

We hebben een aantal (ervarings)deskundigen gevraagd een blik te werpen op de tegenstelling generalisme/specialisme in het licht van de nieuwste werkveldontwikkelingen. Aan het woord komen Pascal Gielen, FHK-lector Art and Society en Marc Boumeester, docent mediafilosofie en designtheorie bij Artcode. Brecht Gerritse, dit jaar afgestudeerd als Master in Art Education belicht de ontwikkeling van de kunstvakdocentenopleidingen in relatie tot de 21st Century Skills. Mirjam Nelis koppelt die zelfde skills vanuit een totaal andere invalshoek aan de gevolgen van de digitalisering van het fotografisch beeld.

Twee interviews geven een tegengesteld en verrassend beeld van wat kan worden verstaan onder een generalistisch en een specialistisch kunstenaarschap: schilder Marian Breedveld en bio-art-kunstenaar Jalila Essaidi. Van beider werk is een portfolio opgenomen.

# De eendimensionale kunstenaar.

Opleiden tussen vakidiotie en middelmaat.

**Pascal Gielen** doceert kunstsociologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen en bekleedt de leerstoel 'Kunstpraktijk in de Samenleving' van de Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Breed

Een anekdote. Toen ik iets meer dan zeven jaar geleden bij Fontys Hogeschool voor de Kunsten (FHK) als lector werd aangesteld was een van mijn eerste opdrachten om een duidelijke missie voor het lectoraat Kunstpraktijk in de Samenleving te formuleren. Om te achterhalen wat het profiel van hun opleiding was maakte ik daarom een kennismakingsronde langs alle academiedirecteuren. Ik dacht dat ik aan een bijzonder complexe opdracht was begonnen gezien het verschil in kunstdisciplines, maar ook gezien de uiteenlopende tradities van de opleidingen en hun zelfstandig bestaan in een toen nog niet zo heel ver verleden voor de FHK-fusie. Hoe moest ik dit bonte gezelschap samendenken?

Tot mijn verbazing was het gezelschap dat ik tijdens mijn kennismakingstocht ontmoette echter helemaal niet zo heterogeen. Althans, dat waren toch niet de visies van de toenmalige directeuren. Wanneer ik standaard bij iedere leidinggevende vroeg wat de missie en de specialiteiten van hun opleiding waren viel er meestal eerst een korte stilte. Die was weliswaar nooit lang genoeg om er echt ongemakkelijk van te worden. Na enige overpeinzing viel immers met gemak het verlossende woord, en dat heette 'breed'. 'Wij zijn een brede opleiding.' 'Wij leiden de studenten breed op.' 'Onze studenten zijn breed inzetbaar op de arbeidsmarkt.' Enzovoort.

De missie, visie, specialiteit van hun artistieke opleidingen had alvast een gedeelde noemer en die klonk ronkend ‘breed’. Mijn opdracht was vergemakkelijkt. Mooi, klaar. Of toch niet helemaal? Nee, toch niet helemaal. Daar stond ik met een woord in mijn handen dat me zowel semantisch als praktisch zorgen baarde. Wat bedoelt men eigenlijk met ‘breed’ en hoe geeft men daar dan concreet een invulling aan op de werkvloer, in lesprogramma’s, het curriculum of in het klaslokaal? De bezorgdheid werd alleen nog maar groter toen ik de beleidsdocumenten van andere kunsthogescholen in Nederland begon te doorploegen. Ook daar stootte ik naast de woordjes ‘interdisciplinair’, ‘individueel’ en ‘persoonlijk’ steevast op die ene toverformule ‘breed’. ‘Wij leiden op tot breed inzetbare kunstprofessionals’. ‘Breed’ leek alvast hét pedagogisch model van het 21ste-eeuwse kunstonderwijs in Nederland. Maar als zowat iedere HBO-opleiding met artistieke ambities dit in het vaandel droeg, hoe kon het dan onderscheidend of profilerend werken?

Wat aanvankelijk een eenvoudige klus leek, leidde plots tot complexe maatschappelijke vragen, en voor mijn lectoraat zelfs, jawel, tot een bescheiden existentiële crisis. Waarom roept iedereen ‘breed’ in het Nederlandse kunstonderwijs? En, wat zou dan wel ‘smal’ kunnen betekenen? Een ding wist ik wel zeker: breed is goed en smal moet slecht zijn. Dat bleek toch uit de toon van zowel de beleidsnota’s als van de toenmalige academiedirecteuren. ‘Breed moet, breed is goed!’ Ik had meteen een goedkoop rijmende reclameslogan. Maar daar zou ik de FHK in Nederland wel niet mee op de kaart zetten.

Een tweede anekdote. Afgelopen jaar kreeg ik van een Belgisch museumdirecteur te horen dat zijn dochter was toegelaten tot het conservatorium in Antwerpen. Ik wenste hem en vooral haar diepgemeend proficiat. Haar vader bleek echter minder gelukkig met de keuze van zijn dochter. Een groot deel van je tijd en leven in een kamertje achter een piano zitten vond hij immers ‘te smal’. Zijn geliefde dochter zou zich te veel van de wereld afsluiten. Plots

begreep ik de angst voor ‘smalheid’. Meteen werd me ook duidelijk waarom de toenmalige Fontys-academiedirecteuren de kwaliteit ‘breed’ verdedigden. Ze wilden immers niet tot ‘vakidioten’ opleiden of erger, tot wereldvreemde halve autisten die na hun studies enkel maar in een goed afgeschermd artistieke instelling zouden kunnen overleven. Ook al was het nog vóór de crisis toen ik mijn kennismakingsronde aflegde, de directeuren begrepen maar al te goed dat kunstinstellingen zwaar onder druk zouden komen te staan, en dat de meerderheid van de afgestudeerden hier geen enkele garantie meer zou worden geboden. Alumni zullen het later vooral zelf moeten doen. Enige breedheid in hun capaciteiten en competenties is dan ook noodzakelijk. Dat is een kwestie van niet naïef zijn, enige lichtzinnige romantiek uit de wereld helpen, en aansluiting zoeken bij de arbeidsmarkt. De op het eerste gezicht grijze keuze voor ‘breed’, begon ook voor mij enigszins positief op te fleuren en te kleuren. Maar hoe organiseer je dat in het onderwijs?

#### Horizontaal of verticaal onderwijs

Wanneer je breed inzetbare, ‘polyvalente’ studenten of ook wel ‘generalisten’ wil, moet je ook breed opleiden. Dat houdt onder meer in dat men vele uiteenlopende vakken en modules met de meest uiteenlopende kennisgebieden en vaardigheden aanleert. Naast het kunnen maken van een beeld, het kunnen bespelen van een viool, of het virtuoos kunnen uitvoeren van een choreografie kan men studenten het beste pedagogische vaardigheden aanleren, zodat ze later toch ook in het onderwijs terecht kunnen. Bovendien is enig zakelijk inzicht welkom om straks te kunnen overleven op de arbeidsmarkt. De optie voor breed kunstonderwijs betekent bijgevolg dat vakken als pedagogie, management en marketing het aantal klassieke kunstvakken – zowel praktijk als theorie – terugdringen. Dat is onvermijdelijk binnen de beperkte tijd van een schooljaar en de niet grenzeloze omvang van een curriculum. Het betekent automatisch dat kiezen voor breedte tot verlies aan diepte leidt. Dat is ondertussen

een gekend verhaal en ook wel de gekende klacht van docenten die hun vakken zien verloren gaan, of op zijn minst hun contacturen zien krimpen. Abstracter geformuleerd zou je dit de spanning tussen horizontaliteit – lees ook: heterogene breedte voor een grote groep studenten – enerzijds en verticaliteit – lees ook: diepgraven en topkwaliteit voor een beperkt aantal studenten – kunnen noemen. Terwijl iedere kunstschool roept dat ze topkwaliteit wil leveren, weten ze maar al te goed dat dit voor een erg select clubje is weggelegd. Gezien de aard van de onderwijsfinanciering in Nederland (scholen worden onder meer afgerekend op studentenaantallen) durven weinig opleidingen zich nog te richten op zo'n kleine elitetroep getalenteerden. Het kunstonderwijs wordt met andere woorden verplicht zich te richten op het gemiddelde of ook wel de middelmaat. Ook dat is een van de redenen om breed of 'horizontaal' te gaan. Afgestudeerden kunnen zo van alles en nog wat, met het risico dat ze van dat alles niet verder dan de middelmaat geraken. Voorbereiden op een breed speelveld betekent dat men wel gemakkelijk leert surfen van de ene golf naar de andere, maar diepzeedijken of hoogspringen vraagt te veel tijd en vasthoudendheid. Je zou het ook zo kunnen formuleren: terwijl vroeger het kunstonderwijs neigde naar opleiden tot eendimensionale vakidioten die misschien bijzonder goed waren op hun gebied, maar op slechts een vierkante meter konden staan; wordt deze eendimensionale verticaliteit ingeruild voor een heterogene verzameling van kundigheden. Alumni komen tegenwoordig in een breed speelveld of beroepenveld terecht waar ze wel voortdurend naast zich kunnen kijken en grijpen, maar waar zich diep ingraven of hoog reiken steeds minder tot de mogelijkheden behoort. Het zou echter een misverstand zijn te denken dat deze heterogene en soms hybride praktijk meerdere dimensies omvat. Helaas, ook deze creatieveling is eendimensionaal maar dan wel horizontaal. Kortom, de ene dimensie wordt door een andere vervangen. Verticaliteit lost vandaag in het onderwijs op in horizontaliteit. De ene eendimensionale kunstenaar wordt ingeruild voor de andere eendimensionale kunstenaar. Hun dimensies zijn

wel anders, maar ze blijven wel enkelvoudig. Net zoals de specialist bekwaamt ook de generalist zich slechts binnen een perspectief. De vaardigheden die de tweede leert kunnen misschien wel diverser zijn, de dimensie is even eenzijdig. De generalist speelt veelal aan de oppervlakte en blijft daarmee ook op de vlakke. De specialist kan daarentegen diep gaan en hoog springen, maar zo snel als hij buiten zijn vierkante meter stapt kan hij nog nauwelijks bewegen. Conclusie: kunstonderwijs dat breed wil opleiden, maar toch (ook) toptalent wil afleveren laveert op een moeilijke weg tussen horizontaliteit en verticaliteit, tussen generalisme en specialisme. In wat volgt onderneem ik een poging om te schetsen hoe dit moeilijke pad er voor een kunstopleiding zou kunnen uitzien. Ik heb daarbij een opleiding voor ogen die zich tot doel stelt niet een-, maar op zijn minst tweedimensionale kunstenaars en docenten af te leveren.

#### Kwalificeren, socialiseren en subjectiveren

De Nederlandse filosoof en pedagoog Gert Biesta (2013) noemt drie mogelijke opdrachten van het onderwijs, met name kwalificeren, socialiseren en subjectiveren. Onderwijs dat breed wil gaan, moet op de meest uiteenlopende terreinen kennis meten en competenties inschalen. Breed onderwijs neigt daarom ook naar kwalificeren en meten. Op zich is daar niets mis mee. Er bestaan nu eenmaal objectieve, of toch relatief objectiveerbare maatstaven om te weten of iemand in de dans zijn of haar been hoog genoeg kan leggen, maar ook of iemand kan boekhouden of bepaalde pedagogische kwaliteiten heeft. Die kennis en vaardigheden kan men aanleren en relatief eenvoudig toetsen. Tegenwoordig heet dat in de wandelgangen competenties 'afvinken'. Probleem is echter dat breed onderwijs zich nogal eens durft te beperken tot deze kwalificatie-activiteiten. Dit te meer omwille van tijdsgebrek. Voor kunstonderwijs zou dit betekenen dat men enkel leert en beoordeelt wat men kan meten. Voor artistiek onderwijs is dat virtuositeit of ambachtelijkheid, maar daarmee vat men zoals welgekend niet de volledige artistieke capaciteit.

De kunstenaar moet namelijk altijd iets meer, iets unieks, en daarmee ook iets minder vatbaars naar voren brengen. Breed onderwijs neigt echter naar een verenging van kunst tot virtuositeit, want virtuositeit is relatief goed kwalificeerbaar, meetbaar of op zijn minst voor een relatief objectievere beoordeling vatbaar. Wel zijn virtuozen breed inzetbaar op de arbeidsmarkt. Ze kunnen binnen vele verschillende domeinen hun vaardigheden gebruiken. Kwalificerend onderwijs kan dus perfect ruim inzetbare professionals afleveren, eendimensionale creatievelingen die op het horizontale vlak hun weg vinden. Om toptalent te stimuleren is er echter meer nodig, ten minste als men daarmee op de top in een kunstwereld doelt.

Wie het in de professionele artistieke sector wil maken moet niet alleen weten hoe hij of zij een goed beeld maakt, maar hij moet ook juist kunnen ‘netwerken’. Daartoe moeten de geplogendheden van het professionele veld worden verkend, de omgangscodes die er gangbaar zijn of, als je wil, de ethiek die er heerst. Wat lessen management, marketing en ondernemerschap zijn misschien wel handig om de nodige professionele vaardigheden onder de knie te krijgen. An sich leren ze echter bijzonder weinig over de specifieke sociale capaciteiten die nodig zijn om bijvoorbeeld in deze beeldende kunstwereld, die danswereld of het professionele theaterwereldje aan de bak te komen. Voor het laatste zijn ook specifieke sociale vaardigheden nodig, en die kan men alleen maar aanleren via socialisering, zoals Biesta aangeeft. Socialiseren betekent studenten inschrijven bij een sociale orde. Met ‘orde’ worden dan de specifieke waarden, normen en gewoonten bedoeld die in een of andere kunstwereld gangbaar zijn. Simpel geformuleerd: wie straks zijn artistiek werk probeert te verkopen op dezelfde manier als men auto’s verkoopt, slaat de plank volledig mis. Men kan met andere woorden wel over goede marketingkwalificaties beschikken, daarmee kan men zichzelf daarom nog niet goed verkopen binnen het eigen professionele artistieke domein. Daartoe moet men dus gesocialiseerd worden. Voor onderwijs betekent dat eenvoudigweg dat men voldoende echte professionals – die dus in de beroepspraktijk staan – laat college

geven. Dat men er bijvoorbeeld kunstenaars, curatoren en critici die er vandaag in de internationale kunstwereld toe doen, laat passeren. Zo een aanpak vraagt om een actief onderwijsbeleid waarin ook ruimte wordt gegeneerd voor soms eigenaardige collegeroosters, vreemde contacturen en moeilijk meetbare competenties. Zonder dat is de kans dat kunst zijn weg in de professionele wereld vindt bijzonder klein, ook al beschikt men over toptalent. Maar ook socialiseren is nog niet voldoende.

Wie het maken van kunst wil aanwakkeren, moet studenten leren rechtstaan, jawel, verticaal gaan, maar dan wel op een geheel andere manier dan de virtueuze vakidoot van weleer. Rechtstaan veronderstelt onderwijs dat de uniciteit of singulariteit van studenten weet te detecteren en aan te wakkeren. Kunstonderwijs, dat toch echt wil opleiden tot kunstenaars, vraagt met andere woorden om subjectivering. Daarmee doelt Biesta op het aanwakkeren of evoceren van autonome gedachten, bijvoorbeeld het ontwikkelen van een eigen beeldtaal, danstaal, theatertaal, et cetera. Socialiseren leidt met gemak tot naäpers of adepten, maar dat zijn dus geen unieke kunstenaars, laat staan topkunstenaars. Het laatste veronderstelt de paradoxale activiteit waarin men het risico neemt dat wat men maakt nooit als kunst zal worden erkend. Wie kunst maakt levert sinds de moderne tijd immers een ‘onmaat’: datgene wat niet gemeten kan worden, datgene waarmee men nog niet vertrouwd is. Het houdt ook het risico in dat men een creatieve act van een kunstenaar eventueel nooit zal (h)erkennen als zijnde ‘kunst’. Juist wie dit risico durft nemen waagt zich op het pad richting top in de kunstwereld. Subjectiveren is met andere woorden leren afwijken, durven het risico te nemen om nooit erkend te worden. Dat vraagt binnen het onderwijs eindeloos oefenen, proberen, falen en heel soms slagen. Of zoals de regisseur Samuel Beckett het ooit formuleerde: ‘Try again, fail again, fail better’. De queeste naar de artistieke top drijft op een zee van verlies die om diepgaande gesprekken met medeleerlingen en docenten, moeilijke discussies en leren omgaan met