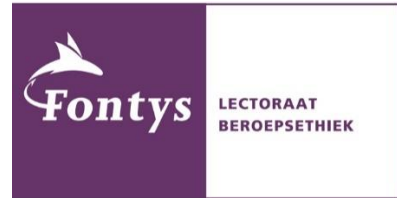


Verslag ontwerp onderzoek bildung

Het praktijkonderzoek waarvan in deze tekst verslag wordt gedaan, is onderdeel van een Fontysbreed praktijkonderzoek naar bildung, tussen 2017 en 2020 uitgevoerd onder leiding van Wouter Sanderse, lectoraat Beroepsethiek van de Leraar.



Paul Thek, 'The Tomb-Death of a Hippie', 1967. Thek Studio Shoot: Thek Working on Tomb Effigy 8 1967. © The Peter Hujar Archive LLC

Beeldende keuzes: reflecteren op intuïtief handelen

DOOR:

MARINKE MARCELIS
m.marcelis@fontys.nl

Bildung

Door beeldonderzoek van studenten ontstaat beeldmateriaal. Dit beeldmateriaal wordt binnen dit proces regelmatig 'beoordeeld' door de maker zelf. Dat wil zeggen, intuïtief 'beoordeel' je als kunstenaar steeds wat je maakt; deze kleur wel, die niet, wel dat materiaal, niet dit materiaal, wel die verwijzing, niet die verwijzing, tot je denkt: dit vind ik naar mijn zin voldoende overtuigend en het laat zien wat ik wil laten zien. De vraag is dan: vind ik dat alleen zo, of kan ik aannemen dat een ander dat ook zou kunnen vinden? En neem je het perspectief van een (denkbeeldige) ander en de context waartoe het werk zich verhoudt, mee in je maakproces? En op welke manier en op welk moment doe je dat? Het aangenomen oordeel van de ander, zoals van een bepaald publiek dat je wenst, of van een docent, een goede vriend, of van een bepaald instituut, kan dus zowel tijdens of na afloop van het maken van het werk verschijnen.

Naar mijn idee zijn kunststudenten zich niet altijd bewust van een (denkbeeldige) ander, die binnen het beeldend proces een rol kan spelen, in het toekennen van waarde aan het werk. Zelfs als zij een beeldende keuze binnen het werk niet voor een specifieke ander maken, dan nog spelen de ogen van denkbeeldige anderen mee in hoe zij een werk uiteindelijk waarderen of zouden kunnen waarderen. Ook dan speelt de vraag of en op welke manier en wanneer zij willen dat die ander binnen hun maakproces verschijnt. Voor studenten binnen het hoger kunstonderwijs zou het bevrijdend kunnen werken om over deze vraag te leren nadenken. Misschien maken zij daardoor andere keuzes binnen het beeldend proces en laten zij zich bewuster al dan niet door anderen beïnvloeden.

Goed werk vanuit het persoonlijk smaakoordeel

Iedere kunstenaar wil iets goeds¹ maken. De kwaliteit van het werk is gebonden aan bepaalde maatstaven, die vaak pas verschijnen tijdens het maakproces. Die maatstaven worden met andere woorden dus niet vooraf benoemd. Tegelijkertijd is tijdens een beeldend proces voortdurend iets wel of niet naar de persoonlijke smaak van de kunstenaar. Op basis daarvan kunnen beeldende keuzes worden gemaakt. Dit persoonlijk smaakoordeel verhoudt zich binnen de kunst uiteindelijk tot een gemeenschappelijk smaakoordeel. Maar net als bij bildung, is het kwalitatieve oordeel ook in de kunst nooit eenduidig. Een kunstenaar kan naar eigen inzicht de speelruimte benutten tussen zijn persoonlijke oordeel en dat van de

1 HANNAH ARENDT ZOU IN NAVOLGING VAN KANT DE TERM 'SCHOON' GEBRUIKEN, OM NIET TE ZEGGEN 'JUIST' OF 'VERKEERD'. 'SCHOON' STAAT OOK NIET TEGENOVER 'LELIJK', MAAR TEGENOVER 'AFKEER'. HET GAAT ME DUS OM HET SCHONE, DAT WAT JE WILT MAKEN, WAAR JE JE TOE AANGETROKKEN VOELT EN NIET OM TE VERONDERSTELLEN DAT ER SPRAKE ZOU ZIJN VAN KUNST DIE AL DAN NIET 'JUIST' IS. WAT JE GOED VINDT, BEPAAL JE ZELF (ARENDT, 2016).

gemeenschap waartoe hij zich wil verhouden. Een prachtig voorbeeld daarvan is naar mijn idee een videowerk van de Duitse kunstenaar Max Grau 'Craving for Narrative' (2015, zie <https://vimeo.com/140536927>).

De Israëlische filosoof Ilan Gur-Ze'ev schrijft over bildung:

'Today's Bildung as counter-education can [...] allow the awakening human subject to struggle to become someone as concrete praxis, not only as an abstract gesture. It cannot, however, secure this awakening, and most fundamentally, it cannot supply new, vital master symbols that will open new historic possibilities for emancipatory education, or speak with the voice of the absolute and become a transcendent call to humanity. It cannot overcome meaninglessness but it can offer a new readiness and vitalised responsibility for negating the given facts and pleasures' (Gur Ze'ev, 2002).

Gur-Ze'ev laat met dit citaat mooi zien dat de gemeenschappelijke waarden die we met betrekking tot bildung hanteren niet absoluut zijn. Dit gaat ook op voor de kunst. Onze hoogstpersoonlijke intuïtieve smaakoordelen dienen binnen de kunst echter mededeelbaar te worden voor anderen². Maar geen van deze gedeelde waarden kunnen gelden als absolute maatstaven. Dit wil dus zeggen dat een maker elke dag opnieuw - in de dagelijkse praktijk - de worsteling kan aangaan om zich te verhouden tot gemeenschappen van waarden. Dat die zoektocht naar gedeelde waarden geen einde kent is daarbij essentieel: menselijke betekenisgeving ligt volgens Arendt in het beginnen en kan om die reden nooit helemaal iets van het verleden worden (Arendt, 2016). Overigens is in het hoogstpersoonlijke blijven hangen ook geen optie als het om betekenisverlening gaat: de mededeelbaarheid is daarvoor essentieel, hoe klein de gemeenschap ook is. De waardering is dus ingebed in een bepaald betekenis verlenend paradigma.

Het smaakoordeel nader bekeken

Het werk van studenten binnen het hoger kunstonderwijs wordt beoordeeld. Door studenten zelf, maar ook door de begeleidende docenten. Deze oordelen lopen naar mijn idee steeds opnieuw het risico te verworpen tot serieuze maatstaven. Waardering komt namelijk tot stand binnen een bepaalde gemeenschap, zoals die van een vakgebied. Dit staat dus nog los van de wijze waarop wordt beoordeeld. Ook daar valt van alles over te zeggen. Nu wil ik me beperken tot het persoonlijk smaakoordeel dat makers intuïtief vellen. Dit wil ik doen door na te gaan of we als docenten, door die oordeelsvorming te onderzoeken, het onderwijs meer bildend kunnen maken.

In de oordeelsvorming van het eigen werk krijgen makers te maken met representatief gericht denken, iets dat is typisch menselijk is. Onze ogen nemen anders waar dan een camera. We zien geen pixels, maar lijnen. We zien dus eerder kleurplaten dan nuance. Het contrast wordt in onze visuele waarneming verscherpt, waardoor grijswaarden worden afgezwakt (Sommer, 2018). Het denken in afbeeldingen, dat ik hier representatief gericht denken noem, wordt binnen onze maatschappij ook op andere manieren gevoed. Zo leren leerlingen uit een biologieboek dat een afbeelding van een plantencel verwijst naar een plantencel in de wereld buiten het boek, de wereld die we de werkelijkheid noemen. We neigen er dus naar waarden te reduceren omwille van de duiding.

In staat zijn om een oordeel te vellen

De hedendaagse kunst vraagt echter iets anders van onze blik. Volgens de filosoof Jacques Rancière bestaat er geen echte wereld buiten de kunst. 'Realiteit is altijd het voorwerp van een fictie, met andere woorden van een constructie van de ruimte waarin het zichtbare, het zegbare en het doenbare met elkaar verknoot zijn' (Rancière, 2015).

Onze neiging om een beeld te willen lezen als een afbeelding lijkt moeilijk te onderdrukken. Zelfs in de kunst. Als we willen ontsnappen aan dat representatief gerichte denken, dan lijkt het voor de hand liggen om te vluchten in een beeld dat niet 'iets' voorstelt, een beeld dat niet kan worden geïnterpreteerd als afbeelding, zoals een schilderij van Mark Rothko. Maar door weg te bewegen van onze neiging in kleurplaten te willen zien, doen we naar mijn idee de mogelijkheden die het figuratieve beeld ons kan bieden tekort. Het is onze blik op het werk die we aan een nader onderzoek kunnen onderwerpen.

Een kunstenaar kan volgens Rancière (2015) uiteindelijk ook niet ontsnappen aan de kunst als kunst in de richting van het leven, want dat veronderstelt nog steeds de kunst als analoog³ aan de werkelijkheid. Is het überhaupt mogelijk te ontsnappen aan het kader van kunst, dat de kunstenaar gevangen houdt in een analogie die opnieuw een verdubbeling is van de werkelijkheid zoals ze aan ons verschijnt? Volgens Rancière getuigt het van een gebrek aan kritisch vermogen als kunstenaars niet nog een andere mogelijkheid zien om te ontsnappen aan het representatief gerichte denken (Rancière, 2015).

² DAT IS OVERIGENS NIET HETZELFDE ALS TOEGANKELIJK.

³ M.A.W. DUS GEBONDEN AAN EN BEPAALD TAALSPEL WAARIN HET BETEKENIS KAN KRIJGEN. WAARIN HET BEELD MEDEDEELBAAR WORDT. VOOR DE FILOSOOF IMMANUEL KANT KAN DIT SYMBOLISCH INDIRECT WORDEN VOORGESTELD. ZO KUNNEN WE ER ZO VRIJ MOGELIJK NAAR KIJKEN EN ONS NIET LATEN BINDEN DOOR EEN VOORGESCHREVEN DUIDING.

De metaforen zitten naar zijn idee als het ware gevangen in de verhalen die we ons zelf vertellen. De ficties die we creëren waarin dus het 'zegbare, het zichtbare en het doenbare, met elkaar verknoot zijn.' Iets kan met andere woorden alleen maar naar iets verwijzen binnen een bepaald verhaal. Zo kan een muzikant die binnen het concertgebouw zeer wordt geroemd, een andere reactie van het publiek verwachten als hij op straat speelt. Door de metaforen uit de verhalen los te weken, en dat kan volgens Rancière door middel van het kunstwerk zelf, kunnen we gaan spelen met zowel de metaforen in de verhalen, als met de verhalen zelf. Rancière geeft het werk van de filmmaker Jean-Luc Godard (zie ubuweb.com!) als illustratief voorbeeld. Dit werk toont hoe de metaforen uit het verhaal 'cinema' konden worden bevrijd, bijvoorbeeld door het gebruik van andere media, en andere technieken (Rancière, 2015). De eerder genoemde Duitse kunstenaar Max Grau doet dat op zijn beurt ook door vanuit een eindeloze loop van een scene uit de film Grease⁴ zijn blik op die scene uit te diepen. Door elke nieuwe inbreng die hij geeft, comments, andere beelden of veranderende muziek dwingt hij je het beeld steeds opnieuw anders te bekijken waardoor je alle houvast langzaam verliest. Paradoxaal genoeg werkt dat uiteindelijk bevrijdend.

Door de scheidslijnen, die markeren wat we voor waar houden, open te breken, kunnen we nieuwe onderscheidingen verkennen, zonder deze opnieuw vast te zetten. Die openheid is essentieel. We kunnen onze eigen ficties onder de loep nemen en ermee spelen. In het maakproces spelen die ficties naar mijn idee ook een rol en kan de maker emanciperen door de 'speel- en spreekruimte, alsmede de grenzen van zijn eigen praktijk te verkennen' (Rancière, 2015). Met andere woorden: door de ficties te verkennen, kun je die relativeren en ermee gaan spelen. Bepaalde beelden werken in retorische zin door de mate waarin het beeld overtuigend werkzaam wordt en mededeelbaar is binnen een bepaalde gemeenschap. Volgens Hannah Arendt is het van belang je niet te beperken tot één of meer gemeenschappen, maar moet je pogen die mededeelbaarheid voor elke voorstelbare ander in acht nemen. (Arendt, 2016). Ook dat kan een manier zijn om de kritische grenzen van de kunst af te tasten⁵.

'Juist door de figuur ter discussie te stellen', zo zegt Rancière (2015) in analyse van het werk van Godard, kunnen we gaan spelen met het kader waarbinnen een bepaald beeld verschijnt en met de betekenissen die in de verschuiving tussen de diverse fictionele kaders verschijnen. Daardoor komen zowel onze perceptie, als de betekenissen die wij aan de beelden toekennen, los te staan van het beeld en van de beschouwer die betekenissen aan het beeld toeschrijft. Op die wijze 'kan de kunst aan zichzelf ontsnappen', (Rancière, 2015). En zo kan ze naar mijn idee ook zowel vrijplaats zijn voor figuratief beeld, als voor niet figuratief beeld. Ik merk dit op, omdat ik vaak zie dat studenten figuratie mijden uit angst illustratief werk te maken. Maar dat hangt dus niet samen met de figuratie, maar met de manier waarop die figuratie uit haar metaforische betekenis moet worden bevrijd binnen een bepaald verhaal.

Ik denk dat kunstenaars via beeldonderzoek kunnen verkennen op welke manier gedeelde ficties ontstaan, hoe zij deze kunnen relativeren of bewust waarden kunnen toekennen via het beeld dat zij tonen. Binnen het kunstonderwijs kan dit betekenen dat studenten hun werk vaker zelf beoordelen en dat zij de maatstaven die zij daarbij hanteren steeds zelf aan de praktijk kunnen toetsen. De docent kan daarbij prikkelende vragen stellen. De bijdrage van *bildung* in het kunstonderwijs zou zo gezien kunnen zijn dat we studenten begeleiden in het bewust worden van de waarden en ficties die zij hanteren, zodat zij deze zelf door eindeloos experiment en in dialoog met dat experiment, vorm kunnen leren geven. Het doel hierbij is dat studenten zelf een esthetisch oordeel leren vellen, dat zij kunnen dragen. In dit oordeel verschijnt de (denkbeeldige) ander. De student kan in het proces van oordelen nagaan welke gemeenschappen van waarden deze ander vertegenwoordigt en welke (ander) gemeenschappen van waarden in dat proces (bewust) onderbelicht zijn gebleven. In het beeldend proces kun je perspectieven verkennen en vanuit de geleefde ervaring anderen een plek toekennen. De experimentele lessen die ik heb ontwikkeld binnen het *bildung* traject, beogen dit proces in praktijk te brengen en niet alleen als filosofisch concept te beschrijven.

Bildende activiteiten

In de afgelopen twee en een half jaar heb ik een aantal opdrachten ontworpen die kunnen bijdragen aan de bewustwording van de gehanteerde waarden en de daarmee onlosmakelijk verbonden rol van de ander, binnen een beeldend proces. Deze oefeningen zijn opgezet om, in enige afstand van het beeldend proces waarin je zelf actor bent, juist de rol als toeschouwer binnen dat proces, onder de loep te nemen. Vanuit een dialoog met jezelf als maker (en de werkelijke ander) kun je dan nagaan in welk gezelschap je wilt verkeren om je beeldend handelen voor jou van waarde te laten zijn. Welke opinie heb je in-/uitgesloten?

De activiteit die ik tijdens de workshop en in het klaslokaal organiseer, is er op gericht de ander in ons oordeel te laten verschijnen en op waarde te schatten. Door veel werk te maken en het gemaakte binnen verschillende contexten te presenteren, ontstaat deze bewustwording vaak ook impliciet.

4 FILMMUSICAL UIT 1978, GESCHREVEN DOOR: BRONTE WOODARD, REGIE RANDAL KLEISER.

5 I.P.V. TE BLIJVEN HANGEN IN HET LEVEREN VAN MAATSCHAPPIJKRITIEK (WAT ERGENS TOCH OOK EEN SOORT ONDERMIJNING VAN JE PUBLIEK IS), TOT SLECHTS AMBACHT TE VERWORDEN OF UIT TE WIJKEN NAAR HET EFFECTIEVE (SENSATIONELE/SPECTACULAIRE/SENTIMENTELE VERMAAK).

Praktische gedachteoefeningen

Een voorbeeld van een praktische gedachteoefening is dat we ingaan op de keuzen die een maker al handelend maakt, binnen een beeldend maakproces. Steeds aan de hand van vragen die de student voor zichzelf dient te beantwoorden vanuit zijn of haar maakproces.

Op een goed moment wordt het intuïtieve hoogstpersoonlijke smaakoordeel in het werkproces namelijk altijd ingebed in gedeelde paradigma's van waarde. Is een student zich daarvan bewust? Hoe wil hij zich tot die ander voor wie het werk mededeelbaar is verhouden en waarom? Hoe kunnen die paradigma's vanuit het werk worden bevraagd? Steeds stel ik die vragen vanuit het perspectief van de kunstenaar in het maakproces en niet vanuit een reeds bestaande waarde. De waarde moet naar mijn idee namelijk nog ontstaan en de kunstenaar moet die waarde zelf kunnen onderschrijven. Het overtuigd raken van de waarde van een werk begint bij de kunstenaar. Daarna zal blijken hoe overtuigend het beeld voor een ander kan zijn. Hier ligt overigens een moeilijkheid op de loer: probeer maar eens als kunstenaar waarde aan je werk toe te kennen. Dit is ontzettend moeilijk. Maar door met afstand naar je werk te kijken en het niet door één verhaal te laten vangen, kun je het effect van het beeld verkennen. Dat effect is er namelijk altijd. Door oefening kun je jouw beeldende handelingen steeds meer eigen maken en durf je ook gemakkelijker voor gemaakte keuzes te gaan staan.

Mijn motivatie voor het doen van experimenten binnen het onderwijs is gelegen in de poging woorden te geven aan de waarde van het hoogstpersoonlijke (smaak)oordeel binnen het beeldend proces. Ik wil dit niet laten normeren door reeds bestaande gedeelde waarden. Ook op moreel vlak denk ik dat een reflectie op hoogstpersoonlijke intuïtieve beeldende keuzes die studenten maken, hen iets kan leren over de vaak onbewuste maatstaven die zij hanteren. Wanneer een kunstenaar een bepaalde denkbeeldige ander of een aangenomen maatstaf waardevol vindt in het maakproces, kan hij ervoor kiezen deze waarde aan zijn werk toe te dichtten. Maar het kan ook zijn dat er oordelen in geslopen zijn op basis van opleiding, achtergrond, of van de kunstwereld. De gemeenschappelijke zin die we aan bepaalde keuzes kunnen toekennen is niet hetzelfde als wat we vandaag de dag een 'echochamber' noemen. Dit is een plek met gelijkgestemden waar je op basis van de door jou gemaakte keuzes terecht komt. Iedereen zou een plek moeten kunnen krijgen, één die je bewust toekent of afkeurt. Het intuïtieve oordeel is dan een kritisch oordeel geworden waarin we iets tot onze zaak hebben gemaakt.

De praktijkgerichte opdrachten die ik heb ontwikkeld, heb ik als experimenten opgezet. Daaraan hebben kunstenaars, onder wie collega's en studenten van de academie, en collega's van andere Fontys opleidingen deelgenomen. Na afloop van een bijeenkomst heb ik steeds gevraagd om schriftelijke feedback op basis van reflectievragen. Op die manier heb ik de opdrachten verder kunnen verbeteren. Geleidelijk aan ben ik de opdrachten gaan implementeren binnen mijn lessen Vakbeschouwing, de afstudeerbegeleiding en de lessen die ik geef aan de master kunsteducatie. Het heeft me geholpen om mijn ervaring in de praktijk en de theorie wederkerig te maken: door in de praktijk bepaalde filosofische denkbeelden te bevragen en door te onderzoeken waar een theoretische reflectie meer inzicht kan geven in de beeldende praktijk.

Feedback van collega's en andere peers aan wie ik de oefeningen heb voorgelegd, heeft eraan bijgedragen dat de opdrachten nu niet op een samenwerkingsproces, maar op een individueel beeldend maakproces gericht zijn. Ook het (denkbeeldige) publiek heb ik in de opdracht verwerkt op basis van de feedback. Een aantal positieve quotes van collega's in reactie op een de opdrachten tijdens de experimentfase hebben me gemotiveerd de oefeningen verder door te ontwikkelen. Een aantal reacties was: 'het dwingt docenten en studenten om zich uit te spreken. De docent moet daar overigens wel wat tegenover kunnen zetten'; 'het geeft inzicht in het eigen werkproces en dat van anderen, in keuzes, methodieken; 'het geeft inzicht in de didactiek van het toekomstig beroep'; 'geweldig om oordeel loos te kijken naar hoe mensen dingen doen' en 'het heeft me geleerd als docent van rol te wisselen van maker naar observant en feedbackgever: bewustwording om als docent te veranderen van perspectief.' Van de studenten kreeg ik terug dat het hen hielp om zich meer bewust te worden van de waarden die zij hanteren en zo ook de stemmen van de denkbeeldige ander bewuster in te zetten, naar keuze al dan niet te benutten.

Het doel van mijn ontwerp is geweest om studenten te leren de kleur van hun blik met een wat grotere afstand te bezien om zo de indelingsprincipes die zij hanteren, en de waarden die zij daaraan verbinden, in een kritisch en relativerend perspectief te leren plaatsen. Er zijn meerdere opdrachten uit mijn experimentele lessen voortgekomen, die ik in dit jaar hoop te bundelen.

Als je met bildung aan de slag gaat

Het is naar mijn idee waardevol om studenten de ruimte te geven om hen, onder begeleiding, een eigen zoekproces aan te laten gaan. Om het zoekproces van de studenten niet vrijblijvend te laten zijn moet je er als docent – zoals een collega terecht opmerkte – wel wat tegenover kunnen zetten, zoals andere perspectieven en kritische vragen. Ik denk ook dat het van belang is dat de toetsvorm hun zoektocht ondersteunt. Een student kan bijvoorbeeld zelf beoordelingscriteria leren opstellen vanaf het eerste studiejaar, zodat hij deze in zijn afstudeerjaar voldoende heeft weten te beproeven. De docent kan de student helpen richting te geven aan deze criteria.



Over de auteur

Marinke Marcelis is docent en studieloopbaanbegeleider aan de Academie voor Beeldende Kunst en Vormgeving, onderdeel van Fontys Hogeschool van de Kunsten in Tilburg. Binnen onder meer het geïntegreerde vak Vakbeschouwing en binnen de afstudeerbegeleiding geeft zij les in filosofie en beeldende praktijk. Ook de wisselwerking daartussen komt veelvuldig binnen haar lessen aan bod. Daarnaast geeft Marinke filosofie aan de Master Kunsteducatie en is ze lid van de Fontys brede kenniskring 'Bildung binnen hoger onderwijs'. Buiten de academie is ze werkzaam als kunstenaar.

Bronnen

- Arendt, H. (2016). Oordelen. Klement .
- Barthes, R. (1957). Mythologiën. Amsterdam: Synopsis.
- Blanchot, M. (1985). De onuitsprekelijke gemeenschap. Hölderlin .
- de Lauwert, D. (2001). Intimiteiten uit de garderobe. De Witte Raaf, Editie 94 november-december.
- Foucault, M. (2004). Breekbare Vrijheid. Boom .
- Goffman, E. (2019). De dramaturgie van het dagelijks leven. Bijleveld.
- Gur Ze'ev, I. (2002). Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education. Journal of Philosophy of Education, Vol. 36, No. 3.
- Jansen, T. (2013). Vrijwillige slaven. Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken VOORJAAR 2013 nummer 1.
- Luken, T. (2011). Zin en onzin van reflectie. Tijdschrift voor begeleidingskunde, jaargang 2018, nummer 4, pp153-166.
- Rancière, J. (2015). De geëmancipeerde toeschouwer. Octavo.
- Sharot, T. (2018). Dingen gedaan krijgen, Hoe je met hersenwetenschap mensen kan beïnvloeden. Atlas Contact.
- Sontag, S. (2003). Regarding the pain of others. VS: Farrar, Straus and Giroux.
- Welten, R. (2001). Fenomenologie en beeldverbod. Budel: Damon.