

JAARBOEK VOOR ESTHETICA 2002

FRANS VAN PEPPERSTRATEN (RED.)



EEN UITGAVE VAN HET NEDERLANDSE GENOOTSCHAP VOOR ESTHETICA

Frans van Peperstraten (red.)

Jaarboek voor esthetica 2002

ISSN 1568-2250

Trefw.: Filosofie, esthetica

© 2002 Nederlands Genootschap voor Esthetica

Vormgeving: Joanne Vis

Druk: KUB-drukkerij, Tilburg

PROCESSEN EN PROCÉDÉS

IN HET TWEEDE FASE KUNSTONDERWIJS

Katalin Herzog, Groningen

De Nederlandse televisie doet sinds kort aan kunstonderwijs. Op de zender *Yorin* (voorheen *Veronica*) was dagelijks te zien hoe een aantal jongens en meisjes les kreeg in zingen, dansen, spreken en optreden. Van de twaalf, die via audities werden geselecteerd, bleven er uiteindelijk zeven over om een popgroep te vormen.¹ In binnen- en buitenland moeten ze beroemd worden. Dat hun sterren zullen stralen, wordt gegarandeerd door het televisieprogramma *Starmaker*. Hier werden dus popartiesten gemaakt. De opleiding was compact en geconcentreerd opgezet door vakmensen uit de muziekbusiness. Daarvoor werden de talenten in het voormalige *Big Brother*-huis opgesloten en voortdurend door camera's geobserveerd. Wie niet goed presteerde, zich in de groep en op het podium niet staande hield, ging er onherroepelijk uit.²

1. Het programma begon op 5 maart 2001. Na zes weken, op 19 april 2001, werd de uiteindelijke popgroep *Kotic* genaamd, gevormd.

2. Gedurende zes weken stemden kijkers via de telefoon om hun favoriete talent kenbaar te maken. Degene die per week bovenaan stond, mocht door de leiding niet weggestuurd worden. Op deze wijze was het programma interactief en trok het extra kijkers, toekomstige fans en kopers van de cd's. Reclame en marketing (mede door de inschakeling van internet) waren dus goed doordacht.

Zou zoiets mogelijk zijn in het onderwijs aan beeldende kunstenaars? Hoewel we hier niet met uitvoerende, maar met scheppende kunstenaars te maken hebben, herbergen vooral de tweede fase opleidingen immers ook talenten die al iets kunnen en kennen op het gebied van de beeldende kunst, door een strenge selectie zijn gekomen en dan tot topkunstenaar worden opgeleid. Zou men in dit onderwijs ook sterren kunnen maken?³

Een docent binnen zo'n kunstopleiding zou wel eens jaloers kunnen worden op *Starmaker*. De jongens en meisjes lieten zich daar met betrekkelijk weinig weerstand in de gewenste vorm buigen. Ze sputterden soms wat tegen, maar doordat ze voortdurend onder surveillance stonden, wisten ze dat recalcitrant gedrag met verlies aan populariteit bij kijkers en opleiders wordt afgestraft. En dat konden ze zich niet veroorloven; zij wilden immers allemaal in de uiteindelijke popgroep terecht komen. Dus pasten ze zich aan, voor zover hun persoonlijkheid en mogelijkheden dat toelieten. Niet alleen vanwege de wens om beroemd en rijk te worden, waren ze echter zo volgzzaam. In principe wisten ze van tevoren wat van hen verwacht werd. Zij kenden het gedrag van popartiesten uit de media, wisten welke bewegingen zij moesten maken en welke sound zij moesten produceren. Het viel hen niet moeilijk om te begrijpen dat hun opleiders een goed verkopend product voor ogen hadden en daarvoor net iets verder wilden gaan in de expressiviteit van hun optredens. Zij leerden dus hun ideaal te vervolmaken.

De opleiding bij *Starmaker* is gebaseerd op een beproefd recept dat nu met enigszins afwijkende ingrediënten (de persoonlijkheden en muzikale mogelijkheden van de jonge artiesten) werd bereid. Zowel de talenten, hun opleiders als de televisiekijkers wisten dat er een fast food product geleverd moest worden. Het ging om gemakkelijk in het oor kruipende deuntjes die door iedere tiener in binnen- en buitenland gekocht en meegezongen moesten kunnen worden.

Hoe anders is dan het tweede fase kunstonderwijs. Behalve dat de opleiding veel langer duurt (twee jaar) is ook het karakter van de jonge beeldende kunstenaars en het proces dat ze meemaken anders. Hier geen meegaande leerlingen, maar eigengereide kunstenaars die nu een serieus begin met hun oeuvre moeten maken. Hoewel ook zij voorbeelden hebben in de kunstwereld, kunnen ze deze

3. Van het tweede fase kunstonderwijs zou gezegd kunnen worden dat het ingesteld is om sterren te maken. Talenten zouden hier na een vierjarige opleiding aan een academie de kans krijgen zich verder te ontwikkelen tot topkunstenaars. Dat er meer aan de hand was dan het opleiden van talenten, die misschien helemaal geen verdere opleiding nodig hebben, bleek later, toen duidelijk werd dat sommige tweede fase instituten ook vernieuwingen in het kunstonderwijs nastreefden.

niet zomaar imiteren of slechts interpreteren om op den duur tot een eigen stijl te komen.⁴ Voorbeelden roepen bij jonge kunstenaars namelijk niet alleen de zucht tot imitatie, maar ook veel verzet op. De vormen, de betekenissen en de samenhang van hun werk moeten immers eigen zijn en hiervoor is veel tijd nodig. Talent is een vereiste, maar behoedt de kunstenaar niet voor de vele valkuilen die gedurende zijn carrière op hem wachten. Want beeldende kunst is niet het resultaat van een kant en klaar recept, maar moet door veel uitproberen en reflectie in een eigen, nog niet eerder bestaand, artistiek systeem verankerd worden. Jonge kunstenaars weten immers niet van tevoren waar hun werk hen zal voeren en hoe het er precies uit zal zien als het enigszins geconsolideerd is. Het is dus een opgave om wat zij met hun werk willen, helder te krijgen en theoretisch te onderbouwen. Begeleiding door ervaren kunstenaars en theoretici, na een initiële opleiding, kan hierbij helpen.⁵

Net als het artistieke proces is deze begeleiding echter niet gemakkelijk. Veelal wordt beweerd dat het niet mogelijk is om kunst te leren of te onderwijzen en dat men niet kan leren om kunstenaar te worden; dat is iemand wel of niet vanaf zijn geboorte. Hier is wel iets op af te dingen, als de begrippen kunst en kunstenaarschap niet in een traditionele zin gebruikt worden.⁶ Maar ook de meest fervente aanhangers van deze leuzen achten het mogelijk om iemand te helpen zijn ideeën te verhelderen, zijn werk beter te analyseren en iemand in zijn proces van maken en denken te begeleiden. Het onderwijs in de initiële fase is hierop gebaseerd. Vaak worden op academies dan ook, zowel het product als het proces van studenten onderscheiden, hoewel voor geen van beide termen goede definities bestaan. Proces wordt opgevat als de weg naar het product, maar wanneer wordt een proces goed voltoerd en wanneer is het product een kunstwerk? Met veel ervaring en intuïtie kunnen docenten dit in de praktijk goed beoordelen en er zelfs wel iets over zeggen. De vaagheid die hier aanwezig blijft, wordt gedurende het eerste fase onderwijs zelden als een sta in de weg gezien. Indien studenten enige

4. In tegenstelling tot het maken van professionele beelden, begint het leren in de popmuziek al heel vroeg en is grotendeels gebaseerd op imitatie, zoals uit programma's als de *Mini Playbackshow* en de *Soundmixshow* blijkt. Pas na een tijd kan de aankomende artiest zich een eigen stijl en repertoire aanmeten.

5. Het belang van de verbinding tussen praktijk en theorie binnen het tweede fase kunstonderwijs is uitgewerkt in: K. Herzog, 'Bête comme un peintre?', in: K. Herzog et al. (red.), *Op de rug van de tijger*, Groningen 1999, pp. 12-21.

6. Dat er veel geleerd wordt binnen het kunstonderwijs is aangetoond in: K. Herzog, 'Het "leergesprek" in het hedendaagse kunstonderwijs', in: F. van Peperstraten (red.), *Jaarboek voor Esthetica 2001*, Tilburg 2001, pp.212-230.

ervaring met het maken van kunst krijgen, zullen ze zelf wel aanvoelen wat de bedoeling is, denkt men.⁷

Binnen het tweede fase onderwijs is deze vaagheid problematisch. Het gaat er niet meer om dat iemand in de wereld van de kunst wordt ingeleid, zoals in de eerste fase, maar dat iemand, na de opleiding, geheel zelfstandig zijn beroep als kunstenaar uitoefent en dat gedurende zijn hele leven ook blijft doen. Om hier toe in staat te zijn, is het nodig dat jonge kunstenaars meer bewust worden van het verloop van hun proces, deze leren sturen, vanuit de theorie kunnen ondersteunen en motiveren en dat zij met crisissen leren omgaan. Alleen faciliteiten om te werken en confrontaties met andere kunstenaars, zoals dat op sommige tweede fase opleidingen wordt geboden, zijn dan ook niet genoeg. Door vallen en opstaan is veel te leren, maar meestal is dat niet voldoende voor een stabiel kunstenaarschap.⁸

In tegenstelling tot wat binnen het beeldende kunstonderwijs meestal het geval is, is bij *Starmaker* het proces dat de artiesten in spe moeten doorlopen helemaal helder en het is dan ook duidelijk hoe zij begeleid moeten worden. Misschien kunnen we hiervan toch iets leren, als we ervan bewust blijven dat de uitkomsten van processen binnen de beeldende kunst niet vaststaan en dat een oeuvre van een beeldend kunstenaar, naast bestaande vormen en betekenissen, altijd nieuwe en zeer persoonlijke elementen bevat.

Om te begrijpen hoe de begeleiding bij beeldende kunstenaars het meeste effect kan sorteren, moeten we dus weten hoe het proces gestructureerd is dat zij in hun werk volgen. Voor het doordenken hiervan is een tweede fase opleiding geschikt, omdat docenten hier een kleine groep jonge kunstenaars, die al een basisopleiding hebben genoten, van zeer nabij meemaken en alle fluctuaties in hun werk en denken kunnen observeren. De eerste vraag omtrent het artistieke proces betreft zijn richting. Is het een geheel blind proces of is het op een doel gericht? In de praktijk blijkt dat een kunstenaar altijd wel doelen heeft waar hij naar streeft, al zijn

7. Dergelijke opvattingen heb ik vaak te horen gekregen, toen ik van 1990 tot 1995 een onderzoek naar het kunstonderwijs uitvoerde aan verschillende Nederlandse kunstacademies.

8. De hier volgende inzichten werden gevormd door gesprekken tussen studenten en docenten binnen de *MFA Schilderkunst van het Frank Mohr Instituut* te Groningen. De gesprekken hadden al een basis in de speciale didactiek van deze opleiding die hiermee verder ontwikkeld wordt. De didactiek van de *MFA Schilderkunst*, speciaal ontworpen voor beeldende kunstenaars die de initiële opleiding al voltooid hebben, is weergegeven in: K. Herzog, 'In Advance', in: B. van Aalst et al. (red.), *T.G.V.*, Groningen 1998, pp. 32-42.

deze vaak niet geheel bewust. Meestal zijn ze vaag, lijken op afkeer van en verlangen naar zaken, beelden, stemmingen en mentaliteiten; daarom worden ze binnen het kunstonderwijs fascinaties of obsessies genoemd. Tijdelijk, en in een bepaalde mate, kunnen deze doelen wel verhelderd worden, maar ze bevatten diep in de persoonlijkheid verankerde motieven die in het werk nooit geheel uitgewerkt kunnen worden. En dat is maar goed ook, want hierdoor wordt het oeuvre van de kunstenaar alsmaar voortgestuwd.⁹ De begeleiding kan wat dit betreft niet meer doen dan iemand aansporen om op zoek te gaan naar deze artistieke motieven, naar meer bewustwording van wat de kunstenaar wel en wat hij niet wil. Gedurende het begin van de opleiding tot kunstenaar kan deze wil iemand nog alle kanten opsturen.¹⁰ Pas na enige tijd leert iemand zichzelf voldoende kennen om zijn wil meer te kunnen richten. Docenten binnen het tweede fase onderwijs helpen jonge kunstenaars hiermee en sporen hen aan om materiaal te verzamelen dat met het oog op het doel bewerkt zal worden.

Nog tijdens het vergaren van het materiaal beginnen de eerste transformaties ervan. Kunstenaars zetten het materiaal om in werken door wat in de literatuur soms als techniek wordt aangeduid.¹¹ Omdat echter binnen het kunstonderwijs techniek gereserveerd is voor omzettingen via media, en dat tot misverstanden kan leiden, wordt hier het woord *procédé* gebruikt dat werkwijze, methode of inzicht om iets te bereiken, betekent.¹² Vermengen, versmelten, deformeren, abstraheren, invullen, stapelen, kopiëren, spiegelen, contrasteren en verstrooien van zowel vormen, betekenissen als technieken zijn zulke *procédés*.¹³ Bij toepassing van elk van deze *procédés* wordt een transformatie met een specifieke werking verkregen, waarvan het karakter afhankelijk is van zowel het materiaal als het doel van de transformatie. Deze laatste zijn binnen de hedendaagse kunst sterk persoonlijk gekleurd.

Terwijl in *Starmaker* een platenproducent de jonge artiesten van pak-

9. Een behandeling van het creatieve proces in verband met het tweede fase onderwijs is te vinden in: K. Herzog, 'Creativiteit in theorie en praktijk', in: K. Herzog et al. (red.), *4 Now*, Groningen 2000, pp. 7-22.

10. Binnen de initiële opleiding wordt dan ook veelsoortig werk uitgetoet. Het werk, waarmee men afstudeert is bijna nooit stabiel en blijkt al na een korte tijd te veranderen.

11. Een voorbeeld hiervan is te vinden in het essay 'Het wezen der poëzie', waarin Simon Vestdijk de verhouding tussen het wezen en de technieken van de poëzie behandelt. In: S. Vestdijk, *De glanzende kiemcel*, Amsterdam 1975, pp. 7-36.

12. Deze definitie is afkomstig uit: F. de Tollenaere en A.J. Persijn, *Van Dale, Nieuwe Woordenboek der Nederlandse taal*, Den Haag 1977, p.781.

13. Deze *procédés* komen gedeeltelijk overeen met de manieren van wereldmaken die Nelson Goodman in zijn artikel: 'Words, Works, Worlds' aangeeft. In: N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis 1988, pp. 7-8.

kende liedjes voorziet, een dansleraar hen in de goede houding zet en een logopedist hen leert duidelijk te articuleren, heeft een docent binnen het beeldende kunstonderwijs niet dergelijke duidelijke doelen en methoden. Hij bedenkt noch de thema's, noch de uitwerkingen hiervan voor de kunstenaars. Hoogstens kan hij tegen iemand zeggen: als jij dat in je werk wilt bereiken en je gaat uit van dat materiaal, dan kan je het beste dit procédé volgen. Pas als de student deze raad opvolgt, blijkt of het wel dan niet de juiste aanwijzing was. Het doel van het werk is bij de maker immers niet geheel bekend en zowel de student als de docent zijn voortdurend op zoek naar het karakter ervan.

Maar het is helemaal niet gezegd dat de jonge kunstenaars direct opvolgen wat hun docenten hen adviseren.¹⁴ Er kan geruime tijd over heen gaan, voordat het onderwijs enig resultaat heeft. Hier zijn verschillende redenen voor. Het artistieke proces is niet stabiel, maar golft met het afnemen en aanzwellen van de levensvitaliteit. Het is ook geen lineair proces, maar verloopt vaak via vele omwegen. En het werken wordt beïnvloed door eigenaardigheden in het denken van kunstenaars en hun opvattingen over kunst en kunstenaarschap.

Aan de fluctuatie van de levensvitaliteit is weinig te doen. Een docent kan een jonge kunstenaar aanraden om zich bijvoorbeeld aan leefregels te houden, als regelmatig eten, slapen en aan lichaamsbeweging doen. Dit zijn aanbevelingen, zoals kunstenaars die altijd al aan jonge collega's plachten te geven. Met de omwegen van het proces moeten zowel student als docent leren geduld te hebben.

Eigenaardigheden in het denken van beeldende kunstenaars dient een docent te kennen en hij moet kunnen diagnosticeren, wanneer deze het proces voorthelpen of doen stagneren. Zo is associatief denken, dat vaak overheerst bij kunstenaars, meestal bevorderlijk om niet bij elkaar horende zaken te verbinden in analogieën en metaforen. Als echter alles op alles gaat lijken, is de dialectiek uit denken en werk verdwenen en moet de docent ingrijpen om dit weer te herstellen. Begrippen omdraaien, dingen in een andere daglicht zien, helpt kunstenaars meestal om nieuwe visies op de werkelijkheid te formuleren, om nieuwe ideeën te krijgen. Indien echter alles wordt omgedraaid, alles wordt ingevuld, verliest het werk zijn openheid. Het is de taak van de docent om hierop wijzen. Een ander veel

14. Dat jonge kunstenaars slechts met enige vertraging adviezen van hun docenten opvolgen, heeft er ook mee te maken dat doen wat anderen, en vooral docenten, zeggen, binnen het kunstonderwijs vaak not done is. Pas na een tijd wordt aan studenten duidelijk hoe adviezen kunnen worden opgevolgd, zonder aan originaliteit in te boeten. Men gaat dan in dialoog met de docenten, waardoor het echte leren begint.

voorkomende eigenaardigheid is het zich sterk te richten op persoonlijke ervaringen. Zelfs in deze tijd van individualisme onderscheiden kunstenaars zich in de mate, waarin zij door hun eigen denken gefascineerd worden. Dit is noodzakelijk voor een beeldend kunstenaar, maar als het te ver gaat, kan iemand zich geheel in zijn eigen geloofssysteem opsluiten. Docenten moeten deze neiging tot solipsisme doorbreken, opdat er weer materiaal van buiten in iemands werk en denken kan binnenstromen.

Vaak komt het voor dat een student de raad van docenten niet kan opvolgen, omdat zijn romantisch gekleurde opvattingen over kunst, kunstenaarschap en het creatieve proces hem dat beletten. Streven naar hoge kunst of naar het ultieme meesterwerk komt vaak voor en leidt of tot een roes of tot eindeloos piekeren. Iemand wil dan wel kunst maken, maar is met zijn denken en doen niet bij het materiaal en het proces betrokken, zodat er uiteindelijk helemaal niet meer gewerkt wordt. Iets soortgelijks is eveneens aan de orde, als iemand de kunstenaar, en dus zichzelf, als een goddelijk wezen gaat zien. Hij kan niet voldoen aan de hoge eisen van het scheppen van geheel originele zaken en verzinkt op den duur in een onproductieve leegte. Dit gebeurt ook als iemand van mening is dat het scheppen van kunst alleen uit een oceanisch gevoel kan voortvloeien. Zo iemand wil in deze, op slaap en droom gelijkende, toestand blijven en verzet zich tegen de afwisseling van verzinken in het doen en reflecteren op de resultaten die nodig is om het proces voort te stuwten.¹⁵

De hier beschreven stagnaties in het proces komen ook binnen het initiële onderwijs voor, maar zijn gedurende de tweede fase meer ingrijpend, doordat de bovengenoemde problemen en houdingen tijd hebben gehad om zich te consolideren. Men zou kunnen zeggen dat naast kennis en kunde die het proces voorthelpen, iemand in de eerste vier jaren van zijn studie ook gewoonten kan verwerven die zijn werk doen stagneren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat jonge kunstenaars crisissen meemaken. Deze treden altijd op, hoewel ze bij de één heftiger zijn dan bij de ander. Nu horen stagnaties en crisissen bij artistieke processen en het maakt niet uit of iemand die in de eenzaamheid van zijn atelier of in een opleiding beleeft. Maar een reflecterende en kritische begeleiding in de tweede fase kan studenten flink in de war brengen, omdat de oude gewoonten dan duidelijk aan het licht treden. En dit roept de crisissen mede op.

15. Deze wisselwerking is beschreven in: K. Herzog, 'Wisselbaden', in: *BK-informatie*, 20ste jg., nr. 3, april 1998, pp.16-17.

Hoewel docenten er nooit naar mogen streven iemand met opzet in zijn werk te doen stagneren, zijn crisissen binnen de tweede fase meestal zeer leerzame perioden. Het doen en denken van de jonge kunstenaars wordt flink door elkaar geschud; zij moeten oude gewoonten en opvattingen verlaten en nieuwe ontwikkelen om weer door te kunnen werken. Soms echter duurt een crisis te lang, omdat een artistiek probleem in een existentieel probleem dreigt om te slaan.¹⁶ Docenten moeten dan stevig ingrijpen. Dit betekent echter niet dat ze als psychiaters of therapeuten mogen optreden. Zij dienen de artistieke wil te prikkelen opdat iemand uit zo'n periode van piekeren en nietsdoen komt en ze moeten studenten weer een reëel beeld van kunst en kunstenaarschap bieden, opdat het werk voortgezet kan worden.

Bij *Starmaker* had men geen tijd voor crisissen. Degenen van de oorspronkelijk groep van twaalf die stagneerden, gingen eruit en degenen die bleven, werden zodanig bezig gehouden dat de twijfel niet echt kon toeslaan. Vanwege de grote investering en het te verwachten hoge financiële rendement mocht het project immers niet mislukken. De roes van de komende roem, de activiteiten, de goed voorbereide successen, de steeds herhaalde, voorgebakken procédés leidden voorlopig wel tot het gewenste resultaat. Of deze jonge mensen ooit tot zelfstandige popartiesten zullen uitgroeien, is maar de vraag.¹⁷

Een instant-product als dit kan een tweede fase kunstvakopleiding zich niet veroorloven. Hier gaat het om de verdere verdieping van het kunstenaarschap, maar ook om het bieden van voldoende bagage en het trainen van mentaliteiten om kunstenaar te blijven. De docenten weten dat er nogal wat zaken uit de weg geruimd dienen te worden, voordat jonge kunstenaars vat krijgen op het verband tussen doel, materiaal en procédés. Dit doen zij allen op hun eigen wijze. Als dat eenmaal het geval is, kan de stap naar bewustwording van de werking van procédés gezet worden. Ook hiermee is men al bekend, maar de scherpste van de confrontatie is nieuw. Werking veronderstelt namelijk een beschouwer in wiens geest de door het kunstwerk aangeboden organisaties en transformaties gaan werken. En met die

16. Een crisis kan zich zo verdiepen dat twijfel aan het werk van dat moment, omslaat in twijfel aan de zin van het kunstenaarschap en zelfs het leven. Docenten moeten alert reageren en de zaken proberen te relativeren als ze merken dat de crisis zich in deze richting ontwikkelt.

17. Hoewel de groep *K-otic* nog wel bestaat, blijkt (in februari 2002) slechts één van de deelnemers aan het programma het gemaakt te hebben in de wereld van de popmuziek. Ondanks deze magere uitkomst heeft *Yorin* besloten een *Star Academy* op te zetten, waarin de methoden van *Starmaker* gecontinueerd worden.

beschouwer hebben jonge kunstenaars vaak ruzie. Of zij denken dat ze geheel geen vat hebben op deze onbekende en hem dan maar helemaal vrij moeten laten om van alles in het werk te zien, of zij willen de beschouwer ertoe verplichten precies hetzelfde te ervaren als wat zij tijdens het maken ervoeren.

Jonge kunstenaars weten aan het begin van hun tweede fase opleiding nog niet goed hoe zij het materiaal met het oog op het doel en met behulp van adequate procédés moeten transformeren om überhaupt een werking, en liefst nog de beoogde werking, te realiseren. Dit is ook niet verwonderlijk, omdat een dergelijke samenhang van doelen, middelen en werkingen een beheersing van het métier veronderstelt die pas na geruime tijd optreedt. In de meeste gevallen hebben jonge kunstenaars na het voltooiën van de eerste fase een te rooskleurige verwachting van de geweldige uitwerking van alles wat zij maken. Hun docenten kunnen hen helpen door telkens de rol van de beschouwer op zich te nemen en de beelden door analyse en interpretatie op hun werking toetsen. Hierbij blijkt vaak dat wat de studenten menen in de beelden gelegd te hebben, zelfs bij ervaren beschouwers niet overkomt of dat het werk te gemakkelijk of geheel niet interpreteerbaar is. Deze botsingen zijn echter zeer leerzaam. Studenten leren zo als beschouwers van hun eigen producten op te treden en kunnen zich later een ideale (externe) beschouwer voorstellen aan wiens reacties hun werk getoetst kan worden.¹⁸

Voor het bereiken van de bedoelde werking dienen jonge kunstenaars zich ook bezig te houden met de presentatie. Zij moeten hun werk op een wijze en in een omgeving tonen die de organisatie van vormen en betekenissen ondersteunt en de transformaties van het materiaal optimaal tot hun recht laat komen. Zo ontvouwt het werk al zijn mogelijkheden en kan het in de geest van de (welwillende) beschouwer tot werking komen.

Als al deze stappen gezet zijn, is het maar afwachten of iemand het wel gaat maken in de kunstwereld. Succes is namelijk door geen enkele opleiding te garanderen. Dit hangt zowel af van de vragen die de tijd stelt, waarbinnen de jonge kunstenaar moet opereren als van zijn volharding in en de verdere ontwikkeling van zijn kunstenaarschap. Wel kan men binnen het tweede fase kunstonderwijs iemand, meer dan voorheen, bewust maken van het verloop van het artistieke proces. Ook is het mogelijk om iemand te leren dit proces meer te sturen, vanaf de

18. De rol van de docent als interpreet (en ook andere rollen) en de internalisatie van de beschouwer zijn uitgewerkt in: K. Herzog, 'Het "leergesprek" in het hedendaagse kunstonderwijs', in: F. van Peperstraten (red.), *Jaarboek voor Esthetica 2001*, Tilburg 2001, pp.212-230.

fascinatie voor een artistiek probleem, via het vergaren van materiaal en het transformeren hiervan door adequate procédés die op de beschouwer de beoogde werkingen hebben. Als in een artistiek proces doel en werking elkaar als begin- en eindpunt op een cirkel ontmoeten, is iemand in staat het proces geheel zelfstandig te volvoeren en verder te bewaken.¹⁹

Een begeleiding die dit resultaat moet opleveren, is niet makkelijk, omdat het scherp inzicht in de werking van artistieke processen veronderstelt en zich geconfronteerd ziet met obstakels in het denken en de houdingen van jonge kunstenaars, waardoor stagnaties en crisissen kunnen ontstaan. Maar deze hebben meestal een nuttige uitwerking als docenten alert reageren op het verloop van het proces en een goede inbedding van de procédés daarin. Sterren kan men binnen kunstonderwijs dus niet maken, maar men kan jonge kunstenaars zich bewust laten worden van het karakter van hun vak, waarin zij gedurende hun verdere leven moeten volharden.²⁰

* This article appeared in English as: K. Herzog, 'Processes and Procedures', in: K. Herzog and A.K. de Boer (eds.), *Draw and Quarter, Final Presentation MFA Painting Frank Mohr Institute 2001*, Groningen 2001, 10-17.

19. Professionalisering, zoals hier omschreven, kan over het algemeen niet geschieden binnen het eerste fase kunstonderwijs. Een student moet daar nog worden ingeleid in de beeldende kunst en het kunstenaarschap. De verfijning en bewustwording van alle aspecten hiervan, om te kunnen functioneren in de huidige kunstwereld, is in vier jaar niet te bereiken. De curricula van jonge kunstenaars die het in de kunstwereld goed doen, bewijzen dat zij meestal voor een langere leerperiode kiezen.

20. Dit onderwijs is niet geënt op het romantische kunstenaarschap, maar heeft een karakter dat dicht bij het vroegere onderwijs in de retorica komt.