

KUNSTENAAR- DOCENTEN EN DEMO- CRATISCHE PEDAGOGIEK.

Marika Hoekstra

KUNSTENAAR- DOCENTEN EN DEMO- CRATISCHE PEDAGOGIEK.

Marika Hoekstra

Voor Noah

INHOUD

1	INLEIDING	6
2	EEN HYBRIDE BEROEPSPRAKTIJK.....	14
3	DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK.....	30
4	KUNSTENAARDOCENTEN EN DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK	38
5	DE PEDAGOGISCHE PRAKTIJK VAN DE KUNSTENAARDOCENT: TWEDE CASESTUDIES.....	56
6	DISCUSSIE.....	96
7	CONCLUSIE.....	110
8	LITERATUURLIJST	116



1. INLEIDING

Kunst maken en lesgeven in kunst worden over het algemeen als twee verschillende bezigheden gezien. Dit verschil weerhoudt sommigen er echter niet van om voor een dubbele beroepspraktijk te kiezen, zowel die van kunstenaar als die van docent. Dit boek gaat over kunstenaardocenten: professionals met een dubbele beroepspraktijk in kunst en educatie. In het boek wordt een verband gelegd tussen de praktijk van kunstenaardocenten en democratische pedagogiek. Hoe verhoudt de pedagogische praktijk van kunstenaardocenten zich tot de idealen van progressieve pedagogen en praktijken van een democratische leeromgeving? Dit vraagstuk wordt vanuit verschillende invalshoeken beschouwd om inzicht te krijgen in de pedagogische praktijk van professionals die een plek voor zichzelf creëren in de marges tussen kunst en onderwijs.

Toen ik begon met lesgeven was ik ervan overtuigd dat ik een betere docent zou zijn wanneer ik zelf ook actief zou zijn als maker, en hoewel ik veel collega's ken die dat onderschrijven, heb ik gemerkt dat een dubbele praktijk toch niet gebruikelijk is in het kunstonderwijs. De combinatie wordt niet alleen op praktisch niveau ervaren als lastig, maar de opvattingen over kunst en onderwijs lopen zodanig uiteen dat de dubbele beroepspraktijk ook een inhoudelijk conflict kan veroorzaken (Thornton, 2011). Als kunst en onderwijs als tegengestelde of misschien wel tegenstrijdige domeinen worden gezien, kunnen we niet begrijpen wat de waarde van de dubbele beroepspraktijk kan zijn (Hall, 2011). Een manier om wel te begrijpen wat de betekenis van de kunstenaardocent is voor de pedagogische

praktijk, zou gevonden kunnen worden door kritisch naar het domein van het onderwijs te kijken (Hoekstra, 2015). Bestaan- de voorbeelden van democratisch onderwijs, zoals Room 13 (Sounness & Fairley, 2005) en Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2005), en theorieën over kunstonderwijs in het derde pedagogisch gebied (Wilson, 2008), gaan ervan uit dat het belangrijk is voor kinderen om te leren van kunstenaars. Door de praktijk van de kunstenaar docent te plaatsen in een raamwerk van democratische en kritische pedagogiek probeer ik een antwoord te vinden op de vraag wat de hybride praktijk en de onzekerheid, die samenhangt met de *interdisciplinary fusion* van de kunstenaar docent (Anderson, 1981; Hall, 2010), kunnen betekenen voor ons begrip van kunstonderwijs als pedagogische thirdspace.¹

ONDERZOEKSMETHODE

De centrale onderzoeksvraag die aan dit promotieonderzoek ten grondslag ligt is: Wat zijn de implicaties van de kunstenaar docent voor de democratische pedagogische praktijk? In het onderzoek zijn verschillende invalshoeken gebruikt om naar deze vraag te kijken. Door een theoretische, een empirische en een artistieke lens toe te passen, is het antwoord op de onderzoeksvraag gelaagd en complex, wat in overeenstemming is met de complexiteit van de onderzochte praktijk.

Het theoretisch kader plaatst het onderwerp in een raamwerk van eerder verricht onderzoek, bestaande praktijken en theorie. Het empirisch onderzoek is een etnografische veldstudie

¹ *Thirdspace* refereert aan het eerdergenoemde derde pedagogische gebied. In deze publicatie is ervoor gekozen de Engelse term te gebruiken. De betekenis daarvan komt op verschillende plaatsen in het boek aan de orde.

van de praktijk van enkele kunstenaardocenten. Etnografische onderzoeksmethodes starten bottom-up vanuit de individuele of lokale praktijk om tot een gelaagde theoretisering van die praktijk te komen. Geertz stelt dat “the proper object of ethnography is the informal logic of actual life” (1973, p. 17). De onderzoeker vertelt het verhaal van de deelnemers vanuit zijn of haar eigen interpretatie. Het onderscheid tussen objectiviteit en subjectiviteit stelt dan ook ethische vragen aan de onderzoeker om de eigen (insider)positie en die van de respondenten in deze vorm van onderzoek nadrukkelijk te benoemen (Carspecken & Apple, 2012). Etnografie is als onderzoeksmethode relevant voor een complexe onderwijspraktijk vanwege de holistische benadering van dataverzameling en de verbinding tussen sociaalwetenschappelijke methodes en literaire verslaglegging (Sullivan, 2005).

Het veldonderzoek wordt gepresenteerd als een dubbele casestudie. Voor het onderzoek is een groep kunstenaardocenten bevraagd en zijn er twee praktijken geobserveerd. De respondenten zijn geselecteerd aan de hand van de vraag of zij zich identificeren met de definitie: *een kunstenaar docent is iemand die zowel kunst maakt als daarin lesgeeft en die als professional aan beide activiteiten is toegewijd*. De data zijn inductief geanalyseerd en geordend aan de hand van thema's (Boeije, 2010). Ik heb ervoor gekozen om de data te presenteren in de vorm van casestudies omdat deze vorm van verslaglegging een meer holistische benadering toelaat waarbij alle onderwerpen die naar voren zijn gekomen in beschouwing kunnen worden genomen om de complexe werkelijkheid van de onderwijspraktijk te kunnen begrijpen (Simons, 1996).

Een insiderpositie als onderzoeker biedt kansen om dichtbij de complexe geleefde werkelijkheid te komen en simplificaties van het onderwerp te bestrijden (Christianakis, 2008). De insiderpositie maakt echter ook dat het onderzoek in hoge

mate subjectief is en het is belangrijk dat de onderzoeker zich daar rekenschap van geeft. In dit onderzoek breng ik niet alleen kennis over en ervaring met de praktijk mee, maar ook mijn eigen autobiografie speelt een rol in de manier waarop ik de data interpreteer. In artistiek onderzoek worden herinneringen, *lived experience* en subjectiviteit geïntegreerd (Sullivan, 2006). In het kunstonderwijs is in toenemende mate aandacht voor visuele onderzoeksmethodes (Eisner, 2008; Hickman, 2008; Irwin, 2013; Sullivan, 2014) omdat daarin een centrale rol is weggelegd voor het maakproces als manier om kennis te construeren.

In het kader van mijn beeldend onderzoek heb ik drie miniatuurdiorama's gemaakt, die verschillende, deels overlappende, concepten van democratische pedagogiek belichten vanuit mijn eigen autobiografie. Een diorama biedt een raamwerk om ruimtelijke en narratieve aspecten op een subjectieve manier uit te drukken. Sagan betoogt dat de fysieke ruimte ons inzicht kan geven in onderwijs en dat aandacht voor de fysieke ruimte ons bewust kan maken van vragen van eigenaarschap en welbevinden (2008). Een fysieke ruimtelijke miniatuurconstructie van een pedagogisch landschap als verbeelding van democratisch pedagogisch handelen is een complex artistiek medium dat het mogelijk maakt om verschillende lagen van kennis en inzicht te verweven met vraagstukken over eigenaarschap en emoties.

LEESWIJZER

Dit boek is een beknopte bewerking van mijn proefschrift *Artist teachers and democratic pedagogy: drakakas and thirdspace* (2018). Het boek begint met een theoretisch raamwerk, waarin de concepten kunstenaar docent en democratische pedagogiek worden onderbouwd en de literatuur wordt besproken die de verbinding legt tussen kunstenaar docenten en democratische pedagogiek. Daarna volgen twee casestudies en een discussie,

waarin thema's die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen worden samengebracht. Het beeldend onderzoek is als drie aparte katernen in dit boek opgenomen in de vorm van een beeldverslag.





2. EEN HYBRIDE BEROEPSPRAKTIJK

Kunstenaardocenten combineren professionele activiteiten in twee uiteenlopende beroepspraktijken: het onderwijs en de beeldende kunst. Die combinatie brengt op verschillende manieren spanningen met zich mee voor de individuele kunstenaar, in de verdeling van de werktijd of identificatie met een duidelijk beroepsprofiel (Thornton, 2005). Maar het concept van de kunstenaar laat ook zien welke spanning er bestaat tussen kunst en onderwijs (Hall, 2011). Om te begrijpen welke betekenis de dubbele beroepspraktijk van de kunstenaar heeft voor de pedagogische praktijk (Adams, 2005), is het van belang om de aard van de dualiteit nader te onderzoeken.

In de twee eeuwen na de industrialisatie heeft de scheiding tussen kunst en onderwijs zich ontwikkeld tot het model zoals we dat nu kennen (Efland, 1990). Gaandeweg is meer nadruk komen te liggen op de artistieke kwaliteiten van de kunstenaar en is het opleiden van kunstenaars een specialisme geworden van academies (Sawyer, 2006; Daichendt, 2010). Kunstenaars werden vrijer om zonder opdrachtgever te werken, onder andere door de productie van kant en klare, betaalbare kunstenaarsmaterialen, wat heeft bijgedragen aan de waardering van originaliteit en creativiteit en aan het beeld van de beeldend kunstenaar als een romantische individualist (Zolberg, 1990). Een definitie van de kunstenaar is in de hedendaagse kunstpraktijk inmiddels steeds moeilijker te geven. Criteria voor kunstenaarschap zijn niet algemeen geldig en soms onderling

tegenstrijdig (Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012). Verschillende kunststopvattingen worden in de opleiding van kunstenaars naast en door elkaar gehanteerd in een “continuum between practical skills and critical skills” (Houghton, 2016, p. 116).

Tegelijkertijd heeft de industrialisatie een belangrijke invloed gehad op de ontwikkeling van het onderwijs als instituut en de opleiding van docenten. Het ontstaan van gespecialiseerde opleidingen voor leraren, de zogenaamde normaalscholen, markeert het proces van professionalisering van het docentschap (Efland, 1990; Swennen & Beishuizen, 2005; Daichendt, 2010). Met de oprichting van opleidingen voor docenten ontstond ruimte voor een professionele status van de leraar, de ontwikkeling van onderwijs als een specialisme en het ontstaan van schoolvakken. En hoewel het belang van onderwijs met name groot was om aan de behoefte aan geschoold personeel voor de opkomende industrie te voldoen, bood de toenemende onderwijsdeelname van kinderen ook ruimte voor een meer humanistische benadering van de school, onder invloed van pedagogen als Rousseau en Pestalozzi (Read, 1943/67; Efland, 1990). In 1857 werd tekenen in Nederland een officieel vak op school (Swennen & Beishuizen, 2005) en in 1881 werd in één van de torens van het Rijksmuseum de *Rijksnormaalschool voor Teekenonderwijzers* opgericht (Van Os, 1996). Bijna tegelijkertijd werd in een andere toren van hetzelfde museum de *Kunstnijverheidsschool* opgericht. Het illustreert de scheiding tussen kunstenaarschap en kunstdocentschap dat die twee instituten tot op heden naast elkaar bestaan, de huidige kunstvakdocentenopleiding – de Breitner Academie – en de kunstacademie – de Rietveld Academie (Mekking, 1997).

In de praktijk is er niet zo'n strikte scheiding tussen de beroepspraktijken van afgestudeerden van de verschillende opleidingen. In een onderzoek naar de professionele praktijk van beeldend kunstenaars stellen Van Winkel et al. dat ook de

docentenopleiding regelmatig “kunstenaars aflevert die een autonome beroepspraktijk ontwikkelen en daarmee succesvol zijn” (2012, p. 14). Kunstenaars zonder lesbevoegdheid geven soms les in non-formele lessituaties en de verkorte docentenopleiding geeft bovendien afgestudeerde kunstenaars de mogelijkheid alsnog een lesbevoegdheid te halen (Mekkink, 1997). Het is in toenemende mate moeilijk geworden om helder af te bakenen wat kunst is en wat een kunstenaar doet (Elkins, 2001), wat er mede voor heeft gezorgd dat het aantal mensen dat zich identificeert met het kunstenaarschap in de afgelopen decennia verveelvoudigd is (Van Winkel et al., 2012).

Van Winkel et al. onderzochten de manieren waarop kunstenaars hun artistieke praktijk combineren met andere activiteiten. Niet alleen zagen zij uiteenlopende combinaties, die soms weinig met het kunstenaarschap te maken hebben en soms nauw met het kunstenaarschap vervlochten zijn, maar de mate waarin de verschillende activiteiten met elkaar verweven zijn varieert ook. Wanneer activiteiten sterk verbonden zijn, zoals het geval bij kunstenaars die ook lesgeven in het kunstvak, spreken Van Winkel et al. (2012) van een pluri-actieve praktijk. Wanneer vervolgens het onderscheid tussen de beide aspecten van de beroepspraktijk niet langer duidelijk is en deze voor de betrokken kunstenaar niet relevant is, dan spreken zij van een hybride beroepspraktijk.

In de hybride beroepspraktijk van de kunstenaar-docent komen twee disciplines samen. De interdisciplinaire fusie van kunst en onderwijs, die door de kunstenaar-docent wordt vertegenwoordigd, staat op gespannen voet met het romantische beeld van de kunstenaar als iemand die zich buiten de maatschappelijke werkelijkheid louter richt op het kunstwerk. De kunst-docent wordt daarentegen verondersteld iemand te zijn die geen – succesvolle – carrière in de kunst heeft en alleen gericht is op leerlingen en hun zorg. Vanuit die binaire tegen-

stelling is de meerwaarde van de gecombineerde beroepspraktijk problematisch. De kunstenaar docent wordt geassocieerd met mislukte kunstenaars en met amateurdocenten en is vanuit dat perspectief dus iemand die tekortschiet in één of beide domeinen (Daichendt, 2011). Haanstra (2003) wijst erop dat de betrokkenheid van kunstenaars in het onderwijs van belang is omdat die bijdraagt aan een authentieke leeromgeving. Echter, een incidentele bijdrage, zoals het inhuren van kunstenaars zonder lesbevoegdheid, heeft geen duurzaam effect op het curriculum of de onderwijsvisie van de school. Voor een duurzamer effect zouden kunstenaars met lesbevoegdheid bij de school betrokken moeten zijn. Daichendt betoogt dat een succesvolle integratie van kunst en onderwijs voorts wordt geproblematiseerd door een beperkte opvatting over de artistieke praktijk (2010). De kunstenaar heeft volgens Daichendt met name ervaring met het artistieke proces en is in staat die ervaring in te zetten om de lespraktijk te begrijpen.

Thornton (2005) onderzocht de identificatie van kunstenaar docenten met de verschillende aspecten van de dubbele beroepspraktijk. Persoonlijke verbondenheid met kunst en met lesgeven staat voorop: “An artist teacher is an individual who both makes art and teaches art and is dedicated to both activities as a practitioner” (p. 167). Als we daarbij in aanmerking nemen dat Thorntons respondenten weinig onderscheid maken tussen kunstvakdocenten en kunstenaar docenten en dat dat onderscheid gedurende de loopbaan ook kan variëren, is een vergelijking met de hybride kunstpraktijk van Van Winkel et al. (2012) op zijn plaats. De identiteit van de kunstenaar docent is als een constante beweging tussen de twee polen van het continuüm tussen kunstenaar en docent. Bovendien verschilt de mate waarin de verschillende praktijken met elkaar verweven zijn. Deze factoren zorgen voor een gelaagd model van de kunstenaar docent.

De waardering voor de kunstenaar docent beweegt zich ook tussen verschillende polen. Aan de ene kant van het spectrum staat de kunstenaar-in-de-klas. De kunstenaar-in-de-klas kan voor langere of kortere tijd op school aanwezig zijn en wordt gewaardeerd vanwege de toegevoegde waarde voor het onderwijs, maar maakt geen onderdeel uit van de schoolomgeving en heeft een rol die niet gelijkwaardig is aan die van de docent (De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel & Elias, 2012). In Nederland zijn in de afgelopen decennia verschillende projecten met kunstenaars op school onderzocht (Van Rijnbeek, 1977; Hoekstra, 2007) en er is een infrastructuur van scholing, financiering, netwerkvorming en overheidsbeleid opgezet om de samenwerking tussen school en kunstinstellingen – waaronder beeldend kunstenaars – te ondersteunen. De meerwaarde van de kunstenaar-in-de-klas wordt met name gezocht in het doorbreken van de schoolroutine (Roest, 2013).

Ook in onderzoeken die gedaan zijn naar projecten in andere landen komt het beeld van de buitenstaander naar voren. Kunstenaars-in-de-klas zijn “a welcome relief” (Thomson & Hall, 2015, p. 420), maar worden niet structureel tot de onderwijsomgeving gerekend. En hoewel de bijdrage van kunstenaars vaak positief wordt gewaardeerd, blijft de problematische scheiding tussen kunstenaar en docent in stand door het werk van de kunstenaar docent te beschouwen als een onderbreking. De kunstenaar-in-de-klas vertegenwoordigt de wereld buiten de school en bevestigt daarmee de tegenstelling die er bestaat tussen kunst en onderwijs als twee aparte domeinen.

Aan de andere kant van het continuüm staat de kunst docent met een actieve kunstpraktijk. In tegenstelling tot de kunstenaar-in-de-klas heeft deze kunstenaar docent wel een structurele positie binnen het onderwijs. Hier spreken we van een sterk model van de kunstenaar docent, die in staat is de brug te slaan tussen de schijnbaar tegengestelde domeinen kunst en

onderwijs (Hall, 2010). Ondanks internationale verschillen in het hoger onderwijs, hebben de opleidingen tot kunstvakdocenten met elkaar gemeen dat een belangrijk onderdeel van het curriculum bestaat uit de artistieke ontwikkeling van de docent in opleiding: “Teachers of art, particularly in the secondary and tertiary sectors, will usually have developed an identity as an artist or art specialist of one kind or another before embarking on a career in teaching” (Thornton, 2005, p. 167). Het is met name de mate van identificatie met het kunstenaarschap die bepaalt of een kunstvakdocent als kunstenaar-docent moet worden beschouwd.

In een onderzoek naar de kwaliteiten van kunstenaar-docenten onderzochten Graham & Zwirn (2010) de praktijk van een aantal docenten die door hun vakgenoten waren aangewezen als succesvolle beoefenaars in beide vakgebieden. Graham & Zwirn vonden dat de actieve artistieke praktijk van de kunstenaar-docenten van invloed is op de inhoud van hun lessen en met name op de rol die hedendaagse kunst in hun lessen speelt als manier van betekenisgeven. Daarnaast ontstaat in de interacties tussen docenten en hun leerlingen ruimte voor ambiguïteit, risico, experiment, spel en processen met een open einde. Met name de interacties die zich in de marges van het klaslokaal afspelen worden positief gewaardeerd. Ten derde heeft de actieve praktijk van de docent invloed op de inrichting, in letterlijke en figuurlijke zin, van de leeromgeving als atelier. Overigens hebben kunstenaar-docenten vaak moeite om een balans te vinden tussen de soms conflicterende eisen die aan een kunstenaar en een docent worden gesteld (Graham & Zwirn, 2010).

Zelfidentificatie met het kunstenaarschap is het uitgangspunt in het onderzoek van Imms & Ruanglertbutr (2012) naar beginnende kunstvakdocenten. Een zekere mythe rond de kunstenaar-docent, namelijk dat het hebben van een eigen

kunstpraktijk betekenis zou hebben voor de kwaliteit van het onderwijs, is aanleiding geweest om docenten te vragen hoe zij omgaan met de dualiteit van docent en kunstenaar om op die manier te onderzoeken hoe de interdisciplinaire fusie van de kunstenaar docent tot stand komt. Beginnende docenten ervaren een conflict tussen hun verschillende professionele personae, die samenhangt met het bestaan van twee andere mythes rond de kunstenaar docent, namelijk dat lesgeven automatisch betekent dat de artistieke praktijk op een laag pitje komt te staan en dat “goede” kunstenaars uiteindelijk niet lang als docent zullen blijven werken, maar ermee stoppen zodra hun artistieke carrière dat toestaat. Wat Imms & Ruanglertbutr (2012) vonden is dat beginnende kunstvakdocenten een complex beeld hebben van de verwevenheid van hun verschillende rollen, dat afwijkt van deze mythes, en dat voor hen het lesgeven meer overeenkomsten dan verschillen vertoont met het maken van kunst.

In bovengenoemde onderzoeken wordt de betekenis van de kunstenaar docent beschouwd vanuit een tweeslachtige benadering van beroepspraktijken. Ondanks de aandacht voor de kruisbestuiving tussen kunst en onderwijs, blijft het idee van een tegenstelling tussen docent en kunstenaar voorop staan. Een andere benadering geven de resultaten van de Artist Teacher Scheme (ATS), een scholingsprogramma voor kunstdocenten in het Verenigd Koninkrijk, dat in 1999 is gestart om tegemoet te komen aan de behoefte van kunstdocenten om de verbinding met de artistieke praktijk te versterken (Adams, 2003). Intensieve samenwerking met kunstenaars, curatoren en kunstinstellingen leveren de deelnemers, naast een relevant netwerk, een identiteit als “artist-teacher”. Het ATS is een succesvol programma gebleken: “one of the most significant and valuable forms of continuing professional development in recent years” (Hall, 2012, p. 1) en de deelnemers waarderen de cursussen met name vanwege het vertrouwen dat zij aangeven

in zichzelf te hebben teruggevonden, zowel op het gebied van hun artistieke kwaliteiten als wat betreft hun rol als docent. Het kunstenaarschap wordt gedemystificeerd en een inclusiever concept van de kunstenaar docent ontstaat. Het ATS laat zien dat kunst maken en kunst doceren niet altijd voor een conflict hoeft te zorgen in de identiteit van de kunstenaar docent, maar dat actieve kunstenaars wel betere docenten zijn, in ieder geval in hun eigen beleving (Page et al., 2011).

Een duurzame verbinding tussen kunst en onderwijs is belangrijk om ervoor te zorgen dat kunst op school geen van de realiteit losgezongen schoolvak blijft maar relevant en betekenisvol wordt voor de leerling. Dat kunst op school vaak geen andere functie heeft dan de spanning van het schoolleven af en toe iets te verlichten, is een hardnekkig verschijnsel (Efland, 1976; Haanstra, 2011; Gude, 2013). Om kunstonderwijs levensecht en authentiek te maken moet het kunstonderwijs, naast het samenwerken in complete en complexe taken, ook de aansluiting bij de leefwereld van de leerling en bij de kunst bevorderen. Haanstra (2003) pleit voor de betrokkenheid van kunstenaars bij het kunstonderwijs op scholen, om het kunstonderwijs beter aan te laten sluiten bij de actuele beroepspraktijk en zo authentieker te maken. In een onderzoek naar good practices van kunstdocenten in Amsterdam vonden Haanstra, Van Strien en Wagenaar (2008) dat kunstdocenten met een actieve kunstpraktijk vaak aangeven de eigen kunstpraktijk als waardevolle inspiratie te zien voor het lesgeven. De kunstenaar docent vertegenwoordigt de artistieke praktijk, wat voor het theoretisch model van authentieke kunsteducatie meerwaarde heeft als verbindende factor tussen de leerling en de kunst (Haanstra, 2011).

De belichaming van de kunstpraktijk in de figuur van de kunstenaar docent, betekent ook dat de kunstenaar docent door ervaring vertrouwd is met artistieke strategieën en denk-

processen, zodanig dat hij of zij in staat is om ook problemen buiten het kunst maken op een artistieke manier te benaderen (Daichendt, 2010). Het kunstenaarschap wordt gekenmerkt door een manier van artistiek denken, en hoewel dit concept aansluit bij een romantische, universalistische traditie die de kunstenaar en het kunstwerk als onlosmakelijk met elkaar verbonden beschouwt en daarmee de verschillen tussen kunst en onderwijs benadrukt, is het idee van belichaamde kennis of ervaring volgens Eisner (1979) juist belangrijk vanwege de overeenkomsten tussen kunst en onderwijs. Eisner betoogt dat in lesgeven, net als bij kunst maken, onzekerheid een belangrijke rol speelt en dat daarbij een beroep wordt gedaan op de beslissingen die *in action* (Schön, 1991) worden genomen. Zowel docent als kunstenaar hebben te maken met complexe vraagstukken waarvan de oplossing niet eenduidig is en een artistieke manier van denken over lesgeven kan: “provide a climate that welcomes exploration and risk-taking and cultivates a disposition to play” (1979, p. 160). MacDonald & Moss (2014) onderzochten welke invloed het gedachtegoed van Eisner over de artful teacher heeft op beginnende docenten en vonden dat de mythe van aangeboren artistieke manieren van denken hardnekkig bleek, waardoor hun respondenten zich onzeker voelden over de manier waarop ze zelf een verbinding tot stand konden brengen tussen hun eigen artistieke ontwikkeling en hun lespraktijk. Pas wanneer de kunstenaar wordt gherdefinieerd vanuit een postmoderne kunstopvatting die ruimte maakt voor lokale en individuele verschillen kunnen relationele aspecten van de kunstpraktijk samenvallen met kunstonderwijs (Lucero, 2011). “The experiences are as diverse as the artists. Thus, the possibilities for teaching art are endless”, aldus Daichendt (2010, p. 149). Op basis van de veronderstelde overeenkomst tussen het ar-

tistische proces en de lespraktijk en het idee dat een kunstenaar wanneer die lesgeeft artistieke strategieën toepast op het lesgeven, onderzochten Thomson et al. (2012) op welke manier persoonlijke strategieën van kunstenaars worden vertaald naar lessituaties. In de veronderstelling dat een kunstenaar-docent sterk verbonden is met de eigen artistieke praktijk, en gezien het feit dat de hedendaagse kunstpraktijk divers is en niet generaliseerbaar, wordt het duidelijk dat ook de kunsteducatieve praktijk van de hedendaagse kunstenaar-docent niet aan een universeel model beantwoordt. De kunstenaar-docent belichaamt veelvoudigheid en doorbreekt hiermee de hegemonie van gestandaardiseerd onderwijs.

Het idee van een belichaamde praktijk (Polanyi, 1967) en wat dat betekent voor doceren en leren (Shulman, 2005) is gebaseerd op het idee dat in de beroepspraktijk kennis en praktijk met elkaar verweven zijn. In het handelen en denken van een professional spelen ontologie, epistemologie en axiologie op een complexe manier met elkaar samen, en het is met name de spanning tussen die verschillende vormen van kennis die het handelen van de professional kenmerkt. Het kunnen handelen vanuit de onzekerheid die ontstaat tussen routines enerzijds en interacties anderzijds is kenmerkend voor de *signature pedagogy* (Shulman, 2005) van de belichaamde beroepspraktijk.

Thomson et al. gaan ervan uit dat in de kunstenaar-docent de veelvoudigheid van de hedendaagse kunstpraktijk is belichaamd. De *signature pedagogy* van de kunstenaar is daarom nauw verbonden met diversiteit en individualiteit. Binnen die diversiteit vonden Thomson et al. (2012) een aantal generieke onderscheidende waarden die bij alle kunstenaars in min of meerdere mate een rol speelden in hun lespraktijk. De kunstenaars tonen een inclusieve benadering van kinderen, ze laten kinderen in hoge mate zelf beslissen, ze laten de kinderen kennismaken met dingen die zij nog niet kennen, maken spel tot

een belangrijk aspect van het leerproces en hechten veel belang aan het in-het-moment-zijn. De auteurs komen tot de conclusie dat de kunstenaars wanneer zij lesgeven de normale gang van zaken in het onderwijs doorbreken door het creëren van een thirdspace (Soja, 1999; Heath, 2001; Wilson, 2008) waar zij hybride vormen van onderwijs ontwikkelen. Tijdelijke ruimtes en tijd waarin relatief veel vrijheid bestaat om te experimenteren zijn belangrijke middelen om een dergelijke thirdspace in het onderwijs tot stand te brengen (Thomson et al., 2012).

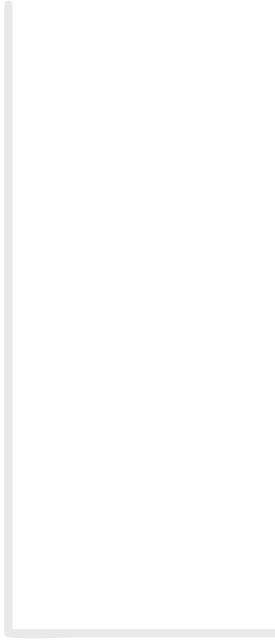
MEERDIMENSIONAAL MODEL

De historisch gegroeide binaire tegenstelling tussen kunstenaar en docent is een simplificatie die geen recht doet aan de veelheid van individuele praktijken. Kunstenaar en docent kunnen beter worden beschouwd als de twee uitersten op het continuüm waar de identiteit van kunstenaardocenten zich langs beweegt. De dichotomie wordt verder uitgedaagd doordat de mate van verwevenheid van de twee aspecten van de beroepspraktijk per individu verschilt, tot het punt waar een onderscheid niet meer relevant is en we spreken van een hybride praktijk. De veelvoudigheid van de hedendaagse kunstpraktijk maakt het nog moeilijker om te spreken van een universeel concept van de kunstenaardocent. Er is dus behoefte aan een meerdimensionaal model om recht te doen aan de veelheid van praktijken van die professionals die zowel kunst maken als daarin lesgeven.

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen insiders en outsiders op school, waarbij de kunstenaar-in-de-klas wordt gezien als buitenstaander met een zwakke positie ten opzichte van de school en de kunstdocent-met-een-actieve-kunstpraktijk als insider die vanuit een sterke positie kunst en school kan verbinden.

De kunstenaardocent belichaamt de kennis en ervaring van de eigen kunstpraktijken en de denkstrategieën die aan

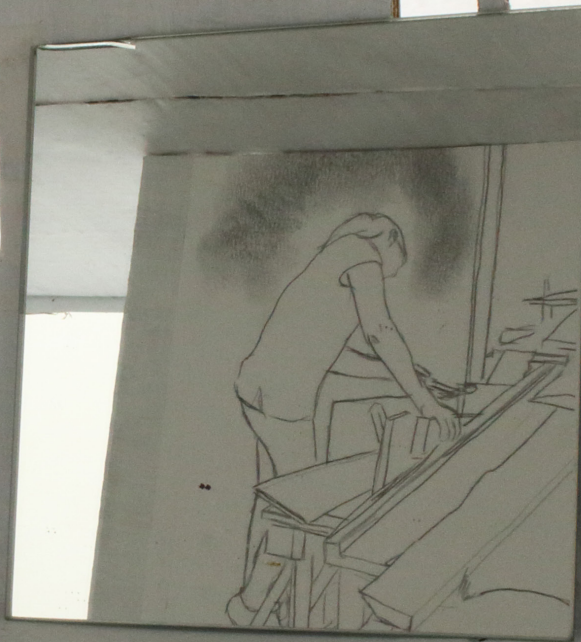
het maken van kunst verbonden zijn en weet die toe te passen op pedagogische en onderwijskundige vraagstukken. De kunstenaar docent belichaamt bovendien de veelvoudigheid, hybriditeit en flexibiliteit van de hedendaagse kunstpraktijk, en het is met name daardoor dat zich een thirdspace opent in het kunstonderwijs. In het volgende hoofdstuk licht ik de context toe waarbinnen de vraag naar verandering en het concept van de thirdspace zich in het onderwijs bevinden.



EEN PLEK VOOR DWAASHEID

Het vertrekpunt is de herinnering aan de vrije ruimte van gangen en lege lokalen. Het terloopse leren dat plaatsvindt in de grensgebieden van kunsteducatieve instellingen is gesitueerd in een diorama dat lijkt op een 19de-eeuws klaslokaal, maar is gereconstrueerd om te kunnen verdwalen en te kunnen ontsnappen aan toezicht. Door de ramen kun je van alle kanten naar binnen kijken, maar dankzij de muur die los midden in de ruimte staat, kun je nooit de hele ruimte overzien. Door de realistische maatvoering te verlaten wordt de ruimte een stapeling van herinneringen en dromen. De vrije ruimte is als een personage in het sprookje van de kindertijd als anarchie, net als de handen personages zijn in het sprookje van het autonome maken en de materialen die het maakproces aanjagen en de buitenwereld die door de ramen de ruimte binnendringt.







3.

DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK

Progressieve pedagogen houden zich al ruim een eeuw bezig met een project dat we kunnen omschrijven als democratische pedagogiek. Democratische pedagogiek wordt hier gebruikt als een verzamelterm voor verschillende opvattingen die het onderwijs als instituut ter discussie stellen en alternatieve modellen van leren en doceren aanreiken die kritischer en democratischer van aard zijn. Het begin van dat project wordt veelal verbonden aan de werken van Dewey (Adams & Owens, 2015), die aan het begin van de 20ste eeuw betoogde dat progressief onderwijs zich zou moeten distantiëren van een rigide vorm van docentgestuurd leren waarbij de leerling wordt gezien als passieve ontvanger van kennis (Dewey, 1916). Volgens Dewey zou de school een democratische gemeenschap moeten zijn, waar niet het curriculum of de docent, maar het kind centraal staat in het leerproces. De school zou zoveel mogelijk op het leven zelf moeten lijken. Hoewel de relevantie van de theorieën van Dewey sindsdien door vele theorieën en bestaande praktijken is bekrachtigd, zijn de misvattingen waar Dewey tegen ageerde nog niet uit het onderwijs verdwenen (Aubrey & Riley, 2016). De noodzaak om het onderwijs te democratiseren is nog steeds een krachtige motor voor veel onderwijsvernieuwing. Democratisering in het onderwijs draait in grote lijnen om een drietal, met elkaar samenwerkende, motieven. In de eerste plaats gaat democratisering over emancipatie (van kinderen en lerenden), ten tweede speelt kritiek op de school als (machts) institutie een rol en het derde motief is de vraag naar inclusie.

Aan de hand van deze drie motieven zal ik een conceptueel kader schetsen van het begrip democratische pedagogiek.

Kinderen moeten worden beschouwd als individuen met dezelfde rechten als alle andere mensen (Rancière, 1991; Atkinson, 2011). De vraag naar emancipatie van kinderen komt overeen met emancipatievraagstukken van andere groepen in de samenleving, en kent derhalve zowel radicale voorvechters als meer gematigde opvattingen, maar verschilt van andere emancipatiebewegingen in één bepaald opzicht. Volgens artikel 12 van de Conventie van de Verenigde Naties over de Rechten van het Kind hebben kinderen namelijk niet alleen net zoveel recht om te participeren als volwassenen, maar hebben kinderen tegelijkertijd recht op bescherming (UN General Assembly, 1989). Kinderen zijn uniek omdat ze tegelijkertijd competent zijn én kwetsbaar (Lahman, 2008). Negt & Kluge betogen dat kinderen een eigen, onvervreembare plaats in de samenleving nodig hebben, hun eigen *public sphere*.² Kinderen hebben een ruimte nodig om te bewegen waar “things are not fixed once and for all, defined, furnished with names, laden with prohibition. They also need quite different time-scales from adults in order to grow” (1990, p. 29).

Zowel kunstenaars (Larsen, 2010) als pedagogen (Radical EducationForum, 2012) houden zich bezig met de vraag hoe een *children's public sphere* (Negt & Kluge, 1990) eruit zou kunnen zien. Een ruimte die aan de behoeftes van kinderen tegemoetkomt moet flexibel zijn en ruimte voor spel bieden (Larsen, 2010; Van Oers, 2015; Atherton & Nutbrown, 2016). De activistische installatie van de Deense kunstenaar Palle Nielsen (zie kader, p. 42) benadert de kindertijd als politiek thema (Larsen, 2010)

² *Public sphere is een vertaling van het Duitse begrip Öffentlichkeit uit de kritische theorie van Jürgen Habermas (1962).*

en poogt de ruimte zo te benaderen dat kinderen zich daarin autonoom en vrij kunnen bewegen. Het verschil tussen kinderen en volwassenen is slechts gradueel en de pedagogische relatie zou moeten zijn gebaseerd op wederkerigheid (Acker, 2000). School is bijvoorbeeld in de pedagogiek van Dewey (Aubrey & Riley, 2016) en Freinet (RadicalEducationForum, 2012) een plaats waar kinderen leren democratisch samen te leven, wat alleen kan als kinderen als volwaardige deelnemers aan die democratische samenleving worden beschouwd. De autoritaire leraar moet worden afgeschaft om plaats te maken voor het leren in en door de sociale groep (Evans, Cook & Griffiths, 2008) vanuit het vertrouwen in kinderen.

Kritische pedagogiek (Giroux, 2001) werkt vanuit het idee dat de school moet worden gedeconstrueerd als machtsinstituut. Foucault vergeleek de school met een gevangenis, omdat de behoefte aan toezicht en disciplineren in het onderwijs aan de basis liggen van het ontwerp van schoolgebouwen en de praktijk van beoordelen (Wild, 2011; Atkinson, 2011). Kennis is niet neutraal en doceren is daarmee politiek geladen. Het belangrijkste doel van onderwijs zou de bevrijding van onderdrukking moeten zijn (Freire, 1970/1993) maar om zich te kunnen emanciperen moet de lerende zich wel bewust zijn van de macht die haar onderdrukt.

De school zou ideaal gezien een autonome positie in moeten nemen tussen het publieke en het particuliere domein (Masschelein & Simons, 2013), waarbij de nadruk ligt op de “vorming” van het kind. De school is volgens Masschelein & Simons een potentieel revolutionaire plek, maar de staat probeert deze revolutionaire kracht voortdurend in te perken (2013). In de praktijk is de school erop gericht dominante betekenissen te institutionaliseren en de ongelijkwaardige verdeling van de macht in de samenleving te reproduceren. De essentie van de school “lies in the imposition of meanings and specific modes

of behaviour” (Giroux, 2001, p. 188) en scholen zijn er volgens Giroux niet op gericht om kritisch denken te stimuleren. Alleen door zich bewust te worden van de manier waarop het onderwijs de lerende onderdrukt, kan de lerende zich emanciperen (Freire 1970/1993). Als dit niet mogelijk wordt gemaakt voor kinderen en jongeren, dan blijven de vrijheidsbeperkingen die zij in de onderwijscontext ervaren bestaan.

Democratische pedagogiek wordt gedreven door de noodzaak leerlingen te emanciperen en is kritisch ten aanzien van macht. En waar het concept van emancipatie zoals ik dat heb verbonden aan pedagogiek zich met name richt op het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen en volwassenen, leerlingen en docenten, houden kritische pedagogen zich met name bezig met het opheffen van de ongelijkheid tussen het individu en het instituut, tussen de leerling en de school. Een derde motief van democratische pedagogiek is inclusie. Inclusie gaat over het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen en leerlingen onderling, vanuit het idee dat ieder kind gelijke rechten heeft om zichzelf te ontwikkelen en erbij te horen en dat het onderwijs aan iedereen kansen moet bieden en bestaande ongelijkheid niet mag versterken.

Het onderwijs zou uit moeten gaan van de kwaliteiten van allen, en niet van de onvermogens van enkelen (Rancière, 2004). Rancière vindt het idee dat onderwijs een manier zou zijn om achtergestelde groepen bij te scholen paternalistisch en betoogt dat het eerder de nadruk op ongelijkheid legt dan die bestrijdt. Onderwijs moet daarentegen de gelijkwaardigheid van intelligentie van de lerende bevestigen. Gelijkheid is volgens Rancière, “not given, nor is it claimed, it is practiced, it is verified” (1991, p. 137). Om dat te bereiken moet de docent afstand doen van de positie van gezaghebbende, want als de docent zich niet langer als autoriteit opstelt, verliest de ongelijkwaardigheid tussen de leerlingen aan betekenis.

Onderwijs zal volgens bell hooks bestaande ongelijkheid alleen maar versterken zolang docenten er niet vanuit gaan dat al hun leerlingen “fully human” zijn (2010, p. 2). Om dat te bereiken moeten docenten zelf als mens aanwezig zijn in de klas, en betrokken zijn bij de klas met alle kwetsbaarheden en onvolkomenheden die daarbij horen. Dat betekent dat het idee dat onderwijs iets neutraals zou kunnen zijn, verlaten moet worden om plaats te maken voor een meer holistische vorm van *engaged pedagogy*. Engaged pedagogy gaat ervan uit dat de docent niet meer is dan één van de lichamen en één van de stemmen die in de klas aanwezig zijn. Door dit te erkennen maakt de docent ruimte voor de leerling of student om gezien en gehoord te worden als stem en lichaam in de klas (hooks, 2010). Doordat de docent bereid is het risico te lopen persoonlijk betrokken te raken, kan deze ook de student uitnodigen om persoonlijk betrokken te raken. “When we all take risks, we participate mutually in the work of creating a learning community” (hooks, 2010, p. 21). De leergemeenschap moet openstaan voor verschillen en zou niet moeten streven naar gelijkheid maar juist de diversiteit moeten omarmen.

Hoewel niet iedereen die democratisering in het onderwijs voorstaat zich evenveel met alle drie de genoemde motieven van democratische pedagogiek zal identificeren, moeten emancipatie, kritiek en inclusie niet los van elkaar worden gezien, maar vooral in samenhang met elkaar. Vanuit dit complexe concept van democratische pedagogiek zal ik een verbinding maken tussen de kunstenaar docent en democratisering in het onderwijs.

4.

KUNSTENAAR- DOCENTEN EN DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK

In het voorgaande is een conceptueel raamwerk van de drijfveren van democratische pedagogiek geschetst waarmee onderwijsvernieuwers en revolutionairen kritisch op het onderwijs reflecteren en uitgangspunten voor verandering bepalen. De kunstenaar docent kan een rol spelen bij verandering van het onderwijs (Adams, 2005; Hall & Thomson, 2007; Hall, 2010; Atkinson, 2008, 2011). Ontwikkelingen in het onderwijs, die de reproductieve en resultaatgerichte aard van de school versterken, rechtvaardigen een onderzoek naar de manier waarop de kunstenaar docent als concept kan bijdragen aan de ontwikkeling van alternatieve vormen van onderwijs. Kunst is van nature kritisch en onderscheidt zich van heersende opvattingen in het onderwijs “often constrained by established forms of knowledge and tradition, regulated by curriculum bodies” (Atkinson, 2011, p. 120), wat de spanning verklaart die kunstenaar docenten ervaren bij het ontwikkelen van “more creative forms of education” (ibid). De betekenis van de kunstenaar docent voor democratische pedagogiek draait om ervaring, risico, dialoog en de pedagogische thirdspace.

LEREN DOOR ERVARING

Pringle (2009) deed onderzoek naar de workshops die door kunstenaar docenten worden gegeven in musea voor moderne en hedendaagse kunst. Wanneer kunstenaar docenten in haar

onderzoek wordt gevraagd wat voor soort kunstenaar ze zijn, identificeren de meesten zich met het onderzoekende artistieke proces. De kennis die zij inbrengen als docent wordt beschreven als artistieke knowhow die complex en context-specifiek is en die zij hebben verkregen door ervaring. De kennis van de kunstenaar docent is:

...embodied and resists systematic and explicit organisation – the ‘feel’ of a piece of sculpture, for example. It is typically revealed through the art making process (what Schön (1982) refers to as ‘knowing in action’) and by making ideas explicit through the art work (Pringle, 2009, p. 176)

De waarde van deze belichaamde kennis voor de educatieve praktijk ligt in het feit dat deze kennis wordt gedeeld met de deelnemers en dat de kunstenaars het proces van betekenisgeven modelleren naar hun eigen artistieke praktijk (Pringle, 2009).

Leren is volgens Dewey (1938) een actief holistisch proces, waarbij nieuwe kennis wordt verworven door het ervaren, en betekenis wordt gegeven aan die ervaringen door ze te verbinden met reeds aanwezige kennis en eerder opgedane ervaringen. De leerling is actief bezig om kennis te construeren en de docent faciliteert dat proces. Voor Freire is het essentieel dat de docent het actieve proces van de leerling niet alleen faciliteert maar dat de docent met de leerling de dialoog aangaat om kritisch op het leerproces te reflecteren, om de leerling op die manier te helpen zich te emanciperen (Freire, 1972/2000; Giroux, 2001). In de pedagogische praktijk van kunstenaars in het onderzoek van Pringle (2009) wordt het ervaringsgericht leren van de deelnemer zowel gestimuleerd door actief met de deelnemers in gesprek te gaan als door een proces

van betekenisgeving “whilst functioning as co-learners who share and re-order their knowledge” op een manier die “corresponds in many ways to their artistic process” (2009, p. 179).

Kunstenaars die met jonge kinderen werken zijn meer gericht op het creatieve proces dan op het artistieke product (Hoekstra, 2010a). Kunstenaars gebruiken verschillende manieren om kinderen te betrekken bij hun creatieve proces en te leren door de ervaring van het maken. De waardering die kunstenaars tonen voor een actieve en onderzoekende houding, zelfs als dit niet tot tastbare uitkomsten leidt, weerspiegelt de eigen artistieke praktijk op een bijna vanzelfsprekende manier. De belichaamde kennis waar Pringle (2009) naar verwijst wordt niet alleen gestimuleerd door dialoog en het modelleren van processen van betekenis geven, maar wordt door de kunstenaars ook herkend en gewaardeerd in het werk van de kinderen (Hoekstra, 2010a). Omdat kunstenaardocenten zich identificeren met deze ervaringen, zijn ze eerder geneigd deze vorm van ervaringsgericht leren te faciliteren. Volgens Adams & Owens (2015) moeten leerlingen in staat gesteld worden om de ervaring centraal te stellen op een manier die het ervaringsgericht leren in de kunst weerspiegelt (Dewey, 1934/2005).

HET NEMEN VAN RISICO

Democratische pedagogiek rekent af met het idee van de docent als een alwetende autoriteit en stelt voor dat docenten met leerlingen in een dialoog betrokken raken op basis van gelijkwaardigheid (hooks, 1994). Democratische pedagogiek vraagt om docenten die in staat zijn om vanuit onzekerheid te werken (Rancière, 1991), bereid zijn zelf ook te leren (Freire, 1972/2000) en te werken zonder voorwaarden (Atkinson, 2017). In zijn analyse van de kunstenaardocent stelt Atkinson (2011) dat zowel kunst maken als lesgeven en leren dynamische

leerprocessen zijn die niet volledig kenbaar zijn: “We cannot say prescriptively that we *know* what teaching or making art is” (Atkinson, 2011, p. 119) en het is juist die onzekerheid die kansen biedt om te veranderen wat we doen en weten. Aan de hand van ervaringen met het Artist Teacher Scheme (ATS) stellen Page et al. (2011) dat docenten die een sterke relatie met de hedendaagse kunstpraktijk ontwikkelen flexibeler omgaan met de lespraktijk, meer reflecteren en meer experimenteren door nieuwe vormen van onderwijs te bestuderen en die in hun lesgeven te integreren.

Onderwijsinstellingen zijn in toenemende mate risicomijdend (Adams, 2010; Hardy, 2012) en praktijken die veel autonomie aan de leerling geven worden als bedreigend ervaren. Het kunstvak op school wordt op zich al vaak gezien als een bedreiging voor de normale orde van regels en beoordelingen, iets wat toeneemt wanneer het over hedendaagse kunst gaat en verder wordt versterkt door de figuur van de kunstenaar-docent (Atkinson, 2011). De kunstenaar-docent die samen met de leerling of deelnemer kennis construeert in een gebied dat nieuw is voor zowel docent als leerling, ontsluit de mogelijkheid van onverwachte uitkomsten en veranderlijke kennis (Pringle, 2009). Atkinson (2017) betoogt dat alleen leren dat in staat is een veranderingsproces bij de leerling in gang te zetten “echt leren” genoemd mag worden. Voorwaarde voor “echt leren” is dat de ervaring ertoe doet voor de leerling: “Something of this vital force can be gleaned from those ‘experiencings’ of making or witnessing, by for example a learner engaged in art practice or a teacher who encounters it” (p. 147). Dat vereist dat de leerervaring tegemoet wordt getreden zonder voorwaarden. Deze aanpak is niet makkelijk, aldus Atkinson, want er is geen eensluidend antwoord op de vraag “wat ertoe doet”. De docent moet een manier vinden om niet zijn kennis of ervaring aan de leerling op te leggen, maar aan te voelen wat de leerling

nodig heeft in deze specifieke situatie. Die aanpak vraagt om sensitiviteit: “This suggests that pedagogical practice take account of the qualitative level of thinking-feeling and not only the instrumental level of skill or knowledge acquisition” (ibid, p. 150). Het afstemmen op de behoeftes en ervaringen van de leerling, is een proces van onderhandeling en onzekerheid. Het samen optrekken met de leerling in zijn of haar leerproces schept aan de ene kant een relatie van gelijkwaardigheid tussen docent en leerling, maar is bedreigend voor de zekerheden van het lesgeven omdat docenten situaties tegen kunnen komen die ze nog niet kennen (Atkinson, 2017).

DE KRACHT VAN HEDENDAAGSE KUNST

Een van de belangrijkste uitgangspunten van het Artist Teacher Scheme was de versterking van de relatie tussen kunstvakdocenten en de hedendaagse kunstpraktijk (Adams, 2005). Een sterke verbinding met hedendaagse kunst bevordert niet alleen de specifieke vakinhoudelijke kennis en vaardigheden van kunstdocenten, maar heeft ook invloed op hun manier van lesgeven (Page et al., 2011). Die verandering hangt samen met het feit dat kunst van nu confronterend kan zijn en kritische vragen stelt (Mouffe, 2008). Omdat er in de kunst tegenwoordig veel wordt samengewerkt in collectieven, worden vaste opvattingen over identiteit en subjectiviteit ter discussie gesteld. Dat betekent dat de kunsteducatieve praktijk zich moet afvragen wat de rol is van individueel eigenaarschap en de plaats van het collectief en interactie opnieuw moet definiëren (Adams, 2005).

Kalin (2014) laat zien welke recente ontwikkelingen in hedendaagse kunst kunnen bijdragen aan de manier waarop we kunst als dialoog moeten opvatten en wat dat betekent voor de praktijk van de kunstenaar/docent. Vrij recente ontwikkelingen, zoals sociaal geëngageerde kunst, *relational aesthetics* en de *pedagogical turn* hebben een verstorend effect op de

kunstwereld, omdat zij in plaats van het kunstobject de sociale interactie centraal stellen. Kalin beschrijft echter ook dat dit verstorende effect wordt geneutraliseerd wanneer deze kunst in het publieke domein genormaliseerd wordt, iets wat we wel kennen als het proces van gentrificatie en wat gebeurt wanneer openbare instellingen en bedrijven sociaal geëngageerde kunst omarmen en inzetten als compensatie voor het gebrek aan werkelijke sociale betrokkenheid of beleid. Wanneer radicale, sociaal geëngageerde kunst wordt gebruikt als *unique selling point* verliest het haar verstorende waarde, wat leidt tot vormen van geaccepteerde of esthetische kunst die haar revolutionaire kracht kwijt is. Ook in het onderwijs vindt dit proces plaats, wanneer docenten vanuit de behoefte hun leerlingen te emanciperen een curriculum ontwikkelen met vastgestelde leerdoelen waarbinnen geen ruimte wordt gelaten voor initiatieven van de leerling. Participatie die wordt ingezet om een tekort bij de leerling of deelnemer te compenseren, is gebaseerd op ongelijkheid (Kalin, 2014).

Wanneer we ervan uitgaan dat kunst een vorm van kritische dialoog is, dan heeft dat betekenis voor een democratische kunsteducatieve praktijk: “In place of ignoring tensions in learning, these disruptions could be confronted as sites of unpredictable potentiality” (Kalin, 2014, p. 196). De belichaamde hedendaagse artistieke praktijk van de kunstenaar docent (Pringle, 2009) plaatst de kunstenaar docent midden in een radicale kunsteducatieve werkelijkheid, die in staat is om het onderwijs te veranderen en bestaande opvattingen over leren en doceren te herzien (Atkinson, 2011).

RADICALE EMANCIPATIE VAN KINDEREN IN DE KUNST

Het Moderna Museet in Stockholm trok in 1969 veel belangstelling met de installatie *The Model – A model for Qualitative Society* van de Deense kunstenaar Palle Nielsen. Nielsen maakte voor het museum in Stockholm een installatie die eruitzag als een enorme speeltuin. Iedereen onder de achttien jaar kon de ruimte betreden en zich vrij bewegen tussen de grote constructies gemaakt van houten bierkratten en autobanden, in een berg schuimrubber springen, verf gebruiken, verkleedkleden aantrekken en muziek spelen (Penfold, n.d.). Nielsens werk is een vorm van urban-guerrilla activisme, gebaseerd op de overtuiging dat spel voor kinderen betekent wat werk voor een volwassene betekent. Met de installatie wilde Nielsen protesteren tegen het museum als een ruimte voor de sociale elite. Het werk is een statement en tegelijkertijd een mogelijkheid om het gedrag van kinderen te observeren wanneer ze helemaal vrijgelaten worden. De installatie trok lange rijen en werd bezocht door meer dan 20.000 kinderen, maar werd binnen drie weken gesloten. De protesten uit de samenleving tegen *The Model*, die tot de sluiting hebben geleid, gingen met name over veiligheid en ethische bezwaren (Larsen, 2010).

Kindertijd is in Nielsens werk politiek geladen (Larsen, 2010): “In *The Model*, the universal becoming of the child – the child as an unfinished person, a pre-being or a future race – is turned into just such a not-yet-being that demands its rights and freedom” (Larsen, 2010, p. 72). *The Model* is een voorbeeld van een artistiek project dat vorm geeft aan de children’s public sphere (Negt & Kluge, 1990). Flexibiliteit, ruimte om te bewegen en weinig vrijheidsbeperkingen zijn voorwaardelijk voor de emancipatie van kinderen. *The Model* is een voorbeeld van sociale kunst, waarbij de grenzen van maker en toeschouwer

verdwijnen: De installatie van Nielsen is door dit gedeelde eigenaarschap “a literally un-authorised space where the children can use play to ‘talk about their ability to express themselves’” (Larsen, 2010, p. 72).

PEDAGOGISCHE THIRDSPACE

Tot nu toe is betoogd dat, om de betekenis van de kunstenaar docent voor de democratische pedagogische praktijk te begrijpen, zowel het idee van een belichaming van de artistieke praktijk als het idee van tegengestelde domeinen een rol spelen. Doorredenerend zouden we kunnen stellen dat het juist de belichaming van die tegenstelling is die de pedagogische praktijk van de kunstenaar docent kenmerkt. In de literatuur wordt het bestaan van een werkelijkheid die zich op het snijvlak van twee conflicterende werkelijkheden bevindt de thirdspace genoemd (Soja, 1999):

"The most powerful pedagogical site is the third site where adults and kids collaborate as colleagues. The third pedagogical site is a research site and if we researchers were to spend more time living in and investigating the third pedagogical site we might discover the many extraordinary ways in which to make art education truly change individuals' lives." (Wilson, 2008, p. 129)

Wilson verbindt zijn theorie over het bestaan van pedagogische thirdspaces in het kunstonderwijs met postkoloniale theorie: "Liminal spaces, according to Bhabha, are a 'third space' between dominant and subordinate cultures" (Wilson, 2008, p. 120). De mogelijkheden van het kunstlokaal als ruimte waar normaliteit kan worden bestreden wordt onder andere ook beschreven door Wild (2011) en Penketh (2017). Kunstactiviteiten buiten het vaste rooster hebben de potentie om een thirdspace te creëren (Heath, 2001). Marges zijn grensgebieden in school (Burke, 2017) waar ruimte ontstaat voor diversiteit en experiment. Om te functioneren als een pedagogische thirdspace in de school, moet de ruimte een dubbelzinnige betekenis hebben (Wilson, 2008). Het idee van een thirdspace speelt ook bij de

pedagogische praktijk van kunstenaars op school een rol (Hall & Thomson, 2016). De onderzoekers analyseerden verschillende manieren van werken: “in the space/time of creative pedagogies something happened that was different from what happened in either an arts or conventional classroom space/time” (Hall & Thomson, 2016, p. 5).

Om het idee van een thirdspace te begrijpen moeten we de traditionele binaire logica die we gebruiken om de wereld te analyseren deconstrueren (Soja, 1999). In zijn theorie over ruimtelijkheid onderscheidt Soja drie met elkaar verbonden ruimtes die hij *perceived space*, *conceived space* en *lived space* noemt: de waargenomen ruimte, de bedachte ruimte en de ervaren ruimte. *Perceived space* is de eerste ruimte, en verwijst naar de materiële werkelijkheid zoals die empirisch kan worden geobserveerd en gemeten. *Conceived space* is subjectiever. Het is de wereld van theorieën, concepten en idealen, de wereld zoals wij ons die voorstellen. De thirdspace die Soja onderscheidt is de ervaren ruimte. Deze ruimte is tegelijkertijd gelijk aan als verschillend van de werkelijke en conceptuele ruimtes, maar kan niet worden afgedaan als een simpele, neutrale tussenruimte:

“a radical openness that enables us to see beyond what is presently known, to explore ‘other spaces’ (see Foucault’s *des espaces Autres* and ‘heterotopologies’) that are both similar to and significantly different from the real-and-imagined spaces we already recognize.” (Soja, 1999, p. 269)

De verbeelding wordt er aangesproken en ontdekkingen worden gedaan die weer leiden tot nieuwe verkenningen omdat de ervaring niet tot een eindpunt leidt. De verbinding die Soja legt met het theoretische concept van de heterotopia (Foucault & Miskowicz, 1986; Wild, 2011) onderstreept de openheid van de

thirdspace voor “ander” gedrag en politieke actie. De politieke kracht van de thirdspace ligt in de radicale openheid van de speelruimte die ontstaat, die ruimte biedt aan creativiteit en verzet (hooks, 1989).

CONSENSUS OF CONFLICT

Kunst en onderwijs zijn verschillende domeinen en de kunstenaar docent is in staat te werken vanuit deze epistemologische tweedeling. De belichaming van verschillende, tegengestelde domeinen maakt van de kunstenaar docent een model van interdisciplinaire fusie (Hall, 2010). We moeten uitgaan van een complex model dat recht doet aan de verscheidenheid aan identiteiten van kunstenaar en docent en de mate waarin kunstenaar docenten die twee werelden met elkaar verweven. Het concept van de kunstenaar docent wordt bovendien gecompliceerd omdat deze is verbonden met een meervoudige opvatting van de hedendaagse kunstpraktijk. Zowel de kunstpraktijk als de educatieve praktijk worden door de interdisciplinaire fusie beïnvloed.

Verandering kan zowel ontstaan door overeenstemming te bereiken als door het met elkaar oneens te zijn. De kunstenaar docent wordt wel gezien als een verpersoonlijking van consensus omdat die twee verschillende concepten, de vrijheid van de kunstenaar en de docent, in zich verenigt. De kunstenaar docent is een verbindend concept (Adams, 2005) dat verschillende en tegengestelde paradigma's behelst en die in staat is te werken vanuit de spanning die dat oplevert. Tegelijkertijd is de kunstenaar docent een model van onenigheid. Volgens Atkinson (2011) is het juist het conflict tussen de domeinen kunst en onderwijs dat maakt dat in de figuur van de kunstenaar docent een nieuwe werkelijkheid ontstaat. De kunstenaar docent is een dialectische figuur die werkt vanuit dissensus en onenigheid. Ik heb betoogd dat het binaire denken

over kunst en onderwijs het begrijpen van de betekenis van de kunstenaar docent voor het onderwijs beperkt. Het probleem dat zich aftekent wanneer we deze betekenis proberen te begrijpen vanuit traditionele modellen is het ontbreken van de juiste taal om te beschrijven wat er gebeurt als zich een thirdspace opent in de pedagogische praktijk van de kunstenaar docent. De kunstenaar docent kan een begrip zijn dat bestaande modellen samenbrengt, maar het is ook een manier om op een fundamenteel andere manier over kunst en onderwijs te denken en op die manier het kunstonderwijs radicaal te transformeren.

HIDDEN CURRICULUM

Onderwijs is een complex systeem van handelingen, inzichten en principes. *Hidden curriculum* is het systeem van impliciete normen en regels dat aan iedere vorm van onderwijs ten grondslag ligt (Shulman, 2005). De politieke betekenis van die impliciete normen, die macht uitoefenen over zowel leerlingen als docenten, moet niet worden onderschat. *Hidden curriculum* disciplineert en normaliseert, juist omdat de regels niet expliciet worden gemaakt (Giroux, 2001).

Annette Krauss onderzocht in het kunstproject “The Hidden Curriculum” de werking van het verborgen systeem van regels en moraal in verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. De vraag was hoe de leerlingen tot ideevorming komen over het begrip *hidden curriculum*. Vormen van kennis die niet zijn geformaliseerd in boeken of leermaterialen, maar die een “structural component of the school system and everyday life in school” vormen (Krauss, 2015a, p. 1) zijn onderzocht. Het project zocht naar strategieën om de heersende cultuur, zoals op tijd komen en netheid, uit te dagen en richtte zich ook op het veelvoud aan praktijken die leerlingen ontwikkelen om zich te onttrekken aan de vereisten van de school. De school wordt bepaald door hiërarchische verhoudingen die uitgedrukt worden in bijvoorbeeld het meubilair. De leerlingen hebben stoelen met poten en alleen de docenten hebben stoelen met wieltjes. Ook kennis is hiërarchisch geordend, aldus Krauss (2015a), en het verschil in stoelen staat symbool voor de autoriteit die door leerlingen aan de leraar moet worden toegekend.

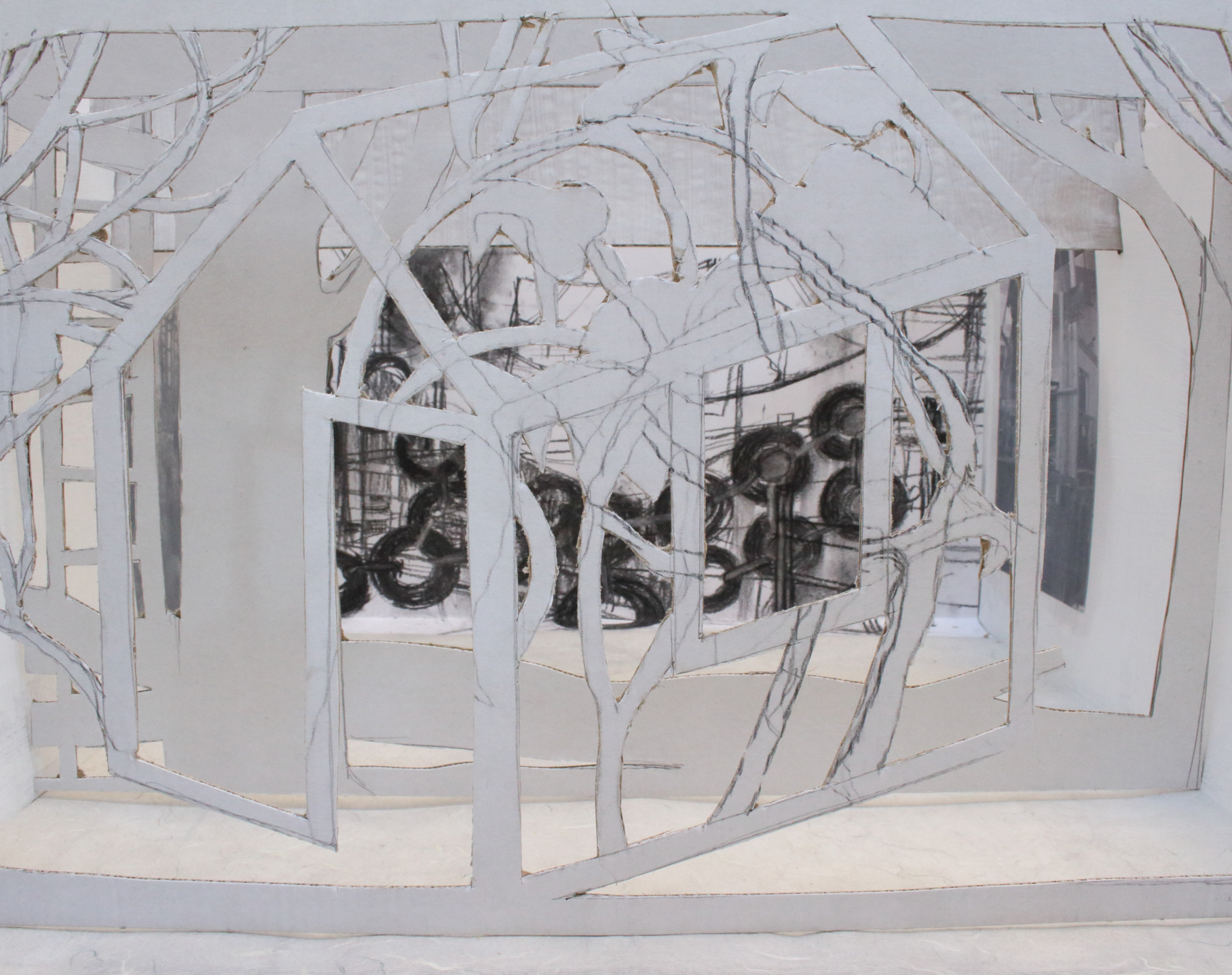
Leerlingen moeten een proces van bewustwording, of *conscientização*, doormaken om zich te kunnen bevrijden van de krachten waardoor ze onderdrukt worden (Freire, 1970/1993). Het artistieke onderzoeksproces dat Krauss met de leerlingen aanging, maakt de leerlingen bewust van het machtssysteem dat in de school werkzaam is.



KINDERREPUBLIEK

Dit diorama drukt de hoopvolle verwachtingen uit van jonge kinderen die op vierjarige leeftijd het schooldomein betreden. Volgens de kindgestuurde pedagogiek van Reggio Emilia benadert het jonge kind de wereld met theorieën die door sommige volwassenen worden verward met misconcepties, maar die in feite krachtige prikkels zijn voor het jonge kind om op onderzoek uit te gaan en te leren. Fantasiespel, verhalen vertellen en tekenen zijn voor kinderen instrumenten om de geldigheid van hun theorieën te ontdekken. Het veranderproces waar een kind van vier doorheen gaat wanneer het voor het eerst naar school gaat wordt aangestuurd door de veronderstellingen die een kind van vier heeft over de wereld die hij binnengaat. Ervaringen zullen de verwachtingen van kinderen temperen tot er een beeld van de school overblijft dat algemeen geaccepteerd is maar nooit zo positief als de optimistische theorieën waarmee zij de wereld van de school betreden.





TITEL

5.

DE PEDAGOGISCHE PRAKTIJK VAN DE KUNSTENAARDOCENT: TWEE CASE-STUDIES

Jill werkt bijna fulltime als docent beeldende vorming en heeft weinig tijd voor haar artistieke praktijk. Aanvankelijk koos Jill voor de muziek, maar na een aantal jaar op het conservatorium kwam ze erachter dat het zingen van door anderen geschreven repertoire haar te weinig voldoening gaf. Ze maakte de overstap naar beeldende kunst en werd gegrepen door dit voor haar onbekende domein, juist omdat ze dit, naar eigen zeggen, niet helemaal begreep. Ze verbindt in haar kunst verschillende media en disciplines. Jill beschouwt zichzelf niet als professioneel kunstenaar, ondanks het feit dat ze daar wel voor is opgeleid en sommige van haar werken in galeries te zien zijn geweest. De hoge eisen die zij aan het kunstenaarschap stelt zorgen niet alleen bij haar, maar bij veel kunstenaardocenten met grote onderwijsaanstellingen voor onzekerheid over hun artistieke identiteit, omdat ze denken dat ze moeten voldoen aan “an exclusive commitment to art making in order to be worth the identification” (Thornton, 2005, p. 168).

De betekenis van de dubbele identiteit ligt voor Jill in de manier waarop ze “als kunstenaar” reageert op de wereld om zich heen. Los van formele criteria als ateliers of tentoonstellingen, is het kunstenaarschap deel van haar persoonlijkheid en dat heeft invloed op haar pedagogische praktijk. Jill ziet een

overeenkomst tussen kunst maken en lesgeven: “Ik hou ervan dat ik word verrast door wat zich aan mij voordoet en waar ik op de een of andere manier op moet reageren”.

JILL

Jill geeft les aan alle leerjaren op haar school, van de brugklas tot het eindexamen. Op haar verzoek zijn de observaties gedaan tijdens de lessen van de eindexamenklas, kort na het bekendmaken van de thema's voor het centraal examen Teken en Schilderen. De leerlingen zijn in de observatieperiode bezig met conceptvorming, materiaalonderzoek en schetsontwerpen. Volgens Jill is ze in deze context het best in staat haar kunstenaarschap met haar lespraktijk te verbinden, omdat de opdracht voor de leerlingen open is en veel ruimte biedt aan het initiatief van de leerling. De ontdekkingen die Jill in haar eigen creatieve proces doet, kan ze gebruiken in haar begeleiding, en andersom raakt zij ook geïnspireerd door het proces van haar leerlingen.

Jill legt uit dat er in hoofdzaak drie manieren zijn waarop voor haar de verbinding tussen de artistieke praktijk en de lespraktijk tot stand komt. Ten eerste is dat de betrokkenheid bij de onderwerpen, materialen en technieken van haar eigen maakproces, die ze bijna automatisch in haar lessen verwerkt. Haar eigen ervaringen komen als thema's in de les terug als aanvulling op of vervanging van vaste onderdelen van het lesprogramma. Het kunstwerk en de persoon van de maker zijn met elkaar verbonden (Daichendt, 2010). Ten tweede kan Jill zich goed identificeren met het creatieve proces van haar leerlingen. Identificatie met de leerling zorgt ervoor dat de rollen van de *artist-teacher* met de *artist-student* vermengen, waardoor leergemeenschappen ontstaan die functioneren als “shared places of discovery and creativity, but also of mistakes” (Page, 2012, p. 75). Het derde aspect is het modelleren van artistieke vrijheid. Jill kan nogal enthousiast uit de hoek

komen en voelt zich vrij om haar eigen fascinaties met haar leerlingen te delen, iets wat door de leerlingen als enigszins excentriek wordt beschouwd. Haar eigen identificatie met de vrijzinnige kunstenaar (Adams, 2005) maakt haar niet alleen een rolmodel voor een artistieke praktijk, maar modelleert ook op welke manier dergelijk onorthodox gedrag binnen de institutionele setting van de school werkt.

DE PEDAGOGISCHE ROL

De docent beeldend met een professionele kunstpraktijk wordt beschouwd als een sterk model van de dubbele beroepspraktijk, omdat de kunstenaar/docent in dit geval deel uitmaakt van de school en vanuit die insiderpositie invloed heeft op zaken als curriculum en de leeromgeving. Om te begrijpen wat de dubbele beroepsidentiteit van Jill betekent voor haar lespraktijk, is het dus van belang om de insiderpositie die Jill als regulier docent inneemt als uitgangspunt te nemen. Jill hanteert in de lessen die ik heb geobserveerd verschillende vormen van overdracht en begeleiding, gericht op het creëren van open communicatie en een productieve werkomgeving. Ze wisselt individuele aandacht af met communicatie naar de hele klas, en laat leerlingen ook veel ruimte om zelfstandig te werken. Tijdens de centrale les van mijn observaties had Jill een peerfeedbacksessie georganiseerd, waarbij leerlingen zowel kritische vragen als complimenten kregen van hun klasgenoten. Jill vindt het belangrijk om groepskritiek te organiseren in de explorerende fase van het artistieke proces, zodat de leerlingen van elkaar leren: “Dan denken ze, hé, die heeft zijn hele eerste idee laten varen, dat kan ik dus ook doen, dus dat geeft ook een soort van vrijheid en ruimte om dat soort dingen te doen”.

Tijdens de kritieksessies bewaakt Jill het proces. Op een blaadje heeft ze vooraf een indeling gemaakt maar tijdens de sessie improviseert ze af en toe met dit schema. Jill geeft impliciet

met haar gezichtsuitdrukking en lichaamstaal aan wanneer ze instemt met de gegeven feedback en wanneer ze het er niet mee eens is. Door zich met haar lichaam aanwezig te maken als gesprekspartner, verlaat ze de positie van neutrale autoriteit (hooks, 1994). De expliciete interventies van Jill bestaan uit het stellen van vragen, het geven van haar eigen interpretatie en om instemming te vragen aan de leerling. Daarbij is ze bemoedigend en spreekt haar vertrouwen uit. Wanneer een leerling te hard over een medeleerling oordeelt, grijpt Jill in en vraagt een andere leerling om het over te nemen. Het is niet voldoende om leerlingen alleen de gelegenheid te geven zich uit te spreken; voorwaardelijk voor inclusief onderwijs is dat leerlingen ook moeten leren om naar elkaar te luisteren (hooks, 1994).

Jill vermengt complimenten met kritische opmerkingen en suggesties. Ze vraagt haar leerlingen of de feedback nuttig was en waarschuwt voor te ambitieuze plannen. Ze wil ze beschermen maar tegelijkertijd vrijlaten, en haar opmerkingen lijken dan ook voortdurend te balanceren tussen vrijheid geven aan de leerling en zelf de leiding nemen. Vaak doet ze allebei tegelijk, en gebruikt daarbij een repertoire aan gesprekstechnieken om het initiatief wisselend bij de leerling en haarzelf te leggen. Dat wisselen tussen de verschillende rollen en benaderingen hangt samen met de positieve rol die Jill geeft aan de factor onzekerheid. Wanneer ik achteraf met Jill terugkijk op de observaties en haar vraag welke beslissingen haar handelen sturen, vertelt ze dat dit aan de ene kant gebeurt op basis van haar expertise als docent en eerdere ervaringen met deze doelgroep, maar dat ze ook als kunstenaar ziet wat er op een bepaald moment nodig is: “En dat zien, dat is niet alleen pedagogisch, dat is ook op dat kunstenaarschap, die liggen heel dicht bij elkaar volgens mij”.

Ze benadert de leerlingen vanuit een holistische opvatting, stelt de individuele vermogens van de leerlingen centraal en sluit daarmee een gestandaardiseerde aanpak uit. Haar rol

als docent beschouwt ze voornamelijk als een coachende rol, waarbij de aanpak voor iedere leerling anders kan zijn. Die gepersonaliseerde aanpak omvat zowel differentiatie in de begeleiding van het artistieke proces, variërend van uitdagen tot in bescherming nemen, als haar reactie op de persoonlijke problemen van de leerlingen. En hoewel differentiatie in het hedendaags onderwijs een belangrijk onderwerp is (Aubrey & Riley, 2016) heeft dit voor Jill persoonlijk ook waarde omdat een gepersonaliseerde aanpak haar in staat stelt haar kwaliteiten als kunstenaar volledig in te zetten.

De kwetsbaarheid van de leerling bestaat volgens Jill niet alleen uit motivatie voor school en de vereiste vorderingen, maar komt ook tot uitdrukking in het werk van de leerling, als uiting van hun individualiteit. Die verbinding sluit aan bij de veronderstelling dat kunstwerk en maker in hoge mate met elkaar samenvallen (Eisner, 1979; Daichendt, 2010). Jills kennis over een individuele leerling helpt haar om een op die leerling toegespitste aanpak te kiezen en individuele leerdoelen te formuleren. In de zorg die de docent laat zien ten aanzien van de leerling zijn twee verschillende vormen van zorg te onderscheiden: *caring-for* en *caring-about*. *Caring-for* veronderstelt wederzijdsheid in de relatie tussen verzorger en verzorgde, tussen docent en leerling, en reageert op wat de verzorgde of leerling nodig heeft, terwijl *caring-about* gaat over de inhoud van de zorg en niet bijdraagt aan gelijkwaardigheid tussen *carer* en *cared-for* (Noddings, 2005).

Jill zou haar leerlingen uit betrokkenheid willen beschermen tegen teleurstellingen, wat haar er soms toe aanzet om beslissingen niet *met* maar *over* de leerlingen te nemen. Haar zorg-voor slaat dan om in zorg-over, en de leerling wordt daarmee buitenspel gezet. De ervaring die Jill als kunstenaar heeft met bijvoorbeeld technieken en materialen gebruikt ze dan als argument om leerlingen te waarschuwen om bepaalde

experimenten niet aan te gaan. Ze wil voorkomen dat ze zich aan technieken wagen die te moeilijk zijn want: "Als ik zie dat kinderen de mist in gaan, dan OOOOH! Dat kan ik me echt, daar kan ik me heel erg over opwinden".

Om te voorkomen dat leerlingen hun motivatie verliezen wil ze ook niet te kritisch zijn. Ze waardeert positieve ervaringen als iets wat leerlingen kan stimuleren, ze wil het beste voor ze en is oprecht in hun werk geïnteresseerd.

Jill is zich bewust van het feit dat haar enthousiasme ook een valkuil is. Ze kan zich te veel laten meeslepen en identificeert zich soms te sterk met het proces van de leerling. Ze is op haar hoede voor mislukken en kan daarmee de leerling, die wellicht van zichzelf onbevangener in het creatieve proces staat, onzeker maken. Het identificatieproces veroorzaakt daarom enerzijds ongelijkwaardigheid, omdat Jill haar verwachtingen en onzekerheden over het werk van de leerling op het werk projecteert. Dat is in de theorie van Noddings (2005) een daad van caring-about en biedt geen ruimte voor inbreng van de leerling. Aan de andere kant draagt identificatie ook bij aan een sfeer van gezamenlijkheid die van de klas een *community of artists* kan maken (Lave & Wenger, 1991). Dit laatste vereist tolerantie, maar dat conflicteert met het gevoel van verantwoordelijkheid voor het welzijn van de leerling. Kuijer (1980) stelt dat iedere pedagogische handeling die als doel heeft om kinderen te beschermen tegen teleurstelling, in feite alleen maar de afhankelijkheid en incompetentie van kinderen bevestigt. En hoewel Jill probeert iedere leerling individuele vrijheid te geven, hebben haar intenties verschillende, met elkaar strijdige effecten. De pedagogische omgeving is gericht op gelijkwaardigheid, is uitnodigend en stimulerend met voldoende ruimte voor persoonlijke aandacht en vertrouwen. Tegelijkertijd maken de ervaringen die Jill heeft als kunstenaar en voormalig kunststudent dat zij zich in hoge mate verantwoordelijk voelt voor

een proces dat niet van haar is maar van de leerling. Hierdoor wordt benadrukt dat Jill het beter weet, waardoor de ongelijkheid in de relatie wordt versterkt. De alwetende docent laat immers weinig ruimte voor een gelijkwaardige verdeling van kennis tussen leerling en docent (Rancière, 1991). Dit ethische conflict in de pedagogische relatie kan alleen worden opgelost wanneer docent en leerling, *carer* en *cared-for*, zich wederzijds tot elkaar verhouden (Noddings, 2005).

WIE IS DE KUNSTENAAR?

Sommige eindexamenleerlingen uit de klas van Jill overwegen om verder te studeren aan een kunstacademie. Jill gebruikt vaak voorbeelden uit haar eigen artistieke proces of haar tijd op de kunstacademie om de afstand tussen de leerling en een mogelijke toekomstige carrière in de kunst te verkleinen. Jill representeert twee verschillende aspecten van het kunstenaarschap. Aan de ene kant vertegenwoordigt zij de artistieke vrijheid van de kunstenaar, aan de andere kant modelleert ze professionaliteit. Niet alleen zijn deze aspecten strijdig met elkaar; beide kanten van dit modelleren van de artistieke praktijk veroorzaken ook een conflict met een leerlinggestuurde aanpak. In de eerste plaats is Jill als persoon een model van de creatieve en impulsieve kunstenaar, die openstaat voor non-conformistische experimenten en die een fascinatie heeft voor alles wat met kunst te maken heeft. Als kunstenaar, zo vertelt ze, voelt ze zich niet gebonden aan medium of discipline en het is met name het op een artistieke manier reageren op situaties dat haar identiteit als kunstenaar bepaalt. Alles kan kunst zijn en dat gevoel deelt ze met de leerlingen. Ze deelt met hen haar sterke persoonlijke binding met kunst en is erop gebrand dat de leerlingen dit vooral op een positieve manier ervaren en niet teleurgesteld raken. Aan de andere kant modelleert ze ook de toewijding van de hardwerkende, ambitieuze kunstenaar die

bereid is om iedere moeilijkheid te overwinnen. De eisen die Jill bijvoorbeeld stelt aan een professionele voorbereiding op de examenexpositie contrasteren met de liberale opvatting van artistieke vrijheid die ze tegelijkertijd inbrengt.

Jill is ambitieus voor haar leerlingen en zou graag zien dat sommigen van hen naar de kunstacademie gaan, waardoor ze soms de leerling veel sterker stuurt dan ze zou willen. Haar criteria voor een productief creatief proces zijn hoog. In het werk van de leerlingen verwelkomt ze gelaagde, meervoudige betekenissen. Ze kan kritisch zijn over het werk van leerlingen, maar is het meest kritisch wanneer leerlingen het zichzelf te makkelijk maken. De mythe van de hardwerkende kunstenaar (Anderson, 1981) en het expressieve, conceptuele model van de kunstacademie (Houghton, 2016) komen terug in de eisen die Jill stelt aan het artistieke proces van haar leerlingen.

Tegenover de wrijving die wordt veroorzaakt door het tegelijkertijd modelleren van de artistieke vrijheid en hoge professionele eisen, staan de mogelijkheden en moeilijkheden van de kunstenaar docent om samen te werken met de klas als artistieke *community of learners* (Adams & Owens, 2015). De situatie in de examenklas van Jill bevestigt deze mogelijkheid, iets wat in het gedrag van Jill tot uitdrukking komt wanneer zij bijvoorbeeld haar leerlingen herhaaldelijk aanspreekt als collega-kunstenaars. Zij spiegelt de leerlingen voor dat de ervaringen die bij het examenwerk horen, zoals exposeren, hun een identiteit als kunstenaar zal geven. Wanneer Jill met mij over individuele leerlingen praat plaatst ze de talenten en originaliteit van de leerling boven haar eigen kwaliteiten. Ze is in hun werk geïnteresseerd en kan verdrietig worden als ze ziet dat een leerling vastloopt.

Haar gedrag in de klas laat zien op welke manier Jill probeert een situatie van gelijkwaardigheid te scheppen. Ze kan emotioneel en enthousiast reageren op werk van leerlingen

en heeft vertrouwen in hun talent. Jill legt expliciet verbinding tussen het werk dat de leerlingen maken en hun leefwereld buiten haar les, hun persoonlijk leven of aspecten van kunst en populaire cultuur waarvan ze weet dat de leerlingen die interessant vinden. Wanneer ze daarbij de disciplines van het beeldende domein overschrijdt, verwijst ze actief naar de manier waarop haar eigen fascinaties voor verschillende disciplines samenkomen. Ze creëert een atmosfeer van gedeelde interesses en bovendien nodigt ze, door het domein van de beeldende kunst open te stellen voor populaire beeldcultuur en andere vormen van kunst, de leerlingen uit om daar ook actief aan bij te dragen. Op deze manier worden leerlingen uitgenodigd om zelf aan het curriculum bij te dragen (Wilson, 2003).

De leerlingen worden door Jill expliciet aangesproken als makers, als kunstenaars. Openheid in het werk van de leerlingen verbindt ze met ontwikkelingen in hedendaagse kunst, waarmee ze de leerling een positie geeft in die kunstwereld. Ze stimuleert de leerlingen om autonome beslissingen te nemen en kritisch te zijn, zoals in onderstaand gesprek met een leerling: “Dus dat is echt iets waar je echt zelf je beslissing moet gaan nemen, want het is dan open, vind ik eigenlijk zelf ook heel prettig, als ik moet gaan gissen naar wat zit er voor betekenis allemaal daarin”.

Hoewel Jill zich probeert niet boven maar naast de leerling op te stellen, en ondanks de verbinding met een gezamenlijk gedeelde belangstelling voor kunst, kan zij toch in de gemeenschap die zij in haar klas wil creëren, niet de gelijke van de leerling zijn. Haar professionele expertise onderscheidt haar van de getalenteerde, maar ontegenzeggelijk minder ervaren jonge kunstenaars in haar klas. Bovendien beperken de bepalingen die de school als instituut haar oplegt de mogelijkheid voor het bestaan van een *community of practice* in de ware zin van het woord. Zolang Jill degene is die de inhoud van de

les bepaalt en de cijfers geeft is de macht die de leerling heeft over het eigen leerproces beperkt (Giroux, 2001). Ondanks dat heb ik laten zien op welke manier Jill in haar rol als ervaren kunstenaar het haar leerlingen mogelijk maakt om als aankomende kunstenaars te delen in de gebruiken van de kunstwereld (Thomas, 2009) en hoe zich in het conflict tussen docent zijn en kunstenaar zijn zich een ruimte opent waarin Jill zoekt naar een gelijkwaardige dialoog met haar leerlingen. Jills dubbele identiteit als docent en kunstenaar geeft de leerlingen in ieder geval de mogelijkheid met haar de onderhandeling aan te gaan over een gelijkwaardige relatie als kunstenaars onder elkaar.

“A CHILDREN’S REPUBLIC” – ROOM 13

Room 13 is de naam van een internationaal netwerk van plaatselijke initiatieven voor een radicaal democratische kunstpraktijk. De oorsprong van dit netwerk ligt in het Schotse Caol, waar kunstenaar Rob Fairley meer dan twintig jaar op basis van gelijkwaardigheid in een artistiek collectief met de kinderen van de plaatselijke school samenwerkte (Roberts, 2008).

Veel van de studio’s zijn verbonden aan scholen in buurten met een lagere sociaaleconomische status waar kinderen weinig toegang hebben tot buitenschoolse kunstinstellingen (Grube, 2015). De verbindingen tussen de school en Room 13 verschillen per lokale situatie, maar over het algemeen functioneren de studio’s autonoom en maken de activiteiten die daar plaatsvinden geen deel uit van het schoolprogramma.

In Room 13 werken kinderen samen met volwassen kunstenaars. En hoewel er lokaal grote verschillen zijn tussen de studio’s van het netwerk, zijn er twee kenmerken die overal terugkomen. Ten eerste zijn kinderen altijd op alle niveaus betrokken bij besluitvorming en ten tweede is artistieke vrijheid overal het uitgangspunt (Groce, 2014). Deze combinatie van artistiek ondernemerschap met de autonomie van het kunstenaarschap vertoont gelijkenis met de hybriditeit die kenmerkend is voor de hedendaagse kunstpraktijk (Van Winkel et al., 2012) en de manier waarop er als collectief wordt samengewerkt doet denken aan andere ontwikkelingen in hedendaagse kunst, waarbij de individuele maker als auteur naar de achtergrond verdwijnt. In dit samenwerkingsverband werken de volwassen kunstenaar en de kinderen samen op basis van wederkerigheid (Adams & Owens, 2015) op een manier die de kinderen erkent en bekrachtigt als jonge kunstenaars (Sounness & Fairley, 2005). De volwassen kunstenaars in Room 13 benadrukken dat hun rol niet moet worden beschouwd als die van een docent of een

artist in residence (Gibb, 2012; Adams & Owens, 2015). De kunstenaars beschouwen het faciliteren van een omgeving die het proces van de kinderen mogelijk maakt als belangrijk deel van hun rol (Hoekstra, 2018). Masschelein & Simons (2013) betogen dat de werkelijke waarde van de pedagogische praktijk ligt in het creëren van een omgeving waar kinderen belangstelling krijgen voor het aangereikte onderwerp. In Room 13 wordt de belangstelling voor kunst niet gewekt door over kunstenaarschap te praten, maar doordat de volwassen kunstenaars de artistieke praktijk belichamen. Dat geeft kinderen de mogelijkheid om zich met die praktijk te verbinden en daar op hun eigen manier betekenis aan te geven. De familie-achtige relatiestructuur die in de studio's van Room 13 ontstaat tussen volwassen kunstenaars en kinderkunstenaars van verschillende leeftijden maakt volgens Adams & Owens (2015) van Room 13 een *community of practice* (Lave & Wenger, 1991).

Door de positie die de Room 13 studio's hebben ten opzichte van de school, kan Room 13 functioneren als een pedagogische *thirdspace* (Wilson, 2008). De fysieke kwaliteit van de Room 13 studio's – de chaos, de speelsheid en de openheid – die door veel van de auteurs die de studio's hebben bezocht wordt beschreven (Grube, 2012) komt zowel overeen met de geografische kwaliteiten van alternatieve leeromgevingen (Kraftl, 2013) en met het atelier als uitdrukking van de autonomie van het kunstenaarschap (Masschelein & Simons, 2013). De veelvormigheid en de hybriditeit van de hedendaagse kunstpraktijk resoneert in de diversiteit van de verschillende lokale studio's in het netwerk van Room 13 (Gibb, 2012).

DE KLAS ALS ATELIER

Daichendt (2010) stelt dat kunstenaardocenten lesgeven op een manier die is ontleend aan hun persoonlijke verbinding met een (actuele) kunstpraktijk. Jill ervaart geen wezenlijk onderscheid tussen haar identiteit als kunstenaar en haar werk als docent, omdat ze naar eigen zeggen al haar artistieke kwaliteiten in de klas weet in te zetten:

"Ik ga kijken naar schetsen en dingen die er gemaakt zijn en dan zeg ik: "Goh, wat vind je daar sterk aan en wat vind je sterk daaraan en wat laat je daar nu liggen en hoe zou je die twee dingen met elkaar kunnen combineren", wat ik zelf ook altijd met kunst maken heel erg merk, het ene werk en het andere werk kruisen elkaar en dan komt er een nieuw werk uit, dus op zo'n manier ben ik met haar (...). Alsof ik een gesprek met mezelf over mijn kunst heb, die heb ik dan bijvoorbeeld met haar."

In dit antwoord gaat Jill ten eerste in op de aantrekkingskracht van onzekerheid, die voor haar zowel in kunst maken als in lesgeven ligt. Onzekerheid daagt haar uit om te reageren op wat er voor haar ligt en de manier waarop Jill twijfel toelaat, opent ook de mogelijkheid voor leerlingen om te handelen.

In de tweede plaats laat dit fragment zien hoe haar interventie gericht is op het vinden van betekenisvolle relaties tussen ervaringen. Dewey (1916) betoogt dat leerlingen in staat gesteld moeten worden om hun ervaringen te verbinden aan bestaande kennis en eerdere ervaringen, om op die manier te leren van en betekenis te geven aan hun ervaringen. De positieve verwachtingen die Jill uitspreekt in haar advies aan de leerling, verbindt zij met haar eigen favoriete werkwijze. De interventie is gebaseerd op het concept van kunst als een vorm van gesprek

en bouwt voort op het idee dat twee afzonderlijke werken een hele nieuwe betekenis kunnen creëren wanneer zij met elkaar een dialoog aangaan. De artistieke knowhow (Pringle, 2009), die de kunstenaar door ervaring heeft verworven en die belichaamd is in de persoon van de kunstenaar docent, wordt bij de leerling gestimuleerd door een proces van betekenis geven dat ontstaat wanneer ervaringen met elkaar in verband worden gebracht.

Ten derde heeft het gesprek dat Jill heeft met de leerling over het werk betekenis voor haar als kunstenaar. De vergelijking die Jill maakt tussen het gesprek met de student en de *monologue intérieur* die zij als kunstenaar heeft met haar werk, kan worden begrepen in de manier waarop in de hedendaagse kunstpraktijk de sociale interactie centraal staat (Kalin, 2014) en onderstreept de hybriditeit van de kunstpraktijk van Jill. Eerder heb ik genoemd dat Jill zich als kunstenaar niet laat beperken door de grenzen van disciplines en media. Met dit fragment wordt duidelijk dat de hybride kunstpraktijk verder wordt opgerekt door een vergelijking te maken tussen het gesprek met de leerling en haar eigen artistieke proces.

De lessen die ik heb geobserveerd waren vrij informeel georganiseerd. Jill heeft een associatieve manier van praten en schakelt in haar gesprekken met de klas of met individuele leerlingen tussen verschillende onderwerpen. Door persoonlijke ervaringen en haar enthousiasme in het gesprek in te brengen rekent Jill af met de figuur van de neutrale docent (hooks, 1994) en maakt het zo mogelijk voor de leerling om ook persoonlijk in het gesprek betrokken te raken. Jill is vaak in tijdnood en waarschuwt de leerlingen er regelmatig voor dat ze op tijd moeten beginnen, maar de tijdnood van Jill lijkt nauwelijks van invloed te zijn op de organisatie van de les. Soms wordt de scheidslijn tussen stimuleren en daadwerkelijk helpen door Jill overschreden. Aan de andere kant hebben haar suggesties vaak een heel dubbelzinnig karakter en is het aan de leerling om de

beslissing te nemen wat hij of zij doet met de feedback. Zowel verbaal als non-verbaal geeft Jill aan dat ze met de leerlingen mee wil denken. Op deze manier staat Jill naast de leerling in plaats van daarboven. Net zomin als de leerling weet Jill waar het werk uiteindelijk heen zal gaan en haar lesgeven gaat meer over wat ze niet weet dan over wat ze wel weet. Onzekerheid toelaten in het pedagogisch handelen is voor de docent niet zonder risico en vereist dat de docent zijn rol als gesprekspartner herdefinieert (Adams & Owens, 2015).

Jills twijfel over haar eigen beoordelingsvermogen sluit aan bij het conflict dat ik eerder heb beschreven, dat optreedt in de balans tussen zorgen-voor en zorgen-over. Haar onzekerheid betreft de vraag of ze in staat is om namens de leerling te spreken en te beslissen, een situatie die voor docenten niet gemakkelijk is (Adams & Owens, 2015). Atkinson stelt dat het met name de kunstenaar docent is die in staat is te werken met iets wat niet volledig kenbaar is (2011). In Jills geval is het de combinatie van hybriditeit in haar artistieke praktijk en de ambivalentie die ze in haar pedagogische rol omarmt, die haar kwalificeren om te werken vanuit onzekerheid en ambiguïteit.

Eerder noemde ik al de informele organisatie van de les als een kenmerk van het handelen van Jill. Die informaliteit maakt dat het kunstlokaal zich onderscheidt van de rest van de school en gelijkenis vertoont met een kunstenaarsatelier. Het atelier is een belangrijk aspect van de artistieke praktijk (Masschelein & Simons, 2013), waar ruimte is voor experiment en onzekerheid, maar waar tegelijkertijd waardering is voor productiviteit. Kentridge (2014) onderscheidt twee kernconcepten van het atelier: de fysieke tastbaarheid van de ruimte en de ruimte die ontstaat voor experiment. Het is van belang dat er in het atelier heen en weer gelopen kan worden en dat de kunstenaar, tijdens dat heen en weer lopen, geconfronteerd wordt met de fysieke aanwezigheid van objecten, materialen,

schetsen en eerder werk. Het werk in het atelier bestaat voor Kentridge uit een aantal elementen. Ten eerste moet er iets te zien zijn, iets tastbaars of iets wat gebeurt, dat lukt een metaforische reactie uit, wat het tweede element is. Vanuit de metafoor, die betekenis verleent aan dat wat is waargenomen, komt het derde element tevoorschijn: de beheersing van de techniek. De kunstenaar herhaalt handelingen of maakt verschillende versies van een werk tot zich een vierde element aandient: de uitbreiding van het werk naar mogelijke andere werken. Het idee alleen, zegt Kentridge is “never enough” (2014, p. 107). Jill benadrukt herhaaldelijk haar waardering voor een actief maakproces, in plaats van een eenzijdige aandacht voor concepten. Maken is voor Jill een manier om het concept scherper in beeld te krijgen.

Een ander kenmerk van het atelier is dat verschillende processen tegelijkertijd plaatsvinden. Tijdens de peerfeedback is de ene helft bij de sessies betrokken, terwijl de andere helft zelfstandig aan het werk is. Dit is niet alleen een praktische oplossing voor de tijd die leerlingen anders kwijt zouden zijn met luisteren, maar het benadrukt ook vertrouwen in het proces van de leerling, als iets wat niet voortdurend in de gaten gehouden hoeft te worden. De leerlingen krijgen ruimte om te experimenteren en Jill verlangt een open houding ten opzichte van de producten die daaruit voortkomen. Spel, controleverlies en het uitvoeren van gekke ideeën worden actief door Jill aangemoedigd. De tastbaarheid van het maakproces is ook een manier om experiment te stimuleren. Experimenteren is volgens Kentridge een essentiële kwaliteit van het atelier (2014). De manier waarop Jill van het klaslokaal een atelier maakt, is het creëren van een “safe space for stupidity”, een veilige plek waar onzekerheid de ruimte krijgt en waar letterlijk alles uitgeprobeerd kan worden. Het is voor het artistieke proces van belang dat leerlingen de kans krijgen te experimenteren en de ruimte maakt dit mogelijk. Het effect is een leeromgeving die

ambigüiteit toelaat en de leerlingen uitnodigt om daaraan deel te nemen.

ANNA

Anna is een actieve zelfstandige in kunst en educatie. Ze werkt veel met jonge kinderen, maar werkt ook voor het voortgezet onderwijs en in buurtprojecten. Ze heeft een atelier en exposeert haar beeldend werk regelmatig. Wanneer ik haar vraag naar haar beroepspraktijk, vertelt ze me hoe belangrijk het atelier voor haar is als plek om in afzondering te kunnen werken aan haar tekeningen en schilderijen, maar ze vertelt ook dat de hoeveelheid tijd die ze in het atelier kan werken altijd onder druk staat.

Vanuit een opleiding als beeldend kunstenaar en een docentenopleiding Nederlands, heeft ze op haar eigen manier een praktijk als kunsteducator ontwikkeld. Of ze zich meer docent of meer kunstenaar voelt hangt af van degene met wie ze samenwerkt. Met name de samenwerking met groepsleerkrachten vraagt om het bereiken van consensus, wat haar beperkt om haar kunstenaarschap in te zetten en soms een soort ongemak veroorzaakt. Onderzoeksprojecten met kunstenaars op school laten zien dat een duurzame samenwerking tussen school en kunstenaar afhankelijk is van de betrokkenheid van de groepsleerkracht en om intensieve communicatie tussen kunstenaar en leerkracht vraagt (De Backer et al., 2012). Anna voelt zich niet altijd zeker genoeg om groepsleerkrachten te overtuigen van het belang van haar ervaringen als kunstenaardocent en vermijdt liever de confrontatie. Ze leert in dat opzicht veel van collega's die beter kunnen onderhandelen met groepsleerkrachten en ze koestert de activiteiten waarbij ze niet hoeft samen te werken, zoals in de naschoolse kunstlessen waar ik haar heb geobserveerd.

De lessen die de basis vormen van mijn analyse van de praktijk van Anna vinden plaats in een basisschool en worden

tegen zeer lage kosten aangeboden voor een groepje van negen kinderen, tussen de zes tot negen jaar oud, die zich daar zelf voor hebben aangemeld. De activiteit heet Kunstwerkplaats en wordt omschreven als een workshop waarbij het enige doel is om onderzoekend te werken met verschillende materialen. Anna legt de inhoud van de lessen met opzet niet van tevoren vast omdat ze ruimte wil hebben om te improviseren met onderwerpen en materialen op basis van de initiatieven van de kinderen. Aan het einde rondt ze wel altijd de lessen af met een kleine presentatie voor de ouders.

HET MAKEN VAN EEN LEEROMGEVING

De ruimte waar Anna in moet werken is niet ingericht als vaklokaal of atelier, maar wordt ook niet gebruikt als klaslokaal. Er staat van alles: een schoolbord, een fiets, muziekinstrumenten en een bonte verzameling tafels en stoeltjes. Er is wel materiaal aanwezig, maar daar mag Anna geen gebruik van maken. Er is een klein aanrecht en er is weinig opbergruimte. Anna moet improviseren en hoewel ze veel belang hecht aan de werkomgeving besteedt ze daar niet te veel aandacht aan met het oog op de korte voorbereidingstijd. De ene keer zet ze de ongelijke tafeltjes tegen elkaar om één grote tafel te maken, de andere keer laat ze alles staan zoals het is en mogen de kinderen zelf plekjes kiezen waar ze willen werken. Materialen en werkstukken van de kinderen stalt ze uit op een paar aan elkaar geschoven tafeltjes. In de les die centraal staat in de observaties heeft ze de tafels aan de kant geschoven en een blauw zeil op de grond gelegd, zodat de kinderen op de grond kunnen werken. In het midden van het zeil liggen verschillende materialen en gereedschappen en als de kinderen binnenkomen zit Anna zelf op de grond, aan de rand van het blauwe zeil. De kinderen volgen haar voorbeeld en gaan zitten in een kring om de uitgestalde materialen.

Door het blauwe zeil te gebruiken, wil Anna de aandacht van de kinderen richten op de grotere constructiematerialen die ze die les had meegenomen, zoals planken en karton. De kinderen hebben tot dat moment vrij klein gewerkt en Anna wil ze stimuleren om groter te werken, iets wat volgens haar weinig gebeurt op de basisschool. Meestal biedt ze in de naschoolse activiteiten verschillende materialen aan die de kinderen niet kennen: “Ik laat ze kennismaken met allerlei materiaal en dan kijken wat het beste aanslaat en dan ga ik daar mee verder”.

Nieuwe materialen of gereedschappen worden op zo’n plaats in de ruimte neergelegd dat die vanzelf de aandacht van de kinderen trekken. Kosteloos materiaal ligt gesorteerd in bakjes op een lage tafel waar de kinderen omheen kunnen staan, gereedschappen zoals zagen, hamers en houtlijm staan op andere tafels en grotere materialen liggen in het midden van een groot blauw vlak. Wanneer de kinderen de materialen en gereedschappen zien komen ze zelf naar Anna om te vragen of ze daar mee mogen werken. Binnen de beperkte mogelijkheden van de ruimte waar ze in werkt, creëert Anna een leeromgeving waar de fysieke aanwezigheid van materiaal, gereedschap en werk in wording het artistieke proces uitlokken (Kentridge, 2014).

Een meer gerichte introductie is te zien in de manier waarop Anna de kinderen kennis laat maken met een verstekzaag. De kinderen hebben de zaag zien staan en weten niet wat het is. Anna legt het uit en nodigt ze uit de zaag één voor één te komen uitproberen. Ze laat de kinderen zelf proberen een stukje te zagen en wanneer zij de zaag vasthouden, ondersteunt Anna met haar hand het kleine blokje dat ze willen zagen. Met haar andere hand volgt ze de zaagbeweging die het kind maakt en als de zaag vastloopt, helpt ze het kind om de zaagbeweging terug te vinden met een klein beetje druk van haar hand op de hand van het kind. De ervaring van het zagen is de kern van

de instructie en haar ondersteuning is een vorm van wat in muziekonderwijs “tactile modelling” wordt genoemd (Bremmer, 2015). Ze vindt zichzelf directief wanneer ze dit doet, en heeft het in de interviews herhaaldelijk over het dilemma dat ze ervaart wanneer coachen en samenwerken omslaan in sturen en helpen. Ze zou bij voorkeur een gezamenlijk maakproces met de kinderen aangaan, maar is terughoudend om te veel in te grijpen in de autonomie van de kinderen. Om ervoor te zorgen dat zij de kinderen alleen maar helpt als de kinderen dat zelf willen, luistert en kijkt ze heel precies wat de kinderen doen.

Anna gelooft in de kracht van materiaal. Een rijke leeromgeving met uitdagende materialen is belangrijk voor kinderen om het initiatief te kunnen nemen in hun eigen creatieve leerervaringen (Vecchi, 2010). Anna beschouwt het als haar verantwoordelijkheid om deze leerervaringen te faciliteren. De verwachtingen die Anna heeft van het effect van grootschalige materialen zijn hoog, en ze hoopt dat kinderen meer geneigd zijn samen te werken als de ruimte daarvoor aanwezig is. Samenwerken is voor haar belangrijk omdat het haar de gelegenheid geeft aan te sluiten en als dat gebeurt kan ze de rol van docent even loslaten. Ze vindt echter ook dat samenwerken in het onderwijs te veel een voorschrift is en dat als het aan haar ligt, kinderen ook een voorkeur mogen hebben om alleen te werken.

Ook een thema wil ze niet voorschrijven, dat werkt volgens haar alleen maar als het uit de kinderen zelf komt. Ze geeft de kinderen de ruimte om uit te spreken wat zij verwachten van een Kunstwerkplaats en door in het gesprek hun uitspraken samen te vatten en terug te koppelen zorgt Anna dat de focus van het gesprek blijft liggen bij de inbreng van de kinderen. Haar eigen ervaringen met bijvoorbeeld het onderwerp “verzamelen” helpen haar om de potentie van de door de kinderen ingebrachte onderwerpen te zien en die te verbinden met betekenisvolle interventies. De inhoud van het onderwerp

is ondergeschikt aan het feit dat de kinderen het zelf hebben bedacht, en Anna maakt zich geen zorgen als haar interventies niet door de kinderen worden opgepikt.

Onderdeel van de leeromgeving is ook het geheel aan regels en afspraken waar kinderen en volwassenen zich aan moeten houden. Volgens Anna zijn regels nodig zowel om de focus op het creatieve proces te houden als om te zorgen dat de leeromgeving veilig is voor alle kinderen. Hoewel ze af en toe kinderen tot de orde roept, is ze nooit dwingend. De kinderen krijgen de ruimte om te spelen, te praten en te bewegen. Ze vindt niet dat ze streng moet zijn en ze probeert zo min mogelijk haar macht over de kinderen te laten gelden. Haar problemen met het machtsverschil liggen in lijn met de spanning die zij ervaart wanneer ze te gerichte instructies geeft of kinderen te veel helpt. Ze wil niet te veel ingrijpen, maar doet het soms toch omdat zij de tijd om te werken in iedere les zo kort vindt en onderbrekingen ten koste gaan van de tijd die kinderen hebben om bezig te zijn in hun creatieve proces. Anna maakt subtiel gebruik van lichaamstaal om in te grijpen. Als zij het tijd vindt om het gesprek af te ronden en aan het werk te gaan, komt ze half overeind, waarmee ze de kinderen laat zien dat het toegestaan is om ook in beweging te komen. Op andere momenten drukt ze juist door op de grond te blijven zitten uit dat de les of het gesprek nog niet is afgelopen.

Anna creëert een democratische leeromgeving door het aanbieden van materialen en gereedschappen, door te improviseren met een nauwelijks geschikt klaslokaal, door lichamelijk actief gedrag te modelleren, door kinderen de gelegenheid te geven te experimenteren en door bevestigend te reageren op initiatieven van de kinderen. De motivatie om dit te doen ligt voor Anna bij de autonomie die kinderen moeten krijgen over hun eigen leerproces en sluit daarmee aan bij de uitgangspunten van democratische pedagogiek.

SIGNATURE PEDAGOGIES

Omdat de artistieke praktijk veelvormig is en niet gebonden is aan regels, heeft een kunstenaar vaak een heel persoonlijke werkwijze die tot uitdrukking komt in de *signature pedagogy* van de kunstenaar. Kenmerkend voor de pedagogische aanpak van de kunstenaar zijn onder andere flexibiliteit, de rol van het proces en het product en de waarde van spel (Thomson & Hall, 201).

Flexibiliteit speelt op verschillende manieren een rol in de lespraktijk van Anna. Om te beginnen gaat Anna flexibel om met tijd. De lessen van de Kunstwerkplaats duren kort en Anna geeft aan dat ze altijd het idee heeft dat ze tijd tekort komt. In haar gedrag is dit echter niet waarneembaar, maar valt juist op dat ze geen strakke planning lijkt te hebben en niet gehaast lijkt. Ze biedt materialen aan die tijd en inspanning vragen van de kinderen, neemt veel tijd voor de verhalen van de kinderen, ook als die niet veel met het gespreksonderwerp te maken hebben, en wacht met ingrijpen en naar het onderwerp terugkeren tot het kind aangeeft dat het verhaal klaar is. Om te reageren wat er op dat moment gebeurt en waar de kinderen mee bezig zijn, vraagt om flexibiliteit ten aanzien van haar voorgenomen interventies.

De kracht van improvisatie is het vermogen om op onverwachte situaties te reageren met interventies die niet van tevoren bedacht zijn en nog niet eerder zijn geprobeerd. Het kunnen improviseren met interventies, die ook mogen mislukken, betekent ook een bereidheid om risico's te nemen. Het is een interactief proces waarbij de professional in staat is beslissingen te nemen vanuit onzekerheid (Shulman, 2005). In de periode dat ik Anna observeerde heeft ze een diverse verzameling materialen en technieken bij de kinderen geïntroduceerd. Startend vanuit een gesprek over verzamelen heeft Anna eerst bakjes met klein kosteloos materiaal meegenomen:

kleine stukjes hout, kroonkurken, knopen, rietjes, wol en kleine gekleurde lapjes. De kinderen kiezen uit dit restmateriaal hun eigen verzamelingen en beginnen kleine constructies en objecten te maken. Het maakproces van de kinderen wordt zowel gestuurd door de aanwezigheid van materiaal als door de manier waarop een object iets kan worden om mee te spelen. Er is geen duidelijk onderscheid tussen die twee motieven. Onderzoeken, maken en spelen lopen in ieder proces in elkaar over. Er is ook geen strikte scheiding tussen individueel werk en gezamenlijk werk. De kinderen mogen zitten waar ze willen en samenwerken met wie ze willen. En ook wanneer kinderen met individuele objecten bezig zijn, worden de verhalen die ze over die objecten verzinnen en het spel waarin de objecten een rol spelen met elkaar uitgewisseld tot een meer gezamenlijk project. De interventies die Anna pleegt, hebben soms een ander resultaat dan verwacht, maar dit maakt haar niet onzeker, zelfs niet als dit strijdig lijkt met haar theorieën over kinderen en hun leerproces.

Ook ten aanzien van de ruimte toont Anna zich flexibel. Ze neemt een vrij pragmatische houding aan wat betreft de gebreken van de ruimte waar ze in moet werken. Naar de kinderen spreekt ze zich niet uit over de ruimte, maar creëert wel plekken in die ruimte die een eigen kwaliteit hebben, zoals het blauwe zeil en de tafel met materialen. Wat Anna doet door dit niet te benoemen, is voorspiegelen dat je je niet hoeft te laten beperken door gebrekkige omstandigheden. Door geen aandacht te schenken aan het verschil dat een atelierruimte onderscheidt van een klaslokaal, ontstaat er een open ruimte die zij met de kinderen zelf invult, een hybride thirdspace (Hall & Thomson, 2016), die niet vaststaat maar flexibel is.

Anna accepteert het feit dat kinderen op school gewend zijn aan schoolse gewoontes zoals het zitten aan tafeltjes. Ze heeft geen oordeel over wat ze typisch schoolgedrag noemt, maar

accepteert dat kinderen die wereld mee naar haar les nemen omdat dat nu eenmaal deel van hun beleavingswereld is. Ook ten aanzien van de inhoud van de verhalen die de kinderen vertellen is ze tolerant. Of de verhalen nu absurd zijn of controversieel, Anna gaat ervanuit dat ieder kind een vracht aan ervaringen meebrengt en dat het niet aan haar is om te beoordelen of iets bijvoorbeeld te zwaar is of morbide. Een inclusieve leeromgeving moet openstaan voor alle soorten verschillen (hooks, 2010) en dus ook ruimte bieden aan de achtergronden en verhalen die niet zo sociaal wenselijk zijn.

VIJF KENMERKEN VAN REGGIO EMILIA

De kindercentra van het Noord-Italiaanse Reggio Emilia staan bekend om hun onderscheidende pedagogische aanpak. De praktijk inspireert veel (kunst)educatoren wereldwijd tot onderzoek en ontwikkeling van democratische onderwijsateliers waar kunstenaars met jonge kinderen samenwerken (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; New, 2007). De praktijk van Reggio is gebaseerd op de principes van een humanistische democratische samenleving. Jonge kinderen worden in Reggio Emilia beschouwd als competente individuen en de kindertijd wordt gezien als een sociaal construct (Vodopivec, 2012).

De basis van de praktijk van Reggio Emilia is de metafoor van de honderd talen (Edwards et al., 2005). Kinderen worden geboren met vele talen om zich uit te drukken maar het onderwijs pakt die bijna allemaal van de kinderen af. Door niet alleen de verbale en mathematische talen te ondersteunen, maar ook de poëtische, lichamelijke en artistieke talen, kunnen kinderen zich natuurlijker ontwikkelen. Deze holistische visie komt tot uitdrukking in de centrale plaats die het atelier en de *atelierista* in alle kindercentra hebben. Kunstenaars kunnen kinderen ondersteunen zich uit te drukken in symbolische talen en het atelier geeft ze daartoe de middelen (Vecchi, 2004).

Begeleiders ontwikkelen inzicht in de kinderen door hun processen zorgvuldig te documenteren. Documentatie van het spel, de gesprekken en het onderzoek van de kinderen is een manier van luisteren naar wat de kinderen nodig hebben (Moss, 2001). De documentatie staat centraal in het gesprek tussen begeleiders, pedagogen en de kunstenaars – *de atelierista's*. Door het gebruik van visuele middelen is de documentatie ook een manier om de kinderen zelf in het gesprek over hun leerproces te betrekken: “a process of co-construction embedded in concrete and local situations” (Dahlberg et al., 1999). In plaats van het

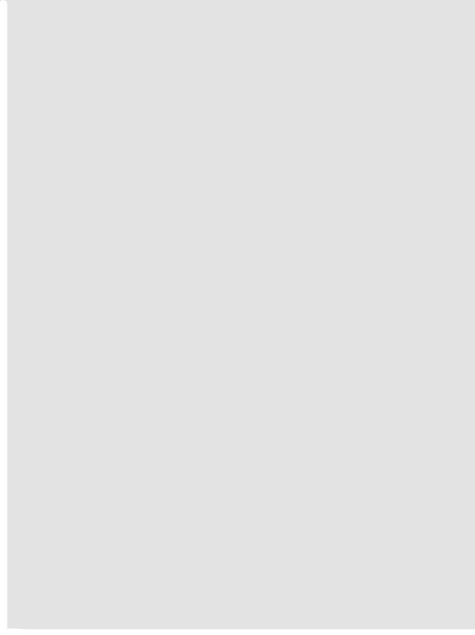
jonge kind als “de ander” (Lahman, 2008) te bestempelen en het onderzoek naar de kindertijd te beperken tot onderzoek *over* kinderen, maakt het documentatieproces het mogelijk om de kindertijd te onderzoeken *samen* met de kinderen.

Het derde kenmerk is het langetermijnproject met een open einde, ofwel *progettazione*. De vragen en ervaringen van de kinderen die in spel en creatief onderzoek naar voren komen kunnen aanleiding zijn voor verder onderzoek of interventies van de begeleiders. Dit sluit aan bij Dewey’s theorie van leren door ervaring (Lindsay, 2015) in de zin dat in de *progettazione* de ervaringen worden verbonden met eerdere en latere activiteiten. Kinderen experimenteren vanuit voorlopige veronderstellingen en een onzekere uitkomst maakt het spel spannend. De samenwerking tussen kinderen verhoogt de onvoorspelbaarheid van het resultaat van de *progettazione* (Tarr, 2001).

Het vierde kenmerk van de praktijk van Reggio Emilia is de aandacht voor de fysieke leeromgeving als derde pedagoog (Vecchi, 2010). De *atelierista* is verantwoordelijk voor deze esthetische ervaring. Bezoekers aan de kindercentra in Reggio spreken vaak hun verbazing uit over de zorgvuldigheid waarmee de leeromgeving is vormgegeven (Tarr, 2001; New, 2003). De plattegrond van de kindercentra lijkt op die van een stad met een centraal plein, waar veel ruimte is om te bewegen en elkaar te ontmoeten, maar ook om documentatiemateriaal zo te presenteren dat het leren als een dynamisch proces van ervaringen wordt beleefd (Tarr, 2001).

Het laatste aspect dat ik hier wil noemen is het belang van relaties. De kindercentra verbinden kinderen en begeleiders niet alleen binnen het centrum met elkaar, maar zijn ook knooppunten in de relaties met de wereld thuis, de ouders en de stad (New, 2007) en maken het proces van opvoeding tot een collectieve verantwoordelijkheid. Die verbinding met de lokale samenleving maakt ook dat de praktijk van Reggio

Emilia moeilijk te vertalen is naar een generiek onderwijsconcept zonder de holistische complexiteit van de praktijk tekort te doen. Wat we van Reggio Emilia kunnen leren, aldus Moss (2001), is dat een democratische pedagogische praktijk gegrond moet zijn in de lokale context.



HET VERHAAL VAN DE DRAKAKA

Mink is de uitvinder van de *drakaka*, een fantasiedraak van stevig groen papier beplakt met groene knopen. Vanaf de tweede tot en met de laatste week werkt Mink aan zijn drakaka. Anna neemt geregeld nieuwe knopen voor hem mee. Het maakproces van de drakaka illustreert verschillende aspecten van het complexe creatieve werk van kinderen.

In de eerste plaats wordt zichtbaar hoe in het werk van kinderen verschillende media en disciplines door elkaar lopen. De drakaka is niet alleen een object, maar ook de hoofdfiguur in verhalen en integreert beeldende kunst en storytelling in een multidisciplinair proces van maken en verbeelden. Ten tweede wordt bij de drakaka de scheiding tussen individueel en groepswork doorbroken. Hoewel het object van de drakaka alleen door Mink is gemaakt, is het construeren van het bijna mythische karakter van de drakaka een proces van de groep. Andere kinderen dragen verhalen aan waarbij de drakaka afwisselend protagonist en antagonist is en creëren op die manier een gezamenlijk narratief. Ten derde overschrijdt de drakaka de grens tussen maken en spelen. Anna heeft er moeite mee om wat de kinderen doen te zien als “alleen maar spel” en de drakaka laat zien in welke mate maken, verhalen vertellen en spelen in het werk van kinderen geïntegreerd zijn. In de vierde plaats wordt in de figuur van de drakaka de scheiding tussen creatief product en creatief proces doorbroken. De drakaka is niet alleen een object dat kan worden tentoongesteld en mee naar huis kan worden genomen, maar voor Mink staat de drakaka symbool voor een manier van werken. Wanneer Anna de kinderen vraagt hoe stukken hout met elkaar kunnen worden verbonden, antwoordt Mink dat je dat kan doen “op de drakakamanier”. De betekenis van de drakaka voor Mink ligt daarmee ook in de manier waarop hij de kleine fantasiefiguur heeft gemaakt.

De drakaka is in mijn observaties niet het enige, maar wel het meest sprekende voorbeeld van de complexiteit van het creatieve werk van kinderen, zowel wat betreft eigenaarschap, overschrijding van (artistieke) disciplines en de hechte band tussen maken en spelen. De signature pedagogie van de kunstenaar-docent speelt een belangrijke rol in het hybride maakproces van kinderen. Om te beginnen geeft Anna ruimte aan creatieve processen, waarvan niet altijd een concreet object het eindresultaat hoeft te zijn, maar die zich ook kunnen uitdrukken in verhalen of spel. Anna houdt van de onvoorspelbaarheid van het werk van de kinderen en de interactie die ontstaat tussen de kinderen, het werk en haarzelf. Wanneer de docent voelt wat van belang is voor de leerling, zonder voorop vastgestelde criteria toe te passen, kan er sprake zijn van een “pedagogiek van het in zichzelf besloten zijn”: een “pedagogy of immanence” (Atkinson, 2017). Anna moet interacteren met de werkelijkheid van de kinderen, die – in tegenstelling tot haar verwachtingen – weinig belangstelling lijken te hebben voor het maken van grootschalig werk. Daarmee ontstaat een spanning tussen haar theorieën over het leren van kinderen en de praktijk. Shulman (2005) wijst erop dat professioneel handelen gekenmerkt wordt door zowel rationele, praktische als morele aspecten van de beroepspraktijk, en dat de spanning die dat veroorzaakt nooit volledig opgelost wordt maar iedere keer in balans moet worden gebracht. De morele aspecten van de beroepspraktijk – de maker is eigenaar van het maakproces – komt in de lessen van Anna in conflict met de meer rationele en praktische motieven om grootschalig werk te maken.

Anna hecht waarde aan het verdiept zijn in het eigen maakproces en sommige van haar interventies zijn er expliciet op gericht het maakproces van de kinderen te verlengen en te intensiveren. Materialen zoals hout, hamers en zagen nodigen uit tot een tijdrovend maakproces, waardoor de tijd die

de kinderen bezig zijn met het maken wordt opgerekt. Anna herkent uit haar eigen praktijk de creatieve mogelijkheden van volharding en is erop gericht het maakproces niet te presenteren als iets wat afgemeten kan worden in tijd of gekoppeld hoeft te worden aan een eindproduct. Het subtiële verschil tussen vragen wat de kinderen gemaakt hebben en vragen wat ze ontdekt hebben maakt het de kinderen mogelijk om het proces te ervaren als iets waar ze nog middenin zitten (Thomson & Hall, 2015) en kan er ook voor zorgen dat de ervaring van het maken kan worden verbonden met andere ervaringen, waardoor de ervaring betekenis krijgt. Bij Mink, die van geen ophouden wist met zijn drakaka, heeft ze niet ingegrepen om het maakproces af te ronden. Anna vindt niet dat zij de persoon is om te beslissen wanneer iets af is. De *closure* van een kunstwerk is een complex integraal onderdeel van de artistieke praktijk (Kentrledge, 2014).



Drakaka

Tot slot is spel, als prikkel om te leren (Winnicott, 1971; Van Oers, 2015), een belangrijk aspect van Anna's signature pedagogy. Er is ruimte voor improvisatie, fantasie en beweging, voor interactie, individualiteit en plezier. Het maakproces van de drakaka integreert maken en spelen op een manier die Anna voornamelijk kent van haar werk met kleuters. Anna waardeert de fantasiewereld van de kinderen als een rijke bron voor creatief werk en is nieuwsgierig naar de verhalen die achter de creatieve concepten liggen. Ze gaat met kinderen in gesprek om haar interventies af te stemmen op hun narratieven. Dat die narratieven niet altijd onschuldig zijn schrikt haar niet af. Kinderen leven nu eenmaal in dezelfde complexe wereld als wij en zij moeten de ruimte krijgen om expressief te zijn (Negt & Kluge, 1990; UN General Assembly, 1989). Door ruimte te maken voor verhalen en spel benadrukt Anna niet alleen de individualiteit van kinderen, maar stimuleert ze ook interactie tussen de kinderen. De waardering die Anna uitdrukt door te luisteren naar hun verhalen maakt haar praktijk inclusief en door de kinderen uit te nodigen hun verhalen met elkaar te delen, maakt ze het de kinderen mogelijk verbindingen te leggen tussen hun eigen fascinaties en die van hun leeftijdgenoten, op een manier die we ook zagen bij de kunstenaardocenten in het museum die de ervaringen van bezoekers met elkaar verbinden (Pringle, 2009). De positieve werking van samenwerking, die Anna verbond aan het maken van grote constructies, en die niet alleen belangrijk is in sociaal-constructivistische leertheorieën (Haanstra, 2011) en in de praktijk van Reggio Emilia (Edwards et al., 1998), maar ook in de relationele theorie over leergemeenschappen (Lave & Wenger, 1991), is iets wat in Anna's Kunstwerkplaats plaatsvindt door spel en fantasie. De verschillende werelden waar kinderen in leven worden samengebracht in een thirdspace van door elkaar lopende verhalen.

EEN DEMOCRATISCHE LEERGEMEENSCHAP

Het belang van de fysieke ruimte voor een democratische opvatting over onderwijs wordt vaak onderschat (Sagan, 2008). Kinderen hebben om te bewegen een ruimte nodig die ambigu en flexibel genoeg is (Negt & Kluge, 1990). Alternatieve onderwijsvormen werken vaak met andere indelingen van de ruimte (Kraftl, 2013). De indeling van het klaslokaal is volgens Giroux een manier om machtsverhoudingen te bevestigen en zou daarom doorbroken moeten worden (Freireproject, 2007). Wild (2011) en Penketh (20017) betogen dat het kunstvaklokaal een plaats moet zijn waar grenzen worden doorbroken. Het atelier van de kunstenaar kan daarvoor model staan (Masschelein & Simons, 2013).

Buiten de groepsgesprekken kunnen de kinderen in Anna's Kunstwerkplaats vrij door de ruimte bewegen. Toestemming om te bewegen wordt expliciet gemaakt doordat de materialen op een tafel aan de zijkant van het lokaal staan uitgestald en Anna de kinderen herhaaldelijk aanraadt om meer materialen te pakken. Hoewel hun lichamen niet in een statische positie worden gedwongen, blijken sommige kinderen een voorkeur aan de dag te leggen om aan tafeltjes te zitten. Het geheel aan bewegingen tijdens de bijeenkomsten, zowel van Anna als de kinderen, wordt gekenmerkt door gelijkwaardigheid. Er is geen aparte tafel voor de docent, geen centraal aandachtspunt in de inrichting van de ruimte en de ruimte kan vrijelijk gebruikt worden, al naar gelang de behoefte van de kinderen om te bewegen, samen te werken of alleen te zitten. Zowel bij Sagan (2008) als bij hooks (1994) vinden we onderbouwing voor de aanname dat Anna's benadering van lesruimte als een gemeenschappelijk atelier een democratische leergemeenschap mogelijk maakt. Je hebt een lichaam nodig om door de ruimte te bewegen en die fysieke aanwezigheid – van zowel docent als leerlingen – maakt allen kwetsbaar, en

door die gedeelde kwetsbaarheid ontstaat gelijkwaardigheid (hooks, 1994; 2010).

Een andere ervaring van tijd is karakteristiek voor doceren en leren in het pedagogische derde gebied (Wilson, 2008). Het voorbeeld van de verstekzaag illustreert de verbinding tussen tijd nemen en leren door ervaringen (Adams & Owens, 2015). Het vraagt meer geduld van de docent om iets te laten zien en te laten ervaren, dan om iets uit te leggen, en het vraagt bovendien om een andere inrichting van de ruimte. Wanneer kinderen aan één grote tafel kunnen werken en materialen kunnen delen, kunnen de kinderen getuige zijn van de ervaringen van andere kinderen en daarover met elkaar in gesprek gaan. Anna faciliteert de ervaringen in dit leerproces op zo'n manier dat voor kinderen de ervaring een diepere betekenis krijgt. Ze confronteert de kinderen met vraagstukken waar ze gezamenlijk aan kunnen werken. In lijn met haar belangstelling voor Reggio Emilia (Moss, 2001) luistert ze vooral naar de kinderen om op basis daarvan te bedenken wat de kinderen nodig hebben om verder te kunnen in hun langdurige creatieve proces. De vorm van een gezamenlijk denkproces, wat in de groeps gesprekken gebeurt, komt overeen met de rol van het gesprek in Room 13 (Sounness & Fairley, 2005; Grube, 2015; Adams & Owens, 2015) waardoor wederkerigheid ontstaat in de relatie tussen kinderen en volwassenen.

Anna's opvattingen over kinderen en leren spelen een belangrijke rol in de werking van deze democratische leer gemeenschap. Anna heeft geen moreel oordeel over de initiatieven van de kinderen. Wanneer docenten kinderen eigenaarschap geven, kan het zijn dat grenzen van het toelaatbare worden overschreden (Adams, 2010; Atkinson, 2008). Docenten moeten bereid zijn risico's te nemen en erop vertrouwen dat kinderen die vrijheid niet zullen misbruiken. Anna zoekt een balans tussen tolerantie en grenzen stellen. Ze stelt bijvoorbeeld een

grens wanneer ze denkt dat het gedrag van het ene kind het andere kind pijn kan doen en verbiedt daarom het maken van wapens en ze is kritisch wanneer kinderen te hard over elkaar oordelen. Vanuit het perspectief van democratische pedagogiek is het van belang dat de docent de kinderen leert elkaar te accepteren zoals ze zijn. Een democratische leeromgeving vereist daarom een radicale benadering van inclusie, waar alle kinderen welkom zijn (Rancière, 2004; hooks, 2010; RadicalEducationForum, 2012) maar ook naar elkaar luisteren en elkaar respecteren. Door nauwgezet te observeren hoe kinderen leren, hoe ze samenwerken, wat hun voorkeuren zijn en welke relaties de kinderen met elkaar hebben kan de docent de inclusieve leergemeenschap ondersteunen (Moss, 2001). Niet alle kinderen hebben artistieke aspiraties en sommigen halen meer voldoening uit het helpen van anderen. Ook daarvoor moeten kinderen de ruimte krijgen (Sounness & Fairley, 2005).

De schoolsfeer associeert Anna met aan tafeltjes zitten en moeten luisteren naar de juf. School gaat over roosters en regels en kunst op school gaat over werkjes. Ze verzet zich tegen dominante schoolstructuren en plaatst zichzelf daarmee in een moeilijke positie. Het conflict tussen haar idealen en de beperkingen van de praktijk is zichtbaar in haar omgang met de kwaliteit van de fysieke ruimte. Wanneer ik haar naar haar eigen praktijk als kunstenaar vraag, vertelt ze hoe belangrijk het atelier voor haar is. Ook wanneer ze met kinderen werkt vindt ze het fijn als de ruimte op een atelier lijkt. De ruimte waar de Kunstwerkplaats plaatsvindt heeft die kwaliteiten niet en Anna noemt het “een soort lege plek waar je van alles kan doen”, en dat is niet positief bedoeld. De fysieke ruimte is van belang voor democratische pedagogiek omdat de fysieke ruimte een uitdrukking van machtsverhoudingen is (Giroux, 2001). Anna toont zich flexibel in het gebruik van de ruimte en creëert daarbinnen plekken die een eigen kwaliteit bezit-

ten. Niet alleen modelleert ze hiermee flexibiliteit, maar haar gedrag drukt vooral uit dat je je niet veel aan hoeft te trekken van de context waarbinnen je je bevindt. De boodschap die ze de kinderen meegeeft is dat er belangrijker dingen zijn dan klaslokalen en krappe roosters. Het is die boodschap die de school als autoriteit ernstig in twijfel trekt.

Om te bereiken dat onderwijs een praktijk wordt waar gezamenlijk aan emancipatie en bevrijding wordt gewerkt (Freire, 1970/1993) is een holistische pedagogische benadering nodig, die niet alleen de geest, maar ook het lichaam en het gevoel daarin betreft (hooks, 1994). De scheiding tussen geest en lichaam is schadelijk voor het onderwijs en dient alleen die docenten die macht uit willen oefenen over hun leerlingen. De holistische benadering, ofwel *engaged pedagogy* (hooks, 1994) vraagt veel van docenten omdat het ze uitdaagt om de scheiding tussen publiek en privé los te laten en risico's te nemen. De docent moet een actieve verbinding aangaan met de leerlingen, zich ervan bewust zijn dat de stem van de docent niet als enige getuigt van wat er in de klas gebeurt, maar om daartoe in staat te zijn moeten docenten "self-actualized individuals" (hooks, 1994, p. 20) zijn. De dualiteit van verschillende identiteiten, die ook belangrijk is voor ieder individu dat een balans probeert te vinden tussen een artistieke praktijk en een lespraktijk, is volgens hooks een essentiële voorwaarde voor *engaged pedagogy* (1994). Anna maakt weinig onderscheid tussen het publieke en het private van de kunstenaar docent en het is juist die ambiguïteit die haar in staat stelt om in haar klas ruimte te maken voor alle kinderen.

EEN PEDAGOGISCHE THIRDSPACE

Studenten in de school waar ik werk maken plekken voor zichzelf, waar de regels van de academie tijdelijk kunnen worden opgeheven. Dit diorama behandelt de vraag naar marges en tussenruimtes in het proces van identiteitsvorming als kunstenaar. De ondoordringbaarheid van de verschillende zones van het diorama, waardoor de ruimte nooit in zijn totaliteit kan worden begrepen, raakt aan het feit dat een thirdspace in het onderwijs ongrijpbaar is en nooit kan worden geïnstitutionaliseerd. De creatie van een pedagogische thirdspace is een constant proces van onderhandeling. Het maken van de diorama's is mijn eigen manier om een thirdspace voor mijzelf te creëren, een plaats in de marges waar ik als maker de verschillende ruimtes die ik als kunstenaar, docent en onderzoeker betreed opnieuw kan uitvinden.







6.

DISCUSSIE

De verschillende perspectieven in dit onderzoek creëren een complex beeld van de praktijk van de kunstenaar docent. Uitgangspunt daarbij is dualiteit. De binaire tegenstelling tussen kunstenaar en docent schiet echter tekort als model om de veelvormige praktijk van kunstenaardocenten te begrijpen en ik pleit daarom voor het model van een continuüm, waarbij de artistieke praktijk aan het ene uiteinde is geplaatst en de lespraktijk aan het andere uiteinde. Bovendien kunnen individuele kunstenaardocenten ook worden gekarakteriseerd aan de hand van de mate waarin de beide domeinen in hun praktijk zijn versmolten. De hoogste mate van interdisciplinaire versmelting (Anderson, 1981; Hall, 2010) is wat we een hybride beroepspraktijk noemen, waarbij het onderscheid tussen kunst maken en kunst doceren niet alleen moeilijk te maken is, maar ook niet langer relevant is voor de professionele identiteit van de kunstenaar docent (Van Winkel et al., 2012). De traditionele binaire logica, die de kunstenaar tegenover de docent stelt, houdt de mythe van de kunstenaar en het artistieke proces in stand en zolang die tegenstelling niet wordt gedeconstrueerd zal de kunstenaar docent de positie van “de ander” houden in het onderwijs.

Om dit probleem van binaire tegenstellingen op te lossen moeten de traditionele opvattingen over kunstenaar en docent van hun mythes worden ontdaan. In Reggio Emilia (Dahlberg et al., 1999; Moss, 2001; Edwards et al., 2005) en Room 13 (Sounness & Fairley, 2005; Adams & Owens, 2015) vinden we praktijkvoorbeelden die laten zien op welke manier de idealen van onderwijsvernieuwing overeenstemmen met hedendaagse

kunst (Adams, 2005; Pringle, 2009). De kritische, bevragende manier van werken die zo kenmerkend is voor hedendaagse kunst stelt vergelijkbare vragen als die naar voren kwamen in het theoretisch raamwerk van democratische en kritische pedagogiek. Emancipatie, inclusie en machtskritiek zijn de thema's die ten grondslag liggen aan de agenda van democratische pedagogiek, en in de literatuur is gezocht naar verbanden tussen deze thema's en de hybride praktijk van de kunstenaar-docent. De binaire tegenstelling tussen kunstenaar en docent verliest aan relevantie wanneer we onze blik richten op de hybriditeit van de kunstenaar-docent en de pedagogische thirdspace die daardoor ontstaat (hooks, 1994; Soja, 1999; Wilson, 2008).

De casestudies laten zien hoe kunstenaar-docenten in hun praktijk een verbinding maken met de idealen van democratische pedagogiek. De hybriditeit in de praktijk van Jill komt tot uitdrukking in de verregaande manier waarop kunstenaarschap en docentschap bij haar zijn verweven. Jill houdt van de onzekerheid die bij het lesgeven hoort, omdat elke leerling anders is en iedere situatie een beroep doet op haar vermogen te reageren op een manier die zij zelf vergelijkt met de onzekerheid van het artistieke proces. In de analyse zijn verschillende conflicten naar voren gekomen, die kunnen voorkomen in de praktijk van een kunstenaar-docent. In de eerste plaats is er een conflict waarneembaar tussen haar pedagogische visie en haar ervaringen als kunstenaar. Vanuit pedagogisch oogpunt wil Jill zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de behoeftes van de leerlingen op basis van gelijkwaardigheid, maar in de veronderstelling die zij maakt over de gelijkheid tussen haar eigen artistieke proces en dat van de leerlingen is de kennis niet evenredig verdeeld. De leerling heeft hierin ten opzichte van Jill een achterstand. Het tweede conflict betreft twee tegenstrijdige aspecten van de mythe van het kunstenaarschap. Weliswaar reproduceert Jill door haar lessen te modelleren naar de manier waarop zij zelf

les heeft gehad op de academie de mythe van de hardwerkende, vrijgevochten kunstenaar, maar zelf representeert zij een veel complexer, meer gelaagd en doorleefd voorbeeld van het kunstenaarschap, en dit maakt de kunstwereld veel toegankelijker voor haar leerlingen.

Jill beschouwt het als haar verantwoordelijkheid om leerlingen te stimuleren hun ervaringen betekenisvol te verbinden met bestaande kennis en met andere ervaringen. Meest kenmerkend voor Jill is de positieve waarde die zij toekent aan onzekerheid. Creativiteit en kunst kunnen niet bestaan zonder onzekerheid en risico. Dit brengt haar ertoe om leerlingen te stimuleren de onzekerheid op te zoeken en om hun verwachtingen onderuit te halen. In dit zoeken naar onzekerheid kan Jill haar rol als alwetende docent loslaten, waardoor voor haar leerlingen juist ruimte ontstaat om op hun eigen manier en vanuit hun eigen kennis bij te dragen aan kennisconstructie. Wanneer een docent bereid is om vanuit onzekerheid te handelen ontstaat wat bell hooks engaged pedagogy noemt (1994).

Engaged pedagogy zien we ook terug in de pedagogische praktijk van Anna, die ik een aantal weken heb geobserveerd tijdens een naschoolse activiteit op een basisschool. Anna werkt voornamelijk als kunstenaar-in-de-klas en ontwikkelt daarnaast projecten met scholen en wijken. Mijn observaties bevestigen de aanname dat de hybriditeit van de kunstenaar-docent het ontstaan van een pedagogische thirdspace mogelijk maakt. De data verschaffen inzicht in de onderwerpen die in het theoretisch kader zijn geïntroduceerd. Hetzelfde conflict dat we bij Jill zagen, dat ontstaat wanneer de docent moet kiezen tussen ruimte geven aan de leerling en interveniëren om de leerervaring te ondersteunen, speelt op een andere manier een rol bij Anna. Anna wil vooral dat de kinderen plezier hebben en ziet voor zichzelf een bescheiden rol als facilitator van hun spel. Om op gelijke hoogte met de kinderen te komen vereist

een flexibele en sensitieve aanpak. Anna's eigen ervaringen als kunstenaar spelen een rol in de manier waarop ze improviseert met de ruimte en in de herkenning die ze ervaart als een kind verdiept is in een creatief proces. In de aandacht die Anna heeft voor de processen van de kinderen waakt ze ervoor om niet haar verwachtingen aan de kinderen op te leggen.

KUNSTENAARDOCENTEN EN EMANCIPATIE

Jill en Anna worstelen allebei met de spanning tussen vrijheid geven en ondersteuning bieden, wat door verschillende factoren wordt veroorzaakt. In de eerste plaats is, ondanks de toegenomen aandacht voor de ambiguïteit in hedendaagse kunst (Heijnen, 2015) en aandacht voor autonomie voor de leerling (Hoekstra & Groenendijk, 2015), de artistieke vrijheid in kunsteducatie niet onbegrensd. Artistieke vrijheid voor leerlingen is riskant en kan de docent voor problemen plaatsen (Atkinson, 2017). Daarom kan de verbinding tussen de lespraktijk en een hedendaagse artistieke praktijk zowel leerling als docent in een moeilijke positie brengen. En zelfs bij een open opdracht, zoals bij de casestudie van Jill, is er sprake van een verborgen curriculum dat leerlingen en docenten dwingt binnen nauw afgestelde kaders te opereren (Giroux, 2001). In kunstacademies is een vergelijkbare spanning te zien in het expressieve curriculum dat het voorbeeld zou moeten zijn van studentgestuurd leren, maar zolang het werk gewaardeerd moet worden met een cijfer zal voor studenten de vrijheid beperkt zijn (Houghton, 2016).

In de tweede plaats past de worsteling tussen vrijheid en ondersteuning bij een binair begrip van het kind of de leerling, als een wezen dat ofwel competent is ofwel kwetsbaar. Emancipatie van kinderen vereist dat kinderen enerzijds worden benaderd vanuit gelijkwaardigheid, maar dat aan de andere kant hun specifieke behoeftes worden erkend (Negt & Kluge,

1990). Lahman spreekt daarom van kinderen die “competent yet vulnerable” (2008, p. 284) zijn. Jill en Anna benaderen de leerlingen allebei vanuit gelijkwaardigheid. Ze hebben respect voor de artistieke inbreng van de kinderen, geven ruimte aan initiatief en hebben vertrouwen in de beslissingen die leerlingen in hun maakproces nemen. De kunstenaardocenten laten zien hoe kwetsbaar de balans tussen gelijkwaardigheid en *caring-for* (Noddings, 2005) is, wat bij beiden een gevoel van ambivalentie en spanning veroorzaakt.

Negt & Kluge (1990) betogen dat kinderen een eigen *public sphere* nodig hebben, die zo flexibel mogelijk is. In mijn analyse van de praktijk betoog ik dat flexibiliteit onder andere naar voren komt in de manier waarop de kunstenaardocenten omgaan met tijd. Een flexibele omgang met tijd is een noodzakelijke conditie voor leren door ervaringen. Ervaring ligt aan de basis van Dewey’s theoretische model van democratisch onderwijs (Aubrey & Riley, 2016) en is cruciaal voor het artistieke proces (Dewey, 1934). Maar wanneer het onderwijs zich met name richt op producten en vooraf bepaalde leerdoelen, en wanneer de hoeveelheid tijd beperkt is, is er weinig ruimte voor kinderen om te ervaren en daarvan te leren. Kinderen leren wanneer zij in de gelegenheid zijn om te experimenteren en de docent moet in staat zijn dat proces te faciliteren. Leren is geen passief proces waarbij kennis van de docent naar de leerling wordt overgebracht (Dewey, 1916), maar een actief, democratisch proces waar leerlingen de kans moeten krijgen om betekenisvolle verbindingen te leggen tussen hun ervaringen. Kunstenaars waarderen het als leerlingen verdiept zijn in hun proces, omdat ze dat herkennen als een vruchtbaar aspect van het eigen kunstenaarschap (Hoekstra, 2015). Er is gelijkenis tussen de concentratie die kunstenaars ervaren en de manier waarop kinderen in hun proces opgaan (Edwards et al., 2005). In de geobserveerde praktijk van Anna kan het moment

van ervaren vooropgesteld worden, omdat er geen leerdoelen zijn vastgesteld en Anna geen eindproduct voorschrijft. Een belangrijk verschil met de praktijk van Jill is dat die te maken heeft met eindexameneisen, waarbij betekenisvolle ervaringen van het moment ondergeschikt raken aan haar zorg voor een succeservaring van haar leerlingen.

KUNSTENAARDOCENTEN EN MACHTSKRITIEK

Volgens kritische pedagogen is onderwijs nooit machtsneutraal en worden in het onderwijs de bestaande machtsongelijkheden vooral gereproduceerd (Giroux, 2001). Het is daarom belangrijk dat lerenden zich bewust worden van de machtsstructuren waardoor zij worden onderdrukt, zodat zij in staat gesteld worden zich te emanciperen (Freire, 1970/1993). Er spelen in het onderwijs naast expliciete regels ook impliciete normen en waarden een rol, iets wat ook wel wordt aangeduid als het verborgen curriculum (Giroux, 2001; Shulman, 2005; Krauss, 2015a). Het verborgen curriculum gaat over de hiërarchische verhoudingen in de school, die de ene soort kennis boven de andere soort stellen, zoals dat is onderzocht in het artistieke project van Krauss (2015a).

In de praktijk van Jill is goed zichtbaar hoe een kunstenaar docent verbinding maakt met de professionele kunstwereld (Haanstra, 2011). De verbinding met de kunstwereld is in de casus van Jill op verschillende niveaus waarneembaar. Ten eerste is Jill een authentiek model van de artistieke praktijk. Ten tweede vertoont de ambivalente, open manier waarmee Jill reageert op het werk van studenten, gelijkenissen met de hedendaagse kunstpraktijk. Zij past de artistieke strategieën die zij als belangrijk element van haar eigen artistieke identiteit beschouwt, zoals multidisciplinariteit, ambiguïteit en onzekerheid, toe in haar manier van lesgeven. Ten derde is de professionele kunstwereld geïntegreerd in de vorm van eisen

en criteria. Jills manier van lesgeven laat de leerlingen kennismaken met de kunstwereld. Die kunstwereld stelt andere eisen aan de leerlingen dan de exameneisen die door de school worden gesteld.

Het conflict dat hieruit voortkomt stelt Jill voor een dilemma. Aan de ene kant vragen de verantwoordelijkheden als docent van haar dat ze de exameneisen goed uitlegt aan de leerlingen, zoals bijvoorbeeld de criteria voor een goed eindproduct of een “productief proces”. Aan de andere kant vereist haar professionele identiteit als kunstenaar docent dat ze authentieke criteria hanteert, die gebaseerd zijn op een hedendaagse visie op kunst. Jill neemt herhaaldelijk een kritische houding in tegenover het schoolsysteem, zowel expliciet als impliciet.

In kritische pedagogiek is verzet alleen zinvol als het machtsstructuren blootlegt (Giroux, 2001). Jill weigert als docent een autoritaire rol uit te oefenen en in gesprekken met de leerlingen verbindt ze de strenge regels en formele criteria van het eindexamen aan de anonieme figuur van de tweede examiner. Door de autoritaire rol van de school te externaliseren behoudt ze zelf een positie buiten de machtsstructuur. Maar in haar kritische houding ten opzichte van het onderwijs wordt een ongemakkelijk dilemma zichtbaar. De vraag dient zich aan of Jill de machtsstructuren van het onderwijs wel kan bekritisieren, als ze deze tegelijkertijd representeert. Door zichzelf als een buitenstaander te positioneren veroorlooft Jill zich een meer vrijgevochten houding ten opzichte van regelingen en regels. De grenzen van wat mogelijk is binnen de schoolopdracht worden in dialoog met de leerlingen verkend en aan de leerlingen wordt de keuzemogelijkheid geboden om in verzet te gaan. Haar voorliefde voor provocerend en absurd werk drukt waardering voor non-conformisme uit. Met name bepaalde gebruiken van de artistieke praktijk, zoals controversen en ongrijpbaarheid, worden in Jills lesgeven gereproduceerd.

Naast deze expliciete kritiek, vertoont het gedrag van Jill ook impliciete vormen van verzet in de vorm van ambiguïteit. Jill kan naar haar leerlingen toe heel beschermend zijn, terwijl ze tegelijkertijd kritisch is. Ze zegt dat ze vertrouwen heeft in het talent van de leerling en de leerling de ruimte wil geven, maar tegelijkertijd geeft ze de leerling heel expliciete suggesties; is ze op hetzelfde moment bevestigend en dwingend. Die ambiguïteit betreft ook haar goede herinneringen aan de veeleisende begeleiding op de kunstacademie en haar eigen behoefte om haar leerlingen te beschermen tegen teleurstelling. Deze ambiguïteit is niet zozeer het resultaat van het conflict tussen kunstenaar en docent, maar is een manier om zich te verzetten tegen een positivistisch onderwijsparadigma, waar geen ruimte is voor ambivalentie of onzekerheid.

Jill krijgt op haar school de ruimte, waarschijnlijk omdat haar resultaten altijd goed zijn. Ze hecht aan die vrijheid en de waardering van de school bevestigt haar in haar ambities. Aan de andere kant werkt de school ook als beperking. Ze moet haar experimenten met een leerlinggestuurde aanpak behoedzaam binnen de grenzen van de mogelijkheden zoeken. In mijn analyse van de praktijk van Jill heb ik laten zien hoe dit conflict doorwerkt en de mogelijkheden van de klas als artistieke gemeenschap beperkt. Leerlingen blijven beperkt eigenaar van hun leerproces zolang zij niet op ieder niveau van besluitvorming betrokken zijn (Giroux, 2001). En in een leeromgeving die ingekaderd wordt door exameneisen, zoals het geval is in de klas van Jill, is de emancipatie van de lerenden dus beperkt tot bepaalde aspecten van het proces van besluitvorming, waarmee het karakter van de school niet wezenlijk verandert.

De praktijk van Anna geeft een inkijkje in een andere situatie. Anna wil ieder kind de ruimte geven zelf keuzes te maken, met materialen te werken en zich creatief te uiten en de kans geven gezien en gehoord en gewaardeerd te worden.

Omdat de lessen buiten schooltijd zijn en er dus geen leerdoelen of methode zijn voorgeschreven, kan verondersteld worden dat hier meer ruimte is voor een democratische leeromgeving. Anna gebruikt de betrekkelijke afwezigheid van regels om vorm te geven aan deze idealen. De houding van Anna ten opzichte van schoolstructuren is ambivalent. Aan de ene kant keurt ze de beperkingen die het werken in een school haar oplegt af, maar aan de andere kant accepteert ze het feit dat kinderen vasthouden aan de gebruiken van de school. Er is een dubbelzinnigheid in de opvatting die Anna heeft over de leefwereld van de kinderen. Waar dat begrip normaal gesproken gebruikt wordt om de wereld buiten de school aan te duiden – thuiscultuur, jongerencultuur of de stedelijke omgeving (Wilson, 2008) – is het voor Anna, die geen deel uitmaakt van de schoolstructuur, een begrip dat ook hun schoolleven omvat. Wat de kinderen op school doen bevindt zich buiten haar blikveld en buiten haar invloedssfeer. Dat Anna de kinderen accepteert zoals ze zijn, betekent immers dat Anna ook moet accepteren dat ze door hun leven als schoolkind schoolse gewoontes naar haar workshop meenemen. Dat de kinderen haar vanzelf “juf” noemen en de workshop een “les” stoort haar niet, noch dat de kinderen graag aan de kleine schooltafeltjes werken. Anna’s tolerantie ten aanzien van gedrag en initiatieven, ook als ze daarmee grenzen van wat sociaal aanvaardbaar is overschrijden, is vergelijkbaar met de manier waarop Anna tolerant is ten aanzien van “typisch schoolgedrag”. Ze vraagt de kinderen niet om zich netjes te gedragen, maar ze nodigt ze ook niet uit om te provoceren. In plaats daarvan creëert ze een leeromgeving waar kinderen zichzelf mogen zijn. Aan de andere kant laat ze duidelijk zien dat er een scheidslijn ligt tussen haar workshop en de school door met de kinderen in gesprek te gaan over de schoolregels. Doordat zij de kinderen vraagt naar de regels van de school, plaatst ze zichzelf expliciet buiten het schoolsysteem. Zij heeft

hun kennis hierover nodig omdat zij er zelf geen deel van uitmaakt. Deze dubbelzinnigheid geeft de kinderen eigenaarschap over de beslissing waar de schoolwereld ophoudt en hun eigen wereld begint.

KUNSTENAARDOCENTEN EN INCLUSIE

De *signature pedagogy* van de kunstenaar benadert inclusie niet vanuit het idee dat sommige leerlingen minder kwaliteiten hebben, maar vanuit het idee dat iedere leerling over eigen kwaliteiten beschikt (Hall & Thomson, 2012). Anna is geïnspireerd door de democratische pedagogische praktijk van Reggio Emilia. Jonge kinderen worden geboren vol vermogens (Edwards et al., 2005). De praktijk van Reggio Emilia is erop gericht om de creatieve uitdrukkingsvermogens van kinderen zoveel mogelijk te faciliteren door de aanwezigheid van ateliers en kunstenaars in ieder kindercentrum. De ethische aspecten van deze praktijk (Dahlberg et al., 1999) zijn zichtbaar in de manier waarop Anna de groep kinderen benadert. Haar ruimdenkende belangstelling voor de initiatieven van de kinderen en hun individuele kwaliteiten drukt de waardering uit die Anna heeft voor ieder kind in de groep.

Voor bell hooks (1994) is inclusie een centraal begrip in de theorie over emancipatoir onderwijs. Iedereen die aanwezig is in het klaslokaal doet ertoe en moet uitgenodigd worden om actief deel te nemen. Er kan geen sprake zijn van bevrijdende pedagogiek totdat alle aanwezigen in het klaslokaal een stem hebben gekregen en hebben geleerd om naar elkaar te luisteren. Het gaat er niet om dat het klaslokaal een plek zou zijn waar kinderen macht krijgen, maar een plek is waar de macht van ieder erkend wordt, vanuit de overtuiging dat “we’re all in power in different ways” (hooks, 1994, p. 152). Leraren worden opgeleid om macht over leerlingen uit te oefenen, vanuit de aanname dat leerlingen niet in staat zijn om zich verantwoor-

delijk te gedragen. Een lespraktijk die vrijheid beoogt vraagt om docenten die bereid zijn om ook van de kinderen te leren en die zichzelf niet als alwetend beschouwen. De docent moet achter de docententafel vandaan komen om op basis van gelijkwaardigheid met de lerenden om te gaan (hooks, 1994).

Ik betoog hier dat die twee benaderingen van inclusie, te weten het concept van het begaafde kind van Reggio Emilia (Edwards et al., 2005) en het theoretische concept van vrijheid van hooks (1994), samenkomen in de geobserveerde pedagogische praktijk van Anna. De manier waarop Anna voor de kinderen een leeromgeving zonder criteria maakt en zich bewust is van haar eigen fysieke aanwezigheid in de ruimte maakt het mogelijk dat zij op basis van gelijkwaardigheid met de kinderen omgaat. Er kan ook een verband worden gelegd met wat Atkinson omschrijft als een pedagogy of *immanence*, die draait om “what matters for the learner” (2017, p. 146). Het idee van onzekerheid wordt door zowel Jill als Anna omarmd. Dat zij kunnen werken vanuit onzekerheid impliceert een deconstructie van zowel de autoritaire rol van de docent als de hiërarchische verdeling van kennis. Als de docent niet alwetend is, maar in plaats daarvan een levend voorbeeld van een hybride professional, in staat om te beslissingen te nemen vanuit onzekerheid, ontstaat er voor de leerlingen ruimte om vanuit hun eigen expertise bij te dragen. Dan ontstaat er interactie op basis van gelijkwaardigheid (Rancière, 2004). Onzekerheid of ambiguïteit, wat zo kenmerkend is voor de praktijk van kunstenaardocenten, kan als waarde het onderwijsdomein openbreken (Atkinson, 2011) of een gebied in de marges creëren (hooks, 1989) en onze opvattingen over democratische pedagogiek radicaal veranderen.

7.

CONCLUSIE

De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat de hybriditeit van de kunstenaar docent de binaire tegenstelling tussen kunstenaar en docent onderuithaalt en dat de persoon van de kunstenaar docent door het doorbreken van grenzen tussen de traditionele domeinen kunst en school een pedagogische thirdspace mogelijk maakt. De thirdspace is een theoretisch concept afkomstig uit radicale postkoloniale theorie (Soja, 1999) en feministische theorie (hooks, 1989) en werkt vanuit de gedachte dat in de marges tussen het domein van de machthebber en het domein van de machtelozen een ruimte ontstaat voor onderhandeling en dialoog. Vanuit een pedagogisch standpunt is de thirdspace de ruimte waar de bestaande hiërarchie die kinderen en volwassenen onderscheidt wordt herverdeeld en waar allen die deelnemen een stem krijgen. Kinderen of leerlingen worden niet langer als “de ander” gezien (Lahman, 2008) en worden daar niet stilgehouden (hooks, 1989; Rancière, 2004). De pedagogische thirdspace creëert een *public sphere* voor kinderen (Negt & Kluge, 1990) waar ruimte kan ontstaan voor engaged pedagogy (hooks, 1994): een democratisch en kritisch model van onderwijs. Dat heeft implicaties voor de pedagogische relatie, voor de inhoud van het kunstonderwijs en voor de fysieke leeromgeving.

Omdat er zoals gezegd geen generiek model van de kunstenaar docent bestaat maar sprake is van een veelvormige praktijk, wordt een simplistisch model van het docentschap doorbroken. De kunstenaar docent heeft een dubbele identiteit en neemt die beide rollen mee in de pedagogische relatie. Daardoor kan ook de leerling ontstijgen aan simplistische modellen van het leerling-zijn. De hybride identiteit van de kunstenaar docent

maakt meer hybride identiteiten van leerlingen mogelijk. En omdat de kunstenaar docent geen alwetende autoriteit is, maar handelt vanuit onzekerheid, wordt de hiërarchische verdeling van kennis en ervaring opzijgezet om plaats te maken voor de inbreng van de leerling.

Voor de inhoud van het kunstonderwijs betekent de hybride identiteit van de kunstenaar docent dat bestaande hiërarchieën in de kunst door de persoon van de kunstenaar docent worden doorbroken en het domein van de kunst democratischer wordt. Het domein van de kunst is van oudsher door de westerse, mannelijke hegemonie nauwelijks inclusief (Zijlmans & Van Damme, 2008). Een meer authentieke benadering van het kunstonderwijs omvat ook informele vormen van visuele cultuur en jeugdcultuur (Hoekstra & Groenendijk, 2015). Het verbreden van het curriculum heeft echter weinig effect op de hiërarchische verhouding tussen “hoge” kunst en kunst gemaakt door non-professionals. Sholette (2016) betoogt dat deze machtsverhouding een gevolg is van de kapitalistische traditie, die het succes van kunst afmeet aan economisch succes, en alleen kan worden doorbroken wanneer lokale kunstenaars in interactie met de samenleving werken. De kunstpraktijk van de lokale kunstenaar biedt tegenwicht om de mythe van de kunstenaar te doorbreken. Op eenzelfde manier belichaamt de kunstenaar docent een levensechte ervaring van wat het is om kunstenaar te zijn. Omdat ook kunstenaar docenten zelden voldoen aan de mythe van de gevestigde kunstwereld wordt door de interactie van leerlingen met kunstenaar docenten ook in de school een meer divers en democratisch beeld van kunst mogelijk. Wanneer subject en object – kunstenaar en kunstpraktijk – met elkaar integreren, wordt niet alleen de dichotomie tussen hoge kunst en lage kunst doorbroken, maar komen ook de tegenstellingen tussen subject en object, tussen docent en leerling en tussen kunst en opvoeding ter discussie te staan.

In dit onderzoek is ruimte een terugkerend begrip. Niet alleen de overdrachtelijke pedagogische thirdspace maar ook de letterlijke fysieke ruimte, bijvoorbeeld in de analyse van het gebruik van het klaslokaal en in de constructie van de democratische miniatuurleerruimtes in de diorama's. In onderwijskundige theorie en in beleid is er weinig aandacht voor de emotionele betekenis van de fysieke leeromgeving (Sagan, 2008). In het bestuderen van het menselijk bestaan krijgt de ruimtelijke dimensie van oudsher weinig aandacht (Soja, 1999). De ruimtelijke dimensie is onlosmakelijk met de historische en sociale dimensies van ons bestaan verbonden. Alles in ons bestaan heeft een ruimtelijke dimensie, een *spatiality*, en het is met name dat aspect van ruimte dat het ons mogelijk maakt om los te komen van bestaande binaire verdelingen. Om te begrijpen wat de implicaties van de kunstenaar docent zijn voor de democratische pedagogische praktijk moet naar de praktijk van de kunstenaar docent worden gekeken in zijn complexiteit. In dit onderzoek heb ik alle dimensies van de praktijk van deze professionals in ogenschouw genomen – de historische, de sociale en de ruimtelijke aspecten – en daaruit een gelaagd beeld van een bestaande werkelijkheid geschetst en die betekenis gegeven vanuit het complexe vraagstuk van de uitgangspunten van democratische pedagogiek.



8

LITERATUURLIJST

- Acker, V. (2000). *Celestin Freinet (1896-1966): A most unappreciated educator in the Anglophone world*. Proceedings of the Annual Conference of the Comparative and International Education Society.
- Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as postgraduate professional development in higher education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 183-194.
- Adams, J. (2005). Room 13 and the contemporary practice of artist-learners. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 47(1), 23-33.
- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.
- Adams, J., & Owens, A. (2015). *Creativity and democracy in education*. London, United Kingdom: Routledge.
- Anderson, C.H. (1981). The identity crisis of the art educator: Artist? Teacher? Both? *Art Education*, 34(4), 45-46.
- Atherton, F., & Nutbrown, C. (2016). Schematic pedagogy: supporting one child's learning at home and in a group. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 63-79.
- Atkinson, D. (2008). Pedagogy against the state. *International Journal of Art & Design Education*, 27(3), 226-240.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2017). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *International Journal of Art &*

- Design Education*, 36(2), 141-152.
- Aubrey, K., & Riley, A. (2016). *Understanding & using educational theories*. London, United Kingdom: Sage.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, United Kingdom: Sage.
- Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* (Doctoral thesis, University of Exeter).
- Burke, C. (2017). Connecting with the past. *Schools of Tomorrow, Kick-off-conference*. Retrieved from <https://www.hkw.de/en/app/mediathek/audio/56471>
- Carspecken, P.F., & Apple, M. (1992) Critical qualitative research: theory, methodology and practice. In: M. LeCompte, W.L. Millroy and J. Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative research education* (pp. 507-553). London, United Kingdom: Academic Press.
- Christianakis, M. (2008). Teacher research as a feminist act. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 99-115.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London, United Kingdom: Routledge.
- Daichendt, G.J. (2010). *Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching*. Chicago, IL: University of Chigaco Press.
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: The

Kappa Delta Pi Lecture Series–Collier Books.

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., & Gardner, H., (2005). *De honderd talen van kinderen: de Reggio Emilia benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht, the Netherlands: SWP.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York, NY: Columbia University, Teachers College.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New York, NY: MacMillan.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In J.G. Knowles (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 3-13). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Elkins, J. (2001). *Why art cannot be taught: a handbook for art students*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Evans, J., Cook, I., & Griffiths, H. (2008). Creativity, group pedagogy and social action: A departure from Gough. *Educational Philosophy & Theory*, 40(2), 330-345.
- Foucault, M., & Miskowiec, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Freireproject (2007) *Henry Giroux: Figures in critical pedagogy*. Retrieved from <https://vimeo.com/channels/freireprojecttv/72933452>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gibb, C. (2012). Room 13: The movement and international network. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 237-244.

- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT/ London, United Kingdom: Bergin & Garvey.
- Graham, M.A., & Zwirn, S.G. (2010). How being a teaching artist can influence K-12 art education. *Studies in Art Education*, 51(2), 219-232.
- Groce, R. (2014). Conceptualizing the blue guitar and Room 13: Engaging in the arts with teacher candidates and education faculty. *Educational Forum*, 78(4), 440-444.
- Grube, V. (2015). Something happens in Room 13: Bringing truths into the world. *International Journal of Education & the Arts*, 16(16).
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.
- Haanstra, F. (2003). Kunstenaars en schoolkunst: authentiek kunstonderwijs heeft professionals nodig. *Boekman*, 15(56), 74-78.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie: Authentieke kunsteducatie*, 31, 8-36.
- Haanstra, F., van Strien, E., & Wagenaar, H. (2008). Teachers' and students' perceptions of good art lessons and good art teaching. *International Journal of Education through Art*, 4(1), 45-55.
- Hall, C., & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120.
- Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of*

- Art and Design Education*, 29(2), 103-110.
- Hall, J. (2012, October). *Maintaining the ground: artist teachers' practices as intellectual, emotional and identity work*. Paper presented at the annual NSEAD/IJADE conference, Liverpool, United Kingdom.
- Hardy, T. (2012). De-Schooling art and design: Illich redux. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 153-165.
- Heath, S.B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts. *Educational researcher*, 30(7), 10-17.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Nijmegen, the Netherlands: Radboud University.
- Hickman, R. (2008). *Research in art and design education: issues and exemplars*. Bristol, United Kingdom: Intellect.
- Hoekstra, M. (2007). *Een kunstenaar is een ander soort docent*. (Master thesis, Amsterdam University of the Arts)
- Hoekstra, M. (2010) De rol van de kunstenaar in Toeval gezocht. *Cultuur + Educatie: Max van der Kamp scriptieprijs: vier nominaties en een winnaar*, 27, 8-28.
- Hoekstra, M. (2015). The problematic nature of the artist teacher concept and implications for pedagogical practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357.
- Hoekstra, M. (2018) *Artist teachers and democratic pedagogy: drakakas and thirdspace*. (Doctoral thesis, University of Chester)
- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 213-228.
- hooks, b. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.

- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York, NY: Routledge.
- Houghton, N. (2016). Six into one: The contradictory art school curriculum and how it came about. *International Journal of Art & Design Education*, 35(1), 107-120.
- Imms, W., & Ruanglertbutr, P. (2012). Can early career teachers be artists as well? *Canadian Review of Art Education*, 39(1), 57-73.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198.
- Kalin, N.M. (2014). Art's pedagogical paradox. *Studies in Art Education*, 55(3), 190-202.
- Kentridge, W. (2014) *Six drawing lessons. The Charles Eliot Norton lectures, 2012*. Cambridge, MA/London, United Kingdom: Harvard University Press.
- Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education*. Bristol, United Kingdom: Policy Press.
- Krauss, A. (2015). ...To be hidden does not mean to be merely revealed – Part 1: Artistic research on hidden curriculum. *Medienimpulse.at*. Retrieved from <https://www.medienimpulse.at/articles/view/848>
- Kuijter, G. (1980). *Het geminachte kind*. Amsterdam, the Netherlands: Synopsis.
- Lahman, M.K. (2008). Always othered: Ethical research with children. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 281-300.
- Larsen, L.B. (2010). The Mass Utopia of Art Activism. In: *Palle Nielsen, The Model - A Model for a Qualitative Society, 1968*. (29-112) Barcelona, Spain: Museu D'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, United Kingdom:

Cambridge University.

- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457.
- Lucero, J.R. (2011). *Ways of being: Conceptual art modes-of-operation for pedagogy as contemporary art practice*. (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University)
- MacDonald, A., & Moss, T. (2014). The art of practice. In N. Fitzallen et al. (Eds.) *The future of educational research* (pp. 99-110). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). Het atelier als autonome pedagogische plek. In M. Corsten, C. Niesten, P. Gielen, & H. Fens (Eds.), *Autonomie als waarde, dilemma's in kunst en onderwijs* (pp. 50-71). Amsterdam, the Netherlands: Valiz/Fontys.
- Mekkink, M. (1997). De geschiedenis van de Amsterdamse Academie voor Beeldende Vorming. In M. Mekkink, H. Van Rheeden, et al. (Eds.), *De kunst meester* (pp. 10-51). Amsterdam, the Netherlands: AHK.
- Moss, P. (2001). The otherness of Reggio. In L. Abbott & C. Nutbrown (Eds.), *Experiences of Reggio Emilia: implications for pre-school provision* (pp. 125-137). Buckingham/Philadelphia, PA: Open University Press.
- Mouffe, C. (2008). Kunst en democratie. Kunst als agonistische interventie in de openbare ruimte. *Open. Cahier over kunst & het publieke domein (SKOR)*, 14, 6-15.
- Negt, O., & Kluge, A. (1990). Selections from "The Proletariat Public Sphere". *Social Text*, 8(3), 24.
- New, R.S. (2003). Reggio Emilia: New ways to think about schooling. *Educational Leadership*, 60(7), 34-38.
- New, R.S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into practice*, 46(1), 5-13.

- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*.
Retrieved from <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>
- Page, T. (2012). A shared place of discovery and creativity: Practices of contemporary art and design pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 67-77.
- Page, T., Adams, J., & Hyde, W. (2011). Emerging: the impact of the Artist Teacher Scheme MA on students' pedagogical and artistic practices. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 277-295.
- Penfold, L. (n.d.) *Palle Nielsen, The Model & Play as Social Activism*. Retrieved from <https://louisapenfold.com/2016/02/17/palle-nielsens-the-model/>
- Penketh, C. (2017). Inclusion and art education: 'Welcome to the big room, everything's alright'. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 153-163.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. London, United Kingdom: Routledge.
- Pringle, E. (2009). The artist-led pedagogic process in the contemporary art gallery: Developing a meaning making framework. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 174-182.
- RadicalEducationForum. (2012). *The Radical Education Workbook*. Retrieved from <http://undercommoning.org/radical-education-workbook/>
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2004). Who is the subject of the rights of man? *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 297-310.
- Read, H. (1943/67). *Education through Art*. London, United Kingdom: Faber & Faber.
- Roberts, T. (2008). What's going on in Room 13? *Art Education*, 61(5), 19-24.

- Roest, L. (2013). *Cultuuronderwijs door kunstenaars*. (Master thesis, University of Groningen)
- Sagan, O. (2008). Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 6(3), 173- 186.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner*. London, United Kingdom: Arena.
- Sholette, G. (2016). Swampwalls: dark matter and the lumpen army of art. *Women & Performance: a journal of feminist theory*, 26(2-3), 172-183.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the profession. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Soja, E. (1999). Thirdspace: Expanding the Scope of the Geographical Imagination. In D. Massey, Allen, J., & Sarre, P. (Eds.), *Human Geography Today* (pp. 260-278). Cambridge, United Kingdom: Blackwell.
- Souness, D. & Fairley, R. (2005). Room 13. In D. Atkinson & P. Dash (Eds.), *Social and critical practice in art education* (pp. 41-50). Stoke-on-Trent, United Kingdom: Trentham Books.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA/ London, United Kingdom: Sage.
- Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 19-35.
- Sullivan, G. (2014). The Art of Research. *Studies in Art Education*, 55(4), 270.
- Swennen, A., & Beishuizen, J. (2005). Opleiders van onderwijzers in de 19de eeuw. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(4), 31-40.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.

- Thomas, K. (2009). Creativity in artmaking as a function of misrecognition in teacher-student relations in the final year of schooling. *Studies in Art Education*, 51(1), 64-76.
- Thomson, P., Hall, C., Jones, K., & Sefton-Green, J. (2012). *The signature pedagogies project: Final report*. Retrieved from www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Signature_Pedagogies_Final_Report_April_2012.pdf
- Thomson, P., & Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': the democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420-413.
- Thornton, A. (2005). The artist teacher as reflective practitioner. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 166-174.
- Thornton, A. (2011). Being an artist teacher: A liberating identity? *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 31-36.
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, retrieved from: www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html.
- Van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 19-27.
- Van Os, H. (1996). Het Rijksmuseum als nationaal symbool. *Bulletin van het Rijksmuseum*, 44(4), 309-320.
- Van Rijnbeek, R. (1977). *Kunstenaars op school: een aanzet tot ontwikkelingswerk in de kunstzinnige vorming*. Amersfoort, the Netherlands: NSKV.
- Van Winkel, C., Gielen, P., & Zwaan, K. (2012). *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*. Breda, the Netherlands: AKV/St. Joost.
- Vecchi, V. (2004). Poetic language as a means to counter violence. In V. Vecchi & C. Giudici (Eds.), *Children, art*,

- artists: The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri* (pp. 137-144). Reggio Emilia, Italy: Preschools and Infant-Toddler Centers Instituzione of the Municipality of Reggio Emilia.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London, United Kingdom: Routledge.
- Vodopivec, L. (2012). The Reggio Emilia concept or different perspectives on preschool education in kindergartens. *Euromentor*, 3(2), 1-14.
- Wild, C. (2011). Making creative spaces: The art and design classroom as a site of performativity. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 423-432.
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 214-229.
- Wilson, B. (2008). Research at the margins of schooling: Biographical inquiry and third-site pedagogy. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 19-130.
- Winnicott, D.W. (1972/2005) *Playing and Reality*. New York, NY: Routledge
- Zijlmans, K., & van Damme, W. (2008). *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam, the Netherlands: Valiz.
- Zolberg, V.L. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

LITERATUURLIJST

OVER DE AUTEUR

Marika Hoekstra (1966) is onderzoeker, docent en beeldend kunstenaar. Ze heeft masteropleidingen Russische Letterkunde en Kunsteducatie gevolgd. Ze publiceerde over de kunstenaar-docent (2009, 2010) en over altermoderne kunsteducatie (2012). Ze werkt als docent aan de Breitner Academie en de Master Kunsteducatie en is als onderzoeker verbonden aan het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Marika is in 2018 gepromoveerd aan de University of Chester onder begeleiding van professor Jeff Adams, op een onderzoek naar de implicaties van de kunstenaar-docent op de democratische pedagogische praktijk. Het onderzoek heeft gedeeltelijk ook de mogelijkheden van artistieke onderzoeksmethodes verkend.

Contact

marika.hoekstra@ahk.nl

COLOFON

KUNSTENAARDOCENTEN EN
DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK

Dit boek is een beknopte bewerking van het proefschrift
'Artist teachers and democratic pedagogy: drakakas and
thirdspace' (2018) van Marike Hoekstra.

door

Marike Hoekstra

foto's

Marike Hoekstra

eindredactie

Sanne Kersten

grafisch ontwerp

Maaïke Besseling, naar basisontwerp van Brigiet van den Berg

Drukwerk

Jubels

Uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: /// 978-90-71681-44-8

© 2019 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

KUNSTENAARDOCENTEN EN DEMOCRATISCHE PEDAGOGIEK

Kunst maken en lesgeven in kunst worden over het algemeen als twee verschillende bezigheden gezien. Dit verschil weerhoudt sommigen er echter niet van om voor een dubbele beroepspraktijk te kiezen, zowel die van kunstenaar als die van docent. Dit boek gaat over kunstenaardocenten: professionals met een dubbele beroepspraktijk in kunst en educatie. In het boek wordt een verband gelegd tussen de praktijk van kunstenaardocenten en democratische pedagogiek. Hoe verhoudt de pedagogische praktijk van kunstenaardocenten zich tot de idealen van progressieve pedagogen en praktijken van een democratische leeromgeving? Dit vraagstuk wordt vanuit verschillende invalshoeken beschouwd om inzicht te krijgen in de pedagogische praktijk van professionals die een plek voor zichzelf creëren in de marges tussen kunst en onderwijs.

