UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

In de schaduw van het kunstwerk: art-based learning in de praktijk

Lutters, J.H.R.

Publication date
2012

Link to publication

Citation for published version (APA):
Lutters, J. H. R. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: art-based learning in de praktijk*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam]. Garant.

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Dec 2025

I.1: Drieluik Caravaggio – Woolf – Ray

IN DE SCHADUW VAN HET KUNSTWERK: ART-BASED LEARNING IN DE PRAKTIJK

Art is a mode of telling.
—Ernst van Alphen 2005, 84

I. INLEIDING

Deze studie gaat over een methode om te leren, niet *over* kunst maar *van* kunst. Ik noem deze methode Art-Based Learning, afgekort ABL. Deze methode is ontwikkeld in de praktijk: enerzijds door mij persoonlijk, waarbij ik mijzelf zie als leerling in een proces van "levenslang leren," en anderzijds in mijn hoedanigheid als docent, op basis van ervaringen met groepen studenten op hogescholen, kunstacademies en universiteiten. In het verlengde van *het leren van kunst* heb ik een methodisch-didactisch instrument ontworpen dat de vrijere intellectuele kunstbenadering zoals die is terug te vinden in het werk van Mieke Bal, Ernst van Alphen en Hubert Damisch vertaalt naar de (ped)agogische praktijk. ABL heeft daarmee een meerwaarde binnen interdisciplinaire werkvelden. In dit proefschrift zal ik me concentreren op de adolescentiestudies.

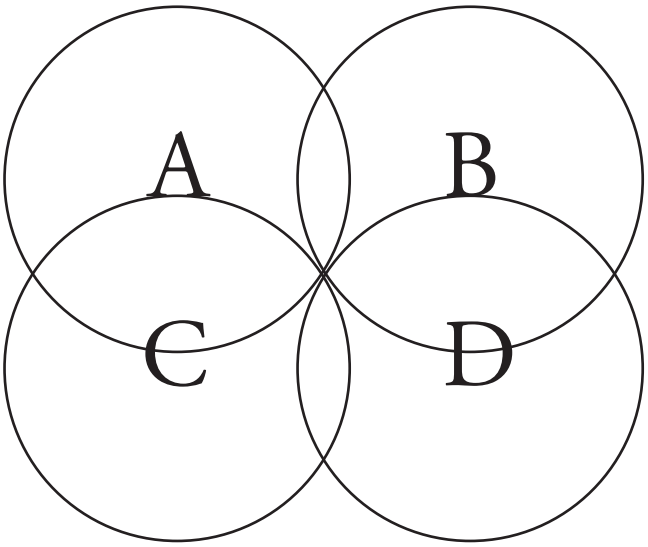
EEN DIALOGISCHE METHODE

Het begrip Art-Based Learning is afgeleid van het begrip Art-Based Education, een vrij hybride term die zowel kan gaan over leren van kunst als bron als over het leren door middel van kunst. Binnen Art-Based Education blijft kunst daarmee vooral een bron van kennis, zonder dat aandacht wordt besteed aan de manier waarop kunst tot inzicht kan leiden, of aan de betekenis van leren zelf. Art-Based Learning (ABL) doet dat juist wel.

De in deze studie ontwikkelde dialogische methode is concreet toepasbaar voor studenten en docenten in met name het hoger onderwijs, maar is in feite geschikt voor iedere vorm van interdisciplinaire kunsteducatie. De beschreven methodiek is geïnspireerd door het werk van de psychoanalyticus Christopher Bollas, die zich op zijn beurt baseert op het werk van Donald Winnicott. Bollas' belangrijkste werken zijn *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known* (1987) en *Being a Character: Psychoanalysis and Self Experience* (2003). Kenmerkend voor de methode is het poëtische en dialogische karakter.[1]

ABL is in de praktijk in vier stappen onder te verdelen. Het is een open, niet-dwingend proces met veel variaties, dat niet noodzakelijkerwijs in onderstaande volgorde hoeft te worden doorlopen. Het is een methode die de mogelijkheid biedt om in dialoog met het kunstwerk te zoeken naar nieuwe verbanden. Het is een spel van taal dat het karakter heeft van een onophoude-

[1] Christopher Bollas beweert dat de psyche poëtisch is gestructureerd. Hij ziet de menselijke ontwikkeling als een proces van eenvoud naar complexiteit. Het proces gebeurt deels bewust, deel onbewust, net als "dream-work." Bollas noemt het proces van identiteitsontwikkeling een "dialectics of self experiencing" (2003, 31). In de novelle *Dark at the End of the Tunnel* (2004) beschrijft hij het proces van identiteitsontwikkeling als iets dat zich afspeelt bij de cliënt maar ook bij de psychoanalyticus. Ieder mens "forms his own culture" (Bollas 1987, 48). Het proces van identiteitsformatie heeft volgens Bollas veel weg van een "dream script" (1987, 47).



Vier stappen

lijke co-creatie: met verschillende gesprekspartners, in een open ruimte.

De vier stappen zijn:

a. Het stellen van een persoonlijk relevante vraag
b. Het luisteren naar een sprekend object
c. Het betreden van een mogelijke wereld
d. Het vertellen van een eigen verhaal

Het A-denken, het associatieve vrije denken, staat binnen deze benadering centraal. Een nieuwe realiteit wordt geboren. Het is geen klassieke representatie van een tastbare werkelijkheid, maar een verhaal—een verhaal dat in de buurt komt van hetgeen Barend van Heusden aanduidt als een "artistieke mimesis" (1998). Met deze term doelt Van Heusden op een onnavolgbare, nieuwe, persoonlijke creatie als gevolg van persoonlijk onderzoek. Het is het betreden van wat Bertrand Russell "the space of perspectives" noemt (Banfield 2000, 74). Bal spreekt in dit verband over "a perpetual adjustment of images passing before the subject who makes them into a whole" (1997, 5).[2]

[2] Mieke Bal wijst in *The Mottled Screen: Reading Proust Visually* (1997) op het belang van literatuur als vorm van kennis die aan het begin staat van deze nieuwe mogelijke wereld. Bal stelt: "Proust's work offers, represents, and constitutes a theory of knowledge" (1997, 239). Bal beschrijft daarbij het proces van:

1. *Close reading*: Het vergaren van kennis door een proces van "close reading." Ze wijst vooral op het belang van dissonanten. Het gaat om het "detail that seems out of place," oftewel "the contradiction that tears open the work" (Bal 1997, 5).

2. Concepten: In het verlengde van de details liggen de concepten. "Literary art," zo stelt Bal, "[…] articulates not only what the materially flat image shows, but

STAP ÉÉN: EEN RELEVANTE VRAAG

Art-Based Learning begint met het stellen van een persoonlijk relevante vraag.

Die vraag ontstaat door een dialectisch proces van zelfervaring. Het is belangrijk een goede en voor jezelf zinvolle vraag te stellen. Dat kan van alles zijn. Waarom ben ik bang om dood te gaan? Hoe kan ik meer genieten van het moment? De vraag bepaalt in sterke mate het antwoord dat je krijgt. De keuze voor een onderwerp is vaak veel subjectiever dan we willen toegeven.

De daarop aansluitende stap behelst de keuze van het kunstwerk. Bollas stelt: "When I pick up a book, go to a concert, telephone a friend, I select the object of my choice" (2003, 31). De keuze vindt plaats gedurende een proces van dagdromen: de uiteindelijke keuze wordt in belangrijke mate bepaald door een ongemerkte dialoog met (onbewuste) wensen, behoeften en angsten. De vraag en de daaruit voorkomende keuze voor een object zijn deels doordacht, deels intuïtief. Ze dienen zich aan. Zoals Bollas schrijft: "[W]e are not free to only use objects in this manner; sometimes they use us" (2003, 30). Kiezen vraagt dus niet alleen het vermogen om je iets toe te eigenen, maar vooral het vermogen je te laten toe-eigenen.[3]

In 2010 bezocht ik met een groep studenten van het Bernard Lievegoed College de Edvard Munchtentoonstelling in de Kunsthal in Rotterdam. Een student ging staan voor *De jonge visser uit Nice* (1891), een klein schilderijtje van een vissersjongen. Hij had zich vooraf de vraag gesteld: "Wat moet ik met mijn toekomst?" De keuze van deze eenvoudige compositie met het dominante licht en de confronterende blik van de onschuldige knaap gaven hem inzichten die niet voor de hand lagen. Aan de hand van het schilderij kwam hij tot de conclusie dat we in een complexe, jachtige wereld leven. We stellen ons vragen die er mogelijk helemaal niet toe doen. Uit het schilderij sprak rust en eenvoud. Munchs vissersjongen bood deze student een andere weg.[4]

STAP TWEE: HET SPREKENDE OBJECT

De tweede stap laat het kunstwerk aan het woord. Het object, het schilderij, het boek of de film spreekt. De toeschouwer wordt luisteraar. Het kunstwerk wordt het sprekende subject, de "Ik" in het centrum. De toeschouwer wordt een "Jij," het luisterende subject in de periferie. Het kunstwerk spreekt zich uit met behulp van een eigen grammatica. Als toeschouwer houd je je bezig met een vorm van *close reading*: het aan-

also that which it hides; that which it allows and that which it forbids; what it is and what it is not" (1997, 248).

3. Etnografie: De meer filosofische kennis kan vervolgens ook leiden tot vragen in het etnografisch bereik. Deze kennis definieert Bal in het geval van *À la recherche du temps perdu* als "knowledge of the other" (1997, 243).

[3] Sigmund Freuds *De droomduiding* (1987, orig. pub. 1900) is daarbij een belangrijke inspiratiebron. Freud gaat uit van de droomarbeid. Dat is het geheel aan bewerkingen waardoor droommateriaal wordt omgezet in een droom. Daaronder vallen verdichting, verschuiving, plastische uitbeelding en secundaire bewerking. Het droomduiden zou je kunnen zien als het ongedaan maken van deze droomarbeid: het is een bewustwordingsproces waarin de latente betekenis van de droom (de onderliggende wens) wordt blootgelegd. Keuzeprocessen worden in dit betoog ook beschouwd als een vorm van droomarbeid. Het vraagt een proces van duiding om erachter te komen hoe en waarom de keuze tot stand is gekomen.

[4] Het Bernard Lievegoed College for Liberal Arts is opgericht in 1971 door Bernard Lievegoed (1905–1992). In 1965 schrijft hij *Naar de 21e eeuw*, een antwoord op de verschraling van het hoger onderwijs en een aanzet tot vernieuwing. Het BLCLA wil een hogeronderwijsinstelling zijn waarbinnen de mens centraal staat. De inrichting van het instituut werd gedragen door een geïnspireerde en open student–docentverhouding. De bureaucratisering die het onderwijs ten deel is gevallen (door massificatie) wordt zo veel mogelijk vermeden. Sinds 1991 ben ik hier (met tussenpozen) werkzaam als docent, directeur, voorzitter van het bestuur en sinds kort als rector. Het BLCLA

dachtig waarnemen van het anders-zijn, vooral gericht op het opmerken van esthetische details zoals die zich openbaren. Het is een vorm van poëtisch waarnemen waarbij je het object laat spreken, ingaat op het muziekstuk of de film en oog en oor hebt voor speciale momenten. Bollas spreekt in *Dark at the End of the Tunnel* zelfs over "A form of meditation and a sort of openness to the possibility of inspiration" (Bollas 2004, 4).

Het kunstwerk is de protagonist. Het mag zich buiten zijn lijst begeven. Het schilderij, het toneelstuk of de film wordt als een personage dat zich uitspreekt. Het vertelt een verhaal door middel van tekst, beeld of geluiden. Het is in deze fase niet de bedoeling dat de toeschouwer al gaat duiden wat hij ziet of hoort. Hij neemt het kunstwerk serieus, waarbij het irrelevant is wat hij zelf vindt van dat wat het kunstwerk te vertellen heeft.

De toeschouwer wordt "bespeeld" door het object, om met Bollas te spreken. Hij die het meest durft, het meest met zich laat spelen, krijgt de rijkste ervaringen. Bollas stelt: "At the moment of my use, the particularity specific to the object—its integrity—transforms me, whether it is Bruckners Eighth Symphony moving me, a novel evoking associations, or a friend persuading me" (2003, 31).

Het blijft echter niet bij een rijke innerlijke ervaring. De ervaring heeft een effect—er verandert iets bij de waarnemer. De sensatie mondt uit in transformatie waarbij een fictieve werkelijkheid ontstaat. Daarbij is het verschil tussen fictie en psychose dat er sprake is van een *willing suspension of disbelief*. In het eerste geval hebben we te maken met een vrije beweging; in het tweede geval is de ervaring onderdeel van de onvrijheid van de waanzin.[5]

Bij deze tweede stap is het belangrijk om het object zo lang mogelijk aan het woord te laten. De grootste valkuil is om te snel over te gaan naar de analyse. Eerst moet er voldoende informatie zijn om te kunnen overdenken. *Close reading* is niet zozeer een proces van zoeken, maar vooral een proces van toelaten, registreren en laten transformeren. Je volgt het object van onderzoek en grijpt zo weinig mogelijk in. De psychoanalyticus Donald Winnicott benadrukt in dit verband het belang van de open derde ruimte, de ruimte tussen het subject en het object van onderzoek waar spel kan plaatsvinden. Dit concept is cruciaal voor het proces van Art-Based Learning.[6]

---

kent kunst en cultuur een centrale plek toe in het curriculum. De door mij ontwikkelde methodiek van Art-Based Learning maakt dan ook deel uit van het onderwijsprogramma. Lievegoeds werk staat al met al in eenzelfde cultuurhistorische omgeving als veel van de door mij aangehaalde auteurs. De Midden-Europese realistisch-essentialistische, epistemologische benadering van Lievegoed wijkt echter op cruciale punten af van de nominalistische, op de continentale filosofie gebaseerde benadering van de Amsterdam School for Cultural Analysis. Ik neem bij dit alles de positie in dat de drie voor mij belangrijke vraagstukken—de urbane samenleving, gendervraagstukken, en de culturele (kunstzinnige) ontwikkeling—baat kunnen hebben bij beide stromingen.

[5] Het begrip *suspension of disbelief* is afkomstig van Samuel Taylor Coleridge. Coleridge (1772–1834) behoort met Wordsworth, Byron, Keats en Shelley tot de groten van de Engelse romantiek. Art-Based Learning is een romantische manier van onderwijs. Het vraagt een empathische en intellectuele grondhouding waarbij de recipiënt wil opgaan in het verhaal, de ervaringen en de gedachten alvorens die betekenis te willen geven. Coleridge duidt deze attitude in *Biographia Literaria* (1817) aan met de formule "a willing suspension of disbelief." Het betreft hier een voorlopig opschorten van het ongeloof. Alleen op die wijze, door het uitstellen van het oordeel, is het mogelijk te genieten, op te gaan en zo uiteindelijk ook te leren van kunst.

[6] De psychoanalyticus Donald Winnicott benadrukt het belang van de *open derde ruimte*, de ruimte tussen het subject en het object van onderzoek waar spel kan plaatsvinden. Dit concept is cruciaal voor het proces van

STAP DRIE: DE MOGELIJKE WERELDEN

De derde stap is een dialectisch moment bij uitstek—een moment dat ertoe kan leiden dat de toeschouwer zich verliest in een zelfervaring. Het vraagt om wilskracht en durf van de toeschouwer om los te komen en te bewegen door een intertekstuele ruimte. In het verlengde van het pleidooi van Coleridge voor het "tijdelijk opschorten van ongeloof" ontstaat door deze dialoog met de bron een proces van verbeelding. Het subject (toeschouwer) raakt in gesprek met het object. Het is zaak dat het subject met het object mee durft te bewegen, maar ook zelf ruimte blijft innemen.

Het subject en object bewegen samen in een ruimte waarin talloze elementen op associatieve wijze met elkaar in verbinding staan. Onderzoeker en object van onderzoek wisselen voortdurend van plaats. Er moet niet worden aangestuurd op betekenis; het is belangrijker allerlei paden en zijpaden te doorlopen.

De toeschouwer/luisteraar, die steeds weer nieuwe dimensies of episodes toevoegt aan het verhaal, bevindt zich in de woorden van Doležel in een "mogelijke wereld." Winnicott spreekt over een "derde ruimte." Deze tussenruimte, waarin het vooral van belang is te spelen, onttrekt zich aan beheersmatige vormen. Actie en reactie volgen elkaar op. Actualiteit, herinnering en ideaal lopen op sensitieve wijze door elkaar. Je moet het spel durven spelen. Metonymen en metaforen zijn daarbij hulpmiddelen. Ze helpen bij het ontdekken van nieuwe lijnen, het stellen van nieuwe vragen. Bollas merkt op dat het subject in zijn "prior self state" en het object in zijn "simple integrity" aan hun eind komen. Ze worden "destroyed in the experiential synthesis of mutual effect" (Bollas 2003, 31).[7]

We bevinden ons nu in het gebied waarin de toeschouwer kan zeggen: "I am lost in self experiencing" (Bollas 2003, 31). Het betreden van deze terra incognita vraagt om de moed de teugels—die bij het luisteren in stap twee al losser waren—nu helemaal te laten vieren. Je betreedt een gebied van associatieve, aangrenzende ervaringen waarbij je alle beelden, ideeën en herinneringen toelaat die zich aandienen. Er ontsluiten zich steeds meer zaken die niet meer direct te maken hebben met de wereld van het sprekend object. Er ontstaat dus een "mogelijke wereld" die veel groter is en talloze aangrenzende kunstwerken en andere bronnen omvat. De toeschouwer of onderzoeker verandert meer en meer. Het kunstwerk verliest zijn voorheen "eenvoudige" staat. In de analyse hiervan, bij stap vier, probeert de onderzoeker gaandeweg

Art-Based Learning. In Winnicotts benadering staat de kunst van het luisteren centraal en speelt het "transitional object" een grote rol. Hij is van mening dat "transitional phenomena" een spelervaring vormen in een "third area," die de basis legt (en dus ook zijn inspiratie vindt) in kunst, wetenschap en religie. Winnicotts bewering in *Playing and Reality* (2005, orig. pub. 1971) zou als motto kunnen gelden voor de methode van Art-Based Learning die ik voorsta: "[I]t is only in being creative that the individual discovers the self" (73).

[7] Het begrip *possible world* vinden we terug bij Lubomír Doležel. Doležel stelt dat het onderscheid tussen feit en fictie eerder gradueel dan principieel is en dat de werkelijkheid is opgebouwd uit een serie verhalen die, in navolging van de monades van Leibniz, functioneren als "possible worlds" waarin de lezer die daartoe bereid is zich kan bewegen. Zie bijvoorbeeld *Heterocosmica: Fiction and Possible Worlds* (1998).

iets van de samenhang van deze mogelijke wereld te begrijpen.

STAP VIER: HET VERTELLEN VAN EEN VERHAAL

De vierde en laatste stap is het retorische moment waarop reflectie, begrip en betekenisgeving transformeren tot een eigen verhaal. Betekenis verlenen blijkt daarbij een performatieve taaldaad. ABL is een narratieve benadering en mondt uit in een nieuw verhaal, nieuwe kennis, en een voorlopig antwoord op de aanvankelijke vraag.

Bollas typeert deze laatste fase als volgt: "I observe the self as an object" (2003, 31). De onderzoeker stapt uit het proces van "self experiencing proper" en staat stil bij zijn ervaringen. "This is the place of the complex self," volgens Bollas. In *The Shadow of the Object* wijdt hij een apart hoofdstuk aan "the self as object." Hij beschrijft hoe er sprake is van wat Freud aanduidt als een intrasubjectief proces, waarbij zowel ego als superego betrokken zijn.

Dit intrasubjectief proces gaat, volgens Bollas, over een vorm van zelfmanagement waarbij de onderzoeker bepaalde aspecten van zichzelf aanstuurt, zoals een moeder of vader dat bij een kind doet (1987, 42). Niet altijd is duidelijk wie er spreekt. De complexe mens, waarbij nu de eerste en de derde persoon samenvallen, is een "ironische positie." Het "eenvoudige zelf" is permanent op zoek naar ervaringen. Het "complexe zelf" denkt na over die ervaringen.

De ironische positie kenmerkt zich door gelijktijdigheid. De mens is zowel "the arranged" (eenvoudig) als "the arranger of his life" (complex). Met andere woorden: we zijn zowel "the initiated" als "the initiators of our existence" (Bollas 2003, 28).[8]

ABL, wat begint met het stellen van een vraag en zich vervolgens ontwikkelt tot een dialoog met een kunstwerk, verandert nu in een vrijheidspraktijk. ABL schept de mogelijkheid tot zelfstandig denken in vrijheid. Het gaat over "Liberal Thought," een open grondhouding waarbinnen ieder verhaal uiteindelijk berust op fictie (Barrett 2003, 15). Liberal Thought is een creatieve, innovatieve, bevrijdende vorm van denken die inspiratie vindt in het werk van denkers als Roland Barthes, Michel Foucault en Richard Rorty.

Roland Barthes zou zeggen: de lezer is schrijver geworden. De ontvanger is de weg gegaan van het kiezen, het laten spreken, het verliezen en het betekenis geven. Een nieuwe tekst kondigt zich aan. Of concreter: de toeschouwer heeft niet alleen iets nieuws over zichzelf geleerd. Hij

[8] Historicus Frank Ankersmit maakt een vergelijkbaar onderscheid tussen onderzoeken en vertellen. Hij beschrijft het moment waarop het onderzoeksmatige proces omslaat in een creatief proces. Een belangrijke publicatie in dit verband is *Narrative Logic: A Semantic Analysis of the Historian's Language* (1983). Recent publiceerde Ankersmit *De sublieme historische ervaring* (2006). Hij benadrukt in dit laatste werk dat het van belang is om tot een esthetische ervaring te komen: het wolkendek moet als het ware even openbreken om tot een unieke, intense en complexe ervaring te kunnen komen. Ik zie hier een verbinding met de geschetste methodiek van Art-Based Learning. De moderne psychologie is regelmatig het wolkendek dat ons ervan weerhoudt om nieuwe inzichten te krijgen in de mens. Het instrument van Art-Based Learning staat voor een esthetische politiek die niet gehinderd wordt door normatieve belemmeringen en zodoende kan leiden tot nieuwe inzichten in "mogelijke werelden."

heeft antwoorden gekregen op zijn initiële vraag en heeft nieuwe kennis gecreëerd over een cultureel verschijnsel. De auteur is dood. Een nieuw verhaal heeft zich ontsponnen.[9]

PERMANENTE EDUCATIE

ABL is een methode van permanente educatie die overeenkomsten vertoont met begrippen als "liberal education" en "continuing education." Het is een proces van levenslang leren—een principieel onbegrensd proces van kennis vergaren en delen. Het is een manier van leren "through which individuals recreate themselves" (Eisner 2002, 240). Ook neemt men binnen deze methode uitdrukkelijk stelling tegen het exclusief marktgerichte denken, hetgeen zich bijvoorbeeld uit in zinsnedes als "opleiding tot X." Het draait in dat laatste geval uitsluitend om het (economische) doel van de opleiding; de persoonlijke ontwikkeling van de leerling is uit beeld verdwenen. ABL is een manier van denken die tijd vereist (net als de psychoanalyse) en meer aansluit bij de traditie van Liberal Arts, waarbinnen leren en leven meer verbonden zijn en niet alleen de latere beroepsuitoefening telt.

Liberal Arts kent zowel een traditionele als een progressieve stroming, waarbij ik uitdrukkelijk de voorkeur geef aan de laatste. De traditionele Europese stroming wortelt in de bildungsgedachte en gaat terug op achttiende- en negentiende-eeuwse denkers als Wilhelm von Humboldt. De Angelsaksische variant, Liberal Arts, wortelt in een katholieke traditie en is geïnspireerd op het gedachtegoed van kardinaal John Henry Newman. Deze beweging sluit in belangrijke mate aan bij de Core Curriculumbeweging, met veel aandacht voor de zogenaamde *Great Works*. Martha Nussbaum is een belangrijke Amerikaanse vertegenwoordiger.

Een meer progressieve variant van leren voor het leven, die beter aansluit bij het door mij bepleite model van ABL, komen we tegen in de "Live Theory" van Gayatri Chakravorty Spivak. In *Death of a Discipline* (2003) pleit Spivak voor het gebruik van de verbeelding als vorm van kennis. Deze vorm van kennis komt onder meer terug in de literatuur. Spivak bepleit een vorm van onderwijs met een "role of teaching literature as training the imagination" (2003, 13). Literatuur kan ons leren de verbeelding te stimuleren, streeft naar heterogeniteit en wil ontsnappen aan het systeem. Het is een vorm van leren die meer aandacht heeft voor een "politics of friendship" (28).[10]

Ook Nederland heeft een lange traditie op het gebied van *Bildung* en Liberal Arts. De werken van Erasmus en Comenius zijn hiervoor

[9] De bekende frase "de dood van de auteur" is afkomstig van Roland Barthes. Barthes' poststructuralistisch werk is van enorm belang voor de methodiek van Art-Based Learning. In werken als S/Z laat hij zien dat, zoals hij het zelf formuleert, "rereading is no longer consumption but play" (Barthes 1974, 16). Hij bouwt verder op wat hij al schreef in het essay "The Death of the Author" (1977, orig. pub. 1967) en stelt dat niet de auteur maar de lezer betekenis geeft aan de tekst binnen deze vorm van semiotiek.

[10] Judith Butler stelt op de achterflap van *Death of a Discipline* dat Spivak "maps a new way of reading not only the future of literary studies but its past as well." Spivaks werk is daarmee een voorbeeld hoe ABL kan uitwerken. In dit geval gaat het daarbij over hoe "literature teach[es] us that their are no certainties" (Spivak 2003, 26). Door het gebied van de verbeelding te betreden—hetgeen kunst doet—betreden we, in navolging ook van Walter Benjamin, het gebied "outside the law" (Spivak 2003, 33). Dit is een gebied met een ongekende educatieve kracht. Kunst (literatuur in het bijzonder) vertegenwoordigt het denken buiten de wet. Het geeft ons kennis over zaken die anders in het verborgene blijven. Dit geeft aan waarom ABL zo belangrijk is voor de totale verzameling van kennis binnen de humaniora. Deze methode geeft namelijk alle ruimte aan alternatieve beelden van de werkelijkheid.

belangrijke voorbeelden geweest. Zij lenen hun naam niet voor niets aan twee programma's van de Europese Commissie over levenslang leren. Desiderius Erasmus was een vurig pleitbezorger van de permanente beoefening van de vrije wetenschappen. Jan Amos Comenius is met zijn aandacht voor de mathetiek in plaats van de didactiek—de kunst van het het leren versus de kunst van het onderwijzen—een andere inspiratiebron voor ABL.

In de hedendaagse Nederlandse literatuur vinden we Liberal Arts terug in het werk van de econoom Arjo Klamer, oprichter van de Academia Vitae, de socioloog Hans Adriaanse, oprichter van het University College Utrecht en het Roosevelt College Middelburg, en de theoloog Rob Riemen, oprichter van het Nexus Instituut in Tilburg. Allen zijn pleitbezorgers van een leven lang leren. Deze actieve lobby geeft aan dat er veel belangstelling bestaat voor Liberal Arts, maar ook dat deze alternatieve manier van leren moet worden bevochten omdat zij buiten de gebaande paden treedt.[11]

KUNST ALS VORM VAN DENKEN

Het bouwwerk van ABL zoals hier beschreven is een methode waarbij het subject van ABL is verwikkeld in een proces van een leven lang leren, en het object van onderzoek, kunst, "denkt" in zijn eigen medium. De verbeelding geeft op een subtiele en complexe wijze weer waar jongeren/studenten doorgaans mee te maken krijgen. Het is daarom van belang in gesprek te raken met beelden. Deze intellectuele opvatting over kunst is, als gezegd, direct terug is te voeren op het werk van Mieke Bal, Hubert Damisch en Ernst van Alphen.

Mieke Bal is een cultuurtheoretica met een indrukwekkend oeuvre, dat onder andere bestaat uit *Verf en verderf: lezen in Rembrandt* (1990), *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History* (1999), en *Louise Bourgeois' Spider: The Architecture of Art-Writing* (2001b). Bal duidt haar methodiek aan als "cultuuranalyse," een concept waarbij kunst en het betekenis geven van kunst binnen de humaniora voortdurend met elkaar in verbinding staan. Kunst geldt binnen deze benadering als een complexe manier van denken. Centraal staat de geëngageerde onderzoeker die kunst bevraagt, om meer inzicht te krijgen in relevante culturele thema's.[12]

Van Alphen laat in zijn beschrijvingen van het werk van Francis Bacon en Armando zien hoe kunst denkt. De betekenis van Van Alphen voor deze studie is verder zijn oriëntatie op de vorm; zijn poëtische leeshouding. Hij omschrijft

[11] Klamer beschrijft in *In hemelsnaam!* (2011) de herstructurering van de universiteiten als een voorbeeld van het doorgeschoten economische denken. Hij stelt: "Ik droom van een universiteit in de Liberal Arts. Voor mensen met ervaring die zich willen bezinnen op allerlei vragen en problemen en dat doen in gesprek met de klassieken (lees: bewezen teksten, geleerden en kunstenaars)" (2011, 144). Dit is geen opleiding met beroepsuitoefening als het enige doel, maar een levenslang proces van studie.

[12] Een korte en bondige beschrijving van Bals werkwijze is te vinden in het essay "Art and Intersubjectivity," de inleiding op Mieke Bals *Looking In: The Art of Viewing* (2001a). Norman Bryson beschrijft hoe Bals werkwijze semantisch mobiel is, zich kenmerkt door wat hij een "speurtocht naar detail" noemt, kijkt vanuit een retorisch perspectief, en een beeld als een visuele vertelling beschouwt waarbij de verteller van het beeld zich onderscheidt van de (menselijke) auteur. Bal is voor mij een voorbeeld in "doing theory," niet alleen als auteur maar ook in haar werk met haar talloze studenten. Recent verscheen Deborah Cherry's *About Mieke Bal* (2008). In een hierin verschenen interview zegt Bal: "What's my secret? I am not sure I have one. I just follow my excitement about the image, which I approach with an almost myopic attention, and then I want to show people how important it is. As a result, I end up with an integration of detailed analysis and larger framing" (112). Bals cultuuranalyse vormt de theoretische omlijsting van deze studie.

[13] Damisch heeft een aantal werken gepubliceerd die voor ABL van belang zijn. Een daarvan is *A Childhood Memory by Piero della Francesca* (2007), waarin hij ingaat

de poëtische leeshouding in *Op poëtische wijze: handleiding voor het lezen van poëzie* (1996) als lezen met aandacht voor het afwijkende. Het signaleren, analyseren, en bevragen van details als kenmerken van een cultuurgeïnspireerde manier van denken is daarbij van groot belang. In *Art in Mind* (2005) gaat hij met name in op het proces van waarnemen: het leren van kunst zelf.

Ook Hubert Damisch ziet kunst als een vorm van denken. Hij gaat daarvoor terug naar het werk van Leonardo da Vinci, die volgens Damisch in de eerste plaats een onderzoeker was en daarna pas een kunstenaar (2007, 4). Damisch verwijst ook naar de Italiaanse filosoof en historicus Benedetto Croce, die kunst ziet als intuïtieve kennis die te vergelijken is met de droom (9).[13]

De idee dat kunst "denkt" legitimeert het gebruik van kunst als bron van kennis. Kunst is daarbij voortdurend om ons heen. Het aangaan van een meer dialogische relatie met de wereld, en met name met de beelden daarin, als manier om scherper te denken maakt dat mensen (inter) actiever leren staan tegenover wat de cultuur en de kunst hun kunnen bieden. De dialoog met de kunst daagt uit tot een intelligente dialoog met jezelf en de cultuur waarin je leeft. Kunst beperkt zich daarmee niet tot *Great Works*. Ik zal laten zien dat bij Art-Based Learning grote en kleine verhalen naast elkaar kunnen bestaan.

EEN INTERDISCIPLINAIR RESULTAAT

Christopher Winch en John Gingell definiëren "leren" in *Philosophy of Education* (2004) als een proces en een resultaat. Het resultaat betreft in dit proefschrift de adolescentiestudies. De adolescentiestudies vormen een interdisciplinair werkveld. Het is van belang voor pedagogen, ontwikkelingspsychologen, culturele antropologen, filosofen en historici.

ABL in de onderhavige vorm richt zich daarmee tot de filosofie, met name tot diegenen die geïntrigeerd zijn door Julia Kristeva's leeftijdsonafhankelijke benadering van adolescentie. Adolescentie is in deze opvatting een geestesgesteldheid, een ervaring, een herinnering of een verlangen. Kenmerkend is een grondhouding waar weinig vast ligt. Deze leeftijdsonafhankelijke benadering, zoals verwoord in het essay "The Adolescent Novel," uit *New Maladies of the Soul* (1995), doorbreekt iedere biologische afbakening.

Kristeva's benadering sluit aan bij de denkbeelden van Judith Butler. Butler ziet de menselijke identiteit los van iedere vorm van biologische en psychologische bepaaldheid. Identiteit

op het werk van de vijftiende-eeuwse schilder Piero della Francesca en het belang van het lineair perspectief in het renaissancedenken aanbod komt. Een ander bekend werk is *A Theory of /Cloud/: Toward a History of Painting* (2002). Hierin gaat hij in op een nieuwe vormgeving/beleving van de ruimte in de kunst vanaf de barok, waarbij wolken een belangrijke rol vervullen. Hij spreekt over "the concept of a 'Baroque' or 'pictorial' or 'painterly' (malerisch) style, whose most striking feature is possibly its 'antipathy to any form with a clear contour'" (4). In *Skyline: The Narcissistic City* (2001) gaat hij in op de vormgeving van de ruimte zoals die naar voren komt in de hedendaagse architectuur. Damisch' werk is een methodische inspiratiebron voor deze studie. Vanuit zijn esthetische benadering gaat hij vooral in op de dynamiek van de vormgeving van een kunstwerk, geanalyseerd als een vorm van denken—een taal met zijn eigen logica.

[14] Butlers identiteitsconcept komt naar voren in *Gender Trouble* (2007, orig. pub. 1990). De in *Gender Trouble* aangereikte deconstructivistische en non-essentialistische benadering van het begrip identiteit ligt ten grondslag aan mijn studie over adolescentie. Butlers poststructuralistische benadering gaat ervan uit dat identiteit een fictieve constructie, een lichamelijke stijl, een performatieve productie, een bewust gekozen maskerade en een fantasmatisch bouwwerk is. Butlers identiteitsbegrip heeft ook een politieke dimensie. Ze propageert een fictie die zich voegt bij de daad. Genderpolitiek ziet ze als een narratieve strategie die ieder uitsluitend discours kan doorbreken. Ze ontwikkelt daarmee een visie op een "third gender." In *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"* (1993) nuanceert ze de thematiek aangesneden in *Gender Trouble*. Haar centrale begrip "performativity" laat zich gemakkelijk vertalen naar een theorie over biografische

is een permormatieve taaldaad, een "regulation of atrributes along culturally established lines of coherence (2007, 33). Adolescentie is een vorm van fictie: een denkbeeld dat uitmondt in een stijl en door voortdurende herhaling tot een realiteit wordt gemaakt.[14]

Ik bouw ook voort op het werk van historici en antroplogen—historici als John Neubauer, bijvoorbeeld, die in zijn *The Fin-de-Siecle Culture of Adolescence* (1992) uitgebreid ingaat op het verschijnsel adolescentie. Ik heb echter vooral gebruik gemaakt van het werk van Dick Hebdige, een auteur afkomstig uit de semiotisch georiënteerde Birmingham School van Stuart Hall. Zijn belangrijkste werken zijn wat mij betreft *Subculture: The Meaning of Style* (2007, orig. pub. 1979) en *Hiding in the Light* (1998, orig. pub. 1988). Zijn benadering is tegelijk esthetisch en politiek, waarbij hij een pleidooi houdt voor de adolescent in zijn anders-zijn. Zijn studies kunnen gelezen worden als een voorbeeld van historische antropologie.[15]

Ik richt me ook tot ontwikkelingspsychologen en pedagogen die nieuwsgierig zijn geworden naar het verschijnsel adolescentie na het lezen van het werk van psychoanalyticus Peter Blos. Blos analyseert in zijn werk over adolescentie, onder meer in *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation* (1966, orig. pub. 1962) en *Son and Father* (1985), het solipsistische proces van separatie en individuatie.

HULPMIDDELEN BIJ ABL

ABL kent tenslotte zijn eigen taalgebruik, dat ik—in het verlengde van het werk van Jos de Mul—zou willen omschrijven als leren 2.0 De homo digitalis vindt zijn weerslag in dit proefschrift in de opzet van het notenapparaat (als een systeem van hyperlinks), de structuur van virtuele drieluiken, en de analogie met het schetsmatige karakter van een blog. Het is de overgang die Gilles Deleuze uitwerkt in *Cinema 1* (1986, orig. pub. 1983) en *Cinema 2* (1989, orig. pub. 1985): de overgang van "alles is film" naar "alles is digitaal."[16]

ABL is een manier van denken in tijd en ruimte. De "cloud" ontsnapt aan de statische ruimte van de beeldende kunst. Het geeft een antwoord op het lineaire denken van de muzische kunstenaar. Het raakt aan de meervoudige wereld van de dans. Het liefst had ik deze dissertatie gepubliceerd als kijk- en luisterboek, maar helaas bestond daarvoor nog niet de mogelijkheid.[17]

Een goed voorbeeld van het blog-achtige karakter van deze studie is de totstandkoming van het voorliggende drieluik uit drie verschillende

---

fasen als de adolescentie. Adolescentie wordt een fictieve constructie. Kind wordt je door herhaling, adolescent wordt je door herhaling en volwassene wordt je door herhaling. Adolescent is dus niet wat je bent, maar wat je wordt door het te doen.

[15] Dick Hebdige is een van de meest geciteerde auteurs op het gebied van jeugdstijlen. Hebdige leunt qua methodiek sterk op het werk van Roland Barthes. In zijn theorie van het anders-zijn laat Hebdige zich onder meer inspireren door het werk van Jean Genet, auteur van *Dagboek van een dief* (1949). Genet komt daarbij naar voren als de auteur van het onconventionele, het onaangepaste, het eigenzinnige en het non-conformisme, hetgeen Hebdige tracht te traceren, te verwoorden en te valideren. In zijn verschillende essays heeft hij daarbij veel oog voor afwijkende vormen van jeugdcultuur: van de Engelse punkers in de jaren tachtig tot de Japanse Lolita's van de afgelopen jaren. In zijn bekendste werk *Subculture* benadrukt hij dat jeugdstijlen "signifying practices" zijn. In zijn werk verschijnen varianten op de thema's *De jeugd en de dood, De jeugd en de schoonheid* en *Het spel van de jeugd*. Dit zijn de drie taalspelen die verderop in de casestudy's aan bod komen.

[16] Gilles Deleuze is een van de eersten die spreekt over *cinematografisch denken*. Tussen 1983 en 1985 schreef hij *Cinéma 1* en *2*, een tweedelige studie die een belangrijke rol speelt als het gaat om Art-Based Learning als een manier van cinematografisch denken en onderzoeken. De kern daarvan is een filosofie in beweging die—in de woorden van Deleuze—gericht is op "posing the question of the 'new' instead of eternity" (1986, 3). Het geheel is in een dergelijke ruimte natuurlijk nooit te vinden. Deleuze

voorstudies die al eerder door mij zijn gepubliceerd. Het is een proces van "framen" en "re-framen," waarbij gegevens zich continu groeperen en hergroeperen. De drie voorstudies in kwestie zijn, in chronologische volgorde:

1. *Het verloren paradijs van de adolescent* (1999). In deze studie behandel ik een van de grootste naoorloogse iconen van de adolescentie: James Dean als Jim Stark. In hoofdstuk 4 van deze studie zal ik dit verder uitwerken als het perspectief van de ironische adolescent.

2. *Adolescentie in fictie: Caravaggio's verbeelding van de adolescent* (2006). In deze voorstudie behandel ik het anders-zijn van de adolescent vanuit het perspectief van de tragische adolescent. Dit thema wordt met name uitgediept in hoofdstuk 2.

3. *De poëtische taal van de adolescent: over de schoonheid van het anders-zijn* (2009). Het aspect van de *adolescent aesthetics* dat hier wordt belicht, is het verhaal van de poëtische adolescent zoals dat naar voren komt in hoofdstuk 3.

CONCLUSIE

Literatuurwetenschapper Jonathan Culler merkt in zijn voorwoord bij Gérard Genettes *Narrative Discourse* (1980) op dat sommige onderzoeken complex zijn vanwege hun meerdimensionale doelstellingen. Dat is ook in deze dissertatie het geval. Het onderzoek heeft een drieledig karakter:

1. *Het niveau van de inhoud*: Op het inhoudelijke vlak staat het verhaal van de adolescent centraal, en dan in het bijzonder het denken over de adolescent in een postmoderne tijd. Adolescentie heeft verschillende specifieke eigenschappen, die ik samenvat onder de noemer *adolescent aesthetics*.

2. *Het niveau van de methode:* Ik beoog een methodiek te ontwikkelen voor de door mij voorstelde vorm van leren, Art-Based Learning (ABL). Ten grondslag aan deze methodiek ligt de "dialectics of self experiencing" van Christopher Bollas.

3. *Het niveau van de didactiek:* Ten slotte ontwikkel ik een educatieve benadering genaamd Art-Based Learning. Deze benadering is gericht op het scheppen van de juiste voorwaarden om de methodiek van Art-Based Learning te ondersteunen.[18]

Een klein verhaal dient zich nu aan. Kort sa-

refereert aan Bergson, die stelt dat "nature is to change constantly, or to give rise to something new" (9). Het is vanuit deze optiek dat zich een indrukwekkende filosofie ontspint, waarin denken wordt beschouwd als een creatief proces waarbinnen men steeds op zoek is naar iets nieuws. Dit proces begint in de wereld van shots, cuts en frames en mondt uit, via een proces van montage, in "crystals of time" en "peaks of present and sheets of past." Dit gaat zover dat film—bijvoorbeeld in het werk van Godard—"ceases to be images in a chain" (Deleuze 1989, 180). In plaats van het dwingende mechanische denken ontstaat een meer poëtische methode van "free indirect vison" die voortborduurt op het aristotelische syllogisme, wat het mogelijk maakt om te werken in een wereld van mogelijkheden en paradoxen (185).

[17] De filosoof Jos de Mul bestudeert de nieuwe digitale werkelijkheid. Hij publiceerde onder meer *Het romantisch verlangen in (post)moderne kunst en filosofie* (1990). Recenter verscheen *De domesticatie van het noodlot: de wedergeboorte van de tragedie uit de geest van de technologie* (2006). De Mul is bekend vanwege zijn interesse in de cyberspace: de postgeografische ruimte en posthistorische tijd. In *Cyberspace Odyssee* (2002) behandelt hij hoe de ontdekking van de cyberspace van invloed is geweest op onze culturele identiteit. Identiteit benadert hij als het "vrije spel der identiteiten," als een homepage-identiteit, als een hypertekstuele werkelijkheid die voortdurend onder constructie is (De Mul 2002, 199). Dit concept komt in grote lijnen overeen met de opvatting over identiteit en adolescentie in deze studie. Adolescentie is een narratief, virtueel, creatief en fictief product van onze verbeelding—het schept eerder een werkelijkheid dan dat het er een representeert. Het werk van de Mul is niet alleen

mengevat is het een verhaal in drie delen: een verhaal over de jeugd in een eerste confrontatie met de dood en de pogingen deze tragiek van het bestaan te overwinnen. Het eerste deel, het verhaal van *De jeugd en de dood*, gaat over de jeugd en de eerste confrontatie met de dood (David en Goliath). Het tweede deel gaat over *De jeugd en de schoonheid*, waarin de adolescent probeert te ontsnappen aan het tragische door een vorm van poëtische sublimatie (Orlando). Het derde deel, *Het spel van de jeugd*, gaat over de adolescent die erachter komt dat de poëzie geen definitief antwoord kan geven op de tragiek van het bestaan, waarna hij grijpt naar een laatste redmiddel: de ironie als een vorm van hoop (Jim Stark).

Dit verhaal is het resultaat van een ontmoeting met kunstwerken als sprekende objecten—beelden die inzicht geven in de hedendaagse cultuur en zodoende kunnen worden "opgediept" als archeologische vondsten. In *About Looking* (2009, orig. pub. 1992) beschrijft John Berger de werkwijze van fotograaf Paul Strand, die zijn camera lukraak opstelt op een plaats waar "iets te gebeuren staat." De kans is groot dat zijn "onderwerpen" dan bijna als vanzelf in vertellers veranderen (47). Die verandering van zwijgend object naar sprekende verteller voer ik in het volgende ten tonele.[19]

inhoudelijk, maar ook methodisch heel bruikbaar voor het proces van ABL. In zijn beschrijving van de digitale ruimte, waarbinnen ABL plaatsvindt, verwijst hij naar het werk van Leibniz, die ruimte niet opvat als iets absoluuts maar als een relationeel begrip tussen de dingen. "Ruimte is niets anders dan de totaliteit van deze onderlinge relaties. Zonder dingen bestaat er geen ruimte" (De Mul 2002, 25). De cyberspace als onderzoeksruimte kan worden gezien als een ruimte waarin objecten hun plaats innemen en zich als subjecten in verschillende relaties tot elkaar verhouden. Dit leidt tot een permanente dynamiek en een oneindig aantal virtuele configuraties. Cyberspace is daarmee het equivalent van Winnicotts "derde ruimte."

[18] Cullers werk is, net als het werk van de door hem bewonderde Roland Barthes, een belangrijke bron voor Art-Based Learning, waarbij (1) het "lezen" van tekens/kunstwerken, (2) het stappen in een individuele psychologische/filosofische werkelijkheid, en (3) het politiek/antropologisch bevragen van de inhoud een belangrijke rol spelen. Jane Tompkins beschrijft in *Reader-Response Criticsm: From Formalism to Post-Structuralism* (1980) hoe deze benadering de lezer, het leesproces en de leeservaring als een "area for investigation" ziet (ix). Ik wil, in navolging van Bal, benadrukken dat de lezer in ABL net zo goed een toeschouwer (schilderkunst) of een bezoeker (museum) kan zijn.

[19] In *Het moment van het kubisme* (1976, 32) spreekt Berger onder meer over het metaforisch model van het diagram als grondslag van ons denken—een idee dat nog vaker terug zal komen. Hij besteedt speciale aandacht aan de kracht van beelden als bronnen van kennis. In *Anders zien* stelt hij: "Als de nieuwe beeldentaal op een andere

manier gebruikt zou worden, dan zou zij daardoor mensen een nieuw soort macht kunnen geven. Op gebieden waar woorden ontoereikend zijn, zouden wij nauwkeuriger uitdrukking kunnen gaan geven aan onze ervaringen. (Zien gaat aan woorden vooraf.) Niet alleen aan onze persoonlijke ervaringen, maar ook aan wezenlijke historiese ervaring van onze verhouding tot het verleden: dat wil zeggen de ervaring van het trachten zin te geven aan ons leven, het proberen de geschiedenis te begrijpen, die wijzelf bewust in eigen handen kunnen nemen. De kunst van het verleden bestaat niet meer zoals vroeger. Haar gezag is verdwenen. Daarvoor in plaats is er nu de taal van de beelden" (Berger 1974, 32–33).