



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*. 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.

The only advice, indeed, that one person can give another about reading is to take no advice, to follow your own instincts, to use your own reason, to come to your own conclusions.
—Virginia Woolf 1993, 59

V CONCLUSIE:

IN DE SCHADUW VAN HET KUNSTWERK

ART-BASED LEARNING

In zijn inleiding op Genettes *Narrative Discourse* (1980) merkt Jonathan Culler op dat het niet wenselijk is om in een studie methode en inhoud te scheiden. Methodiek en inhoud zijn immers met elkaar verweven. In mijn onderzoek is het de inhoud die heeft geleid tot niet direct voor de hand liggende kennis. Niet eerder ben ik zo veel te weten gekomen over de verschijningsvormen van adolescentie in fictie. Ik heb proberen te laten zien hoe kunst een bron is van kennis en als zodanig gebruikt kan worden in bepaalde vormen van onderwijs. Deze studie bouwt daarmee verder op het werk van denkers over kunsteducatie als Ernst van Alphen, Hubert Damisch en Mieke Bal. Belangrijke aspecten daarbij zijn:

1. *Art-Based Learning als een vorm van cultuuronderzoek*: Een nieuw, uitgebreid inzicht in de culturele taalspelen. De waarheidsspelen over het verschijnsel adolescentie in het culturele “unthought known.”

2. *Art-Based Learning als het leren van kunst*: Een vorm van kennis met kunst als bron; een manier van onderzoek die kunst ziet als een vorm van dichten en denken.

3. *Art-Based Learning als een werkzame didactic in het hoger onderwijs*: Onderwijs wordt met behulp van Art-Based Learning tot een levendige, onorthodoxe, eigentijdse “gebeurtenis”—de “lifetime experience” waar Elliot Eisner over spreekt.

In *The Arts and the Creation of Mind* stelt Eisner dat “the arts can serve as a model for teaching the subjects we usually think of as academic” (2002, 196). Niet alleen is het kunstwerk

als object volgens hem een vorm van denken (cf. Damisch, Van Alphen), maar het denken zelf is ook een kunstzinnig, creatief proces. Eisner stelt dat we van kunst kunnen leren doordat we: 1) ervaringen opdoen buiten de “normale” informatievoorziening om; 2) meervoudig perspectieven ervaren; 3) verdieping zoeken in kwalitatieve relaties; 4) kleine verschillen met grote effecten opmerken; 5) leren denken in materie en 6) opmerken wat niet gezegd kan worden. Door zo te werk te gaan ontstaat een perspectief dat past bij de ontwikkeling van een simpel zelf naar een complex zelf, hetgeen Bollas ziet als de kern van het proces van identiteitsontwikkeling. De onderzoeker ontdekt dat een probleem meerdere oplossingen kan hebben, dat de werkelijkheid niet gefixeerd is, dat er meer te weten is dan woorden kunnen uitdrukken en dat kennis zich uistrekt tot het gebied van de intrinsieke waarde. Deze uitgangspunten zijn van belang voor eenieder die aan de slag wil gaan met ABL.

HET NIVEAU VAN DE INHOUD

Het eerste niveau is dat van de inhoud. Ik heb, voortbordurend op het werk van Dick Hebdige, aan de hand van kunstwerken het verhaal van de westerse jeugd als cultureel verschijnsel beter proberen te begrijpen. Het is een verhaal geworden van jeugdstijlen die vaak onzichtbaar blijven, gezien door de ogen van verschillende kunstenaars.

Kunstenaars zijn kenners van de jeugd in teksten en beelden binnen de hedendaagse westerse cultuur. Het gehanteerde bronnenmateriaal beschouw ik als een vorm van analyse, niet als het object ervan. Samenvattend is op basis van dit materiaal bij mij het idee gegroeid dat adolescentie in de laatmoderne westerse cultuur een complexe inkleuring kent. De tragiek, de poëzie en de ironie kunnen niet los van elkaar worden gezien. Bij alle drie speelt steeds weer de eindigheid van het bestaan een belangrijke rol.

De genretheorie van Hayden White, die hij formuleert in *Metahistory* (2010), biedt een kader voor de drie drieluiken die ten tonele zijn gevoerd. White beschrijft vier vormen van historische verbeelding. De eerste sluit aan bij mijn *Adolescentie in fictie: Caravaggio's verbeelding van de adolescent* (2006), de tweede bij *De poëtische taal van de adolescent: over de schoonheid van het anders-zijn* (2009) en de derde en vierde vallen samen met *Het verloren paradijs van de adolescent* (1999):

1. de tragische verbeelding
2. de romantische verbeelding
3. de komische verbeelding
4. de ironische verbeelding

De overeenkomst maakt eens te meer aannemelijk dat C.S. Lewis gelijk had toen hij opmerkte dat we denken in fictie. De tragedie wordt soms ten onrechte als waarheidsgetrouwer beschouwd dan de komedie. Er bestaat uiteindelijk, hoe verleidelijk ook, dus geen hiërarchie van genres: "Each of these forms chooses out of real life just those sort of events it needs" (1992, 80).

HET NIVEAU VAN DE METHODIEK

Het tweede niveau is dat van de methodiek. Mijn methodiek is ontleend aan *Being a Character* van Christopher Bollas. De opbrengsten van de dieptepsychologie heb ik daarmee proberen te vertalen naar de onderwijspraktijk. De methodiek die ik aan het werk van Bollas heb ontleend heeft uitermate vruchtbaar gewerkt als theoretisch kader. Het is een weg waarbij ik, in de rol van zowel student als onderzoeker, een ontwikkeling heb doorgemaakt die te vergelijken is met die van een "simple self" naar een "complex self" (Bollas 2003, 27). Vertaald naar cultuuronderzoek zou ik dit omschrijven als de ontwikkeling van een eenvoudige blik op de cultuur naar een complexe blik op de cultuur.

1. *De keuze van het object*: In dit proces heeft, conform het denken van Bollas, het toeval een belangrijke rol gespeeld (2003, 30). De arena die daarna tot stand is gekomen was een gebied van diepe ervaringen (15). "To be dreamed by it" (57) was een proces dat Bollas terecht vergelijkt met een erotisch proces. "To be played by it" (189) was de noodzakelijke voorwaarde om tot kennis te komen. Leren wordt een "walkabout" (18) die heeft geleid tot wat Bollas, in het verlengde van Lacan, aanduidt als een *jouissance* met het zelf (17).

2. *Het spel van het object*: Het leerproces heeft zich ontwikkeld tot wat Bollas beschrijft als "play work" tussen de analysant en de geanalyseerde (2003, 46). Het is een dialectisch proces waarin leerling en leraar, student en docent, onderzoeker en promotor samen betekenis creëren (93). Het is ook een spel tussen de generaties (275). Vitale processen vormen voor een belangrijk deel een onbewust spel tussen de betrokken subjecten (190). Zo ontstond "mind-music" (90). In het proces van chaos ontstond in het spel gaandeweg de noodzakelijke cohesie (88).

3. *Het verliezen in zelfervaringen*: De ervaringen waren soms niet gemakkelijk. Steeds weer nieuwe data leverde steeds weer perifere generatieve trajecten op (81) die te belangrijk waren om links te laten liggen, maar te uitgebreid waren om volledig te integreren. In overeenstemming met wat Bollas aangaf, dreigde ik mezelf herhaaldelijk te verliezen in de derde ruimte (17). Chaos overspoelde mijn werk, soms in zo'n mate dat het leek op een "breakdown theater" (156). Ik greep af en toe zelfs naar een goedkope oplossing: een creatie van een oneigenlijk zelf (164). Bij het proces van Art-Based Learning dat ik doorliep kon gelukkig terugvallen op een docent-studentrelatie die alle kenmerken had van de dialectische relatie waar Bollas over schrijft. Mieke Bal, mijn promotor, heeft me steeds geholpen bij het vinden van een procedure van onderzoek.

4. *Het zelf als object*: Ik heb meer inzicht gekregen in het gebied van het "unthought known." Dit gebied correspondeert met wat Bollas—net als White en Rorty—aanduidt als de ironische positie. Het is de situatie waarin mijn "ik" zich steeds verschillend manifesteert gedurende het dialectisch proces tussen het zelf en de cultuur als object (Bollas 2003, 29). Er is geen heilige theorie meer, maar een "erotics in form" (89). De werkelijkheid wordt tot een complexe symfonie (109). Mijn "fascist state of mind" lijkt doorbroken als het gaat om het onderwerp van mijn studie—de adolescent (200). Er ontstaat een moment van vrij ervaren en spreken (110). Voor mijzelf was dat de erkenning dat ik uiteindelijk niet alleen een schrijver, niet alleen een onderzoeker, maar vooral ook een docent wil zijn.

ABL is dan een receptietheoretische benadering: een benadering van kunst die uitgaat van de ervaring van de lezer of toeschouwer. De methode sluit hiermee aan bij het werk van pio-

niers als C.S. Lewis met zijn *An Experiment in Criticism*, maar ook bij dat van theoretici als Roland Barthes en Ernst van Alphen. Kenmerkend voor deze benadering is de (inter)subjectieve oriëntatie waarbij de lezer als actieve agent komt tot een zelfstandige en volwaardige tekstgerelateerde performance. Het feit dat het subject een belangrijke rol speelt in het proces van betekenisverlening maakt het niet verwonderlijk dat er nogal wat verbindingen bestaan tussen *reader-response criticism* en psychoanalyse, en dat meer traditionele critici de benadering nogal eens afdoen als subjectief-anarchistisch.

HET NIVEAU VAN DE DIDACTIEK

Alles komt hier samen: het studieobject (een object met een eigen taal), de onderzoeker (die het best is te omschrijven als een dichter-denker) en de docent (die zich kenmerkt door zijn dienstbare en dialogische benadering).

Voor Bloom is studeren een proces van “self-reliance,” van “self-recognition” en van “second birth” (1997, 25). Hij ziet de dynamiek tussen student, kunstwerk en docent als een generatief proces. Het is van belang dat je leert een dialectisch proces (Aristoteles) op gang te brengen met de dieptepsychologische methode als uitgangspunt. Dit is noodzakelijk om *out of the box* te kunnen denken. Ook is voor hem belangrijk dat je leert denken in complexe verschijningsvormen. Kunst is daarbij geen illustratie of het eindpunt van een proces, maar het begin van een eigen, origineel denkproces.

Bal gaat met haar intersubjectieve proces van leren nog een stap verder. Op de keper genomen is haar benadering meer een vorm van mathe-tiek (de kunst van het leren) dan van didactiek (de kunst van het onderwijzen). Haar vraag is hoe je op een interactieve manier inzicht krijgt in de aard en het historisch verloop van de verschillende culturele denksystemen. Hoe vind je de toegang tot een “museum”—een intellectueel, emotioneel en sociaal productieve plaats waar deze denksystemen tot uitdrukking komen én botsen? Hoe leer je verbinding te maken met schilderijen, gestolde gedachten die verwijzen naar een structuur van mogelijke werelden? Hoe leer je in vrijheid een antwoord te formuleren als lezer en toeschouwer?

1. *Het leren van het kunstwerk*: ABL betekent in de eerste plaats het vooropstellen van een kunstwerk als een sprekend object, een vorm van denken. Deze principiële keuze heeft een enorme impact. Je moet ineens leren dat je voor even niet meer het centrum van het universum bent. In dit dialectisch model heeft het object—het materiële kunstwerk en het geheel aan cul-

turele en psychische beelden dat zich daarmee heeft verbonden—iets belangrijks te vertellen. Het kunstwerk is de leermeester en spreekt zich uit. Het enige dat je hoeft te doen is het scheppen van een intellectuele ruimte waarbinnen de details kunnen spreken.

Leven met een vraag betekent: het object uitnodigen om zich naar je toe te bewegen. Het object mag ruimte innemen. Het object mag doceren. Het object mag een verhaal vertellen. Het mag een eigenzinnig antwoord geven op je vraag. Essentieel daarbij is te wachten met een proces van betekenisgeving. Het grootste gevaar is te vroeg te gaan generaliseren. Er is training nodig om oog te krijgen voor het specifieke, het afwijkende en het unieke en daar stil bij te blijven staan. Het is van essentieel belang de details, de fictieve personages en de fantasieruimtes als levende werkelijkheden hun werk te laten doen.

2. *Het leren van jezelf*: ABL gaat in de tweede plaats uit van leren als een complex individueel proces. Bloom steunt als het gaat om de leerprocessen in belangrijke mate op het werk van Emerson, die in zijn essay *Self-Reliance* (orig. pub. 1841) stelt dat de enige weg tot kennis de weg is van de “integrity of your own mind” (Emerson 1993, 21). Het is daarom belangrijk studenten steeds aan te sporen zich in alle vrijheid vragen te stellen. Een van de moeilijkste dingen daarbij is ze te helpen vertrouwen op het zelf. De student leert in een expansief proces zijn eigen geest verkennen. De student hoeft geen expert te zijn in het betreffende domein; het gaat om zijn houding.

Deze attitude kom ik ook tegen in het werk van Van Alphen, die het omschrijft als “een poëtische leeshouding”: een leeswijze waardoor het kunstobject kan spreken en een eigen, origineel denkproces kan beginnen. De gekozen vraag raakt je bestaan; het bijbehorende dieptepsychologisch proces leer je in een opleiding. Vragen stellen is daarbij geen statisch gegeven. Leven met een vraag doet de vraag regelmatig veranderen. De echte vraag ontdekt een student

veelal pas gaandeweg zijn onderzoek.

De hier gekozen benadering van het “complexe zelf” gaat ervan uit dat het zelf tot stand komt in een dialogisch, communicatief en intersubjectief proces van betekenisvorming. Bal en Van Alphen benadrukken in het verlengde daarvan dat het zelf een dynamische culturele werkelijkheid is in plaats van een statisch essentialistisch gegeven. Dit impliceert voor de degene die leert dat hij zich voortdurend moet afvragen: “Wie ben ik?” Ben ik me bewust van mijn conditionering? Ben ik dit nog? Durf ik te spelen met mijn identiteit (Bal 2002, 322)?

3. *Het leren van de ander*: ABL is ten slotte het leren van de ander. Bal beschrijft in *Travelling Concepts in the Humanities* een leerproces dat leunt op de metafoor van “vriendschap” (2002, 316). Dit concept—dat we ook tegen komen in Spivaks *politics of friendship*—is anders dan Blooms concept van liefde en dienstbaarheid aan de waarheid. Blooms model creëert uiteindelijk een afhankelijkheid van de docent. De nieuwe docent is geen bode der goden en hoeft niet meer in een vaste hiërarchische relatie tot zijn student te staan.

De gedachte van vriendschap gaat uit van een model van “intellectual honesty” (Spivak 2006, 6). De docent en de student verschillen

niet principieel van elkaar. De docent is oprecht geïnteresseerd in de kennis die een student vergaart. Hij zet zijn eigen kennis ervaring in binnen de leergemeenschap, die functioneert als een “derde ruimte,” een “grensgebied” of “twilight zone” zonder een eigenaar. Dit is de plek voor een continue dialoog. Hier bestaat geen definitief antwoord. Een antwoord is slechts een kort rustmoment, gevolgd door een nieuwe vraag.

De docent moet vooral in staat zijn het leerproces gaande te houden. Spivak spreekt daarom over het veranderen van “mental habits” van de docent (2006, 41). Zijn belangrijkste didactische taak is het stellen van onverwachte, *out of the box*-vragen. In het interview “Home” licht Spivak dit toe: soms word je je pas bewust van je echte vragen “through questions asked by other people” (7). De belangrijkste vragen ontstaan in een intersubjectief proces.¹²⁷

Is dit een van de redenen waarom de late Foucault meer en meer interviews gaf? ABL zien we al terug in zijn analyse van Velázquez’ *Las Meninas*, aan het begin van *The Order of Things* (2002, orig. pub. 1966). Het gesprek wordt in zijn latere werk meer en meer de transformatieve ruimte waar de kennis tot stand komt.

¹²⁷ Het 2.0-leren is een mathetiek en is daarmee een vervolg op het werk van Jan Amos Comenius (1592–1670). Het verschil tussen mathetiek en didactiek is dat mathetiek zich richt op de kunst van het zelfstandig leren door een creatieve student. De didactiek richt zich op de kunst van het leren onderwijzen en gaat uit van een creatieve docent. De didactiek past bij de klas. De mathetiek past bij het atelier, de studio of de werkplaats. Mathetiek is daarmee een opleidingsconcept in een *third area*. ABL is in beginsel een mathetiek.

De beelden die hier ontstaan zijn als schaduwen van een kunstwerk: “the shadow of the object as it falls on the ego, leaving some trace of its existence” (Bollas 1987, 3). Het zijn beelden die in een intersubjectief proces van “framing” en “reframing” (Foucault 2002, 136) leiden tot onverwachte geesteswetenschappelijke kennis.

GEVOLGEN

Charles Sanders Peirce stelt in “Some Consequences of Four Incapacities” uit 1868: “Let us not pretend to doubt in philosophy what we do not doubt in our hearts” (1955, 228). Een proces van semiosis is in werking gezet waarbij leren-als-methodiek is geworden tot wat ik zou willen aanduiden als leren-als-gebeurtenis. Ik heb in een ontwerpgerichte studie proberen te laten zien hoe ABL een dialectisch proces op gang kan brengen tussen docent, kunstwerk en student ten behoeve van een wetenschappelijke discipline als de cultuuranalyse. Het is het zoeken naar het verleden in het heden.

Aristoteles zag dit oprechte zoeken, het gebied van de dialectiek, al als tegenovergesteld aan de retoriek. Deze werkwijze kan, in de woorden van Foucault, leiden tot nieuwe grenservaringen. Art-Based Learning past bij het 2.0-leren van een nieuwe iPod-generatie. Grenzen mogen worden overschreden. Studeren is een onorthodox proces van zelfanalyse geworden.

Deleuze spreekt over “denken als creativiteit” en “filosoof worden” (Romein e.a. 2009, 21). Dit is een pedagogisch-didactische praktijk die hij aanduidt als “pedagogiek van het concept” en die gericht is op het aanleren van “de hoogste macht van het denken” (2009, 25). Dit denken als subject-woorden gaat niet op zoek naar essenties, maar richt zich op een flux aan vitale ideeën in niet-discursieve werelden. Deze visie op het denken gaat volgens Romein, Schuilenburg en Van Tuinen terug op Spinoza, Leibniz, Whitehead, Bergson, Peirce en Austin.

Tijdens mijn studie heb ik kunstwerken gezien en herschapen: het drieluik Dino Pedriali, Michelangelo Merisi da Caravaggio, Mathieu Kassovitz, het drieluik William Shakespeare, Virginia Woolf en Thomas Vinterberg en het drieluik Risk Hazekamp, Nicholas Ray en Jim Jarmusch. Samen geven ze een indruk van het landschap waarin de hedendaagse adolescent zich beweegt—de adolescent als tragische held, esthetische dichter en ironische clown.

Ik doe mijn ogen open. Het is alsof ik wakker word uit een droom. Alles is veranderd. Ik merk dat ik ouder ben geworden. Mijn haren zijn grijzer geworden. Mijn kinderen zijn inmiddels vijftien en zestien. Ik herken in hen het behandelde thema, de adolescentie. Op hetzelfde moment besef ik dat zich een metamorfose in mijn denken heeft voltrokken. Levenslang leren: het tastbare kunstwerk heeft de plaats ingenomen van een psychosociaal verschijnsel. Kunst is in plaats van de adolescentie het primaire object van onderzoek geworden.

Zou de wetenschap niet fictioneel kunnen worden? De fictie zou vallen onder een nieuwe intellectuele kunst.

—Barthes 1991, 99