

## **HET 'LEERGESPREK' IN HET HEDENDAAGSE KUNSTONDERWIJS**

Katalin Herzog, Groningen

Telkens als ik met mensen spreek over het hedendaagse kunstonderwijs, merk ik dat men heel weinig weet van wat daarbinnen gebeurt. Dit geldt niet alleen voor diegenen die niets met kunst te maken hebben, maar ook voor vele 'bewoners van de kunstwereld'. Artikelen over het kunstonderwijs in de kranten verbeteren hier maar weinig aan, gezien de geringe tijd die de schrijvers binnen academies doorbrengen, waardoor ze snel op stereotiepe beelden van het kunstenaarschap terugvallen.<sup>1</sup> Ik heb het voorrecht gehad om bij het uitvoeren van een onderzoek verschillende Nederlandse academies veelvuldig te bezoeken, mijn aanvankelijke vooroordelen geleidelijk bij te stellen en een kritisch oordeel te vormen over het hedendaagse onderwijs aan beeldende kunstenaars.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Zie: serie artikelen over verschillende soorten kunstonderwijs die in de loop van 1998 in de Volkskrant zijn verschenen.

<sup>2</sup> Van 1990 tot 1996 heb ik veel informatie over het kunstonderwijs verzameld aan de autonome afdelingen van drie Nederlandse academies: De Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag, De AKI in Enschede en Academie Minerva in Groningen.

Mijn eerste bezoeken golden Academie Minerva in Groningen, nu zo'n tien jaar geleden en meer dan twintig jaar nadat ik zelf van de Koninklijke Academie in Den Haag was gekomen. Ik liep een lokaal binnen met een naaktmodel op het podium, omgeven door tekenende studenten en dacht: er is niets veranderd! Tijdens mijn academietijd zag ik al weinig in dit soort klassiek onderwijs en was bij mijn terugkeer dan ook hevig teleurgesteld. Pas later heb ik de verwevenheid van oude en nieuwe vormen binnen het kunstonderwijs en de voor- en nadelen daarvan leren zien. Interessanter vond ik dat naast de mij zo bekende klassikale situaties er ook lokalen waren waar meestal één docent een gesprek voerde met één ouderejaars student. Zo'n student maakte zijn werk niet onder supervisie, hij kwam op afspraak bij zijn 'bespreekdocent' als zijn werk klaar was. Verwonderd over deze mij onbekende, individuele onderwijsvorm bestormden mij vele vragen en gaven de aanleiding voor het begin van mijn onderzoek.

Hoewel mijn ervaringen, vooral op Academie Minerva, veel facetten van het kunstonderwijs bestrijken, wil ik mij hier op de onderwijsvorm richten die ik het 'leergesprek' heb genoemd.<sup>3</sup> Aanvankelijk begreep ik weinig van deze gesprekken, dus noteerde ik ze letterlijk om hun functie, structuur en inhoud te kunnen analyseren.<sup>4</sup> Van het belangrijkste aspect dat het leergesprek een 'product' had, werd ik me echter pas bewust toen ik op Academie Minerva nog even napraatte met een docent. Wij waren het erover eens dat het gesprek dat hij zojuist met drie studenten had gevoerd, een duidelijke opbouw te zien gaf. Daarom zag hij een analogie tussen deze soort gesprekken en kunstwerken. Lichtelijk geërgerd protesteerde ik: "*niet alles is kunst*", waarop hij opmerkte: "*maar het is wel werk, er wordt iets gemaakt tijdens zo'n gesprek.*"<sup>5</sup>

Nu zijn er vele soorten gesprekken tussen docenten en studenten op een academie. Korte gesprekken, waarin de voortgang van het beeldende werk geëvalueerd wordt, zijn er naast gesprekken, waarin de student vooral technisch advies vraagt en de docent (vaker nog de werkplaatsassistent) uitleg geeft en soms een techniek demonstreert. Vervolgens zijn er de werkbesprekingen aan het einde van de semesters en dan de eindexamens, waar meerdere docenten het werk van één student

<sup>3</sup> In de pedagogiek is de term: 'onderwijs-leergesprek' gangbaar, maar dat betreft een vraag en antwoordspel tussen één docent en een grotere groep leerlingen, terwijl bij het hier genoemde 'leergesprek' meestal om de dialoog tussen één docent en één student gaat.

<sup>4</sup> De analyses van de gesprekken kunnen vanwege hun uitgebreidheid niet opgenomen worden. Hier moet ik volstaan met de uitkomsten.

<sup>5</sup> Een docent aan Academie Minerva op 18.5.1994.

bespreken en beoordelen. Al deze vormen van gesprek zijn voor het onderwijs van belang, maar het 'leergesprek', de dialoog tussen één docent en meestal slechts één student, heeft een bijzondere status. De 'producten' hiervan zijn niet de gemaakte dingen, het zijn leereffecten als kennis, vaardigheden en houdingen. Hoe worden deze leereffecten in de dialoog tussen docent en student precies geproduceerd en hoe zien ze eruit? Dus wat wordt er nu geleerd tijdens zo'n gesprek? En hoe verhoudt zich de daadwerkelijke tot een gewenste situatie? Dit werden de voornaamste vragen die ik wilde beantwoorden. Maar eerst wilde ik kijken hoe zo'n gesprek (van ± dertig minuten tot een uur) verliep.

Docenten hadden mij van tevoren verteld dat zij slechts vragen stelden tijdens zo'n gesprek en dat deden zij ook. Die vragen echter speelden een betrekkelijk kleine rol; meestal dienden ze slechts ter opening van het gesprek. De meeste docenten wijdden flink uit en waren altijd meer aan het woord dan hun gesprekspartners. Hoewel zij verschillende gesprekstijlen hanteerden - sommigen leken meer op homeopaten en anderen op chirurgen - waren zij over het algemeen vrij direct in hun commentaar, zowel op het werk als op de artistieke houding van de student. Studenten gedroegen zich tijdens de gesprekken meestal terughoudend; ze luisterden meer dan ze spraken. Ik kwam ook zeer mondige studenten tegen, maar de meesten bleken in aanwezigheid van hun docenten taalproblemen te hebben. Of zij hanteerden 'spreektaal' waarin slecht over beelden te communiceren is, of ze gebruikten het vakjargon zeer vaag en onbewust. Dit is niet verwonderlijk, maar het maakte mij erop attent dat zij nog in het vak 'ingewijd' moesten worden en dat er een asymmetrische verhouding tussen docent en student bestond. Anders dan sommige docenten mij hadden voorgespiegeld, waren de verhoudingen op de academie vrij traditioneel. De leraar die kennis, waarden, vaardigheden en houdingen overbrengt stond tegenover de leerling die de 'afnemer' is van deze geestelijke goederen. Veel meer dan de docenten bewust uitdroegen, bleken zij vertegenwoordigers van de academie als instituut in het bijzonder en van de 'kunstwereld' in het algemeen.<sup>6</sup> Naast persoonlijke begeleider op de leerweg van de student, iets wat binnen het kunstonderwijs wordt benadrukt, bleek de docent ook een inleider in het paradigma van de hedendaagse kunst.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Er is op de academies een voortdurende spanning tussen de institutionele rol van de docent als autoriteit/specialist en de wens om 'naast' de student te staan als 'begeleider'. Niet zelden leidt dit tot verwarringen over rechten en plichten van docenten en studenten.

<sup>7</sup> Dat een docent de rol van 'inleider' op zich neemt is vanzelfsprekend, maar dit wordt zelden expliciet uitgesproken.

## MODELLEN VOOR HET LEERGESPREK

Al gauw besloot ik mij vooral te richten op de rollen van de docent, op de vormen van de gesprekken en vooral op de taal die er gehanteerd werd. Al deze aspecten horen namelijk onlosmakelijk bij elkaar. Daar het in het tegenwoordige kunstonderwijs niet meer gaat om het aanbieden van standaardkennis, maar om het uitlokken van en richting geven aan wat de student zelf interesseert, heeft men ook een onderwijsvorm als het leergesprek nodig, waarin de docent verschillende rollen kan spelen en een bijzondere vocabulaire gehanteerd wordt. Nu is het onderwijs niet de enige plaats waar gesprekken worden gevoerd. Behalve met het alledaagse gesprek, een vis-à-vis situatie, waarbij twee mensen met elkaar spreken over 'iets', is het leergesprek ook te vergelijken met een aantal gespreksvormen, zoals die gelden binnen de filosofie, de psychoanalyse en de hermeneutiek. Deze modellen, die ik hier kort toe zal lichten, leverden mij meer zicht op de vorm van het gesprek en op de verschillende rollen van docenten bijvoorbeeld als 'vroedvrouw', 'psycholoog' en 'tolk'.

Het 'uitlokken' van kennis speelt een grote rol bij de Socratische dialoog in de filosofie. Dit is de oudste vorm van een tweespraak die duidelijk uit is op een product. In Plato's dialogen past Socrates de "dialektikè technè" toe, een vraag en antwoordspel, om definities van begrippen te vinden. Socrates treedt hierbij niet op als iemand die alles al weet- die houding nemen zijn gesprekspartners aanvankelijk aan- maar eerder als iemand die niets zeker weet en daarom vragen stelt. De dialogen hebben als doel om tot ware kennis te komen. Deze is in de wereld van de Ideeën te vinden, waarin de onsterfelijke ziel van mensen ooit heeft verkeerd. Kennis wordt bij Plato (427-347 v. Chr.) dus niet verworven, maar is altijd herinnering aan een vroegere toestand. Wel is het een product van de dialoog, omdat het daarin herinnerd (bewust gemaakt) wordt. Hoewel dit gesprek eerder als een filosofisch dan als een didactisch instrument wordt gehanteerd, is Socrates het prototype van de leraar die als 'vroedvrouw' functioneert om reeds aanwezig kennis 'geboren te laten worden'.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> W.K.C. Guthrie, *The Greek Philosophers, from Thales to Aristotle*, New York 1978, pp.81-121.

Bij Plato en later ook bij Aristoteles was de taal een middel om kennis te verkrijgen en kon ook therapeutisch worden ingezet in de medische praktijk en de tragedie. Deze kathartische functie, waarbij de ziel wordt ‘schoongemaakt’, herleeft weer in het psychoanalytische gesprek dat ontwikkeld werd door Sigmund Freud (1856-1936).<sup>9</sup> In de psychotherapie doet men niets anders dan spreken. De analysant zegt alles wat in hem opkomt en de analyticus luistert in eerste instantie alleen, opdat hij symptomen van de psychische ziekte op het spoor kan komen. Vervolgens geeft hij commentaar, waarbij hij interpreteert wat de analysant aandraagt. In de analytische dialoog kan zo een nieuwe, vollediger levensverhaal van de analysant geconstrueerd worden, waardoor hij zijn belastend verleden zich opnieuw kan toeëigenen. Hoewel de analyticus nooit handelt en ook geen adviezen of instructies geeft over hoe de analysant zijn leven moet inrichten, is hij in bepaalde opzicht toch te vergelijken met de leraar die interpreteert wat de student aandraagt. Wel gaat de analyticus altijd dwars door het manifeste verhaal van de analysant heen op zoek naar een verborgen kern of oergrond van diens persoonlijkheid.

Een derde model voor het gesprek vond ik binnen de hermeneutiek: de theorie en praktijk van het interpreteren. Hier wordt niet rechtstreeks een dialoog tussen twee partners gevoerd; het gesprek functioneert als een metafoor voor de praktijk van de interpretatie van vooral literaire werken. Bij de interpretatie hiervan hebben we, volgens Hans-Georg Gadamer (1900), altijd met een dubbele “ervaringshorizon” te maken: de reeds opgedane kennis en ervaring van de interpreter en de ervaringshorizon die het werk representeert.<sup>10</sup> Beide horizonnen komen voort uit een traditie, waarin echter wel breuken moeten zijn opgetreden, anders komt de interpretatie niet op gang. Gedurende het proces van interpreteren toetst de interpreter zijn verwachtingen aan het werk en stelt zijn kennis telkens weer bij. Vatten en misvatten wisselen elkaar steeds af totdat de ‘dialoog’ slaagt en beide horizonnen met elkaar versmelten. Anders dan bij de psychoanalytische interpretatie, gaat het hier niet om iets dat verborgen is, maar om het “verzamelen van zin” uit de manifeste uitingen van mensen. De interpreter functioneert als een soort ‘tolk’ die tussen verschillende ervaringshorizonnen bemiddelt. Hoewel het

---

<sup>9</sup> V.P. Gay, *Freud ont Sublimation, Reconsiderations*, Albany 1992. A. Mooij, *Taal en verlangen, Lacans theorie van de psychoanalyse*, Meppel 1983, pp.88-105.

<sup>10</sup> H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960. Th.C.W. Oudemans, ‘Gadamers wijsgerige interpretatieleer’, in: Th. de Boer e.a., *Hermeneutiek*, Meppel/Amsterdam 1988, pp.54-89.

in de hermeneutiek niet om een echte dialoog gaat, levert deze opvatting van de interpretatie wel een goed model op voor het leergesprek, waarin de docent als 'tolk' optreedt tussen de wereld van de kunst en de wereld van de student. Bovendien maakt dit model de spanning tussen de actuele en een gewenste situatie duidelijk, zoals zal blijken.

De hierboven weergegeven modellen verschillen in een aantal opzichten van de gesprekken die op de academie gevoerd worden. Het belangrijkste verschil is dat het leergesprek plaats vindt binnen een didactische situatie en dus niet onderdeel is van de filosofie, de therapie of de tekstinterpretatie. Desondanks boden de modellen mij ingrediënten voor verschillende visies op het leergesprek die ik via twee 'scenario's' zal presenteren. Het eerste scenario krijgt de titel: 'onthullen van de kern' en is ontleend aan de filosofie en de psychoanalyse. Het tweede scenario is getiteld: 'putten uit de bron' en is ontleend aan de hermeneutiek.

De titels van de scenario's zijn gebaseerd op 'kern' en 'bron', twee sleutelbegrippen die ik vaak in het kunstonderwijs hoorde. Ze komen echter ook overeen met metaforen die van oudsher in verband worden gebracht met interpretatie. 'Onthullen van de kern' hoort bij de interpretatie die via de oppervlakte de verborgen kern wil bereiken; dit is een 'archeologische' benadering op zoek naar het begin (archè). 'Putten uit de bron' wordt mogelijk als men aan de oppervlakte wil vergaren wat uit de bron vanzelf opwelt; dit is een 'teleologische' op een doel (telos) in de toekomst gerichte benadering.<sup>11</sup> Dat die bron ook aangevuld wordt binnen dit onderwijs, zal tevens blijken.

#### ONTHULLEN VAN DE KERN

Tijdens interviews die ik met docenten voerde, hoorde ik vaak de bewering dat het in het kunstonderwijs gaat om het onthullen van iemands individuele kern of op het spoor komen van het 'eigene' van de student. Dit 'eigene' werd ook aangeduid als: "wil", "wens", "verlangen", "begeerte", "fascinatie", "obsessie" of "preoccupatie". Men achtte het van het grootste belang dat de student dit bij het betreden

---

<sup>11</sup> Th. de Boer, 'De hermeneutiek van Ricoeur', in: Th. de Boer e.a., *Hermeneutiek*, Meppel/Amsterdam 1988, pp.90-120.

van de opleiding al bezit of tijdens zijn studie ontdekt. De hierboven weergegeven termen hebben verschillende betekenissen, maar hun connotaties wijzen alle naar het overkoepelende begrip: ‘willen’. Willen kan namelijk zowel opgevat worden als bewuste intentie, als ook een gedreven worden door iets onbewusts.<sup>12</sup> Alle hier genoemde termen wijzen naar iets wat reeds aanwezig is, wat ook niet tegen te houden is, vanwege de grote affectieve geladenheid ervan.

Soms verstaat men onder het eigene niet een wens of een verlangen, als één van de functies van een individu, maar het totale “zelf” van iemand dat in zijn werk “uitgedrukt” wordt. Herhaaldelijk hoorde ik tijdens de gesprekken dat docenten, wijzende op het werk tegen studenten zeiden: “*Dit ben je niet zelf*”, “*nu heb je jezelf gevonden*”. Of zij vroegen de student: “*Ben je weer terug bij jezelf?*” Wie je zelf bent en wat je wilt, worden dus kennelijk als synoniemen opgevat.<sup>13</sup>

De docent die op zoek gaat naar ‘wie een student eigenlijk is’ of ‘wat hij eigenlijk wil’ heeft echter wel een probleem. Want hoe kom je hier achter? Tijdens de interviews vertelde een docent mij hierover het volgende: “*Ik vraag de student naar zijn ‘passie’ en dat hoeft niet iets groots te zijn. Het kan bijvoorbeeld een liefde voor vogels zijn en dan zeg ik: ‘vertel mij daarover, daar weet jij veel meer van dan ik’ en zo begint het richten van de blik op één specifiek veld van interesse.*”<sup>14</sup> De docent moet die wensen dus eerst nog ‘onthullen’ of ‘opgraven’ en als ze eenmaal manifest zijn, worden ze gebruikt om de ‘eigen wereld’ op te bouwen. Over het algemeen wordt dit namelijk als het uiteindelijke doel van het hedendaagse onderwijs aan beeldende kunstenaars beschouwd.<sup>15</sup>

Gedurende mijn interviews met docenten hoorde ik herhaaldelijk dat studenten met de wens of verlangen om beelden te maken op de academie komen, ook al is die wens nog heel algemeen of erg verhoud. De verhulling bestaat uit clichématige ideeën over wat kunst is, wat een mooi beeld is en over het kunstenaarschap. Vele aankomende kunstenaars hebben bij het betreden van de academie een stereotiep beeld over kunst, en kunstenaarschap en ook een nog ‘puberale fantasiewereld’. Dit levert beelden op over existentiële problemen als angst en eenzaamheid, vormgegeven in cliché-beelden.<sup>16</sup> Toch veronderstellen docenten

<sup>12</sup> K. Vuyk, *Homo volens: Beschouwingen over de moderne mens als willende mens*, Kampen 1990.

<sup>13</sup> Deze bijna vanzelfsprekende gelijkstelling van ‘wil’ en ‘zelf’ is niet exclusief voor het kunstonderwijs, maar is wijdverbreid in de tegenwoordige westerse cultuur.

<sup>14</sup> Uit een interview met een docent aan de K.A.B.K. op 9.4.1991.

<sup>15</sup> Vanaf 1990, toen ik begon te vragen naar het algemene doel van het onderwijs aan beeldende kunstenaars, heb ik van vele docenten te horen gekregen dat dit was: “het bouwen van een eigen wereld” of “het vertellen van een eigen verhaal”.

<sup>16</sup> Op Academie Minerva heb ik bij toelatingsgesprekken en in het onderwijs aan de eerste jaars studenten deze beelden gezien en met docenten erover gesproken.

bij (goede) studenten al aan het begin van de opleiding wensen, zowel op het gebied van het beelden maken in het algemeen (men wil graag het geziene of gefantaseerde omzetten in beelden) als op het gebied van het vormgeven van een eigen visie op de werkelijkheid. Aan het tevoorschijn brengen van die 'eigen visie' wordt gedurende de hele studie, vooral binnen de leergesprekken gewerkt.

Alle tot nu toe aangehaalde termen zouden samengebracht kunnen worden in de vooronderstelling dat een van de doelen van het kunstonderwijs is om beginnende kunstenaars te helpen hun reeds aanwezige 'kern' te onthullen, waardoor wensen ongestoord in beelden kunnen worden omgezet. In dit geval zou het leergesprek zeer veel lijken op het Socratische gesprek, waarin kennis slechts herinnerd hoeft te worden. Dat het leergesprek wel een verwante functie heeft, maar er toch heel hard gewerkt moet worden, blijkt uit hetgeen een van de docenten mij vertelde: *"Ik bedenk een methode om uit de student te krijgen wat hij met dat werk wil. Ik vraag hem naar zijn favoriete kunstenaars, laat hem werkboeken maken met tekeningen en collages, laat hem lijsten maken met alle mogelijke zaken die hij boeiend vindt. Daar komt een thema uit, zoals bijvoorbeeld water. De student kan dan verder onderzoeken wat er allemaal binnen zo'n thema te zien is."*<sup>17</sup>

De gebruikte termen: wil, wens, verlangen, begeerte, fascinatie kunnen ook een psychologische connotatie hebben, terwijl de termen obsessie en preoccupatie pathologisch klinken. Bezieet men de termen in een psychoanalytisch licht, dan zou de docent opgevat kunnen worden als een soort analyticus die tijdens de gesprekken op zoek is naar 'symptomen' om de obsessies van de student op het spoor te komen. Is er nu echt sprake van een dergelijk diagnostisch optreden, waardoor de docent vergelijkbaar wordt met de analyticus? Hoewel ik bij het horen van de gehanteerde terminologie even in de verleiding kwam om zo te denken, moet er wederom op gewezen worden dat het leergesprek geen therapie is. Binnen het westerse denken wordt het kunstenaarschap al sinds Plato in verband gebracht met de psychopathologie, maar bij het volgen van de gesprekken bleek mij dat de hier bedoelde symptomen eerder op 'artistieke gezondheid' dan op ziekte wezen.<sup>18</sup> Aan de pathologie ontleende termen als obsessie en preoccu-

<sup>17</sup> Uit een interview met een docent aan Academie Minerva op 11.3.1991.

<sup>18</sup> Volgens Plato schept de kunstenaar (dichter) in een staat van 'furor divinus', een soort bezetenheid, waardoor hij achteraf niets kan zeggen over de uitgangspunten voor zijn werk.

patie (reeds in de dagelijkse taal opgenomen) worden gebruikt vanwege hun analogische kracht en om aan te geven dat het hier om zeer grote betrokkenheid en gerichte interesses ‘moet’gaan.

Een sterke wens om beelden te maken en gerichte interesses in een bepaald gebied worden binnen het kunstonderwijs opgevat als de eerste tekenen van geschiktheid voor het kunstenaarschap. Een kunstenaar moet immers een eigen oeuvre opbouwen en zijn hele leven lang zijn creatieve motor zelf op gang houden. Vanaf het betreden van de academie wordt er moeite gedaan om manifeste ‘eigenheden’ en interesses van de student te stimuleren en latente uit te lokken. Het lijkt er soms inderdaad op dat men een reeds bestaande kern wil onthullen. Tot op zekere hoogte zijn docenten hiermee ook bezig. Men bekommert zich echter eerder om de ‘stijl’ van die kern, dus om de vorm waarin het zich vertoont, dan om de inhoud ervan. Zelden wordt er namelijk een idee te licht bevonden of als artistiek niet realiseerbaar afgekeurd.<sup>19</sup>

De vergelijking van wat er in het leergesprek en in het psychoanalytisch gesprek gebeurt, maakt dit duidelijk. Tijdens de analyse zien onbewuste wensen het daglicht, opdat ze van hun ziekmakende, affectieve energie ontdaan, weer geïntegreerd kunnen worden in het levensverhaal van de analysant. Het gaat daar dus om het diagnosticeren en daarna neutraliseren van de affectieve ‘lading’ van die wensen. Gedurende het leergesprek daarentegen, worden wensen en interesses juist gekoesterd als ze sterk affectief geladen zijn. Wat echter wel overeenkomt met de analyse is, dat deze inhouden bewerkt worden door bewuste vormgeving en interpretatie. Zo bezien heeft het leergesprek minder te maken met het psychoanalytisch gesprek en meer met hulp bij het door Carl Gustav Jung (1875-1961) beschreven individuatieproces dat naar een volledige persoonlijkheid leidt.<sup>20</sup>

Er is echter wel degelijk sprake van een ‘vakgerichte diagnostiek’ in het leergesprek, waarbij de docent op zoek is naar symptomen. Dit kunnen zowel positieve als negatieve symptomen zijn. De positieve zijn tekenen van artistieke gezondheid, dus van de eigen interesses die verder ontwikkeld moeten worden. Ook wordt deze diagnostiek ingezet als studenten zich niet nog niet bewust zijn

---

<sup>19</sup> Tijdens mijn bezoeken aan lessen en werkbesprekingen verbaasde het mij dat docenten een idee zeer zelden ‘ondermaats’ of te ‘dun’ vonden. Ik vroeg hen er ook naar of ze moreel afkeurenswaardige ideeën, als bijvoorbeeld racisme en sadisme, zouden toelaten. De meesten wilden hierover met studenten praten, maar zeiden wel in te grijpen als een student dergelijke waarden openlijk zou aanhangen.

<sup>20</sup> J.D. Levin, ‘Carl Jung: The Self as Mandala’, in: *Theories of the Self*, Washington/Philadelphia/London 1992, pp.111-123.

van de problemen en processen binnen het vak. Negatieve symptomen als blokkades en stagnaties in het creatief proces moet de docent kunnen opsporen om ze te doorbreken. Het is mogelijk dat storingen veroorzaakt worden door existentiële ervaringen als verliefdheid, ziekte of dood van familieleden, vrienden, waarbij het gesprek tussen docent en student een therapeutische dimensie kan krijgen. Sommige docenten weigeren om dergelijke situaties aan te gaan, anderen zijn daar minder beducht voor. Zij aanvaarden de consequenties van de individuele begeleiding en helpen de student door de emotionele impasse heen die, eenmaal doorleefd, zelfs het werk ten goede kan komen.<sup>21</sup>

Zowel positieve als negatieve levenservaringen kunnen namelijk beginpunten voor het werk vormen. Hierover zei een docent het volgende: *“het [nadruk op levenservaringen] is een didactisch principe om een beginpunt voor het werk te vinden, waardoor iemand meteen gemotiveerd is.”*<sup>22</sup> Het is echter niet de bedoeling dat het werk een illustratie vormt voor het levensverhaal, want dezelfde docent zei vervolgens: *“Als het erop aankomt ben ik alleen geïnteresseerd in de kunst en daardoor ook in de mogelijkheden van de student om iets te maken dat anders is dan wat er al bestaat en zo de kunst iets verder kan brengen.”*<sup>23</sup> De basis van kunstwerken kan heel particulier zijn, maar het is wel de bedoeling dat het werk de pure autobiografie overstijgt. Het levensverhaal moet dus bewerkt, naar het algemeen menselijke uitgebreid en verder gethematiseerd worden, opdat het iets voor het beeldende werk kan betekenen.

Bovendien gaat het hier niet om de biografie van een willekeurig iemand die tot de privéwereld blijft behoren. Er is sprake van de constructie van een bijzonder levensverhaal, waarvan sommige aspecten als onderdeel van het werk en van de kunstenaars-biografie gaan functioneren. Nu is het niet zo dat er heel expliciet aan een kunstenaars-biografie wordt gewerkt in het leergesprek, maar een dergelijke activiteit is wel impliciet aanwezig. In dit licht moet ook de gelijkstelling van wie iemand is en wat iemand wil, opgevat worden. Het gaat er namelijk om wie iemand als kunstenaar is als hij zijn aanleg ontwikkelt. De transformatie van privéervaringen in aanleidingen voor het maken van kunst en van het privé-leven in

---

<sup>21</sup> Soms raakt een docent 'al te zeer gesteld' op zo'n therapeutische benadering en zet het voort ook als het niet meer nodig is. Dit wordt hem door studenten niet in dank afgenomen.

<sup>22</sup> Uit een interview met een docent aan Academie Minerva op 10.2.1994.

<sup>23</sup> Idem.

het kunstenaarsleven vindt in het gesprek plaats, doormiddel van de gehanteerde taal, waarin de student voortdurend gericht wordt op kunst en kunstenaarschap.

Laten we eens kijken of men nu in het leergesprek echt bezig is met het ‘onthullen van de kern’ dus in hoeverre het gesprek een ‘archeologisch’ karakter heeft. Gedurende de hele opleiding, en speciaal in het leergesprek, is men inderdaad doende om de artistieke wil vrij te maken van conventionele residuen, opdat de student in staat zal zijn in zijn werk nieuwe betekenissen op te roepen. Daartoe moeten verwarringen, blokkades, storingen en ook in de opleiding ontstane dogma’s opgeruimd worden. Eveneens dienen mogelijkheden te worden geschapen om interesses en levenservaringen om te zetten in ‘materiaal’ voor het beeldende werk en het privé-levensverhaal op den duur te transformeren in een kunstenaars-biografie. Hier is geen sprake van een “biographical fallacy” waarbij het werk alleen vanuit de biografie kan worden verklaard. Als het werk van studenten bij beoordelingen gepresenteerd wordt, komt die biografie nog maar zeer zelden ter sprake. Alle nadruk op de eigen ervaringen en het zelf staat in dienst van het beeldende werk en van het toekomstige kunstenaarschap. In plaats van ‘repareren van de identiteit’ zoals in de therapie, gaat het hier om het ‘vormen van de identiteit’ als kunstenaar. Dit gebeurt door voortdurende reflectie binnen het leergesprek dat behalve via het model van de filosofie en de psychoanalyse ook bekeken kan worden via het model van de hermeneutiek.

#### PUTTEN UIT DE BRON

De uitdrukking ‘putten uit de bron’ wordt binnen het kunstonderwijs als een synoniem gebruikt voor het ‘onthullen van een kern’, maar het beeld van de bron geeft een andere beweging aan in het zoeken naar het ‘eigene’. Dit kan men dan opvatten als iets dat aan de oppervlakte opwelt. Een bron kan echter ook een ‘reservoir’ aanduiden, waarin men eerst inhouden moet verzamelen alvorens eruit te putten. Deze connotaties passen beter bij de activiteiten tijdens het leergesprek, ten dele zoals ze zich daadwerkelijk afspelen en ten dele zoals ze zich idealiter zouden

moeten voltrekken. Had het eerste scenario een archeologisch uitgangspunt, maar tendeerde het in de werkelijkheid naar een teleologie, nu is expliciet voor een teleologische visie gekozen; het leergesprek wordt dus vooral gezien als een activiteit die gericht is op een doel in de toekomst. Hier zal vooral de reflectie centraal staan, waarin conceptualiseren en bewustworden cruciale termen zijn. Daarom dient eerst de binnen de academie gehanteerde taal aan de orde te komen.

Hoewel de rol van het al doende ervaren en het leren van voorbeelden binnen het kunstonderwijs als praktijk van groot belang is, is het spreken en daarmee vormen van talige concepten eveneens onmisbaar.<sup>24</sup> Tijdens het leergesprek is vooral het verkrijgen van inzicht die via concepten verloopt, belangrijk. Binnen de communicatie met docenten en hun interpretatie van uitgangspunten en werk komt bij de student de bewustwording tot stand van handelingen, houdingen, intenties en waarden. Om zich bewust te worden van relevante handelingen voor het maken van kunst heeft de student technische en methodische instructie, advies nodig en dit gebeurt zeker ook binnen het leergesprek.<sup>25</sup> Men moet zich echter vooral bewust worden van relevante intenties voor het maken van kunst en hiervoor moet de student binnen het gesprek leren welke gedachten, gevoelens en ervaringen op welke wijze in beelden kunnen worden omgezet, hoe zijn werk zich tot de hedendaagse kunst verhoudt en hoe de kunstwereld in elkaar zit.

Hiertoe dient de aankomende kunstenaar het 'vakjargon' leren beheersen en dit is een veel grotere opgave dan men gewoonlijk denkt.<sup>26</sup> Studenten moeten vaak wennen aan termen uit het 'kunsttheoretische jargon' als: proportie, anatomie, compositie, stijl, abstract, figuratief, expressief, experimenteel en autonoom. Zij weten vanuit hun vooropleiding vaak slechts ongeveer wat deze termen betekenen. In de praktijk van het kunstonderwijs, die in een open verbinding staat met de kunstkritiek, wordt bovendien voortdurend nieuw jargon gevormd en ouder jargon taboe verklaard. Het woord 'stijl' is één van die termen die in het onderwijs of niet meer gebruikt wordt, of in de afkeurende zin van: 'je hebt een stijltje, een maniertje'. Het woord 'experimenteel', in de jaren zeventig nog een 'magische term' wijzend op het speelse karakter van werkproces en werk,

---

<sup>24</sup> P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge 1977.

<sup>25</sup> Het vestigen en bijsturen van de 'eigen werkmethode' is een van de belangrijke functies van het leergesprek.

<sup>26</sup> V.A. Howard, *Artistry, The Work of Artists*, Indianapolis 1988. pp.59-115.

wordt zelden gebruikt. Nu heeft het de negatieve bijbetekenis gekregen van ‘zomaar wat doen’. Verder worden de termen ‘illustratief’ en ‘literair’ bijna altijd als een negatieve aanpassing van het beeld aan de taal opgevat.

In het kunstonderwijs wordt ook ‘technisch jargon’ gebruikt met termen als: overlapping, restvorm, kleurtoon en grijswaarde. Samen met de termen uit het eerder aangegeven kunsttheoretisch jargon helpen deze om de technische aspecten van het vak onder de knie te krijgen en bespreekbaar te maken. Daarbij komt nog het jargon dat nieuw gemaakt wordt in het leergesprek. Wat zo ontstaat kan ‘privé-jargon’ blijven, maar ook een algemene status aannemen. Het jargon van docenten, dat ik tijdens de leergesprekken hoorde, is soms van eigen makelij, meestal echter is het een modificatie van niet al te gangbaar jargon binnen het kunstdiscours, zoals: “het denken met je handen”, “beeldende potentie”, “het schilderij als persoon”, “de gevoelswaarde van verf”.

Alle jargon dat men binnen de academie gebruikt, heeft een metaforisch karakter. Voor de beginnende kunstenaar heeft dit zowel voor- als nadelen. Omdat deze uitdrukkingen aan de dagelijkse taal ontleend zijn, maar net even anders begrepen moeten worden, kan de context van het gesprek een notie van hun betekenis bieden. Heeft zo’n term echter zijn metaforisch karakter verloren, dan dreigt het te pas en te onpas gebruikt te worden. Het raakt versteend of gedogmatiseerd en de student weet niet meer waar het over gaat. Dit is aan de orde van de dag binnen werkbesprekingen en leergesprekken. Soms is men zich hiervan bewust, hetgeen blijkt uit de opmerking van een docent aan Academie Minerva tijdens een vergadering: *“Je zou de werkbesprekingen kunnen gebruiken om de eeuwige misverstanden, de taboes die onder studenten heersen en de verwarring over termen als: illustratief, abstract, literair enz. te inventariseren en naar aanleiding daarvan voor aankomende studenten een compendium te maken, waarin die termen worden uitgelegd.”*<sup>27</sup>

Het jargon vormt een gemeenschappelijk kunstdiscours dat de studenten moeten leren en gedurende hun opleiding steeds moeten aanvullen. Jargon is namelijk een handig instrument om binnen de kunstwereld te communiceren. Bij

---

<sup>27</sup> Docent aan Academie Minerva in een docentenvergadering op 19.1.1994.

het leren van dit discours is de docent onmisbaar. Hij gebruikt de termen, legt ze uit of wijst zaken aan waardoor er 'iets gaat dagen' en de student het jargon gaat begrijpen, wat verschillende dingen kan inhouden. De student kent bijvoorbeeld het woord 'kleurtoon' en kan het in een gesprek over zijn eigen werk en kunst in het algemeen gebruiken. Dit is "discursieve kennis", of zoals het vaak genoemd wordt: het 'weten dat'. Als de student echter het woord niet alleen begrijpt, maar ook de opdracht kan uitvoeren: 'pas verschillende kleurtonen in je werk toe', dan bevindt hij zich op het terrein van de "procedurele kennis", het 'weten hoe'. Deze functies van het jargon worden vooral geoefend in het leergesprek en dragen, indien de docent ze ook ter discussie stelt, bij tot de eerder genoemde reflecterende houding. Hieruit komt nog een verdere functie van het jargon voort: het leveren van ingrediënten voor een "kunstenaarstheorie".<sup>28</sup> Het brengt namelijk ook inhouden en waarden over die als wenselijk binnen het eigen werk kunnen worden geformuleerd. Een student die bijvoorbeeld het begrip autonoom kent en in zijn werk kan toepassen, kan het ook als normatief uitgangspunt gebruiken voor de ontwikkeling van zijn toekomstige oeuvre.

In de ontwikkeling van de hier beschreven taal-vaardigheden moet de hermeneutische functie van de docent niet worden onderschat. Tijdens de leergesprekken treedt hij dan ook op in verschillende rollen, waarbij die van tolk erg belangrijk is.<sup>29</sup> Hij maakt het jargon toegankelijk, functioneert als criticus en interpreteert het werk op zoek naar beeldende kwaliteiten en betekenissen die uiteindelijk naar de 'eigen wereld' moeten leiden. De docent stelt zich ten aanzien van het werk van de student in eerste instantie 'inlevend' op, maar hij moet ook zorgen voor problematiseringen en botsingen ("cognitieve dissonantie"), opdat de student tot conceptualisering kan komen.<sup>30</sup>

Door zijn interpretatie van het werk brengt de docent elementen uit verschillende culturele gebieden met elkaar in verband en vult de culturele bagage van de student aan. De interpretatie neemt zijn aanvang binnen het leergesprek, meestal aan het einde van het tweede en begin van het derde jaar, en wordt uitgelokt door de 'vreemdheid' van het werk. Ten eerste is het werk 'vreemd', omdat

<sup>28</sup> H. Paetzold, 'De relatie tussen kunstenaarstheorieën en de filosofische esthetica', in: *Ik geef mijzelf een horizon*, Amsterdam 1992, pp.9-16.

<sup>29</sup> De meeste docenten leggen verschillende accenten binnen de rol die ze in de didactische situatie spelen. Toch hebben zij een voorkeur voor de nadruk op één van de rollen; er zijn dus vrij uitgesproken 'psychologen' en 'tolken' onder hen, hoewel de laatste functie het belangrijkste is.

<sup>30</sup> Er zijn overigens ook docenten die zich alleen willen 'inleven' of die alleen willen 'confronteren'. Hoewel beide soorten docenten onder de studenten hun aanhang hebben, worden diegenen het meest gewaardeerd die beide benaderingen goed doseren.

de student een beginneling is op het gebied van het beelden maken. Ten tweede is het werk 'vreemd', doordat het vele ongereflacteerde clichés bevat, een (onbewuste) idiosyncrasie kent en/of weinig connecties met de hedendaagse kunst vertoont. Dit zijn vooral de verwarringen en versluierungen die docenten dienen op te ruimen. De docent is idealiter hiertoe in staat, omdat hij in de traditie van de moderne en hedendaagse kunst staat en van daaruit zijn verwachtingen en vragen uitsprekt. Maar de ervaringshorizon van de docent is altijd groter dan die van het werk dat hij interpreteert, waardoor hij het werk van de student in een bepaald opzicht beter begrijpt dan de maker zelf.<sup>31</sup> De horizonversmelting vindt dan ook vooral van de kant van de student plaats. Dit gebeurt pas na vele gesprekken met meerdere docenten die elke keer fragmenten van het werk trachten te spiegelen aan het hypothetische geheel dat aan het einde van de opleiding zou kunnen ontstaan en aan de waarden van de hedendaagse kunst. Het gaat dus tijdens de gesprekken om het 'verzamelen van zin' uit de werken van de student, met het oog op verwachtingen van de docenten. Een dergelijk 'verzamelen' dient idealiter ter opbouw van de 'eigen wereld', waarnaar binnen het kunstonderwijs gestreefd wordt, maar die aan het eind van de opleiding vaak slechts als 'vermoeden' of 'verwachting' aanwezig is.<sup>32</sup>

Omdat de docent niet alleen een interpreter van mogelijke betekenissen, maar ook een 'kijker' is, zorgt hij eveneens voor de 'installatie van de beschouwer' in de geest van de student en daardoor ook in het werk. Aankomende kunstenaars moeten namelijk leren om een soort ideale beschouwer te internaliseren.<sup>33</sup> In eerste instantie gaat dit via lichamelijke acties, zoals bijvoorbeeld het achteruitstappen, één oog dichtknijpen om naar werk te kijken, het werk voor een spiegel of ondersteboven houden. Deze 'lichamelijke opvoeding' van de kunstenaar dient vooral het controleren van de formele eigenschappen van het werk. Het leergesprek echter is een verbale en op reflectie gerichte vorm van deze internalisatie, waarbij de docent de rol van een bijzondere beschouwer op zich neemt. Hij is niet alleen bereid om het spel van de interpretatie te spelen, hij kan ook goed kijken en breed associëren binnen de categorieën en waarden van de hedendaagse

---

<sup>31</sup> Het door de interpreter beter begrijpen van de maker dan deze zichzelf begreep, is een adagium van de romantische hermeneutiek die ervan uitgaat dat creëren onbewust en interpreteren bewust gebeurt.

<sup>32</sup> In het (tegenwoordig vierjarige) eerste fase van het kunstonderwijs ontbreekt vaak de tijd om de 'eigen wereld' naar behoren uit te bouwen.

<sup>33</sup> Zie voor een verwant begrip de 'model-lezer' zoals U. Eco hem beschrijft in: *Lector in fabula*, Amsterdam 1989, pp.67-88.

kunst. Bovendien kent hij het creatieve proces uit eigen ervaring, kan de fases ervan onderscheiden en is in staat om, binnen het kader van de eerder vermelde diagnostiek, blokkades te doorbreken.<sup>34</sup>

Tijdens de leergesprekken vindt in de eerder genoemde horizonversmelting de internalisering van de beschouwer plaats, waardoor de student steeds beter als beschouwer en eerste interpreet van zijn eigen werk kan optreden. Hier wordt echter een gewenste situatie geschetst, want in de daadwerkelijke praktijk van het leergesprek worden bijna nooit alle hier genoemde vaardigheden en houdingen gerealiseerd. En het is ook niet zo dat 'interpretatie' of 'installatie van de beschouwer' als aandachtspunten in het curriculum zijn opgenomen. Wel biedt het leergesprek dergelijke mogelijkheden, ook al worden die niet altijd ten volle benut.

Nu kan de aan het begin van deze paragraaf aangehaalde metafoer van het putten uit de bron, dat vaak ook het vullen ervan veronderstelt, in verband worden gebracht met de elementen van het leergesprek. Beide bewegingen voltrekken zich tegelijkertijd. Er wordt uit de bron geput in de zin dat de levenservaringen van de student een beginpunt kunnen vormen van de mogelijke betekenissen in het werk. Dat gebeurt naar aanleiding van wat aan de oppervlakte van het werk van de student opwelt en in de gesprekken die daarover gaan. De bron wordt ook voortdurend aangevuld, niet alleen doordat de student meer levenservaring opdoet, maar ook omdat in het leergesprek zich bewustwordingsprocessen en leereffecten voltrekken, waarbij iemands verleden voortdurend wordt bijgesteld en vormgegeven aan de hand van ervaringen in het heden. Aan dat heden nu wordt binnen dit onderwijs flink gesleuteld. Er wordt een vakjargon als gemeenschappelijke taal aangeleerd waardoor docenten en studenten kunnen communiceren over relevante handelingen, intenties, houdingen, betekenissen en waarden. Dit voltrekt zich in het leergesprek, waar het kunstdiscours wordt ingezet voor advies, kritiek en interpretatie, opdat studenten methodisch meer greep krijgen op hun werk, dit zelf kunnen interpreteren en uiteindelijk een 'kunstenaarstheorie' kunnen ontwikkelen die het werkproces kan sturen.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Niet iedere docent is even sterk in deze vaardigheden. De eigen kunstenaarspraktijk kan de blik ook vernauwen voor creatieve processen en problemen van anderen.

<sup>35</sup> Het begrip 'kunstenaarstheorie' (afkomstig van H. Paetzold, noot 28) wordt niet gehanteerd aan de academies. Wel bleek in de interviews met hogere jaars studenten dat zij bezig waren een dergelijke theorie te ontwikkelen, hetgeen soms ook uit hun scripties af te leiden was.

De interpretatie-cirkels die docenten en studenten in de leergesprekken om het werk trekken, hebben een samengesteld doel. Het gaat om het uitlokken van persoonlijke vormen en betekenissen, of zoals het ook genoemd wordt: “*het individuele moment*” als basis voor het beeldend werk, dus eerder om het putten uit de bron dan het onthullen van de kern. Maar ook gaat het om het tot ‘op de rand vullen van de bron’ met waarden uit de hedendaagse kunst en met ander cultureel materiaal. Vervolgens worden deze componenten met elkaar vermengd tot “*de taal van de kunst die met een individueel accent gesproken wordt*” waarbij de student als beschouwer/interpreet van zijn eigen werk kan optreden.<sup>36</sup>

#### TOT SLOT

Indien het hiervoor beschrevene allemaal plaats vindt binnen het leergesprek, dan leert men er dus erg veel. De reeds aanwezige levenservaring en het levensverhaal worden als startpunten gebruikt voor mogelijke betekenissen in het werk en die worden verder aangevuld. Daarmee is een begin gemaakt met de bouw van een ‘eigen wereld’ en er wordt gewerkt aan houdingen die het functioneren als kunstenaar mogelijk maken. Is dit nu allemaal een fraaie constructie van iemand die met een roze bril het kunstonderwijs bekijkt of gebeurt dit echt en als dat zo is, waarom is het kunstonderwijs dan niet effectiever?

Op academies wordt geen slecht onderwijs gegeven. Alles wat ik hiervoor beschreef, heb ik werkelijk uit het onderwijs (aan meerdere academies) gehaald, maar deze karakteristieken zijn wel zeer verspreid, worden lang niet door alle docenten bewust gehanteerd en vooral niet systematisch uitgewerkt.<sup>37</sup> Men zou kunnen zeggen dat het kunstonderwijs gehandicapt wordt door zijn eigen romantische conventies, de gegroeide verhoudingen en de gebrekkige theorievorming.<sup>38</sup> Zo is het ‘not done’ om een algemene didactiek te ontwerpen of het aanwezige een algemeen systeem op te leggen. Systemen, theorieën, didactieken en definities acht men vaak vijandig aan de ontwikkeling van kunst die het, binnen deze visie, uitsluitend moet hebben van de flux en de intuïtie. Hierbij stelt men kunst en kunst-

<sup>36</sup> Dergelijke uitspraken hoorde ik van verschillende docenten aan de academies.

<sup>37</sup> Naast enkele docenten die veel nadachten over hun didactisch handelen, en soms ook hun uitgangspunten op schrift zetten, trof ik ook docenten aan die zeiden geen enkele methode te hebben en spontaan, vanuit hun eigen kunstenaarschap, op studenten te reageren.

<sup>38</sup> Theorievorming is binnen het kunstonderwijs sporadisch. Het begint zich te ontwikkelen aan de tweede fase opleidingen. Zie: K. Herzog, ‘In het vervolg’, in: B. van Aalst e.a. (red.) *T.G.V.*, Groningen 1998, pp.20-31; K. Herzog, ‘Bête comme un peintre?’, in: K. Herzog e.a. (red.) *Op de rug van de tijger*, Groningen 1999, pp.12-24

derwijs gelijk, wat volgens mij een misvatting is. Dit onderwijs moet voorwaarden scheppen voor kunst en kunstenaarschap, maar is zelf geen vorm van kunst.

Vervolgens is er het geloof in de kracht van de kunstenaarschap van de docent. Het is voordelig voor het onderwijs dat docenten praktiserende kunstenaars zijn, want zij kennen het creatief proces van nabij en zijn ingevoerd in de kunstwereld. De merites van hun kunstenaarschap echter, volgens welke zij worden aangesteld, garanderen op geen enkele wijze hun didactische kwaliteiten, hun vermogens om curricula te ontwerpen en indien nodig te veranderen. Bovendien opereren zij nogal eigenmachtig, waarbij algemene richtlijnen van het onderwijs slechts marginaal hun contacten met de studenten beïnvloeden.<sup>39</sup> Dit tracht men op de meeste Nederlandse academies op te vangen door docenten van verschillende signatuur aan te stellen. Men hoeft echter slechts één keer een docentenvergadering mee te maken om de Babylonische spraakverwarring te ervaren, waartoe dit kan leiden. Omdat een kunstenaar, net als een wetenschapper, geacht wordt zich binnen zijn werk te ontwikkelen, komt de gedachte aan bijscholing van docenten sporadisch voor binnen het kunstonderwijs. Voeg hierbij de overbelasting van theorielocenten en de geringe status van hun vakken binnen dit onderwijs, dan wordt het ook begrijpelijk, waarom zij niet meer kunnen bijdragen aan een systematisering en didactisering van het curriculum of aan verheldering van de gebruikte terminologie.

Een academie is een instituut en heeft daar ook de kenmerken van. Zo gebeurt er, net als op andere instituten, veel vanuit een pragmatisch oogpunt, waardoor er matig gereflecteerd wordt op het eigen handelen. Vaak hangt men expliciet andere ideeën aan dan impliciet worden toegepast. Dit bleek hiervoor bijvoorbeeld in de voorkeur voor de archeologische benadering van het leergesprek, terwijl men in de actuele situatie meer teleologisch gericht is. Bovendien is kunstonderwijs voornamelijk een praktijk, waarin theorievorming ondergeschikt is. Maar het heeft ook een eigen rebels karakter dat andere instituten niet bezitten en de erin werkende mensen tonen zich enthousiaster en meer betrokken dan elders. Telkens weer wordt de inrichting van het onderwijs ter discussie gesteld om het te verbeteren. Ik hoop maar dat de tijd echt is aangebroken waarin discussies

---

<sup>39</sup> De officiële curricula bieden wel algemene uitgangspunten voor de opleidingen, maar de werkelijke praktijk van het onderwijs wordt meestal bepaald door de 'autonome' docenten. Overigens ben ik me bewust van de gevaren van een te grote centrale systematisering. Dit kan namelijk leiden tot verschooling en bureaucratisering. Maar een systeem kan ook opgevat worden als een levend web, waaraan voortdurend gegeven wordt.

niet meer verzanden in vage credo's, maar wezenlijke veranderingen doorgevoerd kunnen worden. Dit is nu mede mogelijk, doordat er meer inzicht ontstaat in de wenselijke structuur van een hedendaags kunstonderwijs.

\* Een Engelstalige versie van dit artikel is gepubliceerd onder de titel: 'Tutorials in Contemporary Art Education' in: J. Brand et al (eds.), *The Art Academy of the 21<sup>st</sup> Century*, Groningen 1999, 177-189.

Frans van Peperstraten (red.)

Jaarboek voor esthetica

ISSN 1568-2250

Trefw.: Filosofie, esthetica

© 2001 Nederlandse Genootschap voor Esthetica

Vormgeving: Joanne Vis

Druk: KUB-drukkerij, Tilburg