

Droevig is het gesteld met het belang van kunstonderwijs in Nederland. Volgens het LKCA is er steeds minder belangstelling voor de kunstvakken in het Voortgezet Onderwijs. Bezuinigingen op kunst en cultuur in Nederland zijn aan de orde van de dag, waarmee wordt geïmpliceerd dat kunst en cultuur een maatschappelijke sluitpost zijn en een mindere maatschappelijke rol te vervullen zouden hebben. Net als Biesta onderschrijf ik de noodzaak van kunst- en cultuureducatie. Gert Biesta noemt in zijn betoog *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*, hoe de lerende een relatie aangaat met de wereld om ervaringen op te doen om zichzelf *in* de wereld beter te begrijpen.¹ Maar over welke wereld heeft hij het? Mijns inziens zou Biesta's gestelde 'pedagogische opdracht' meer aan mogen sluiten bij de veranderde multi-etnische samenleving in het Noord-Europa van vandaag. Het kunstonderwijs kan juist een mooie rol vervullen in de ontwikkeling van een onderzoekende en creatieve houding van de lerende, die een voorwaarde is voor de noodzakelijke innovatieve kracht in deze snel veranderende samenleving. Van alle stedelijke gebieden in Nederland kenmerkt de havenstad Rotterdam zich van oudsher als een omgeving met een grote internationale oriëntatie, sociale en culturele diversiteit en dynamiek.² Daarom is de vraag terecht welke rol kunsteducatie inneemt in de opleiding voor docent beeldende kunst en vormgeving, waarin de complexe culturele context steeds belangrijker is geworden voor de toekomstige beroepspraktijk van kunst- en cultuureducatie. Kunst- en cultuureducatie wordt vaak ingezet als middel om verschillende groepen in de samenleving te verbinden, maar dat moet niet de enige rechtvaardiging van kunst – en cultuureducatie zijn.³ Biesta's beschrijving van hoe het proces van onderwijzen middels kunst van betekenis kan zijn, als reactie tegen het expressivisme, i.e. kunst(vakken) beoefenen om gelegenheid te geven aan onomwonden uitingen of uitdrukkingen aan hetgeen iemand voelt op een bepaald moment, wordt in mijn betoog niet ter discussie gesteld. Daar kan ik me helemaal in vinden. Het zijn meer de keuzes van kunstwerken in zijn betoog, die mijns inziens onvoldoende stroken met de veranderende samenleving van nu. Daarin wil ik alternatieven aandragen, die ik uiteenzet

¹ Biesta 2017, pp. 65-75.

² <https://allecijfers.nl/ranglijst/hogste-percentage-allochtonen-van-gemeenten-in-nederland/>

³ In het rapport *Onderscheiden, verbinden, vernieuwen de toekomst van het kunstonderwijs* (Dijkgraaf, 2010).

vanuit Biesta's pedagogische benadering. De kunsthistorische context wordt, waar nodig zijdelings bij betrokken.

Als eerste alternatief draag ik de kunstinstallatie *Transgression* van de Pakistaanse kunstenaar Nalini Malani (1946) aan, omdat dit voorbeeld aantoont hoe complex en gelaagd tegenwoordig onze wereld is geworden. De toeschouwer wordt bij het betreden van haar installatie van het videoschaduwenspel uitgedaagd moeite te doen om zich met het kunstwerk te verhouden. Biesta spreekt over het bestaan als 'subject', in plaats van als 'object', die het in-dialoog-zijn, als existentiële vorm om *in* of *met* de wereld te (be)staan.⁴ Als tweede voorbeeld draag ik het kunstproject *12 Balads for Huguenot House*, van de Amerikaanse kunstenaar Theaster Gates (1973) aan. Dit voorbeeld gaat in op initiatieven vanuit een wereldgerichte noodzaak, waar de focus ligt op het *in* dialoog zijn *met* de wereld zowel in materieel als sociaal opzicht.⁵ Gates ziet mogelijkheden in deze bestaande plekken, die 'buiten gebruik' zijn geraakt om vanuit zijn sociale engagement kunstprojecten te ontwikkelen om de buurt opnieuw te laten bloeien samen met de gemeenschap om samen creatief onderzoek doet naar wie ze zijn *in* de wereld: dmv muziek maken, onderzoek doen, discussiëren, koken, schilderen, timmeren, etc.

Beide kunstwerken zijn voorbeelden van vitaal belang in een snel veranderende wereld hoe ze ingezet kunnen worden als instrumenten voor het educatieve werk, voor een samenleving, (kunst)onderwijs niet meer opleid voor economische belangen (nut), maar meer vanuit fundamentele vragen over de wereld (existentie) waar deel vanuit wordt gemaakt en welke bijdrage daaraan gegeven kan worden. Niet vanuit *ik*, maar vanuit *ons allen*.

Waarom Beuys' Aktion (1965) geen goed voorbeeld is.

Biesta illustreert zijn visie over hoe het 'educatieve gebaar' aangetoond kan worden aan de hand van het kunstwerk van de Duitse kunstenaars Joseph Beuys (1921 – 1986), *Hoe men aan een dode haas schilderijen uitlegt*, 1965. De educatieve handeling wordt geïllustreerd in de 'dialoog' tussen Beuys (leraar) en de (dode) Haas (pupil). Naast dat hier eerder van een monoloog sprake is, geeft dit voorbeeld ook een machtsrelatie aan, die bekend is van het klassieke onderwijs. Biesta maakt dat duidelijk in termen van archetypische vormen, zoals 'tonen', 'uitleggen', object van onderwijzen namelijk 'de

⁴ Biesta, pp.66-67.

⁵ Ibidem, pp. 60-61.

afbeelding' (het benoemen van de afbeelding in een gesprek tussen leraar en pupil) en 'de boodschap voor de leraar'. Het beeld van Beuys 'Aktion' wordt precies gevolgd. Het beeld van de 'dode haas' tegen wie gesproken wordt, is natuurlijk het meest discursieve onderdeel van Biesta's uiteenzetting. Hij doelt namelijk op de precare situatie van pedagogen (of leraren) die immers iets trachten over te brengen op zo'n manier dat er nooit iets vanuit dwang aangeleerd kan worden.⁶ Juist deze handeling van Beuys, waarbij hij zachtjes fluistert in het oor van als 'de dode haas, zou dit gegeven juist 'illustreeren'. Het 'niet-ontvankelijk-zijn' als metafoor voor de radicale vrijheid van de leerling in het beeld van de 'dode haas', is mijns inziens een ongelukkige keuze. Een 'levende haas' zou immers een betere metafoor zijn!

De handelingen van Beuys zouden in deze performance gemakkelijk als pedagogisch opgevat worden: namelijk de onderwijzende versus de lerende, het klassieke voorbeeld van een verhouding 'leraar' en 'pupil'. Eveneens kan ik niet voorbijgaan aan het feit dat Beuys haast op bezwerende wijze de dode haas een en ander in de oren fluistert. Van een dialoog of gesprek is geenszins sprake. Daarom blijft dit voorbeeld als vragen oproepen. Daarbij moeten we niet voorbijgaan aan de context van deze 'Aktion'. Beuys maakte destijds zijdelings deel uit van de Fluxusgroep, een beweging uit de jaren 60, die bestond uit een groep kunstenaars uit verschillende delen van de wereld (voornamelijk het Westen), waar 'ludieke provocaties' als methode werd gecultiveerd.⁷ Dan krijgt Beuys' Aktion ineens een andere 'pedagogische' waarde.

Maatschappelijke conventies en commerciële mechanisme werden door Fluxus' aanhangers onderuitgehaald. Beuys was destijds een gevierd kunstdocent aan de Kunstakademie in Düsseldorf, waar iedereen die zich aanmeldde, kon gaan studeren. "*Jeder mensch ist ein Künstler*" is een geveugelde uitspraak van hem. Toch blijft de vraag overeind of Beuys' rol als bekend (ster) kunstenaar in staat was zijn autoritaire positie wist te doorbreken in relatie tot zijn 'toehoorders' of 'volgelingen'? Niet alleen in dit voorbeeld van de performance *Hoe men aan een dode haas schilderijen uitlegt*, 1965', maar ook in andere optredens' van Beuys, wordt als maar duidelijk dat zijn 'mythische' autoriteit eerder bekrachtigd werd, dan doorbroken. Hij profileerde zich eerder als 'leider/redder' waar zijn omgeving 'volgelingen' werden, dan als 'gelijke'

⁶ Biesta, pp.46-51.

⁷ <https://www.artsalanholland.nl/kunst-stijlen/fluxus>

gesprekspartner. Mijns inziens is dit voorbeeld daarom, tegenwoordig geen goed voorbeeld meer.

De pedagogische vorm zoals te zien in Beuys' Aktion, zou dan eerder opgevat kunnen worden als 'instrument' voor maatschappelijke doeleinden, zoals de laatste tijd in landen zoals bijv. China, Turkije, maar al te vaak wordt gedaan. Kunst (educatie) zou niet moeten gaan om beïnvloeding, maar om een ontmoeting met nieuwe inzichten tot stand te brengen in een snel veranderende wereld van nu.

Deze wereld kenmerkt zich door een groot onderscheid tussen grootstedelijke omgevingen en het platteland. Vaak is er sprake van een kloof tussen heterogene groepen die multiculturele waarden vertegenwoordigen in de grootstedelijke omgeving en groepen zich meer kenschetsen door hun homogene mono culturele oriëntatie. Polarisatie in gemeenschappen kan een gevolg zijn.

Scholen in hun populatie deze veranderingen. Kunst – en cultuureducatie draagt bij aan het belang om deel te nemen aan deze ingrijpende veranderingen in de wereld door kinderen en jongeren gelegenheid te geven hun eigen stem, creativiteit, talenten te laten horen en ontdekken, hun eigen betekenis te geven, en hun eigen identiteit tot uitdrukking te brengen.⁸ Kunst- en cultuureducatie dient ingezet worden om kinderen en jongeren in dialoog te brengen met hun wereld? De 'leraar' heeft niet meer de 'autoritaire' positie van 'allesweter'. Immers, in zijn / haar klas waar multi-etnische /-culturele waarden een gegeven zijn, kan eventuele onbekendheid met taal, omgangs- uitingsvormen, religie etc. een rol spelen. Hier is, het afstemmen op elkaar en het wederzijds moeite doen voor elkaar van groot belang. Het 'wereldgericht' onderwijs wat Biesta benoemt, is de aanbeveling voor het grote maatschappelijke belang van kunstonderwijs en kunsteducatie van de toekomst, alleen sluiten mijn voorbeelden van kunstwerken beter aan bij de actualiteit.⁹

Waarom *Transgression* een beter alternatief is

Vanaf 1990 is er sprake van een pedagogische verandering in het actuele kunst domein. Kunstenaars geven mogelijkheden om antwoord te geven op de rol van het kunstonderwijs door kunstinstallaties te maken waar 'bibliotheek, of leesruimtes' worden ingericht, lezingenprogramma's worden samengesteld. De kunstenaar heeft de

⁸ Biesta, p. 58. noemt dit de eerste stap om tot expressie te komen (Expressivistische theorie) maar een tweede tsap is noodzakelijk.

⁹ Ibidem, p.60.

rol van producer, curator, leraar aangenomen.¹⁰ (Een mooi voorbeeld is Thomas Hirschhorn's 'Flamme Éternelle'.¹¹) Dat is niet het geval bij de installatie van Nalini Malani *Transgressions*, 2001 een complex schouwspel van gebeamde video's en een dynamisch schaduwen spel, waar alles tegelijkertijd samenkomt. Hier kom ik zo op terug.

Wat gebeurt er in deze installatie?

Transgression geeft goed aan hoe alles met elkaar samenhangt, zich verhoudt tot elkaar, en waar de bezoeker (de lerende) zich een weg baant tussen alle betekenisdragers van (on)bekende 'werelden'. We worden in *dialogue* gebracht met Malini's wereld, als relevant onderdeel van de wereld van vandaag. Laat ik wat meer ingaan op de *Transgression*

De zintuiglijke ervaring van de installatie *Transgression*, videoschaduwspel laat zich omschrijven als een totaalervaring die zich nooit in zijn geheel toont en die nooit in zijn geheel is te overzien. Deze was in 2017 in Stedelijk Museum te Amsterdam te zien. De bezoeker ervaart de ruimte als een onderdompeling van veranderende kleuren, mantra-achtige klanken, geroezemoes van stemmen, bewegende beelden, onleesbare teksten, een duidelijke kinderstem is te horen en dat alles is onophoudelijk in een ritmische beweging; dit schouwspel van roterende videobeelden op de verschillende cilinders immersief. Het werk zit vol verwijzingen, die de bezoeker in eerste instantie nauwelijks kan volgen. Hij/zij krijgt zo veel indrukken, dat hij/zij niet weet wat het allemaal zo moeten betekenen. Af en toe komt er iets 'bekends' voor, maar ook dat hangt af van iemands referentiekader. Het werk komt allereerst als mooi en aantrekkelijk over, maar vervolgens blijkt dat er verborgen boodschappen zitten naar onheil, die hebben te maken met de invloed van globalisering, met het verlies van lokale tradities, de invloed van migratie en spanningen rondom man-vrouwverhoudingen, gevolgen van Global Warming, consumentisme en massaproductie. De geluiden en de bewegende beelden komen over als Indiaas, evenals de teksten, tekens van traditionele Indiase talen die van boven naar beneden bewegen en verdwijnen. Dat geeft de bezoeker, zonder voorkennis van de culturele betekenissen, de gelegenheid zich in de positie van verkenners te plaatsen.

¹⁰ Bishop, pp. 197-201.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=dCQnZNZYQ9I>.

Met dit voorbeeld wordt duidelijk hoe er in eerste instantie 'weestand' kan worden ervaren, omdat het kunstwerk zich niet gemakkelijk laat ontrafelen. Het zorgt dat er een ervaring optreedt met de 'wereld', waar moeite voor gedaan moet worden. Biesta noemt het hoe op een 'volwassen' wijze *in* de wereld en *met* de wereld te zijn. Daarbij is het van belang te begrijpen hoe 'verlangens' kunnen worden omgezet in de vraag naar de wenselijkheid van die verlangens.¹² In de wirwar van bewegende beelden ontvouwen zich verschillende scènes, zoals de Indiaas Pakistaanse godin Kali, die het onthoofde hoofd van een Engelse kolonist draagt in een van haar vele armen, evenals een afbeelding van een westerse jager gezeten op de rug van een olifant. Verschillende (beeld)verhalen, al dan niet (voor ons) bekende legendes, laten zich gaandeweg zien. Is dit niet een treffend voorbeeld wat Biesta aangeeft als *educatief moment*? Echter wat in mijn voorbeeld afwezig is, is de hiërarchie tussen de lerende en de leraar.

Een ander treffend voorbeeld is de kinderstem, die helder de boventoon voert tussen alle andere geluiden.

De kinderstem zegt:

Hello Can you hear me?

Of course you can hear me.

I speak Orange, I speak Blue

I speak your speak just like you...

<http://www.nalimalani.com/video/trans.htm>

Deze stem is mijns inziens cruciaal in het beeld van wat het betekent om *in* de wereld in het hier-en-nu te zijn. Malini geeft aan middels de metafoor van wat het kind zegt in het Engels, de dominantie van de taal Engels aan. Oorspronkelijke Indiase talen zijn aan het verdwijnen. Dat is ook te zien aan de tekens, die op de wanden gereflecteerd worden en verdwijnen door een verticale beweging door de gevolgen van globalisering zoals de digitale netwerken Orange en Blue dat duidelijk maken. Als opvoeders kunnen we het

¹² Biesta, pp.74-75.

verlangen hebben om kinderen en jongeren op de hoogte te brengen van de culturele wortels, alleen het kind / jongere moet de noodzaak ervan ervaren.

Biesta stelt hoe belangrijk het verkennen van de wereld, het ontmoeten van van alles en nog wat in die wereld is, zonder zichzelf uitsluitend in het centrum van de wereld te plaatsen, om zich te verzoenen met de werkelijkheid, om zich er thuis te kunnen voelen en zich verantwoordelijk te voelen voor zijn / haar deelname aan de wereld. In Biesta's voorbeeld van Beuys zet hij uiteen hoe het *educatieve gebaar* eruit ziet. Volgens Biesta illustreert Beuys duidelijk hoe het educatieve gebaar eruit ziet: het laten zien wat er bijzonder of belangrijk of de moeite waard is, maar *wat* precies, wordt niet duidelijk. Daar zit precies het probleem. In *Transgression* lijkt alles even relevant, er worden geen keuzes gemaakt. Alles komt samen en toont zich tegelijkertijd, is gelaagd, chaotisch maar ook dynamisch in de manier hoe het zich vertoont en laat ervaren. De dynamiek van de opkomende en verdwijnende beelden kan opgevat worden als de verdwijnende lokale tradities en opkomende mondiale beelden uit de massacultuur. Deze verwarrende en soms verontrustende ervaring kan tegelijkertijd een confrontatie zijn met het onbekende, wat zowel frustratie als nieuwsgierigheid kan oproepen om uiteindelijk gemotiveerd te raken om kennis op te willen doen. Dit *educatieve moment* is dus actief en non-hiërarchisch en voor iedereen die zich met een open houding tot de wereld richt.¹³

Waarom *De Kleine Prins* (1943) een minder goed voorbeeld is

Biesta maakt aan de hand van een paragraaf uit de *Kleine Prins* duidelijk hoe educatie altijd een sociale aangelegenheid is. Daar kan ik me in vinden. Het aangaan van sociale relaties is echter niet een eenvoudige zaak, want er zit altijd een vorm van wederkerigheid in. Immers *De Kleine Prins* wil graag spelen met de Vos, maar eerst moet de Vos 'tam' worden gemaakt. En dat 'tam' maken wordt bedoeld als een vorm van elkaar nodig hebben of kan dit ook begrepen worden als een vorm van 'leren' (of africhten)? Dit voorbeeld haalt Biesta aan om duidelijk te maken dat onze verlangens niet slechts ten behoeve van onszelf en de kleine kring rondom onszelf zouden moeten zijn, maar in grotere mate ten behoeve van de wereld, de planeet.¹⁴ Het aangaan van relaties en moeite te doen voor het verkrijgen van relaties om ons samen thuis te voelen als subject *in* en *met*

¹³ <https://www.schooldomein.nl/waarom-ons-onderwijssysteem-niet-werkt/>

¹⁴ Biesta, pp. 69-71.

de wereld, lijkt me vanzelfsprekend. Maar wat als de Kleine Prins geen Prins zou zijn, maar een dakloze is zonder 'thuis' en op plekken leeft waar niemand nog wil komen? Of wat als hij iemand is waar nooit iemand ooit belangstelling voor heeft gehad? Hoe zou het 'prinsje' contacten leggen met behulp van de digitale technologie? Social Media?

Mijn volgende voorbeeld geeft een beeld van hoe er relatie aangegaan kan worden met een wereld, die zich als genegeerd of verwaarloosd voelt, waar hun bestaan er niet toe doet.

Theaster Gates' *12 Ballads for Huguenot House* als beter alternatief

12 Ballads for Huguenot House wat te zien is geweest in de Documenta 13, 2012 in Kassel is een goed voorbeeld van hoe 'wereldgericht onderwijs' eruit kan zien. Deze 'Art Happening' heeft een betekenisvolle bijdrage geleverd aan de wereld, waar 'waarde' niet in economische termen wordt uitgedrukt, maar vanuit mogelijkheden benaderd wordt. Gates is een voorbeeld van een geweldige educator: hij neemt de verantwoordelijkheid om verwaarloosde, leegstaande gebouwen of huizen tijdelijk te bezetten en zorgt dat er een dialoog tot stand komt tussen de (buurt)bewoners en andere geïnteresseerden. Hij ziet kans een dergelijke plek te veranderen naar vitaal cultureel en 'upcoming' samen met de (buurt)bewoners en bezoekers. Daar waar moeite voor ondernomen wordt, kan voor het langetermijnperspectief veel opleveren en is dus precies hoe kunst, in dit geval Gates' kunstprojecten, een belangrijke rol spelen in opvoeding en onderwijs. "Wat kan ik hiervan leren?", kan opgevat worden als: "Mag ik meedoen, dan kan ik het leren?" Wat vraagt dit van mij? Ik wil dit leren!"¹⁵ Iedereen heeft de vrijheid om deel te nemen en te 'leren' en of bij te dragen aan het 'grotere doel'; Art Happening.

De Amerikaanse kunstenaar en activist Theaster Gates (1973) is van huis uit een pottenbakker of ceramist, en werken met klei heeft hem geleerd om vanuit 'modder' of het 'waardeloze' iets om te vormen wat bruikbaar kan zijn in de vorm van een pot of schaal. Hij gebruikt dat als metafoor om de wereld te bevatten en zich actief ertoe te verhouden. Deze relatie aangaan, zoals Theater Gates aangaat, is vanuit wat er voor handen ligt (het materiaal, maar ook de sociaalhistorische context) naar wat ervoor nodig

¹⁵ Biesta, p. 106.

is om iets tot stand te brengen. De potterbakker groeit uit tot een stadsontwikkelaar! Vooral op plekken in de stedelijke omgeving die vergeten of verwaarloosd zijn, stelt Gates belang in om zich mee te verbinden en nieuw leven in te blazen. Om met de woorden van Biesta te spreken, het werk van Hoofd, Hart en Handen om tot verbinding te komen met de wereld, is wat het educatieve leerproces wat Biesta beschrijft.¹⁶

Wat houden het Dorchester project en 12 Ballads for Huguenot House in?

Theaster Gates is in 2009 begonnen met het Dorchester project, een buurt in Zuidzijde van Chicago, die veel te lijden heeft gehad van de crisis. Zo erg dat er enorm veel leegstand was en niemand meer in deze buurt wilde wonen of komen. Verloedering en verpaupering, armoede, werkloosheid gingen hand in hand. Deze buurt liet zich oudsher al karakteriseren door enorme rassensegregatie, geweld, werkloosheid, drugsoverlast etc. Gates woonde daar zelf. Zijn woning werd sinds de crisis van 2009 omringd door meer leegstand. Zo ging hij initiatieven ontplooiën ten behoeve van de buurt, kocht een huizenblok en ontplooië met een groep werklozen culturele activiteiten. Gates zag op deze plek mogelijkheden om een 'Art Happening' te ontwikkelen. Wat er aanwezig was zou niet worden vernietigd als onbruikbaar, maar worden getransformeerd naar bruikbaar. Sociale contacten kwamen tot stand met de mensen uit de buurt, en er werd vanuit ieders capaciteit gewerkt om de buurt weer 'leefbaar' te maken. Hetzelfde vond Gates in Kassel in het Hugenoten huis, dat in 1826 aan de Friedrichstrasse was gebouwd. Het verlaten huis sprak tot zijn verbeelding, omdat de sociaalhistorische context van de plek overeenkomsten had. Het Dorchester House uit Chicago werd met zijn hele hebben en houwen verplaatst naar het Hugenoten huis Kassel gebracht, waar hij met zijn team ook tijdelijk gingen werken en wonen. En het Hugenoten Huis veranderde naar een omvangrijke kunstinstallatie waar talkshows, concerten en performances werden georganiseerd en transformeerde van een 'neglected place' naar een 'place-to-be'.¹⁷ Een culturele uitwisselwerking ontstond er tussen Chicago en Kassel gedurende de hele periode van de kunstmanifestatie Documenta 13. De fysieke aanwezigheid van de kunstenaar met zijn mensen was voelbaar en uitnodigend voor iedereen die langs kwam. Je kon letterlijk deelnemen aan het project door aan de slag te gaan om dingen helpen op

¹⁶ Biesta, p.79.

¹⁷ <https://www.stilinberlin.de/2012/07/documenta-13-kassel-discoveries.html>

te knappen, te maken/repareren, waarbij het materiële en het temporele samengaan in het maakproces (werken met de handen). Denken en voelen wat Biesta aangeeft als ‘werken met het hart en het hoofd’, laat Gates zien in zijn sociale engagement met zogenaamde achterstandsgebieden of leegstaande huizen/gebouwen, waar niemand meer heil in ziet. De aantrekkingskracht van dit soort plekken zit hem in de dialoog met het verleden. Vaak zichtbaar in de restanten van wat er nog is.

Gates’ projecten bezitten allemaal eigenschappen, die een voorwaarde zijn voor pedagogische vrijplaatsen waar, om met de woorden van Biesta te spreken, het werk van Hoofd, Hart en Handen samenkomen om tot verbinding te komen met de wereld. Aanvankelijk zijn het vergeten of verwaarloosde plekken, huizen of gebouwen beschouwd, die beschouwd worden als waardeloos, waar al jarenlang niet meer in geïnvesteerd werd. Doordat Gates’ juist in deze stedelijke gebieden betekenisvolle kunstprojecten ontwikkelde, werd dit door de buurt met enthousiasme ontvangen en iedereen die ermee in aanraking kwam werd erdoor geraakt. Bruggen werden geslagen tussen verschillende culturele ‘werelden’ (klasse, ras, opleidingsniveau), waar iedereen (ook buitenstaanders) enthousiasme voelde (het Hart) en aan wilden deelnemen (het Hoofd). Muziek maken, deelnemen aan het opknappen, het aandrigen en lezen van boeken, muziekluisteren, eten en drinken en noem maar op zorgde voor daadkracht waardoor kunst, de Art Happening, zoals Gates het noemt, potentie heeft om ons te leren hoe iedereen uitnodigt om zijn of haar steentje bij te dragen vanuit een verantwoordelijkheid gevoel (‘commitment’). De bezoeker heeft de mogelijkheid medewerker of teamlid te worden van het kunstproject. Je kunt mee-eten, blijven slapen, mee helpen met opknappen, muziek maken etc. Het geluid (muziek maken) staat centraal om het internaliseren van de beleving/ervaring te vergroten.¹⁸ Dit is sterk aanwezig in *12 Ballads for Huguenot House*. Immers, iedereen kon deelnemen aan de concerten, jamsessies. Iedereen hoort erbij!

Conclusie

In de voorbeelden van de kunstinstallaties die ik als alternatief heb aangedragen, wordt de bezoeker ondergedompeld op emotioneel, fysiek en cognitief vlak.

¹⁸ Biesta, verwijst naar naar Meywe-Drawe om ppp118-119.

De rol van kunsteducatie in de opleiding voor docent beeldende kunst en vormgeving, is kennisnemen van de complexe culturele context steeds belangrijker geworden met het oog op de toekomstige beroepspraktijk. Met beide voorbeelden geef ik aan hoe er door kunst onderwezen kan worden.

Kunst geeft geen antwoorden, maar biedt ruimte om te reflecteren op wat het betekent om als subject of zoals Biesta het stelt op een 'volwassen' manier *in* de wereld te (be)staan.¹⁹ Vanuit die complexiteit kan (kunst)educatie zorgen voor een open- en onderzoekende houding, die zowel kritisch als therapeutisch kan zijn, veranderlijk, maar ook chaotisch en vooral niet eenduidig. De kunstinstallatie kan dienen als 'laboratorium'. Betekenissen kunnen als mogelijkheid beschouwd worden om pedagogische processen van zelfreflectie inzichtelijk te maken in plaats van deze te illustreren, zoals bij Beuys' voorbeeld het geval was. De urgentie (commitment) naar experimenteel denken over de relatie tussen kunst en samenleving is wenselijk om collectieve ruimte te behouden voor non-bureaucratische investeringen. De vrijheid van 'verbeelding' moet niet in kaders van maatschappelijk 'nut' worden geplaatst.²⁰ 'Kunst maakt verlangens zichtbaar, geeft ze een vorm, en door te proberen in dialoog te zijn met wie of wat weestand biedt, zijn we tegelijkertijd in een verkenning' (...) zoals Biesta stelt en ik in meega.²¹

Beide voorbeelden geven antwoord op hoe we allemaal in de positie van 'lerende' en / of 'onderwijzende' zijn gekomen. Gates laat zien dat educatie eerder een circulaire wisselwerking is dan het innemen van een binaire positie tussen 'leraar en lerende', waar verschillende vormen van ervaringen, net als bij Nalini Malani, op de bezoeker/kijker/participant afkomen.

Horen, zien, handelen, denken, voelen, doen zich voor in de ervaring met beide kunstinstallaties, die door iedereen 'anders' beleefd en geïnterpreteerd kunnen worden. Beide voorbeelden bezitten de innerlijke kracht om enerzijds bewustwording teweeg te brengen, anderzijds biedt het een verkenning en eventueel een transformatie van processen die met wereldwijde ontwikkelingen te maken hebben en iedereen aangaat.

¹⁹ Biesta, p. 71.

²⁰ Ibidem, pp.57, 58.

²¹ Ibidem, p.75.

Daarom staat kunsteducatie /kunstonderwijs gelijk aan een 'Art Happening' en kunnen er 'leer/werk'plekken ontstaan ook buiten de muren van het schoolgebouw voor iedereen die door Kunst Onderwezen Wil Worden.

Literatuur

Biesta, Gert, *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*, 2017, ArtEZ Press, Arnhem.

Bishop, Claire, *The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy*, 2007, In: Felicity Allen (ed.), *Education, Documents of Contemporary Art*, Whitechapel Gallery, London, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2011 (1.).

https://www.moma.org/explore/inside_out/2015/03/13/nalini-malani-gamepieces-an-installation-deconstructed/

Steverlynck, Sam, Nalini Malani Transgressions, Prints, film and shadow-play installations inspired by the Kalighat tradition, *First published in the Summer 2017 issue of ArtReview Asia*.

https://artreview.com/reviews/ara_summer_2017_nalini_malani_transgressions/

Theaster Gates

https://www.youtube.com/watch?v=ZWCwNm_2dDU

<https://hyperallergic.com/71518/from-ruin-to-re-creation-theaster-gates-returns-to-chicago/>