19, 26, 39, 42, 49, 108
 kennis 9, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 29, 41, 42, 44, 48, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 73, 76, 83, 88, 93, 95, 96, 99, 106, 107, 108, 110, 113, 118, 120, 123, 125, 135, 138, 140, 143, 144, 146
 klassieke muziek 23, 105, 109, 110, 111, 112, 113
 Kosuth, Joseph 78
One and Three Chairs (1965) 78
 kunstacademies 16, 17, 25, 49, 141, 145, 146
 kunsteducatie 97, 98, 139, 142, 152
 kunstgeschiedenis 16, 17, 20, 25, 29, 31, 33, 34, 44, 72, 123, 136
 kunstonderwijs 10, 11, 15, 17, 20, 30, 31, 33, 34, 41, 45, 46, 47, 51, 77, 83, 84, 85, 97, 98, 100, 101, 117, 119, 121, 126, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 147, 148
 kunstpraktijk 9, 17, 18, 36, 44, 45, 46, 47, 69, 78, 84, 89, 98, 121, 137, 138, 139, 146, 147, 151
 kunstvakken 74, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 138, 139, 140, 147
 Latour, Bruno 72, 82, 83, 85
 Lavater, Johann Kaspar 16
 Law, John 82
 lectoraten 47, 83, 98, 135, 137, 142
 Lévi-Strauss, Claude 75, 76, 85
 Lewitt, Sol 78, 79, 80, 85
 LOK (Landelijk Overleg Kunstlectoren) 9, 15
 Lyotard, Jean-François 21, 112, 115, 141
 maakproces 26, 39, 40, 76, 78, 84
 maken 9, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 70, 73, 76, 80, 84, 95, 97, 98, 117, 118, 124, 126, 138, 140, 144, 145
 markt 70, 90, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 102
 master 24, 34, 35, 36, 48, 63, 64, 75, 114, 121, 130, 135, 139, 142, 143, 144, 147
 masteropleiding 34, 73, 136, 142, 144, 145, 153
 mateloosheid 98, 102, 103
 McLuhan, Marshall 72
 Merleau-Ponty, Maurice 40, 43, 48
 methodologie 41
 moderne esthetisch domein 15
 Morris, Robert 79
 Multatuli 78
 music theory 26
 muziekgeschiedenis 109, 111, 112, 113, 137
 muziektheorie 23, 26, 107
 neoliberalisering 87, 99, 101
 Nieuhoff, Bernardus 26
 nieuwe media 63, 69, 71, 72, 73, 120, 131, 135
 nieuwe-mediaonderzoek 70, 71
 nieuwe-mediatheorie 71
 nieuwe-mediakunst 69

- nieuwe-mediakunstenaars 69
 Novalis, (Georg Friedrich Philipp Freiherr von Hardenberg) 15, 25
 onderwijs 9, 17, 25, 29, 30, 31, 40, 41, 45, 46, 48, 51, 65, 69, 70, 72, 83, 88, 97, 98, 101, 102, 103, 107, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 135, 136, 140, 143, 144, 146, 147
 onderzoek 9, 10, 13, 21, 24, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 77, 82, 83, 89, 98, 115, 122, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
 onderzoek, artistiek 10, 24, 41, 129, 130, 131, 136, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 149
 onderzoek, geesteswetenschappelijk 139, 145
 onderzoek, sociaal-wetenschappelijk 138, 145
 onderzoek, toegepast 51, 69, 138, 145
 onderzoeksomgeving 130, 132, 133
 onderzoekscultuur 21, 147
 onmaat 103
 peers 90, 91, 94, 97
 Percy, Meisel 111, 115
 performance 82, 85, 110, 111, 139, 140
 performatieve ontologie [van kunst] 77, 82, 84
 perspectief 9, 15, 16, 69, 113, 138, 140, 148
 PhD-traject 34, 48, 51, 64, 73, 132, 136, 145
 PhDarts 48, 147
 Pierson, Allard 25
 poiein 14
 poiësis 14
 pop 105, 109, 110, 111, 112, 113, 115
 post-Frankfurter Schule netkritiekmethode 71
 postacademische instituten 135
 postmodernisme 17, 112
 praktijk 9, 10, 14, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 46, 51, 59, 62, 64, 65, 70, 72, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 113, 118, 120, 121, 123, 129, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146
 praktijkgericht onderzoek 51, 62, 63, 138
 praktisch onderzoek 58, 59, 63, 65
 prattien 14
 Rancière, Jacques 18, 25
 reflectie 11, 15, 17, 21, 24, 33, 34, 39, 40, 41, 44, 47, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 76, 78, 103, 123, 130, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144
 reflectie in actie 55
 reflectieve conversatie 52, 53
 reflective practitioners 137
 Reich, Steve 77, 79, 80, 81
 Music as Gradual Proces (1969) 77, 80, 81, 83
 Clapping Music (1972) 80, 81, 83
 Rittel, Horst 51, 66
 romantiek 26, 45, 71
 Rosenkranz, Karl 19, 26
 Runge, Philipp Otto 15, 25
 Salter, Chris 82, 83, 85
 Schön, Donald 51, 52, 58, 66, 137
 Sennett, Richard 26, 27, 78, 85, 87, 88, 100, 103
 Simon, Herbert 51
 Stiegler, Bernard 72
 Stockhausen, Karlheinz 79
 theorein 13, 24, 25
 theoretisch onderzoek 59, 62, 63

theoretische kennis 15, 88, 91, 96, 106, 123,
 138
 theoretische reflectie 45, 137, 138
 theoria 13, 24, 40
 theorie 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21,
 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 35,
 39, 41, 45, 46, 47, 51, 52, 58, 59, 63,
 64, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83,
 84, 85, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 98,
 100, 102, 103, 108, 109, 110, 112, 113,
 114, 119, 120, 121, 137, 138, 140, 141,
 142, 143, 144
 theorie van het maken 14, 22, 23, 24
 theoriecurricula 17
 theoriëdocenten 21, 24, 30, 83, 97, 115
 toegepaste muziek 106
 Twaalfhoven, Merlijn 110, 115
 universiteiten 25, 29, 84, 126, 127, 135, 136,
 138, 140, 145
 vakmanschap 20
 vaktheorie 123, 137, 138, 144
 verschilsdenken 130
 videokunstenaars 70
 visual culture 30, 72, 124
 VJ's 70
 werkimmanente conceptie 111
 werkproces 22
 wicked problem 51, 52, 56, 61
 zintuiglijke kennis 19
 Zola, Emile 78