

# KUNSTEDUCATOR OF VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

**Competentieprofiel voor de interdisciplinaire,  
cross-sectorale kunsteducator**

**Competency profile for the interdisciplinary  
cross-sectoral art educator**

**TOBIAS FRENSSEN**

**ONDERZOEKSRAPPORT**



**"I don't believe that an art school, which should stress new artistic concepts, should lay emphasis on fixed places to work in the school. That sort of thinking is tied up with the idea of art as a craft, with the work-bench and the drawing-table."**

**JOSEPH BEUYS**

# **KUNSTEDUCATOR OF VERBINDINGSKUNSTENAAR**

---

**Competentieprofiel voor de interdisciplinaire,  
cross-sectorale kunsteducator**

**Competency profile for the interdisciplinary  
cross-sectoral art educator**

## SAMENVATTING

---

Een competentiemodel voor kunsteducatoren anno 2014 is het eindproduct van dit onderzoek. Het model kan als leidraad in lerarenopleidingen kunsten (MO, PO, PKV en specifieke lerarenopleidingen) gebruikt worden. Dit competentiemodel bestaat uit een aantal kerncompetentievelden (mixofiel, verbindingskunstenaar, reisgezel) met daarrond facetten die de kerncompetentievelden een gezicht geven (bv. docu-fictie, grenzen, archief...) Ieder facet is telkens in specifieke gedragsindicatoren omschreven. Het model is het resultaat van bronnenonderzoek, observaties, interviews en expertpanels.

Aanvankelijk droeg het onderzoek de titel ‘Van kunstvakdocent naar kunsteducator’ (mutatieproces). Die titel wijst op een evolutie binnen de vakdidactiek kunst. De kunsten stonden de laatste decennia niet stil. Hybriditeit, interdisciplinariteit en mondiale dialoog zijn kernbegrippen in de kunstwereld. Vreemd genoeg komen die thema’s slechts zelden naar voor in de kunstvaklessen in het onderwijs. Kunst als thema in het onderwijs lijkt dikwijls een ‘ander soort’ kunst te zijn. Toch is de kunstleraar het aan zijn vak, zijn leerlingen en het onderwijs verplicht om de wereld van de kunsten te ontsluiten. De monodisciplinaire schoolkunst behoort nu eenmaal niet tot die wereld. In lerarenopleidingen kunst moeten studenten opgeleid worden om in een educatieve context met die hybride, interdisciplinaire, dialogiserende kunst aan de slag te gaan. De leraar die zichzelf echter positioneert in de monodisciplinaire schoolkunsttraditie wordt in dit onderzoek als kunstvakdocent omschreven. Die leraar redeneert vanuit zijn schoolvak en niet vanuit de kunsten. De kunsteducator daarentegen redeneert en handelt vanuit zijn vakgebied, de kunsten, dat interdisciplinair van aard is. Het ontwikkelde competentiemodel kan een hulp zijn bij het opleiden van die kunsteducator. Niet alleen de interdisciplinaire benadering typeert de kunsteducator, ook is zijn werkveld niet beperkt tot het onderwijs.

Vakdidactiek kunst kan ook buiten de schoolmuren ingezet worden. Misschien kan het vak daar zelfs meer tot zijn recht komen. Het neoliberal denken in onderwijsmilieus ontnam de pedagogische kracht van het vak – kunst in dit geval. Meetbaarheid werd gelijkgesteld aan kwaliteit. Effectieve kwaliteit die niet meetbaar was, werd uit het oog verloren. Hierdoor ontstond in veel gevallen een vorm van competentiegerichte schoolkunst. Het gevolg was dat kunstonderwijs (dikwijls lessen muziek en beeld) aan geloofwaardigheid moest inboeten. In dat opzicht kan het inter- en cross-verschijnsel een vlucht uit de oppervlakkige belevingswereld betekenen. De interdisciplinaire insteek zorgt er juist voor dat we weer met het vak – de kunsten – kunnen bezig zijn. De cross-sectorale benadering biedt ons de kans om de vakdidactiek kunsten (vanuit de scholè-gedachte) ook buiten de muren van de school

## **SAMENVATTING**

---

(bv. in cultuurcentra, musea, wijken...) in te zetten.

In dit onderzoeksrapport kunt u het uiteindelijke competentiemodel bekijken. Ook werd in dit document de lijst met specifieke gedragsindicatoren per facet opgenomen. Dit model staat ver van de 'typische' monodisciplinaire vakleraar die vanuit zijn vak redeneert. Dit wil niet zeggen dat ik in dit rapport een betoog tegen de leraren muziek of beeld voer. Wel moet die leraar in staat zijn om vanuit de muziek of het beeld de link met de interdisciplinaire wereld van de kunsten te leggen. De tot nu toe uitgewerkte competentie modellen werden veelal vanuit de gekende onderwijsterminologie verwoord. Dit model wil een ander jargon aanbieden, zodat de kerncompetenties van een kunsteducator in het begin van de eenentwintigste eeuw ook verwoord kunnen worden.

## INHOUDSTAFEL

---

02	Samenvatting	
06	Inhoudstafel	
08	Inleiding	
14	Onderzoeksmethode	
22	Onderzoeksresultaat: Competentieprofiel	
22	Onderzoeksresultaat: Gedragsindicatoren	
	Mixofiel	23
	Verbindingskunstenaar	23
	Reisgezel	25
26	Mixofiel: competenties voor de interdisciplinaire kunsteducator	
	Heterochrone samenleving	27
	Educatie: translokaal leren	29
	Kunst in de eenentwintigste eeuw: docu-fictie	33
	Kunsteducatie in de eenentwintigste eeuw: inter en cross	37
48	Verbindingskunstenaar: competenties en de hedendaagse kunst	
	Van klein initiatief naar duurzaamheid	49
	Van archief naar radicaal	53
	Artistieke ontmoeting via een mysterieus spel	59
	Kunsteducatie: een mysterieus spel van ontmoetingen	63
80	Reisgezel: competenties voor de cross-sectorale kunsteducator	
	Mobiele samenleving	81
	Brede school en jeugdculturele zone	85
	Mondiale kunsten	89
	De wereld als kunsteducatieve speeltuin	91
98	Besluit	
112	Bibliografie	

## INLEIDING

---

### KUNSTEDUCATIE VANDAAG

Kunst en cultuur hebben zich de afgelopen decennia geherdefinieerd (Baricco, 2010; Hillaert, 2013). Ook de kunst- en cultuureducatie lijkt, met een aantal jaren vertraging, die beweging te volgen. Het typisch schoolkustonderwijs (Haanstra, 2011; Haanstra, 2001) evolueert richting een interdisciplinaire kunsteducatie die in verschillende contexten (binnen- en buitenschools) georganiseerd kan worden.

Binnen dit onderzoek wordt gezocht naar een competentieprofiel dat een jargon biedt voor de competenties die een interdisciplinaire-, cross-sectorale kunsteducator nodig heeft. De reeds bestaande competentieprofielen zijn sector- of disciplinegebonden. Ook hebben ze vaak een sterk onderwijskundige ondertoon. Het model dat we als eindresultaat van dit onderzoek voorstellen, is in grote mate door de hedendaagse kunst geïnspireerd. Vooral theorieën van Nicolas Bourriaud en Jacques Rancière dienden als vertrekpunt voor het model. Het model werd via observaties, interviews en expertpanels afgetoetst aan de kunsteducatieve praktijk.

### AANLEIDING ONDERZOEK

De aanleiding voor het onderzoek kwam voort uit de lerarenopleiding waar ik werkzaam ben. Binnen die lerarenopleiding coördineer ik de afstudeerrichting Project Kunstvakken (PKV). De afgestudeerden komen als kunsteducator in verschillende sectoren (onderwijs, culturele veld, jeugdsector) terecht en gaan in die sectoren met verschillende kunsttalen aan de slag. De bril waardoor wij als begeleiders de stages beoordelen is gebaseerd op de typefuncties, zoals die voor de leraar geformuleerd zijn. Die typefuncties gelden voor het leraarschap ‘in het algemeen’. Een vakspecifieke insteek voor de kunsten is in dat model afwezig. Er bestaan echter een aantal competentiemodellen, maar die instrumenten zijn monodisciplinair of sectorgebonden. Een interdisciplinair, cross-sectoraal competentiemodel voor de kunsteducator bestaat niet. Voor het opleiden van kunsteducatoren zou het een meerwaarde zijn als we een model hadden dat de krachten van het interdisciplinair, cross-sectoraal kunsteducatief werken kon benoemen.

## INLEIDING

---

### ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

De volgende onderzoeksvraag formuleerde ik vanuit de nood in de lerarenopleiding kunsten.

Welke vakdidactische competenties heeft een interdisciplinaire kunsteducator nodig om binnen- en buitenschools in verschillende contexten als vakdidactisch expert te kunnen functioneren?

De hoofdvraag wordt opgesplitst in de volgende drie deelvragen.

- 1 Welke vakdidactische competenties heeft een cross-sectorale kunsteducator nodig om de interdisciplinaire kunsten voor de lerenden te ontsluiten?
- 2 Welke vakdidactische competenties heeft een cross-sectorale kunsteducator nodig om de hedendaagse, op sociale interactie gebaseerde, kunsten voor de lerenden te ontsluiten?
- 3 Welke vakdidactische competenties heeft een interdisciplinaire kunsteducator nodig om de kunsten in verschillende contexten voor de lerenden te ontsluiten?

De eerste twee deelvragen zetten sterk in op de vak(didactische) expertise. De hedendaagse kunst is namelijk interdisciplinair en sociaal van aard. De derde deelvraag focust op de cross-sectorale insteek.

Ieder hoofdstuk geeft een antwoord op een deelvraag.

Het model dat het eindresultaat van dit onderzoek is, biedt een begrippenkader dat ingezet kan worden om in de kunsteducatieve praktijk uit te drukken wat belangrijke competenties voor de kunsteducator zijn. In het kunsteducatieve proces speelt de educator een onschatbare rol. De bekwaamheid van de kunsteducator moet dan ook bewaakt worden. Het onder woorden kunnen brengen van die kwaliteit is een eerste stap in het overbruggen van de kloof tussen de hedendaagse kunst en de schoolkunst.

In de Vlaamse lerarenopleidingen worden sinds 2007 kunsteducatoren opgeleid die zowel in het onderwijs als in het culturele veld aan de slag kunnen. De opleiding draagt de naam Project Kunstvakken (PKV). De PKV'ers zijn thuis in verschillende sectoren. Hierdoor vormen ze ook een brugfiguur tussen het onderwijs en het culturele veld. Het ontwikkelde competentiemodel biedt een opleidingsinstrument voor die

## **INLEIDING**

---

interdisciplinaire, cross-sectorale opleiding. Daarnaast is het model ook voor andere opleidingen zeer relevant. Opleidingen die monodisciplinaire kunstvakdocenten opleiden, vinden in het ontwikkelde competentiemodel een hulpmiddel om de schoolkunst te overstijgen. Ook biedt het studenten de kans om hun professionele toekomst breder te zien dan het onderwijs.

De opleiding PKV toont aan dat het kunsteducatieve veld evolueert richting de interdisciplinaire, cross-sectorale kunstpraktijk. Voor dit onderzoek bestond er nog geen model dat aan die kunsteducatieve realiteit tegemoet kwam. Het model is een waardevol instrument om de kwaliteit van de interdisciplinaire, cross-sectorale kunsteducator te beschrijven en te bewaken.



## ONDERZOEKSMETHODE

---

De zoektocht naar het competentieprofiel voor de cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator staat in dit onderzoek centraal. In de inleiding schetste ik al de nood aan een competentiemodel dat tegemoet komt aan de interdisciplinaire en cross-sectorale realiteit waarin veel kunsteducatoren vertoeven. Er bestaan diverse competentie modellen die sectorgebonden zijn of zich op één discipline richten. Toch bieden deze modellen niet de juiste bril om naar competenties van de cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator te kijken. In de lerarenopleiding waar ik werk, is de vraag naar zo'n model groot. Bronnenonderzoek en kwalitatieve dataverzamelmethode (observaties), interviews en expertpanels loodsten mij op een veilige manier doorheen dit avontuur.

### ONDERZOEKSPROCES

Het onderzoeksproces was een pad met vele wegen. In een eerste fase werden verschillende interdisciplinaire en sectorgebonden modellen vergeleken en samengebracht. De parallellen tussen de modellen werden in een 'interdisciplinair model' verenigd. Op basis van dit model werden er vijftien observaties uit het culturele veld gelabeld. Vervolgens werd het model aan een expertpanel voorgelegd. Jammer genoeg bleef dit model hangen in een onderwijskundige terminologie die de kracht van de hedendaagse kunst niet onder woorden bracht. Het gevolg was dat het volledige model van tafel geveegd werd.

Een tweede onderzoeksfase betekende een nieuwe start in de zoektocht naar het competentiemodel van de interdisciplinaire, cross-sectorale kunsteducator. In deze fase lieten we de bestaande modellen links liggen. Wel werd er vertrokken vanuit werk- en denkwijzen die in de hedendaagse kunst gebruikt werden. Omdat de insteek van de hedendaagse kunst in de eerste fase ontbrak, werd er nu voor gekozen om vanuit de hedendaagse kunst te vertrekken. Vooral teksten van Bourriaud en Rancière leverden veel bruikbaar materiaal. Die werk- en denkwijzen werden vervolgens vertaald naar de educatie. Dit tweede model diende wederom als basis van de vijftien observaties die we volgens het model konden labelen. Daarna werd het model nog door interviews en expertpanels gecontroleerd en bijgesteld. De keuze voor de experts en bronnen hing sterk samen met de expertise die zij met betrekking tot de antwoorden op de hoofdvraag en deelvragen konden inbrengen. Ook de vraagstelling bij de interviews en expertpanels was sterk afgestemd op de antwoorden die we op de onderzoeksvragen zochten.

In een derde en laatste fase werd het model en de uitleg over het model op papier gezet. De opbouw van de rapportage komt overeen met de structuur van het uiteindelijke competentiemodel. Ook geeft ieder

## ONDERZOEKSMETHODE

---

hoofdstuk een antwoord op een deelvraag. Een eerste volledige versie van het onderzoeksrapport werd nog eens voorgelegd aan een expert. Op basis van de feedback werd dat rapport een laatste keer bijgestuurd. De gehanteerde onderzoeksmethodes in de verschillende fases worden nog eens op een rij gezet.

### BRONNENONDERZOEK IN DE EERSTE ONDERZOEKSFASE

Verschillende onderzoekers en filosofen hebben al eerder hun licht laten schijnen op de afzonderlijke deelthema's die in dit onderzoek samenkomen. Daarom heb ik mij in de verschillende onderzoeksdomeinen ingelezen. Telkens koos ik voor recente publicaties, omdat mijn onderzoek focust op de eenentwintigste eeuw. De belangrijkste publicaties moesten dus ook op deze tijdsperiode focussen. Verschillende werken boden mij een onderbouwing voor de ideeën die ik naar voor schoof. Uit dit bronnenonderzoek werd een eerste competentiemodel gedestilleerd. Dit competentiemodel kwam voort uit een combinatie van bestaande monodisciplinaire en sectorgebonden modellen.

### KWALITATIEVE DATAVERZAMELINGSMETHODEN EN EXPERTPANEL IN DE EERSTE ONDERZOEKSFASE

Voor dit onderzoek observeerde ik vijftien verschillende kunst-educatoren in verschillende contexten. Iedere observatie vond in een authentieke context plaats. In iedere context (school, museum, cultuurcentrum) werd er een intentioneel leerproces opgestart. Als observator was ik op een niet-dominante manier aanwezig. Een topiclijst diende als leidraad voor deze observaties.

De gebruikte topiclijst onderscheidde negen verschillende dimensies die aan het vak van de kunsteducator verbonden zijn. In de topiclijst zijn de dimensies ook in gedragsindicatoren omschreven. Tijdens iedere observatie werd het gedrag van de kunsteducator per dimensie omschreven. Op die manier probeerde ik als observator betekenis te geven aan en inzicht te krijgen in het gedrag van de kunsteducator. Ook de handelingsperspectieven kwamen in de beschrijvingen tot uiting.

Vooronderzoek leidde tot een eerste competentiemodel. Ook in dit model werd iedere rol in gedragsindicatoren omschreven. Het eerste competentiemodel werd aan een expertpanel voorgelegd. Eerst gaf ik een uitleg van twintig minuten aan een groep van ongeveer dertig personen. Daarna heeft de groep gedurende tien minuten feedback gegeven en werden er vragen gesteld. De rollen van het eerste competentiemodel dienden als labels bij de analyse van de vijftien observatieverslagen. In het verslag kreeg iedere betekenisvolle eenheid een label toebedeeld.

## ONDERZOEKSMETHODE

---

Hier labelde ik dus op themaniveau. Vervolgens werd een overzicht gemaakt van het aantal keer dat een rol aan bod kwam. Dit aantal biedt een indicatie voor het gewicht dat de geobserveerde kunsteducatoren aan de verschillende rollen toebedeelden. Het eerste competentiemodel bood niet het jargon waarnaar we op zoek waren. Er werd besloten om opnieuw te beginnen.

### BRONNENONDERZOEK IN DE TWEEDE ONDERZOEKSFASE

In de tweede onderzoeksfase leidde bronnenonderzoek tot een nieuw model. Het model in de eerste fase werd afgewezen. In de tweede fase werden dan ook andere bronnen als fundament voor het model gebruikt.

### KWALITATIEVE DATAVERZAMELINGSMETHODEN IN DE TWEEDE ONDERZOEKSFASE

De vijftien observaties uit de eerste onderzoeksfase waren reeds volgens het eerste competentiemodel gelabeld. Ondertussen werkten we een nieuw competentiemodel uit. Dit model bestond uit drie kerncompetenties. Iedere kerncompetentie kreeg een gezicht door verschillende facetten. Ieder facet werd in gedragsindicatoren omschreven. De facetten dienden als labels bij de tweede analyse van de observatieverslagen. Voor die tweede analyse werden de labels uit de eerste fase verwijderd. Zo bleven de neutrale verslagen over. Vervolgens werden de verslagen volgens het nieuwe model gelabeld. Er werd ook nu op niveau van thema's gelabeld.

### INTERVIEWS IN DE TWEEDE ONDERZOEKSFASE

Twee individuele interviews werden afgenomen van cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducatoren. Het waren gedeeltelijk gestructureerde interviews waarbij met een vragenlijst werd gewerkt. De interviews werden beide mondeling afgenomen en opgenomen. Naderhand werden de opnames aan de hand van de eerder vermelde labels (o.b.v. thema's) geanalyseerd.

### EXPERTPANELS IN DE TWEEDE ONDERZOEKSFASE

Het bronnenonderzoek en de kwalitatieve dataverzamelingmethoden leidden tot een voorlopig competentiemodel. Dat model werd aan twee expertpanels gepresenteerd. In die panels zaten experts met diverse visies en expertises. Een eerste panel werd bemand door twee acteurs die tevens lesgeven. Tijdens dit expertpanel werd het competentiemodel als topiclijst gebruikt. Telkens lichtte ik de kerncompetenties

## **ONDERZOEKSMETHODE**

---

en de facetten toe. Vervolgens gaven beide experts hun mening. Dit gesprek werd opgenomen en naderhand werden de antwoorden uitgetypt. De feedback werd per kerncompetentie genoteerd. Een volgend expertpanel werd afgenomen van een onderzoeker binnen het domein van de kunst- en cultuureducatie. Hierbij werd dezelfde methode gehanteerd.

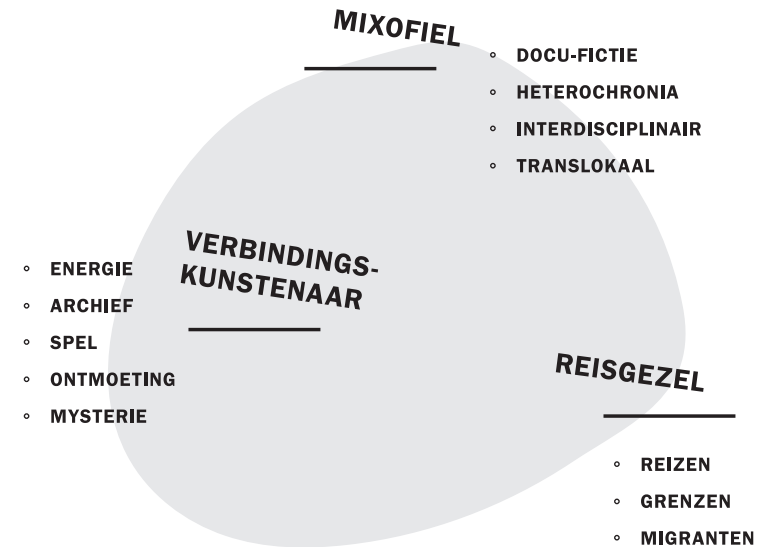
### **RAPPORTERING IN DE DERDE ONDERZOEKSFASE**

In de derde onderzoeksfase werd de informatie uit het bronnenonderzoek, de interviews en de expertpanels in een onderzoeksrapport gegoten. Deze tekst is een onderbouwing van het ontwikkelde model. Het afgeronde rapport werd nog aan een expert voorgelegd. Op basis van die feedback werd de laatste versie van dit onderzoeksrapport geschreven.

## ONDERZOEKSRESULTAAT

COMPETENTIEPROFIEL  
EN  
GEDRAGSINDICATOREN

Interdisciplinaire, cross-  
sectorale kunsteducator



### MIXOFIEL

DE KUNSTEDUCATOR KAN DE LERENDEN TOT INZICHT BRENGEN OVER KRUISBESTUIVINGEN TUSSEN DISCIPLINES, (NON-)FICTIE, LOCATIES EN TIJDSPERIODES.

Tijdens de kunsteducatieve sessie toont de kunsteducator dat:

- kunst een onderzoek is waarin fictie en non-fictie elkaar sterk beïnvloeden. (DOCU-FICTIE)
- kunst veelal vertrekt vanuit mentale concepten die soms door betekenisdragers gematerialiseerd worden. (INTERDISCIPLINAIR)
- kunst het verleden gebruikt als non-lineaire inspiratiebron voor het begrip van vandaag. (HETEROCHROON)
- kunst en educatie niet met vastliggende locaties en sectoren verbonden zijn, maar wel deel uitmaken van een grotere maatschappelijke context. (TRANSLOKAAL)

### VERBINDINGSKUNSTENAAR

DE KUNSTEDUCATOR KAN LERENDEN DOOR KRUISBESTUIVING LATEN CREËREN VANUIT EEN METAFORISCH CONCEPT DAT INHOUDELIJK VERANKERD IS EN TOT EEN VERANDEREND, DYNAMISCH, SOCIAAL WERK LEIDT.

Tijdens de kunsteducatieve sessie demonstreert de kunsteducator dat:

- de wereld een veelheid aan inspiratiemateriaal biedt dat de lerende

## ONDERZOEKSRISULTAAT

---

### COMPETENTIEPROFIEL

kan gebruiken om eigen creaties te voeden. De eigen creaties kunnen materieel van aard zijn, maar dat is zeker geen noodzaak. (ARCHIEF)

- het individueel artistiek en educatief proces een onderdeel is van een grotere artistieke en educatieve stroom die geen beperkingen kent. (ENERGIE)
- een artistiek proces bestaat bij gratie van het plegen van ingrepen en het maken van vertaalslagen, zodat identieke reproductie uitgesloten wordt. De maker oordeelt via dit tekenspel eerder vanuit een dubbelzinnige houding, dan wel vanuit een rechtstreekse boodschap. Om tot een tekenspel te kunnen komen, moet de maker wel de grammatica van een tekentaal in de vingers hebben. (SPEL)
- kunst sociale verbindingen bij mensen tot stand kan brengen in een moderne maatschappij waarin die verbindingen veelal verdwenen zijn. (ONTMOETING)
- de kunstenaar elementen samen kan brengen die geen directe binding met elkaar hebben, maar door de confrontatie wel ten opzichte van elkaar gepositioneerd kunnen worden. Zo ontstaat er toch een zekere nabijheid tussen de elementen. De kunstenaar communiceert met andere woorden in de vorm van artistieke metaforen. (MYSTERIE)

### REISGEZEL

DE KUNSTEDUCATOR KAN LERENDEN LATEN REIZEN DOORHEEN DE WERKELIJKHEID, EEN ARTISTIEK PROCES, CONCEPTEN EN FILOSOFIEËN, VANUIT EEN KRITISCHE REFLEX OP GEMYTHOLOGISEERDE IDEEËN OVER CULTUUR EN IDENTITEIT.

Tijdens de kunsteducatieve sessie laat de kunsteducator zien dat:

- kunst en educatie alleen in een reis uitgedrukt kunnen worden, en dat artistieke producten een fragmentarische tussenstop in de reis zijn. Dit impliceert dat de kunsteducator zelf een reisbegeleider is die een route op maat uitstippelt. (REIZEN)
- kunst en educatie niet binnen de lijntjes van een nationaliteit of discipline gevangen kunnen worden. (GRENZEN)
- kunst en educatie breekijzers zijn om gemythologiseerde maatschappelijke ideeën in vraag te stellen. (MIGRANTEN)

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

*Het project 'En route' werd in maart 2014 door de studenten 3 PKV uitgewerkt. Samen met lagereschoolkinderen gingen de studenten in Hasselt op zoek naar de 'poëzie van de stad'. In de voormiddag verzamelden ze geuren, patronen, lievelingsplekken, historische weetjes... uit Hasselt. In de namiddag klutsten ze al die indrukken samen in verbeeldingsvolle ingrepen in de stad die al dan niet materieel gemaakt werden.*

*Op het ene moment kon je de groepjes in een stadspark vinden. Op het volgende moment waren ze in een klaslokaal aan het overleggen. Tijdens de voorbereiding van het project zochten de studenten in de bibliotheek informatie op over het stadsverleden. Sommige groepjes verwerkten historische informatie in hun concepten. Andere groepjes deden dat niet.*

**Dit opsloppen, mixen en hergebruiken van feiten, indrukken, dragers, historische weetjes en plekken typeert de mixofiel.**

Mixofilie is een term uit Baumans boek *Vloeibare tijden* (2012) die hij aan Steven Flutsy (1997) ontleende. De term kan in de context van de maatschappelijke omgangsvormen een bijdrage leveren. Mixofobie is de angst voor de 'mix' (levensstijlen, types) die de stedelijke context met zich meebrengt. Mixofilie is dan juist weer de aantrekkingskracht van die mix.

### 1.1 HETEROCHRONE SAMENLEVING

---

#### BELEVINGSNETWERK

Een cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator past binnen een tijd waarin een netwerksamenleving bestaat bij gratie van (oppervlakkige) belevingen die vervolgens met elkaar gedeeld worden. Uitwisseling in de vorm van mail, sociale media, vergaderingen en netwerkmomenten staat centraal. Binnen dit horizontaal geweld lijkt er geen plaats te zijn voor verdieping, stilstand en verveling.

Het netwerkidee bepaalt niet alleen de digitale wereld, ook de dagelijkse praktijk is één groot belevingsweefsel. Zo maakten netwerkorganisaties hun intrede in het kunsteducatieve veld. Op regionaal, landelijk en Europees niveau vind je netwerken voor kunst- en cultuureducatie. Het stimuleren van uitwisseling tussen kunst- en cultuureducators is een kerntaak van die netwerken. Zonder de verbindende draden heb je geen netwerk. Dat inter- en cross-idee verwoordt het hart van onze eenentwintigste-eeuwse (kunsteducatieve) samenleving.

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

De netwerktsunami lijkt alles wat naar verticaliteit ruikt ook letterlijk weg te vegen. De Berlijnse muur werd neergehaald, de WTC-torens in New York zijn met de grond gelijk gemaakt en in 2008 stortte de financiële markt in. Het kiezen voor een verticale top-down-benadering lijkt niet meer bij deze tijd te horen (Gielen, 2012).

### SAMENLEVING OP SLEUTELMOMENT

In het begin van de eenentwintigste eeuw bevinden we ons op een sleutelmoment. Alastair Parvin benoemt dit moment als het begin van de derde industriële revolutie. Het wereldwijde web zorgt ervoor dat we ideeën in sneltempo kunnen uitwisselen. Vervolgens kunnen die ideeën overal ter wereld (bv. door 3D-printers) gerealiseerd worden. Op dit moment is de intellectuele rijkdom dus het waardevolste goed ter wereld (Parvin, 2013). Binnen- en buitenschoolse educatie heeft de maatschappelijke taak om onder andere die intellectuele rijkdom bij kinderen, jongeren en volwassenen te ontwikkelen. Je zou denken dat er zich mooie tijden voor het educatieve veld aandienen. Educatieve instellingen moeten dan wel hun maatschappelijke taak opnemen.

Educatie zit in de vezels van de samenleving. Wanneer die samenleving verandert, is het logisch dat de vezels van het lichaam ook een andere rol aannemen. Educatie moet erover waken dat het geen verticale starre structuur blijft. Als educatieve instellingen verticaal (top-down) georganiseerd zijn, zal ook de netwerksamenleving geen medelijden met die structuur hebben. Vertrekken vanuit de kerntaak van educatie biedt oplossingen in tijden van crisis. Ieder initiatief dat als ingrediënt van de samenleving functioneert, kan slechts overleven door zichzelf voortdurend heruit te vinden. En dat is voor educatie niet anders. Hedendaagse educatie kan slechts bestaan door ervaringen uit het verleden in de mixer te stoppen. Zo ontstaat er een educatiemodel dat vandaag kan overleven. Het gebruik van het verleden als non-lineaire inspiratiebron bestempelen we met het begrip 'heterochroom'. In een heterochrone samenleving gebruiken personen, organisaties en instellingen de geschiedenis voortdurend om zichzelf telkens heruit te vinden.

### 1.2 EDUCATIE: TRANSLOKAAL LEREN

---

#### TERUG NAAR DE KERN

De wereld openbaren voor lerenden is de kerntaak van educatie. Om de wereld voor lerenden te ontsluiten, moet je in de wereld staan. Als je dan toch één keer in die wereld staat, kan je hem leren kennen door ernaar te kijken, ermee te spelen, hem te onderzoeken. Die



## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

onderzoekende houding met betrekking tot de wereld is de blik op de wereld die iedere educator bij zijn lerenden nastreeft. De vraag naar het formele karakter van die educator is dan ook snel gesteld. En dat is een gerechtvaardigde vraag. Je moet zeker niet gediplomeerd zijn om de wereld voor de anderen te ontsluiten. In een samenleving die niet meer top-down georiënteerd is, maar eerder vanuit een bottom-up benadering vertrekt, lijkt het diploma van die educator dan ook aan belang in te boeten. Dat is juist een extra reden voor educatieve instellingen om hun studenten praktijk-proof en niet diploma-proof te maken.

### VRIJPLAATSEN

Het klaslokaal met een bord en mooi opgestelde banken is zeker niet de exclusieve omgeving waarin geleerd kan worden. De (vak)inhouden waarmee gewerkt wordt, zijn daarentegen wel van groot belang. De educator creëert als het ware een vrijplaats waarin de lerende tot het wereldse gesleurd kan worden. Het vak is de ideale manier om tot die wereld te komen. Leren kan dus in iedere context. De vrijplaats waarin de lerenden aan de slag gaan, is van veel groter belang dan de locatie waar die vrijplaats tot stand komt.

Vanuit die opvatting van leren formuleren Jan Masschelein en Maarten Simons in het boek *Apologie van de school – Een publieke zaak twee belangrijke verantwoordelijkheden voor leerkrachten*. De auteurs focussen hierbij sterk op het leren in de schoolse context. De verantwoordelijkheden kunnen ook naar het leren (als ontsluiten van de wereld) in de buitenschoolse context vertaald worden. Zo stellen zij dat de educator in de eerste plaats de functionele werkelijkheid in de educatieve praktijk moet uitsluiten. Daarnaast is het wel belangrijk dat de educator aandacht besteedt aan dat wat er buiten de individuele wereld valt. Vooral de wereld die ‘ons’ verbindt moet in een educatieve setting benadrukt worden. Niet het ‘ik’ maar wel het ‘ik ten opzichte van de dingen’ maken het leerproces (Masschelein & Simons, 2012, p. 66).

De twee verantwoordelijkheden kan de educator in iedere leercontext voor zijn of haar rekening nemen. Die leercontext kan zelfs makkelijker gecreëerd worden wanneer er vanuit kleine educatieve projecten gedacht wordt dan wanneer er vanuit een grote educatieve organisatie geredeneerd wordt. In de kleine context creëert de educator (meester) een situatie waarin hij de lerende (gezel) met andere woorden via zijn vak meeneemt in de wereld. Dit beeld van de educator komt sterk overeen met het pleidooi dat Richard Sennett in zijn boek *De ambachtsman* (2012) voert. Zo ziet hij de ontwikkeling van vaardigheden als een langdurig proces. Door dat proces te doorlopen komt de lerende tot reflectie op de eigen producten en tot verbeelding. Het middeleeuwse idee van

## MIXOFIEL

---

COMPETENTIES VOOR  
DE INTERDISCIPLINAIRE  
KUNSTEDUCATOR

de werkplaats biedt in dat geval een uitstekende leerplek waar de gezelschap van zijn meester de kans krijgt om in zijn vaardigheden te groeien. De verhouding tussen meester en gezelschap is ongelijk. Maar alleen door de oefenkansen kan de leerling zelf tot meester uitgroeien.

### 1.3 KUNST IN DE EENENTWINTIGSTE EEUW: DOCU-FICTIE

#### **SOCIAAL ENGAGEMENT VIA DOCU-FICTIE**

Kunst heeft in de eenentwintigste eeuw een uitgesproken sociaal karakter aangenomen. De interactie met de omgeving lijkt meer dan ooit een voorwaarde om tot artistieke betekenisgeving te komen (Najand, 2008; Bourriaud, 2009). De atelierkunstenaar die zichzelf tussen vier muren opsluit, neemt niemand meer serieus. De eenzaamheid van een atelier maakt plaats voor de interactie met een dynamische omgeving, het werk van de hedendaagse kunstenaar ontstaat vanuit een dialoog (Van Winkel, Gielen, & Koos, 2012; Klatser, 2010; Wilson, 2013). De eenzaamheid werd een sociale jongen en dat gebeurde niet zonder slag of stoot. Globalisering, migraties en nieuwe media zetten de wereld van de kunsten de laatste decennia helemaal op zijn kop. De westerse kunstgeschiedenis moest plaatsmaken voor een mondiaal kunstenaarschap en de betekenisdrager (zoals beeld, muziek, dans, performance of literatuur) werd ondergeschikt aan het dialogiserende karakter dat een kunstwerk typeert. Vanuit die sociale insteek is het niet verwonderlijk dat het onderscheid tussen documentaire en fictie in het kunstwerk veelal door elkaar lopen (Groenendijk, Hoekstra, & Klatser, 2012). In de volgende woorden van Francis Alÿs (Holzwart, 2013, p. 40) komt de verhouding tussen de werkelijkheid en het kunstwerk aan bod.

"All the works I have done come from observation. Most often they are not recreating found situations, but the ingredients come from very specific observed scenes."

#### **INTERDISCIPLINAIRE DIALOOG**

De dialoog lijkt de hybride kunstwereld van de eenentwintigste eeuw grotendeels te bepalen. Bourriaud (2009) stelde dat hedendaagse kunst de arena van de uitwisseling is. Voor de kunstenaar is zijn metier belangrijker dan ooit tevoren: hij benut zijn ambacht om die dialoog met de omgeving genuanceerd te kunnen voeren. De intensieve ambachtelijke training biedt veel kunstenaars in spe de kans om de stap naar de professionele, en dus interdisciplinaire, kunsten te zetten.

Voor kunsteducatoren is dat niet anders, want iedere kunsteducator moet een didacticus, kunstkenner en kunstenaar in een en dezelfde

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

persoon zijn (Ardui, et al., 2011). Het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden is een intensief en langdurig proces dat kans biedt om tot reflectie op de eigen producten en tot verbeelding te komen (Sennett, 2012). Ook die reflectie is een voorwaarde om zinvolle dialogen te voeren.

Ambacht speelt dus een belangrijke rol in de hedendaagse kunst, namelijk die van betekenisdrager. Het is alleen niet duidelijk hoe strikt dat ambacht in de eenentwintigste eeuw af te bakenen valt. In veel kunst(educatieve) opleidingen worden muziek, beeld, woord en dans als traditionele betekenisdragers naar voor geschoven. Toch definieert de hedendaagse kunst zijn betekenisdragers veel breder. In de volgende voorbeelden worden betekenisdragers met de bijhorende ambachtelijke vaardigheden gebruikt die niet in een kunstacademie aangeleerd worden.

Gekookte couscous is het hoofdbestanddeel van het werk Zonder titel (Ghardaïa) dat Kader Attia in 2009 realiseerde en dat inmiddels in het bezit van Tate Gallery is. De couscous werd gebruikt om op een tafel een miniatuur van de Algerijnse stad Ghardaïa te maken. Aan de muur hangt onder meer een foto van Le Corbusier, omdat de stad zijn denken over architectuur sterk beïnvloedde. Dit werk lijkt een deel van Attia's familiegeschiedenis te vertellen. Attia heeft Algerijnse roots en is in Frankrijk opgegroeid (Algerije was tot 1962 een Franse kolonie). De invloed van Algerijnse architectuur op het modernisme en het gebruik van couscous in veel westerse kookboeken zijn een mooie metafoor voor de ideële en materiële mobiliteit die de laatste decennia kenmerkt (Clayton, 2012). Het werk van Attia spreekt tot de verbeelding en reflecteert op de invloeden tussen werelden. De couscousconstructie is tot in de puntjes afgewerkt. Toch heeft Attia nooit in een atelier geleerd om couscous op een esthetische manier te bewerken.

Biomodd (2007) is een kunstwerk dat Angelo Vermeulen als kunstenaar, wetenschapper en gamer ontwierp. Op verschillende plaatsen in de wereld ontwikkelde Vermeulen een Biomodd-installatie. Die installatie is een doorzichtige computer waaraan verschillende personen met elkaar kunnen gamen. De computer genereert warmte ten gevolge van de game-activiteit. Doordat Angelo en een team vrijwilligers een ecosysteem in de computer verwerkt hebben, wordt de warmte door de planten gebruikt. De groei van de planten staat met andere woorden symbool voor de sociale activiteit die zich op de computer heeft afgespeeld. Vermeulen behaalde zijn doctoraat in de biologie en studeerde fotografie. De dialoog staat in zijn werk centraal: verbinding tussen verschillende plaatsen op de wereld, een team waarmee het werk opgebouwd wordt en een kunstwerk dat de sociale interactie registreert. Zijn achtergrond in wetenschap en kunst zet hij in om tot een sociaal kunstwerk te komen (Vermeulen, 2010). De ambachtelijke vaardigheden om biocomputers te ontwikkelen, kwamen in Angelo's opleiding waarschijnlijk niet aan bod.

Een Belgische danser van 31 jaar en een Franse danseres van 87 jaar staan in Journey (2013) samen op het podium. Hun verschil in leeftijd gebruiken Koen De Preter en Alpheia Pouget als onderzoeksthema om de verhouding tussen elkaar uit te puren. Ondanks een verschil in techniek, mogelijkheden en opleiding weten beide dansers een beklijvend verhaal te vertellen. Als toeschouwer

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

word je in een bad vol emoties ondergedompeld. Vanaf het eerste moment maak je deel uit van de stroom waarvan ritme, lichaam, ontroering en verleiding de belangrijkste ingrediënten zijn (Van Steenberghe, 2013). Omdat de dansers in een andere traditie opgeleid zijn, staat de invulling van hun ambacht mijlenver van elkaar. De techniek is zeer verschillend, maar doordat beide dansers het ambacht als betekenisdrager gebruiken, kunnen ze met elkaar een dialoog aangaan.

Ambacht wordt in de drie kunstwerken gebruikt om tot dialoog te komen. De invulling van het ambacht is telkens zeer verschillend. Om betekenis over te kunnen dragen, moet een kunstenaar de grammatica van zijn ambacht tot in de puntjes beheersen. De vorm van zijn ambacht is minder belangrijk, het kan taal, groen gewas of couscous zijn. Het dialogiserende concept wordt in de voorbeelden door die betekenisdragers (taal, gewas, couscous) gematerialiseerd. In het competentiemodel wordt dat conceptueel denken onder het facet ‘interdisciplinair’ naar voor geschoven.

Ook in kunsteducatieve opleidingen moet het belang van dat ambacht voldoende benadrukt worden. Iedere kunsteducator moet een artistieke grammatica bezitten waarmee hij een verhaal kan vertellen. De kunsteducator kan zijn persoonlijke verdieping in een discipline aanboren om een verhaal over verbinding, internationalisme en mondiale thema's tot leven te brengen. Ook kan het ene ambacht een springplank naar het andere zijn. Transfer van leerervaringen zou centraal moeten staan in opleidingen voor kunsteducatoren.

#### **1.4 KUNSTEDUCATIE IN DE EENENTWINTIGSTE EEUW: INTER EN CROSS**

---

##### **KUNSTEDUCATIE IN EEN HETEROCHRONE SAMENLEVING**

Een cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator past binnen een netwerksamenleving. Zo'n samenleving bestaat bij gratie van oppervlakkige belevingen die vervolgens met elkaar gedeeld worden. Ook kunsteducatie heeft haar plaats in dat netwerk opgeëist. Bijna iedere educatieve afdeling van een museum of cultuurcentrum zet foto's van activiteiten op de Facebook-pagina van de instelling. Ook scholen maken bijzondere activiteiten kenbaar via sociale media.

In de vakgebieden die ons nauw aan het hart liggen – kunst en educatie – speelt de netwerksamenleving een belangrijke rol. Zowel de kunstenaar als de educator is vandaag een netwerker. De kunstenaar moet midden in de samenleving staan en mensen verbinden. De tijd dat een leerkracht moest instaan voor 1 vak dat hij aan 1 bepaalde doelgroep gaf, lijkt ook voorbij te zijn. De leerkracht werd een educator die in verschillende contexten met verschillende doelgroepen rond een

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

bepaald vakgebied kan werken. Door die netwerkterminologie krijg je het gevoel dat de educator aan armen en voeten vastgeketend wordt. Moet de educator dan geen autonomie hebben? Verbinding ruikt naar verantwoording en controle. Maar wat met het vak? Is het niet belangrijk dat de educator in zijn klas of atelier, zoals op een eiland, met leerlingen rond artistieke onderwerpen en vaardigheden werkt?

Toch is de kunstvakdocent niet autonomer dan de educator. Het competentiedenken in onderwijsmilieus ontnam de pedagogische kracht van het vak en het vak – kunst in dit geval – is buiten de schoolmuren niet meer monodisciplinair. Hierdoor krijg je in veel gevallen een vorm van competentiegerichte schoolkunst (Elfland, 1976; Haanstra, 2011; Haanstra, 2001). Het gevolg is dat kunstonderwijs (dikwijls muziek- en beeldende lessen) in speeluurttjes vervalt. In dat opzicht kan het inter- en cross-verschijnsel een vlucht uit de oppervlakkige belevingswereld betekenen.

De netwerksunami schept het verkeerde beeld dat alles dat naar diepgang ruikt ook letterlijk weggeveegd wordt. Een netwerk heeft namelijk stevige wortels nodig. Klimop zonder wortelstelsel resulteert in een hoopje bladeren. Wel vraagt de netwerksamenleving aan mensen, organisaties en instellingen een voortdurende inhoudelijke verantwoording. Zij die geen wortel hebben, worden neergehaald. Ervaringen uit het verleden kunnen de kunsteducatieve praktijk wortels bieden. De heterochrone benadering zorgt op die manier voor diepgang en verankering. Kunsteducatie in die netwerksamenleving kan dus gefundeerder zijn dan ooit voordien het geval was.

Sociale media spelen een belangrijke rol in het voorbereidingsproces van de geïnterviewde educatoren. Enerzijds dienen de media om met collega's te communiceren (bv. Facebook). Anderzijds bieden zij ook inspiratie voor de inhoudelijke invulling van de kunsteducatieve activiteiten (bv. Pinterest). Sociale media leveren op die manier handvaten om het voorbereidingsproces heterochroon te laten zijn.

De heterochrone benadering van de kunsteducatieve praktijk werd tijdens een expertpanel zelfs als evidentie bestempeld. De bevroegde toneeldocenten vonden het een absolute logica dat de geschiedenis als een mand vol mogelijkheden voor de eigen lespraktijk gebruikt wordt.

### TRANSLOKALE KUNSTEDUCATIE

De kunsten vormen een prachtige opening om de wereld voor de lerenden te ontsluiten. De kunstenaar gebruikt de wereld als inspiratiebron om tot materiële of ideële creaties te komen. Die kunstwerken

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

komen voort uit of maken fundamenteel deel uit van een (sociale) werkelijkheid. Als educator is het onze taak om die werkelijkheid te laten zien. Binnen de kunsteducatie wordt de wereld op verschillende locaties via de kunsten ontsloten. Klaslokalen, musea, galerijen en concertzalen zijn voor de hand liggende plaatsen. Toch kan een vrijplaats waarin geleerd wordt, eigenlijk op iedere plaats georganiseerd worden. De kunsten en de wereld zijn in zeer hoge mate met elkaar verweven. Het willen ontwarren van dat kluwen zou de werkelijkheid onrecht aandoen.

Karl Philips heeft als kunstenaar in de Belgische supermarkt Colruyt een ingreep gepleegd. Dikwijls prijst Colruyt eetbare koopwaren, zoals kaasblokjes, nootjes of fruitstukjes, aan de klanten aan. De waren worden op schoteltjes uitgesteld en de klanten kunnen een hapje proeven. De schoteltjes zijn telkens aan de rekken bevestigd. Karl maakte twee van die schoteltjes na en ging naar Colruyt. Hij bevestigde de schoteltjes aan een rek en betaalde aan de kassa twee zakken chips. Vervolgens is hij de winkel terug binnen gegaan en heeft hij de chipsblaadjes op het onderste bordje gelegd. Op het bovenste schoteltje plaatste hij de chipszak bij wijze van reclame. Hij hoopte met deze ingreep een roulatie op gang te brengen. Dit gebeurde inderdaad. Gedurende een volledige dag heeft het personeel van Colruyt de chipsblaadjes bijgevuld. De volgende dag waren de schoteltjes weg (Philips, 2014).

Karl Philips is voortdurend op zoek naar openingen in de samenleving. In zijn zoektocht houdt hij geen rekening met de plaats waar die maatschappelijke opening zich bevindt. Zo realiseert hij werk in een supermarkt, maar ook langs autosnelwegen, in treinen, in banken... Zijn boodschap is belangrijker dan de locatie. Voor de educatie geldt hetzelfde. De boodschap die de educator overbrengt, is veel belangrijker dan de plaats waar het educatieve proces plaatsvindt. In principe kan overal een leeromgeving gecreëerd worden. Dat idee wordt in het competentiemodel onder het facet 'translokaal' uitgedrukt.

In de interviews en expertpanels erkennen de educatoren dat er op iedere plek en in iedere sector geleerd kan worden. Toch gebeurt dit in de praktijk niet veel. Meestal wordt er gewoon in een klaslokaal gewerkt. De praktische organisatie blijkt hier aan de oorsprong te liggen. De observaties hebben we in het onderwijs en de culturele sector uitgevoerd. Die observaties bevestigen het beeld dat we tijdens de interviews en de expertpanels kregen. In het onderwijs wordt vooral in klaslokalen gewerkt. In het culturele veld zijn de gebruikte locaties meer divers. Zo vinden educatieve activiteiten in foyers en tentoonstellingsruimten plaats. Toch zijn dit ook locaties die duidelijk verband met de instellingen (cultuurcentra en musea) houden.

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

## DOCU-FICTIE IN DE KUNSTEDUCATIE

De grens tussen fictie en non-fictie is in de kunsteducatieve praktijk moeilijk te trekken. Het constructivistische idee dat lerenden vanuit eigen referentiekaders samen met anderen kennis gaan construeren, heeft ook in de kunsteducatie zijn intrede gedaan. Dit maakt dat er veelal gecreëerd en gewerkt wordt met materialen, voorbeelden en ideeën uit de leefwereld van de lerenden. Wanneer die ervaringen basis-materiaal vormen voor de creatie van kunstwerken in een educatieve context, dan wordt die werkelijkheid dikwijls op een verbeeldingsvolle manier bewerkt. Anderzijds geven de kunsteducatoren in de expertpanels ook aan dat ze stukken kiezen die dicht bij de leefwereld van de lerenden liggen. Daarnaast kwam in de interviews aan bod dat de educatoren ‘wereldse’ thema’s kiezen. Vervolgens gaan ze met de groep op een artistieke manier aan de slag rond die thema’s. Een educator geeft zelfs aan om liefst vanuit de werkelijkheid (en niet vanuit een kunstwerk) te vertrekken bij creatie-opdrachten. Ook collega’s vertelden dat ze niet altijd vanuit kunst vertrekken. Zo wordt de grens tussen fictie en non-fictie heel onduidelijk.

## INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATIE

Kunsteducatie voor kinderen en jongeren wordt hoofdzakelijk in de beleidssectoren onderwijs, jeugd en cultuur aangeboden. Laten we eerst naar het onderwijs kijken. Muzische vorming is een interdisciplinair vak in het basisonderwijs (tot 12 jaar). De klasleerkracht introduceert de leerlingen in de disciplines beeld, muziek, beweging, drama en media. In de eerste graad van het secundair onderwijs (tot 14 jaar) komt kunsteducatie slechts opgesplitst aan bod in enkele uurtjes muzikale en plastische opvoeding, gegeven door kunstvakdocenten. Het gaat van kwaad naar erger, want de tweede graad (tot 16 jaar) biedt zelfs maar ruimte voor een van beide vakken. Als afsluiter van het secundair onderwijs krijgen leerlingen in de derde graad (tot 18 jaar) het vak esthetica, dat vooral een kunstbeschouwelijke invalshoek heeft en wordt gegeven door een kunstwetenschapper of musicoloog. Sinds een aantal jaar maakt – vooral in de sociale afstudeerrichtingen – ook het interdisciplinaire vak expressie opgang in alle jaren van het secundair onderwijs. Naast het reguliere onderwijs is er verder een uitgebreid buitenschools aanbod voor muziek, woord, dans en beeld, gegeven door kunstenaars van de academies en conservatoria. Hieraan kunnen leerlingen vrijwillig deelnemen. De focus ligt vooral op kunstbeoefening.

De organisatie van de kunstvakken in Nederland vertoont veel parallellen met de Vlaamse situatie. In het primair onderwijs spreekt men over kunstzinnige oriëntatie. In sommige scholen is er een vakleer-

## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

kracht voor de disciplines muziek, tekenen, drama of dans. In andere scholen is de groepsleerkracht verantwoordelijk voor de kunstzinnige oriëntatie (Van Hoorn & Hagenaars, 2012). De mogelijke werking met disciplinegebonden vakleerkrachten wijst erop dat de kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs ook disciplinegebonden aangepakt wordt. In het voortgezet onderwijs krijgen de 12- tot 15-jarigen minstens 2 kunstvakken (beeld, muziek, dans of drama). De disciplinegebonden lijn uit het primair onderwijs wordt dus in het voortgezet onderwijs doorgetrokken. Naast de disciplinegebonden vakken krijgen de leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs het vak culturele en kunstzinnige vorming (CKV) (Hoogeveen & Oomen, 2009). Het doel van CKV is om leerlingen te introduceren in de wereld van de kunst. De manier waarop dit vak aangepakt wordt, is schoolgebonden.

Naast het reguliere en vrijetijdsonderwijs geven veel musea, theaterhuizen en bibliotheken educatie een centrale plaats. Er zijn ook organisaties, vaak door de overheid gesubsidieerd, die zich uitsluitend met kunsteducatie bezighouden. Ten slotte zijn er in de jeugdsector verenigingen en organisaties die focussen op kunsteducatie. Ook deze krijgen dikwijls overheidssubsidies. Het sociaal-artistische aspect speelt in de jeugdsector een voorname rol.

Een aantal vakken in het leerplichtonderwijs zijn interdisciplinair gedacht. Andere vakken zijn dan weer juist op betekenisdragers gestoeld. Het is moeilijk om voor het culturele veld en de jeugdsector uitspraken te doen over de verhoudingen waarin kunsteducatieve activiteiten op een inter- of monodisciplinaire manier georganiseerd worden. In het onderwijs is dit makkelijker om te zeggen, door eindtermen en leerplannen.

Grote internationale tentoonstellingen (Documenta, Manifesta, biënnale van Venetië) tonen veel interdisciplinair werk. Ook theatervoorstellingen en voorstellingen voor hedendaagse dans hebben veelal een sterke interdisciplinaire insteek. Het lijkt logisch dat de educatie de wereld van de kunsten toont en dus ook interdisciplinair aan de slag gaat. Hierbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat je pas tot interdisciplinair werk kan komen als je ook de disciplines in de vingers hebt (Sennett, 2012; Gardner, 2008). Of je nu een inter- of monodisciplinair vak hebt, er zal aan ambachtelijke vaardigheden gewerkt moeten worden. De vaardigheden zorgen voor betekenisdragers die ingezet kunnen worden om tot artistieke interdisciplinair te komen.

Het belang van ambachtelijke vaardigheden werd sterk benadrukt in de expertpanels. Om tot een interdisciplinair werk te komen, heb je een taal nodig om je uit te kunnen drukken. Zo'n artistieke taal leer



## MIXOFIEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATOR

je niet in één, twee, drie. Wanneer de taal tot op zekere hoogte in de vingers zit, is het belangrijk dat er kruisbestuivingen naar andere disciplines, vakgebieden, tijdperiodes... gelegd worden. De kunsteducator leeft die liefde voor kruisbestuivingen voor. Hij is een mixofiel in hart en nieren. Deze kerncompetentie delen de kunstenaar en de kunsteducator. René Boomkens zegt het volgende over de kunstenaar in het artikel Egonauten en bricoleurs (Boomkens R., 2014, p. 57).

"Onder de huidige omstandigheden zijn ze het interessantst als zij opereren als bricoleurs, als knutselaars en verzamelaars van de brokstukken van al die culturele identiteiten die de afgelopen decennia omgewoeld en uiteen getrokken zijn in het proces van globalisering. Met behulp van deze brokstukken zullen sommige kunstenaars wellicht in staat zijn om nieuwe betekenissen en identiteiten te scheppen, maar alleen wanneer zij erin slagen om het publieke domein levend en open te houden – iets wat alleen mogelijk is als zij bereid zijn hun eigen klassiek-moderne identiteit van ‘autonoom kunstenaar’ op het spel te zetten."

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

*Duurzame energie stond centraal tijdens de kunstendag die de studenten kunsteducatie op 28 februari 2014 in de middenschool Sint-Jan in Diest organiseerden. Het werk van kunstenaar Angelo Vermeulen vormde het uitgangspunt. Op voorhand hadden de leerlingen en de studenten een lezing van Angelo Vermeulen bijgewoond. In groepjes gingen leerlingen en studenten op zoek naar duurzame energiesystemen. Er werd hard gedacht, overlegd en gecreëerd. Op het einde van de dag stond de school vol met creaties die een alternatief voor de fossiele brandstof konden bieden.*

## 2.1 VAN KLEIN INITIATIEF NAAR DUURZAAMHEID

---

### ENERGIE

Het begin van de eenentwintigste eeuw is een opwindende periode die ook een aantal grote uitdagingen met zich meebrengt. Demografische verandering, versnelde technologische ontwikkelingen, onhoudbaar welvaartsysteem en ecologie zijn een aantal belangrijke uitdagingen voor de komende jaren (Vansteen, De Voldere, & Berckmoes, 2013). Deze veranderingen dagen educatoren en kunstenaars uit om zich te positioneren en na te denken over de toekomst. Educatie en kunst hebben beide een duurzaam karakter. Artistieke en educatieve activiteiten zijn enerzijds slechts een schakel in een grotere artistieke en educatieve stroom. Anderzijds staat het thema duurzaamheid in de educatie en de kunsten centraal.

### ONTMOETING

Nieuwe media hebben een grote invloed op de manier waarop onze samenleving verbonden is. Voordat digitale communicatiemediën, zoals mail, Skype, sociale media... ingeburgerd waren, verzamelden minderheidsgroepen zich dikwijls in een afgezonderde lokale entiteit. Door de nieuwe communicatiemediën zijn die lokale entiteiten met elkaar verbonden en ontstaan gedecentraliseerde gemeenschappen. Verschillende lokale entiteiten staan door de moderne communicatie met elkaar in verbinding. Grote gemeenschappen met veel verankeringspunten worden geboren. Arjun Appadurai schetst dit beeld met het oog op migrantengemeenschappen (Appadurai, 1996). Toch kan het beeld dienen voor iedere 'culturele gemeenschap'. Binnen culturele, kunstzinnige en educatieve gemeenschappen kan er op die manier een duidelijke identiteit naar voor geschoven worden. Ook vormt het mogelijkheden om zowel binnen de gemeenschap als eruiten duidelijk en snel te communiceren. Kunstenaars zoeken contact met collega's aan de andere kant van de wereld. Ook in educatieve milieus worden projecten over de grenzen van landen opgezet. Europese uitwisselingsprogramma's zijn hier een mooi voorbeeld van.

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

#### KLEIN INITIATIEF

De economische crisis van 2008 drukte iedereen met de neus op de feiten. Banken gingen failliet en grote bedrijven konden niet overleven. Ook de overheid leek niet de zekerheid te bieden die steeds aan overheidsinstellingen toegeschreven werd. Kleine initiatieven bleken op dat moment wel succesvol te zijn. In Antwerpen wordt zelfgemaakte soep met een bakfiets aan huis geleverd (soepmie.be). In Hasselt kan iedereen die een creatief idee heeft recyclagemateriaal oppikken bij Creazi (creazi.be). Zowel soepmie als Creazi heeft een grote volggroep. De kleine economische initiatieven met een grote volggroep lonen in crisistijd. De top-down-zekerheden van de twintigste eeuw (overheid, banken, grote bedrijven...) blijven niet meer overeind. Het is onder andere de Amerikaanse sociologe Juliet Schor (Haevers, 2012) die pleit voor kleine zelfvoorzienende initiatieven. Die kleine initiatieven worden niet alleen door professoren als Schor aangemoedigd. Ook kunstenaars pleiten voor deze aanpak. Zo verdedigt de regisseur Peter Sellars in het artikel Kleiner, dieper, breder – Interview met Peter Sellars (Hillaert, 2013) kunstenaars die ook biologische bakker zijn, ruilwinkels uitbaten... Volgens Hillaert is het een kracht dat kunstenaars op die manier niet afhankelijk zijn van het geld en daardoor zonder angst door het leven kunnen gaan. Hij pleit voor het kleine initiatief in de kunsten en voor kunstenaars die buiten de kunstcreatie ook andere dagtaken opnemen. Die hoop van Sellars kan ook vertaald worden naar educatoren. De educatieve wereld mag niet alleen bepaald worden door het beleid van grote 'educatiefabrieken'. Er moeten ook kleine educatieve initiatieven gerealiseerd worden. Daarnaast is het van groot belang dat de educator niet alleen voor de klas staat. Hij moet ook andere dagtaken voor zijn rekening nemen.

#### LEEFOMGEVING

De invloed van de mens op de leefomgeving is een volgend thema dat in het begin van de eenentwintigste eeuw een centrale plaats krijgt. Ook hier blijken kleine initiatieven functioneler te zijn dan massacampagnes. De bewuste omgang met voeding is hier een mooi voorbeeld van. Ecologische boerderijen schieten als paddenstoelen uit de grond. Die boerderijen zorgen voor biologisch geteelde producten die seizoensgebonden zijn. Daarnaast bedienen zij klanten in de directe omgeving, zodat vervuiling door vervoer van de producten ingeperkt wordt.

De duurzame gedachte gaat echter verder dan het ecologisch denken over de omgeving. Op dit moment bevinden we ons namelijk op een punt waarin kunst, educatie en omgeving met elkaar verstrengeld zijn. Wanneer we over de duurzame omgang met de omgeving praten,

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

moeten we dus ook naar kunst en educatie kijken. De vraag is echter in welke mate wij die omgeving (inclusief kunst en educatie) nog goed kennen. De Franse filosoof Jean Baudrillard droeg de term ‘disneyficatie’ aan (Van den Braembussche, 2000; Schilstra O., 2009). Hij bedoelde hiermee dat de samenleving die ons door media, foto’s, films, internet... voorgehouden wordt, niet altijd overeen komt met de werkelijkheid. Het doel van die ‘nepwerkelijkheid’ is het in stand houden van de ‘American dream’.

De locaties waar educatieve en artistieke activiteiten plaatsvinden, zijn niet altijd duidelijk. Zo gaan educatieve activiteiten en voorstellingen ook buiten de muren van een school of een theaterzaal door. Niet alleen de plaats is onduidelijk. Soms is het moeilijk om iets als kunst of niet-kunst aan te duiden. En kan je sommige educatieve activiteiten bij educatie onderbrengen of is het eerder een ‘beleving’? Wanneer je de werkelijkheid als educator of als kunstenaar niet naar voor kan schuiven, moet je inzetten op beleving. Wanneer je (leer)object onduidelijk is, blijft namelijk alleen die beleving over. Het ontsluiten van de werkelijkheid aan de lerende is juist een kerntaak van een educator. Het kleine artistieke of educatieve initiatief kan de lerende helpen om tot die werkelijkheid te komen. Alleen door dat initiatief kan de kunst-educator ontsnappen uit de disneyficatie van de kunsten, de educatie en de eigen leefomgeving. Het object, het kunstwerk of de leerinhoud, zou de sensatie moeten opwekken. De sensatie zonder (leer)object is minder interessant (Van den Braembussche, 2000; Schilstra O., 2009). Het ecologisch verhaal van de bioboerderij komt in grote mate overeen met het kleine initiatief van de kunsteducator. Door het kleine initiatief is het mogelijk om de directe werkelijkheid te laten proeven en te ontsluiten.

## 2.2 VAN ARCHIEF NAAR RADICANT

---

### AANLOOP NAAR DE TWINTIGSTE EEUW

De cross-sectorale interdisciplinaire kunsteducator is een kind van zijn tijd. Om dat te kaderen, gaan we terug naar de visie op leren vanaf de negentiende eeuw. In die eeuw speelde techniek een centrale rol. Het was Walter Benjamin die in *Das Passagen-Werk* (Benjamin, 1983) een beeld van de negentiende eeuw schetst en de Parijse passages als illustratie voor die eeuw gebruikt. In die passages komen de industriële techniciteit en het consumentisme naar voor. Benjamin spreekt over de negentiende eeuw als een kantelmoment in de geschiedenis. De switch van het traditionele naar het moderne vindt in de negentiende eeuw plaats. Enerzijds hebben de passages iets oubolligs, maar op hetzelfde moment zijn zij wel de voorloper van moderne winkelcomplexen. Het *Passagen-werk* werd nooit door Benjamin afgewerkt en in boekvorm

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

gepubliceerd. Wel verzamelde hij vele hoofdstukken in archiefbakken (Schilstra O., 2008; Van den Braembussche, 2000). De hoofdstukken noemde hij convoluten. Die terminologie wijst erop dat hij de hoofdstukken niet als losstaande gehelen ziet. Er zijn duidelijk overlappen. Ieder convoluut is een deel van een groter, complex geheel.

Het archief met de convoluten illustreert de visie op leren in de negentiende eeuw en de twintigste eeuw. Het archief staat voor de encyclopedische visie op leren die in de negentiende en het begin van de twintigste eeuw zeer gangbaar was. Het overdragen van kennis kreeg een centrale plaats in het onderwijs. Desondanks verwijzen de convoluten ook naar een houding waarbij de lerende op zoek gaat naar inzichten in zijn eigen leer- en leefomgeving. De lerende confronteert zijn inzichten en vaardigheden met die van anderen en komt zo tot een 'hoger inzicht'. Deze visie op leren strookt met de op sociale interactie gebaseerde leertheorieën die in de twintigste eeuw grote opgang maakten. De handelingspsychologie, het zelfontdekkend leren, het betekenisvol leren en het constructivisme zijn hier voorbeelden van (Van der Veen & Van der Wal, 2008). Deze parallel tussen de twintigste-eeuwse leertheorieën en de filosofie van Walter Benjamin is niet vreemd, omdat Benjamin als denker ook de aartsvader van het postmodernisme was. Daarmee is hij als denker een sleutelfiguur met betrekking tot intellectuele en maatschappelijke kaders in de negentiende, twintigste en misschien ook wel eenentwintigste eeuw.

### TWINTIGSTE EEUW

In de twintigste eeuw stond het leren door ontmoeting vooral centraal. Het zijn die sociale verbindingen die voor het volgende scharniermoment in de geschiedenis gezorgd hebben. Dat moment kan je situeren op het einde van de twintigste eeuw. In die periode neemt de globalisering een hoge vlucht en lijkt de invloed van de naties, die in de negentiende eeuw zo groot was, in sterke mate achteruit te gaan. Het internet vormt het medium voor het delen van informatie in een geglobaliseerde wereld en staat in voor de vorming van een gedeelde identiteit. Boomkens (2011) vergelijkt het internet in de geglobaliseerde wereld met de krant in de negentiende eeuw. Ook hier zie je het beeld van de connectie (twintigste eeuw) ten opzichte van het archief (negentiende eeuw). Deze maatschappelijke beweging werd door het onderwijs gevolgd. De leraar diende het idee van de leerling als een archief, waarin je informatie verzamelt, los te laten en de stap naar de leerling als schakel in een lerend netwerk te zetten. Enkele jaren na de eeuwwisseling deed het connectivisme of netwerklernen (Siemens, 2005) haar intrede in het educatieve landschap.

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

## EENENTWINTIGSTE EEUW

In het begin van de eenentwintigste eeuw wordt de lerende blootgesteld aan zeer veel prikkels. In die prikkelende tijden dient de lerende op een kritische manier met de veelheid aan informatie om te gaan. Bij het connectivisme of het netwerklere zou je over een rizoommodel kunnen spreken. De term rizoom werd door Gilles Deleuze en Felix Guattari (1980) gelanceerd. Een rizoom is een licht wortelnetwerk. Sterk is zo'n wortelnetwerk van bijvoorbeeld een jong struikje niet. De dunne worteltjes staan symbool voor de sociale verbindingen die door veel leertheorieën in de twintigste eeuw benadrukt werden. Omdat de sociale verbinding centraal stond, dreigden de leerinhouden en lerenden uit het oog verloren te worden. Door de veelheid aan prikkels die de lerende in de eenentwintigste eeuw moet verwerken, is het absoluut noodzakelijk dat de lerende een stevig fundament heeft en duidelijke kaders aangereikt krijgt. Een radicaant, een beeld dat Bourriaud (Bourriaud, *The Radicaant*, 2009; Groenendijk, Hoekstra, & Klatser, 2012) schetste, is misschien een beter beeld voor de manier waarop er in de eenentwintigste eeuw geleerd kan worden.

Een radicaant is een plant die in de vorm van een netwerk groeit, maar die zich ook op verschillende plekken vasthecht. Klimop of aardbeien zijn mooie voorbeelden van zulke planten. De wortels – zonder centrale leiding en steeds met elkaar in verbinding – staan symbool voor de lerende en de leerinhouden in de eenentwintigste eeuw. Als educator kiezen we voor de lerende als autonoom individu, vanuit het geloof dat iedereen vanuit zijn persoonlijke rijkdom het educatieve avontuur kan aangaan. Dit is niet evident, omdat het onderwijs dikwijls vanuit de arbeidsmarkt en niet vanuit de autonomie van het individu denkt (Najand, 2008). Ook is het van belang om de leerinhoud duidelijk te schetsen. Anders verzandt het leren in een belevingssensatie. Hierbij staat de sensatie centraal en kan het leerobject niet meer benoemd worden. In de eenentwintigste eeuw kan iedere leerling en leerinhoud voorgesteld worden door een stevig verankerde wortel. Zo ontstaat een radicaant. Het radicaantleren is hiermee een samensmelting van het negentiende-eeuwse archief en de ontmoeting in de twintigste eeuw. Het beste van twee werelden lijkt in de didactiek van de eenentwintigste eeuw terug te komen.

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

## 2.3 ARTISTIEKE ONTMOETING VIA EEN MYSTERIEUS SPEL

---

### NOCH TOEGEPAST SPEL, NOCH AUTONOOM SPEL

Het autonome kunstproduct speelt een minder grote rol in het werk van de eenentwintigste-eeuwse kunstenaar. Vooral het artistieke proces is van belang en dat proces is hybride. Twee voorwaarden bepalen de artistieke hybriditeit. Ten eerste moet de kunstenaar de toegepaste en autonome kunst combineren. Voorts wordt dat onderscheid niet meer als zodanig ervaren door de kunstenaar en zijn omgeving. De scheiding tussen wat wel en geen kunst is, kan nog moeilijk gemaakt worden (Van Winkel, Gielen, & Koos, 2012, pp. 10-11). De kunstenaar creëert met andere woorden en die creaties hebben een (gedeeltelijke) functie die verder gaat dan het tentoonstellen van de creatie.

Het werk *Insect Farm* van Atelier Van Lieshout is hier een mooi voorbeeld van.

Insecten zouden in de toekomst een interessante, ecologisch verantwoorde voedingsbron kunnen zijn. Atelier van Lieshout werkte modules uit waarin insecten gekweekt kunnen worden. De modules zijn niet lelijk, maar het kunstwerk wordt vooral door het concept bepaald. De modules hebben een futuristische functionaliteit en werden in Z33 (huis voor actuele kunst) alvast als ontvangstbalie gebruikt (Z33, 2012).

*Insect Farm* is een hybride werk. Ook in de kunsteducatie is het van belang dat educatoren inzetten op hybride kunst. Onder het facet 'archief' moedigt het model de educator aan om de werkelijkheid in de creaties van de lerenden toe te laten. Daarnaast heeft het werk van Atelier Van Lieshout een ecologische boodschap. Duurzaamheid is een thema dat in de kunst centraal staat. Mooi is dat een kunstzinnige creatie, maar ook een educatieve activiteit slechts een schakel is van een oneindige artistieke of educatieve ketting. Dat duurzaam proces werd onder het facet 'energie' verwoord.

In de hybride kunst zit dus een functionaliteit verval. Kunst die een persuasieve werking als doel heeft, kan dus ook als toegepaste kunst omschreven worden. De volgende zinnen van Boomkes (2014, p. 56) illustreren de rol die steeds meer kunstenaars aannemen.

*"Tegelijkertijd zien we een groeiende groep kunstenaars en intellectuelen het aloude autonomie-ideaal inruilen voor een artistieke praktijk die zich nadrukkelijk oriënteert op het publieke domein, zonder dat een dergelijke praktijk simpelweg gereduceerd kan worden tot 'toegepaste kunst' of 'community art'. Deze kunstenaars en intellectuelen benutten hun artistieke praktijk veeleer om te reflecteren op de complexe verhouding tussen kunst, kunstenaars en samenleving."*

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

### ONTMOETING OP BEKEND TERREIN

Die eerder aangehaalde persuasieve werking komt in de hedendaagse kunst dikwijls aan bod. Kunstenaars plegen een ingreep in de samenleving. Door die ingreep willen ze maatschappelijke incorrectheden in de kijker zetten. De kunstenaar bezit de kracht om gebreken in de samenleving vast te stellen en te tonen (Herman, 2013). De rol van de activist en de kunstenaar lijken hiermee samen te vallen.

Grote musea, zoals MOMA, nemen werk van The Yes Men in hun tentoonstellingen op. The Yes Men is een tweekoppig collectief dat poogt om de ware identiteit van grote multinationals te tonen. Jacques Servin en Igor Vamos geven zichzelf uit als vertegenwoordigers van invloedrijke organisaties. Hierdoor worden ze uitgenodigd voor lezingen en als sprekers voor televisieprogramma's. Op het moment dat ze dan een groot podium krijgen, doen ze uitspraken die niet stroken met de eerdere communicatie die de bedrijven voerden. In 2004 was het bijvoorbeeld twintig jaar geleden dat de Bhopal-giframp in India plaatsvond. De ramp zorgde voor veel slachtoffers. Die slachtoffers hebben nooit enige steun van het verantwoordelijke bedrijf Union Carbide gekregen. Via de BBC presenteerde The Yes Men zich als woordvoerder van Dow Chemical, een bedrijf dat Union Carbide opgekocht heeft. De woordvoerder bekende schuld en beloofde tegemoetkomingen voor de slachtoffers en een sanering van de terreinen. Het duurde 23 minuten voordat werd ontdekt dat The Yes Men achter deze boodschap zat. In die minuten daalde de marktwaarde van Dow Chemical aanzienlijk (Engler, 2009; The Yes Men).

De facetten 'archief' en 'energie' zijn in dit werk van The Yes Men terug te vinden. Hybriditeit en duurzaamheid staan ook in dit werk centraal.

Om mensen in een samenleving te kunnen activeren, moet je als kunstenaar ook deel zijn van die samenleving. Je bent een onderdeel van een netwerk dat je in beweging kan zetten. De sociale ruimte waarin de kunstenaar beweegt, is dus van groot belang.

### ONTMOETING OP ALLE SOCIALE NIVEAUS

De kunstenaar wordt getypeerd door de uitgestrektheid van de sociale ruimte die hem omgeeft. Die sociale ruimte is zijn wapen. Hij kan in en met alle sociale lagen aan de slag gaan. Dit is de geëngageerde visie van theatermaker Peter Sellars. Hierbij vult hij aan dat de kunstenaar niet alleen kunstenaar moet zijn. Hij moet in de samenleving ook andere 'dagtaken' hebben. Zo is het mogelijk om deel te worden van een gemeenschap. Hieruit ontstaat kunst die deel is van iets dat geen kunst is. De kunstenaar moet dus openingen zoeken en verbindingen leggen met mensen die totaal anders denken (Hillaert, 2013). Ook Sellars pleit met andere woorden voor artistieke hybriditeit.



## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

In het werk *IKEA Disobediens* van Andrés Jaque kijk je mee in verschillende woningen die een sociaal en collectief karakter hebben. De vertrekken die je ziet zijn geen apolitieke eilanden, zoals ze in de catalogus van ketens als de *IKEA* worden voorgesteld. In de woningen wordt geleefd, gedacht, gediscussieerd en georganiseerd (Z33, 2013-2014).

Andrés Jaque is zowel architect en denker. Hij is de grondlegger van 'Office for Political Innovation'. Dit is een multidisciplinair laboratorium dat democratisch wonen tot doel heeft (Z33, 2013-2014). Sociale verbindingen tussen mensen is het centrale onderwerp van zijn werk *IKEA Disobediens*. Die sociale verbindingen kregen in het competentie-model een plaats onder het facet 'ontmoeting'.

De kunstwerken die in dit onderzoeksrapport de revue passeerden, schiepen metaforen vanuit een mysterieus tekenspel. Op zich is dit geen bijzonderheid voor een kunstwerk. Opvallend was dat de wereld door de kunstenaar als inspiratiebron gebruikt werd om tot ontmoeting te komen. Die ontmoeting komt voor op niveau van het kunstwerk en op het niveau van de kunstenaar. Het kunstwerk zweeft tussen toegepaste en autonome kunst. De kunstenaar heeft naast zijn artistieke praktijk ook nog andere professionele taken. Hierdoor is hij een wereldburger die in zijn artistieke praktijk ook tot ontmoeting met die wereld kan komen.

## 2.4 KUNSTEDUCATIE: EEN MYSTERIEUS SPEL VAN ONTMOETINGEN

---

### KUNSTEDUCATIEVE INITIATIEVEN VANUIT ONTMOETING

Het kleine initiatief speelt in de kunsteducatie een belangrijke rol. Vooral in het culturele veld (cultuurcentra en musea) krijgt dit kleine initiatief een gezicht, omdat veel initiatieven op een geïsoleerde manier georganiseerd worden. Het concept van de geobserveerde activiteiten in cultuurcentra en musea waren dikwijls door een medewerker van die instelling uitgebreid. Hierdoor sloten de doelen goed aan bij de context waarin het initiatief plaatsvond. Het verschil met initiatieven in het onderwijs was groot. De geobserveerde initiatieven in een schoolcontext waren eerder top-down georganiseerd. De overheid speelt veelal regisseur voor de activiteiten die in een schoolse omgeving plaatsvinden.

Door regionale expertisenetwerken voor cultuureducatie wil de Vlaamse overheid de vele cultuureducatieve initiatieven die er georganiseerd worden met elkaar in contact brengen (Smet P. J., 2012). Vlaanderen lanceerde in september 2012 bijvoorbeeld zeven regionale expertisenetwerken voor cultuureducatie die de sectoren jeugd, cultuur en onderwijs samenbrengen. De expertisenetwerken groeperen kunsteducatieve spelers per regio en gooien de historische grenzen tussen onderwijs, jeugd en cultuur overboord. Op deze manier is ook het

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

kunsteducatieve veld een grote gemeenschap die door middel van veel initiatieven verankerd is. Gedecentraliseerde gemeenschappen ontstaan hierdoor op kunsteducatief niveau.

In een eerste onderzoeksfase werd de netwerkende houding van de kunsteducator onderzocht. De kunsteducator als netwerker was bij de cross-sectorale kunsteducator (6%) en bij de kunsteducator in het onderwijs (7%) veel meer aanwezig dan bij de kunsteducator in het culturele veld (2%).<sup>1</sup> Dit is geen vreemde vaststelling. In een school was er steeds een team aanwezig waarmee de kunsteducator moest samenwerken. De cross-sectorale kunsteducator moest de brug slaan tussen verschillende sectoren (bv. vanuit cultuurcentrum in een school gaan werken). Ook dat vraagt veel overleg. Bij de activiteiten in het culturele veld waren de initiatieven dikwijls geïsoleerder en was er geen groot team aanwezig.

Ontmoeting werd door de geïnterviewde educatoren als een belangrijk criterium naar voor geschoven. Tijdens het voorbereidingsproces en de eigenlijke educatieve activiteiten stond samenwerking zeer centraal. Uitwisseling van ideeën en uitwerken van concepten kregen een plaats in het voorbereidingsproces. Het gezamenlijk begeleiden van groepen werd tijdens de educatieve activiteiten als een meerwaarde beschouwd. De ontmoeting werd echter vooral binnen de eigen organisatie opgezocht.

Eenzelfde toon werd in de expertpanels gezet. Vooral de ontmoeting met de lerenden werd hier uitvoerig besproken. Het contact met de leerlingen en de belangrijke rol die je als educator in het leerproces van de leerlingen speelt, werd naar voor geschoven. Het meester-gezelprincipe werd met veel lof bezongen. In de middeleeuwse ambachtelijke ateliers werden gezellen door een meester opgeleid. De meester introduceerde en bekwaamde de gezellen in zijn ambacht. Diezelfde inspirator en leermeester willen de educatoren voor hun leerlingen zijn. Alleen zo kan je leerlingen meenemen in je bezieling. Ook werd verteld dat het dikwijls gebeurde dat leerlingen elkaar meesleurden in een fantastisch proces.

### SPEL, MYSTERIE, DUURZAAMHEID EN DE WERELD ALS ONTMOETINGSPLEK

Het archief en de ontmoeting komen in het radicaal leren van de eenentwintigste eeuw aan bod. De kunst is een prachtig vakgebied waarlangs je de wereld kan leren kennen. Ook biedt het vak een veelheid aan mogelijkheden om in contact te komen met anderen. Het facet 'archief' staat voor kennis over de wereld die de lerende als inspiratie-

<sup>1</sup> De percentages geven een beeld van het aandeel dat de rol heeft ten opzichte van de andere rollen bij één type educator (onderwijs, culturele veld of intersectoraal).

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

materiaal in zijn leer- en artistiek proces kan gebruiken. Ook moet de lerende zich vanuit inzichten en vaardigheden kunnen positioneren ten opzichte van anderen in zijn leef- en leeromgeving. Die positionering dekt het begrip ontmoeting.

Binnen dit onderzoek gaan we op zoek naar de competenties van de kunsteducator. Het radicaalere willen we dus toepassen op de kunsten. In de kunsten komen de fundamentele termen spel en mysterie bovendrijven. Spel staat voor het tekenspel dat de kunst dikwijls typeert. Door betekenisvolle tekens met elkaar te combineren, creëert de kunstenaar betekenis. Wanneer dit spel juist gespeeld wordt, leidt dit in veel gevallen tot metaforen. Die metaforen dragen in ons model de naam 'mysterie'.

Zowel de kunst als de educatie hebben een duurzaam karakter, omdat iedere artistieke of educatieve activiteit een onderdeel is van een grotere stroom die geen eindpunt kent. Voor de kunsteducatie is dat niet anders. Daarnaast is duurzaamheid een thema dat binnen de kunsten, de educatie en de kunsteducatie aan bod komt. Die dubbele focus op duurzaamheid benoemen we in het competentiemodel als 'energie'.

#### DE COMPETENTIEVELDEN IN DE KUNSTEDUCatieve PRAKTIJK

In de eerste onderzoeksfase formuleerden we drie rollen die van groot belang zijn om tot de realisatie van een radicaal te komen. Eerst en vooral moet de kunsteducator een kunstaanjager zijn. Hij moet ervoor zorgen dat de lerenden de passie voor kunst in het bloed krijgen. Kennis van een vakgebied is een absolute voorwaarde om de lerende mee te nemen in de wereld van dat vakgebied, de kunsten. Daarom zijn de rollen ambachtsman en kunstkenner ook hier op hun plaats.

De kunstaanjager scoorde in iedere context hoog. In het culturele veld bedroeg het percentage zelfs 32%. De kunsteducatieve activiteiten worden hier vrijwillig aangeboden. De kunsteducator heeft er alle baat bij om de passie voor de kunsten over te brengen. Dat is immers de beste manier om de deelnemers een volgende keer opnieuw tot in de organisatie te krijgen. Anderzijds is het ook wel zo dat de aanwezigen zelf gekozen hebben voor een kunsteducatieve activiteit. Het aanjagen van de kunst is in zo'n context makkelijker dan in een groep waarvan een deel lerenden niet intrinsiek gemotiveerd is.

De ambachtsman en de kunstkenner waren bij de 3 profielen (onderwijs, culturele veld, cross-sectoraal) aanwezig. De ambachtsman is vooral in het onderwijs (5%) sterk vertegenwoordigd. Dit komt doordat de vakken in het onderwijs ook sterk op ambachtelijke vaardig-

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

heden gestoeld zijn. Twee observaties vonden in het deeltijds kunst- onderwijs (DKO) plaats. Binnen het DKO staat het overbrengen van ambachten centraal. Bij de kunsteducatoren in het culturele veld en de cross-sectorale kunsteducatoren zijn ook ambachtelijke vaardigheden (2%) vastgesteld. Toch was de educatieve praktijk bij die educatoren vooral gericht op het ontsluiten van kunstwerken en voorstellingen. Bij die profielen zou de kunstkenner dan weer beter moeten scoren. In het culturele veld (8%) is dat ook zo. Daar wordt door de kunsteducator zeer veel aandacht aan de kunstbeschouwelijke insteek besteed. De cross-sectorale kunsteducator (5%) en de kunsteducator in het onderwijs (6%) besteden ook veel aandacht aan die kennis over de kunsten. Toch ligt het percentage iets lager dan in het culturele veld.

In een volgende onderzoeksfase lieten we de geschetste rollen (kunstaanjager, kunstkenner en ambachtsman) los. De rollen waren vanuit een gekend jargon geformuleerd dat het niet toeliet om de competenties te benoemen waarnaar wij op zoek waren. Toch blijven de onderzoeksresultaten uit die eerste fase interessant om aan te tonen dat het absoluut noodzakelijk is om in te zetten op de competentievelden ontmoeting (KUNSTAANJAGER), archief (KUNSTKENNER) en spel (AMBACHTSMAN). Het samen naar voor schuiven van de competentievelden en de rollen maken ook in één blik duidelijk dat ze niet dezelfde lading dekken. Ontmoeting, archief en spel zijn vanuit een artistieke terminologie gedacht die in de jaren tien van de eenentwintigste eeuw relevant is. De termen kunstaanjager, kunstkenner en ambachtsman zijn geformuleerd vanuit een romantisch artistieke terminologie die door het kunstonderwijs gedurende vele decennia overgenomen werd.

Ter vergelijking zetten we de verschillende gelabelde aantallen uit de eerste onderzoeksfase en de aantallen uit de vervolgfase op een rij.

	eerste onderzoeksfase			tweede onderzoeksfase		
	kunstkenner	ambachtsman	kunstaanjager	archief	spel	ontmoeting
onderwijs	7	6	21	10	15	21
culturele veld	10	2	39	13	21	39
cross-sectoraal	4	2	17	8	14	27

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

De verhoudingen uit de eerste onderzoeksfase kunnen met de nieuwe terminologie niet doorgetrokken worden. Opvallend is dat de competentievelden meer terugkomen in de observaties in het culturele veld. Op het moment dat het onderwijs eraan te pas komt, lijken de competentievelden minder aangevinkt te worden. Tijdens de expertpanels werd hier een mogelijke verklaring voor gegeven. Tijdens die panels werd verwoord dat de rigide organisatiestructuur en de technische insteek van de leerplannen het moeilijk maken om de geformuleerde competenties te bereiken. De aanwezigen erkenden dat de competentievelden ontmoeting, archief en spel fundamenteel met de kunsten en met de kunsteducatie verbonden zijn. Tot op zekere hoogte kunnen ze dit wel in de klaspraktijk realiseren. Dat blijkt ook uit het schema. Toch dromen zij ervan om de klasmuren open te breken, zodat die competenties nog in veel grotere mate bereikt kunnen worden. Die aangehaalde rigiditeit in organisatie en invulling van de onderwijspraktijk kent het culturele veld niet. Een kunsteducatief medewerker in het culturele veld krijgt in veel gevallen de volledige vrijheid op organisatorisch en inhoudelijk vlak.

### OP ZOEK NAAR MYSTERIE EN ENERGIE

Mysterie en energie konden niet in de observatieverslagen door middel van labels aangevinkt worden. Het leek alsof beide competentievelden afwezig waren in de geobserveerde praktijk. Tijdens de expertpanels benoemde iemand het mysterie ook als mogelijk verschilpunt tussen de praktijk van een kunstenaar en die van een educator. Beiden willen ze inzichten bijbrengen bij de beschouwer of de lerende. Echter is er een verschil in aanpak. De kunstenaar probeert inzicht op te wekken door veelal nieuwe vragen op te roepen. Die vragen moeten door de beschouwer dikwijls in het vormelijke gezocht worden. De vraag krijgt het karakter van 'het bijzondere'. De educator daarentegen probeert het bijzondere juist uit te leggen. De kunstenaar schuwt met andere woorden de efficiëntie en de educator gaat telkens op zoek naar de meest efficiënte weg. Dit zou kunnen verklaren waarom dat mysterie veelal in de educatieve praktijk ontbrak. Tijdens een ander expertpanel vertelden kunsteducatoren dan weer dat het mysterie toch wel duidelijk in hun educatieve praktijk aan bod komt. Tijdens dat expertpanel werd zelfs aangegeven dat het een leerpunt is waarop je als kunsteducator sterk moet inzetten, omdat leerlingen dikwijls onzeker zijn over de werking van metaforen. Ze vrezen toeschouwers die niet tot hetzelfde inzicht komen als het inzicht dat zij in de kunstcreatie wilden uitdrukken. In de praktijk is dat mysterie natuurlijk een belangrijk kenmerk van de kunsten. De educatoren in het expertpanel vertelden dat ze hier expliciet mee aan de slag gaan. Ook de geïnterviewden besteden veel energie aan dat element mysterie.

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

Energie duidt op het duurzaam karakter van zowel de kunst als de educatie. Iedere artistieke of educatieve activiteit is namelijk een onderdeel van een grotere stroom die geen eindpunt kent. Voor de kunsteducatie is dat niet anders. Een betekenisvolle confrontatie met een kunstwerk kan ook een energie op persoonlijk niveau veroorzaken (Bamford, 2006). De verzameling van al die energieën vormt een oneindige energiestroom. Daarnaast is duurzaamheid een thema dat binnen de kunsten, de educatie en de kunsteducatie aan bod komt. Die dubbele focus op duurzaamheid benoemen we in het competentiemodel als 'energie'. Dit label konden we in de observaties ook niet aanbrengen. Zowel het duurzaam karakter van de educatie en de kunsten als duurzaamheid als thema werd niet benadrukt. Ook hier zien we weer een groot contrast met de expertpanels en de interviews. In de interviews vertelden de educatoren voluit over hun procesvisie op kunst en educatie. Daarnaast gaven zij aan dat zij voor de lespraktijk vertrokken vanuit thema's. Maatschappelijke thema's waren hier aan de orde. Ook voor duurzaamheid zou er een podium gecreëerd kunnen worden. In de expertpanels gaven de educatoren aan dat ze zich zeer bewust waren van het duurzame karakter van de kunsten en de educatie. Hierbij zagen ze de eigen lespraktijk als een kleine schakel in een grote ketting. Maar iedere schakel, hoe klein ook, werd wel als zeer belangrijk beschouwd! De educatoren waren ervan overtuigd dat ze de lerenden ervaringen meegaven, die ze nooit kwijt zouden raken. Het samen timmeren aan de menswording werd als belangrijkste doel van de kunsteducatie bestempeld. Ook binnen de kunsten staat dat artistiek proces centraal. Zo gaf een aanwezige het voorbeeld van een voorstelling die hij tien jaar geleden gemaakt had. Nu zou die voorstelling als oude koek bestempeld worden. Toch was hij ervan overtuigd dat het werk met de nodige ingrepen ook nu weer een relevante schakel in het artistieke proces zou kunnen zijn.

### NOOD AAN EEN TAAL OM TOT SPEL TE KOMEN

Het proces van het creëren staat bij de kunstenaar centraal. Hij steekt zijn voelsprietten uit en zoekt voortdurend naar openingen in de maatschappij, zodat hij een geëngageerd verhaal kan vertellen. Het kunstproduct is binnen deze opvatting van ondergeschikt belang. Hybride kunst kreeg geen plaats binnen de educatieve activiteiten die geobserveerd werden. Dikwijls werd er op een ambachtelijke manier naar een product gewerkt dat gebonden was aan een bepaalde discipline. Tijdens de interviews werd die eenzijdige ambachtelijke insteek ontkracht. De expertpanels neigden dan weer meer naar de ambachtelijkheid in de kunsteducatieve praktijk. Die ambachtelijkheid is niet vies. In de geest van het radicanteren, kan het ambacht zelfs een stevige verankering zijn. Maar om de wereld van de hybride kunsten te

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

kunnen ontsluiten, is het nodig om de transfer naar andere disciplines en andere werelden te maken.

#### AMBACHTELIJKE EN COGNITIEVE VAARDIGHEDEN

Tijdens de expertpanels werd het belang van het ambacht sterk benadrukt. Je moet een taal tot op zekere hoogte in de vingers hebben om tot (interdisciplinair) spel met tekens te komen. Ook om in communicatie te treden met andere vakgebieden of de sociale omgeving heb je een taal nodig. Een ambachtelijke insteek in het kunsteducatieve proces biedt kansen om die taal te ontwikkelen. Kunsteducatie mag echter niet beperkt blijven tot die monodisciplinaire ambachtelijke kunsttaalverwerving. Toch wil dit zeggen dat een kunsteducator een kunsttaal moet beheersen om tot interdisciplinariteit te komen.

Daarnaast werd tijdens de expertpanels aangehaald dat een kunsteducatief proces niet altijd op de materiële kunstproductie gericht moet zijn. De creatie van een ideëel concept is ook een vorm van kunsteducatie. De creatie gebeurt dan in gedachten. Ook in dat geval moet de kunsteducator een kunstinhoudelijk thema volledig in de vingers hebben om de ideeële transfer naar andere thema's te maken.

#### TRANSFER IN PRAKTIJK EN THEORIE

De kunsteducator die gespecialiseerd is in een ambacht of een inhoudelijk thema zou met andere woorden door transfer in staat moeten zijn om de hybride interdisciplinaire, cross-sectorale kunstrealiteit didactisch verantwoord te ontsluiten. Jammer genoeg lijkt het onderzoek aan te tonen dat die interdisciplinariteit in didactische situaties nog niet altijd aan de orde is. Die vaststelling konden we in de eerste onderzoeksfase verwoorden. Uit die observaties bleek dat er in het culturele veld niet interdisciplinair gewerkt werd. De cross-sectorale kunsteducator en de educator in het onderwijs haalden hier slechts 1%.

Het gebruik van transfer in educatieve situaties kan geoefend worden. Om een kunsteducator beroepsklaar te maken, dient hij veel didactische oefenkansen te krijgen in het maken van die transfer. Praktijksituaties en reflectie zijn daartoe de sleutel (Haanstra, 2011). In de loop van zijn opleiding zou een kunsteducator voor verschillende doelgroepen en in verschillende sectoren moeten staan. Ook zou hij het over de hedendaagse kunst moeten hebben. Dit avontuur kan de student slechts tot een goed einde brengen als hij ook kan terugvallen op een ambacht of een inhoudelijk thema dat hij zelf beheerst. Die verdieping is zijn boei van waaruit hij prachtige verkenningstochten in de kunstwereld kan maken.

## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

Het bestaan van verschillende disciplines is de voorwaarde om tot interdisciplinariteit te komen (Gardner, 2008). De kunsteducatie vormt daar geen uitzondering op. De kunsten bieden oneindig veel mogelijkheden om nieuwe ambachten en thema's te verkennen en te verwerven. Gardner vergelijkt dat verkennen met het scannen van de horizon. Het verwerven van een ambacht of inhoudelijke kennis kan vergeleken worden met de intensiteit van een laserstraal (Gardner, 2008; Van Coenen, 2010). Door veel te scannen en vervolgens te verdiepen is de kunsteducator in staat om de werkelijkheid voor zichzelf en anderen te ontsluiten. Een kunsteducator met een dansachtergrond moet bijvoorbeeld ook in staat zijn om een les over drama te geven. Alleen met zijn competentie om die vertaalslag te maken kan hij het ook werkelijk over de kunsten hebben.

Slechts met veel inhoudelijke en didactische transferkansen kan een student een kunsteducatieve mutant worden. Een opleiding tot kunsteducator kan dan ook geen stoomcursus zijn. De eerste voorwaarde voor een kwalitatieve opleiding is het bieden van de mogelijkheid tot ambachtelijke en inhoudelijke verdieping. De tweede conditie is het maken van vertaalslagen vanuit die persoonlijke verdieping. Driejarige bacheloropleidingen bieden alvast voldoende tijd om dit mogelijk te maken. Eenjarige educatieve opleidingen zouden in deeltijdopleidingen voor werkenden omgevormd kunnen worden. De studenten oefenen tijdens hun werk, waarbij de opleiding als klankbord fungeert. Ook het Nederlands model waarbij studenten binnen hogescholen voor de kunsten al vroeg een keuze voor educatie kunnen maken, zou voor Vlaanderen interessant zijn.

De toekomst lijkt ook kansen in het hoger onderwijs te bieden. De al genoemde PKV-opleidingen zijn veelal zo georganiseerd dat de studenten een ambachtelijke specialisatie hebben en ook leren om van daaruit de vertaalslag naar andere kunsttalen te maken. Daarnaast verzamelden verschillende hogescholen en universiteiten zich in associaties, waarbij de kunsthogescholen dikwijls geclusterd zijn tot één hogeschool voor de kunsten. Die interdisciplinaire kunsthogeschool biedt in sommige gevallen één gezamenlijke lerarenopleiding aan; deze kunnen een interessante interdisciplinaire kunsteducatieve speeltuin voor de toekomst worden.

De hybride kunst die niet aan een discipline gebonden is, vraagt een bepaald niveau van abstract redeneren. In de eerste onderzoeksfase viel dat abstract denken onder de rol van de 'kunstfilosoof'. In de praktijk kwam die rol bijna niet aan bod. In het culturele veld was die insteek volledig afwezig. In het onderwijs en de cross-sectorale setting maakte deze rol 1% uit. Als kunsteducatie over kunst wil gaan,



## VERBINDINGSKUNSTENAAR

---

### COMPETENTIES EN DE HEDENDAAGSE KUNST

moeten we hier sterk in investeren. Ook de onderzoekende houding is belangrijk om ‘openingen’ in de samenleving te vinden. Die houding werd gemeten onder de rol ‘kunstwetenschapper’. In het culturele veld (4%) en het onderwijs (3%) toonde de kunsteducator zich wel onderzoekend. Bij de cross-sectorale kunsteducator konden we dit niet vaststellen. Deze educator begeleidt activiteiten die zich niet in zijn biotoop afspelen. Dit is een mogelijke verklaring voor de voorzichtige aanpak. Deze vaststellingen waren een aanzet om het model te veranderen. We vonden de bovenvermelde rollen zo fundamenteel dat we ervoor gekozen hebben om een profiel te ontwikkelen waarin ze in iedere kerncompetentie naar voor komen. De filosoof en de onderzoeker komen nu in de mixofiel, de verbindingskunstenaar en de nomade aan bod.

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

*De laatstejaars van de opleiding kunsteducatie maakten dit academiejaar drie keer een meerdaagse uitstap in het kader van een opleidingsvak. De eerste keer gingen ze naar de boekenbeurs in Antwerpen. Hier waren ze zelf reisbegeleider van jongeren uit het secundair onderwijs. Als reisbegeleider stippelden ze een belevingstocht op maat van de jongeren uit. Verschillende praktijkopdrachten werden afgewisseld met een bezoek aan een auteur en een illustrator. Tijdens een volgende uitstap gingen we naar Westmalle. In een mooi, maar afgelegen kamphuis maakten de afstudeerders samen met studenten uit het eerste en tweede jaar een interdisciplinaire voorstelling. Ze legden in 3 dagen een intensief interdisciplinair proces af dat leidde tot een toonmoment. Het centrale thema was 'bruggen'. Tijdens de derde uitstap bezochten ze een grote kunsteducatieve organisatie. Hier volgden ze een educatief programma. Vervolgens gingen ze met de verantwoordelijken in gesprek en werden visies afgetoetst. Dit lijfelijk reizen van de derdejaars is een mooie illustratie voor iedere gedachtereis die een kunsteducatieve activiteit feitelijk is. De lessen kunstbeschouwing zijn hier een voorbeeld van. Tijdens die lessen bekijken we een tentoonstelling of een voorstelling door de bril van een (kunst)filosoof. We maken dan filosofische gedachtereizen, verplaatsen ons lijfelijk naar tentoonstellingen en voorstellingen en wisselen ideeën uit die dienen als geestelijke ontmoetingsmomenten.*

### 3.1 MOBIELE SAMENLEVING

---

#### DE REIZENDE BURGER

De burger in de eenentwintigste eeuw is een nomade. Mobiliteit is een hoog goed in de samenleving van de eenentwintigste eeuw. Een vliegticket naar een ander werelddeel kan in een paar muisklikken geboekt worden. Het verblijf van de nomade is telkens van tijdelijke aard. Het moment waarop een nomade aankomt, is hij alweer bezig met het uitstippelen van zijn vervolgroute. Vooral in grootsteden blijkt wonen een tijdelijk karakter te hebben. Mensen komen en gaan. Werk, relaties, studies... bepalen het tijdelijk neerstrijken in een (grootstedelijke) context.

De nomadische geest brengt veel ervaringen met zich mee. Uitwisselingsprogramma's zorgen er vandaag voor dat veel jongeren voor hun drieëntwintigste levensjaar een tijdje in het buitenland gewoond en geleerd hebben. Grote bedrijven houden bij sollicitatiegesprekken rekening met de 'zin in reizen' van de sollicitant. Een werknemer die het bedrijf op verschillende werelddelen kan inzetten, is interessanter dan de werknemer die onder de kerktoren wil blijven wonen. Ook in onderwijsinstellingen worden docentenuitwisselingen tussen Europese partners aangemoedigd. Die ervaringsrijkdom brengt veel inzichten

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

mee. Het is inspirerend om voor een tijdje in een andere context te vertoeven. Iedere context heeft eigen gewoontes en gebruiken en die kunnen soms ook zinvol zijn voor een andere context. De nomade vult met andere woorden zijn rugzak en kan die inzichten in verschillende situaties en omgevingen inzetten.

#### GRENZELOZE ONTMOETINGEN: EMIGRANT, MIGRANT, MUTANT

Een andere omgangsvorm is het gevolg van de reizende houding die de nomade aanhoudt. Mobiliteit en kortstondige vestiging zorgen ervoor dat mensen elkaar sneller vinden, maar ook meer kansen hebben om elkaar te verlaten. Zowel in de huiselijke als in de professionele omgeving heeft dat gevolgen. In de huiselijke omgeving voelen veel koppels zich genoodzaakt om te scheiden. In de professionele omgeving kiezen veel werknemers ervoor om te ‘jobhoppen’. Niet alleen de werknemers gaan tijdelijke verbintenissen aan. Ook werkgevers kiezen dikwijls voor een projectmatige aanpak waarbij personen (bv. op interimbasis) aan de werkgever gekoppeld worden.

In eerdere voorbeelden lag de nadruk op omgangsvormen vanuit ons persoonlijk perspectief. Zygmunt Bauman schetst in het boek ‘Vloeibare tijden’ (2012) een ontluisterend verhaal dat onze individuele blik op die nomadische samenleving overstijgt. Zo heeft hij het onder andere over de asielzoekersproblematiek, gevaar in de stedelijke context en de manier waarop wij vandaag in het leven staan. Deze veranderende omgangsvormen hebben ook een invloed op de rol die (kunst) educatie toebedeeld krijgt. Kunsteducatie is namelijk een prachtige opening om via de kunst de werkelijkheid te laten zien. Kunsteducatie gaat over kunst en kunst kan op haar beurt een kritische houding ten opzichte van de werkelijkheid aannemen. Toch zien we dat kunsteducatie dikwijls door de politieke wereld misbruikt wordt om een nepwerkelijkheid te tonen. Een mooi voorbeeld zijn de culturele broedplaatsen in grootstedelijke contexten. In die broedplaatsen zetten politici creatieven in om problemen in grootstedelijke contexten te verdoezelen of zelfs te ‘hypen’. We moeten beducht zijn wanneer kunsteducatie ingeschakeld wordt als vehikel om politieke doelen te bereiken. De insteek om de werkelijkheid via de kunsten te openen, is wel interessant. Bauman geeft aan dat de kunsten vooral ervaringen oproepen (Vanhee, 2013). In het kunstwerk kunnen maatschappelijke dualiteiten gevat worden. De beschouwer kan die dualiteiten vervolgens ervaren. Kunst kan mensen, volgens Bauman, verrijken. De volgende woorden van Bauman drukken indirect ook de mogelijkheden van de kunsteducatie uit.

‘...de ideale kunst, de kunst die de moeite waard is om van overheidswege te subsidiëren, draagt die dubbele functie in zich: ons begrip

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

vergroten en aan onze verantwoordelijkheid appelleren (Vanhee, 2013, p. 20)'.

## 3.2 BREDE SCHOOL EN JEUGDCULTURELE ZONE

---

### OVER DE GRENZEN KIJKEN

Wanneer de school, de jeugdbeweging en de muziekacademie samenwerken, kunnen er ontwikkelingskansen voor kinderen en jongeren ontstaan. Over de mogelijkheden van het samen op pad gaan gesproken... Het potentieel aanboren van die ontwikkelingskansen door samenwerking, staat centraal in het idee van de brede school.

De conceptnota Groeien in cultuur besteedt aandacht aan de brede school. Opvallend is de volgende formulering: 'Door samenwerking worden problemen economischer, efficiënter en effectiever aangepakt' (Smet P. J., 2012). Het is interessant om deze uitspraak aan de hand van een theorie van Manuel Castells te analyseren. Efficiëntie, effectiviteit en economie zouden onder Castells' 'net' vallen. Dat net staat voor het virtuele 'net' waarin (financiële) boodschappen over de wereld flitsen. Die boodschappen zijn niet persoons- of plaatsgebonden. Wel bepalen ze 'de macht'. Daartegenover formuleert Castells 'het zelf'. Dat zelf staat voor de cultuur, de persoonlijke en collectieve identiteit. De cultuur is daartegenover wel plaats- en tijdgebonden (Castells, 1996/1998; Boomkens R., 2011). Wat is nu het belangrijkste? Staan de ontwikkelingskansen (het zelf) of de effectiviteit (het net) centraal?

### BREDE SCHOOL IN BELEIDSNOTA'S

In de beleidsnota onderwijs en vorming 2004-2009 Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen (2004) die toenmalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke uitwerkte, werd het brede school-concept al beschreven. In de uitleg lag de focus sterk op het potentieel voor het cultuur- en sportonderwijs. Een bottum-up-aanpak wordt in die nota naar voor geschoven.

Ook in de beleidsnota onderwijs 2009-2014 Samen grenzen verleggen voor elk talent (2009) van zijn opvolger, Pascal Smet, komt de brede school aan bod. Nieuwe elementen worden hierbij niet ingebracht. Wederom komt cultuur en sport aan bod. Ook ligt er een sterke nadruk op de samenwerking met de naschoolse opvang. Over de link tussen de school en een kunstzinnig geïnspireerde naschoolse opvang publiceerde de CANON Cultuurcel de weinig opbeurende publicatie Zinnig wachten: naschoolse kinderopvang met artistieke invulling (CANON Cultuurcel, 2008).

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

Het begrip brede school is ook in Nederland niet onbekend. Het organisatorisch concept valt in beide landen samen. Binnen de brede school wordt er ook buiten de schoolse tijd van het primair en voortgezet onderwijs een ‘schoolprogramma’ voorzien. Daarnaast werkt een brede school steeds samen met externe partners. Ook in Nederlands is er in de brede scholen plaats voor culturele activiteiten (Hoogeveen & Oomen, 2009).

### JEUGDCULTURELE ZONES

De jeugdculturele zone is een concept dat het afgelopen decennium – vooral vanuit de jeugdsector – een plaats in het Vlaamse beleidsdenken heeft gekregen. Het concept schurkt tegen het begrip brede school aan. De ene term vertrekt vanuit het onderwijs, de andere vanuit de jeugdsector. In de praktijk zouden de werking van de brede school en de jeugdculturele zone een sterke overlap kunnen vertonen. In de eerder vermelde nota Groeien in cultuur staan beide concepten ook onder dezelfde doelstelling en titel: Brede leef- en leeromgeving. De omschrijving van die jeugdculturele zones is zeer beperkt. In die zones is het de bedoeling om ondersteuning te bieden aan jongeren met creatieve mogelijkheden. De jeugdculturele zone neigt naar het Nederlandse concept van de culturele broedplaatsen of hotspots.

### CULTUUR ALS DEPANAGEWAGEN

Die broedplaatsen worden dikwijls ingezet om stedelijke omgevingen leefbaarder te maken. De culturele sector dient hierbij als een zachte stadsvernieuwer. In geen tijd worden omgevingen die eerder als ‘problematisch’ bestempeld werden hip (Griffioen, 2014). Kunst en cultuur worden in die omgevingen als vehikel gebruikt om tot een aangename leefklimaat te komen. De inzet van kunst en cultuur is dan wel economisch, maar is dat het enige doel? De inzet van de creativiteit en de creatieven is zeker niet intrinsiek. De vraag is of dit een groot probleem moet zijn. In de praktijk brengen die projecten wel veel mensen met kunst en cultuur in aanraking. Ook kunnen kunstenaars en creativiteit zichzelf binnen die broedplaatsen ontplooiën. Laten we de stap naar Vlaanderen maken. Over de intenties van de Vlaamse overheid met betrekking tot de brede school en de jeugdculturele zones kan gediscussieerd worden. Wellicht zijn er ook neoliberale ideeën aan die concepten verbonden. In verschillende sectoren (jeugd, onderwijs en cultuur) waarin een aantal doelstellingen, functies en projecten overlappen, wordt naar een afstemming gezocht. Dit ruikt naar besparingen. Anderzijds biedt het ook kansen voor verschillende organisaties en betrokkenen om muren af te breken, vooroordelen weg te werken, samen op pad te gaan en zo een nog hoger kwalitatief niveau na te streven.

## REISGEZEL

---

COMPETENTIES VOOR  
DE CROSS-SECTORALE  
KUNSTEDUCATOR

### 3.3 MONDIALE KUNSTEN

---

#### WERELDREIZIGER

Mondialiteit is een centraal begrip in de kunst in het begin van de eenentwintigste eeuw. De kunstenaar ziet zichzelf als lid van een wereldwijde familie. Het liefste wat hij doet is in contact treden met de andere familieleden. De tijd dat de kunstenaar zijn identiteit koppelde aan een (deel van een) continent of een land lijkt voorbij te zijn. De kunstenaar maakt werk als individu en deelt dat werk vervolgens met de rest van de wereld. Omdat hij een nomade is, kan hij het werk niet meer aan één lokale context koppelen. Hij is een reiziger die onderweg werk creëert. De reizen die hij aflegt, moeten niet lijfelijk zijn. Ook een geestelijke reis is een reis.

De Japanse kunstenaar Yutaka Sone organiseerde voor zijn werk Birthday Party (1997) meerdere verjaardagsfeestjes voor verschillende personen op diverse plaatsen. Telkens realiseerde hij een kinderdroom. Voor volwassenen leek dit wellicht een beetje absurd. Zijn artistieke concepten benadert Sone als een proces. Creaties en acties zijn onderdelen van de conceptuele reis die Sone doormaakt (Grosenick & Riemschneider, 2002).

Yutaka Sone legde met zijn werk Birthday Party een lijfelijke reis af. Hij organiseerde de verjaardagsfeestjes op verschillende locaties. Daarnaast reisde hij ook in de geest. De geestelijke verplaatsingen naar de kindertijd zijn duidelijk aanwezig. Die lijfelijke en geestelijke reizen zijn een mooi beeld voor het proces dat de educatie en de kunsten typeert. Het facet 'reizen' dekt deze boodschap.

#### MIGRANT

De migrant is een metafoer voor een persoon die onbekende oorden opzoekt om een nieuw leven uit te bouwen. Op de plek waar hij terecht komt, wordt de migrant veelal met ingeslepen ideeën geconfronteerd met betrekking tot identiteit en afkomst. De kunstenaar is een figuur die tegen dat soort ideeën ten strijde trekt.

In 2012 nodigde de Belgische kunstenaar Koen Vanmechelen veertig internationale collega-kunstenaars uit om in het kader van het project Cosmopolitan Stranger gedurende een week als migrant in zijn atelier te komen leven. De kunstenaars moesten eerst een verblijfsvisum in het stadhuis van Hasselt aanvragen. Vervolgens kon iedere kunstenaar in die week met persoonlijk werk aan de slag gaan. Daarnaast was er ruimte voor gemeenschappelijke activiteiten. De kracht van de diversiteit wilde Vanmechelen benadrukken. De verschillende werken van de 'migranten' werden in het atelier van Koen Vanmechelen tentoongesteld. Voor dit project liet hij zich inspireren door 'Hotel des immigrantes'. Dit was een hotel in Buenos Aires waar alle Europese immigranten arriveerden. Vervolgens verspreidden de migranten zich over verschillende landen (Cobra, 2012).

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

#### GRENZELOZE KUNST

De drang van de kunstenaar om artistieke grenzen (disciplinaire en vakgebieden) te overschrijden kwam al in het hoofdstuk over de mixo-fiel aan bod. Daarnaast is het voor veel kunstenaars ook een evidentie geworden om nationale grenzen te overbruggen.

De nationale grenzen komen in het werk van Arno Roncada naar voor.

In *The Night Hike Project* van Arno Roncada staat de grens centraal. Het werk bestaat uit zes ingekaderde posters. De posters geven een beeldverslag van een gesimuleerde grensoversteek in Mexico. Eigenlijk maakte hij beelden van een toeristische attractie waarin de grensoversteek gesimuleerd werd. Toch geven de beelden een rauwe, beangstigende sfeer weer (Van den Bossche, 2013; Roncada).

Sarah & Charles gaan aan de slag met het overbruggen van grenzen tussen disciplines en realiteiten (non-fictie – fictie).

*Props for drama* (2009-2013) is een reeks die door het kunstenaarsduo Sarah & Charles is uitgewerkt. De reeks bestaat voorlopig uit 2 installaties en 2 kortfilms. De installaties zijn samengesteld uit levensgrote props en decorstukken. Ook in de kortfilms spelen die objecten een centrale rol. Vreemd genoeg zijn de objecten dikwijls wit. De kunstenaars geven een abstracte code en de toeschouwers moeten hun eigen werkelijkheid creëren. Achter het object schuilt met andere woorden een ideële werkelijkheid. De films gebruiken Sarah & Charles om de zintuigen van de toeschouwers beet te nemen (sprongen fictie – realiteit) en om stijlen te combineren. Het duo Sarah & Charles zet samenwerking centraal in hun kunstpraktijk. De samenwerking tussen hen beiden – en de ruimte die ze elkaar laten – speelt een essentiële rol, maar ook de samenwerking met anderen binnen een project (bv. een tentoonstelling) vinden ze belangrijk. De weg die zij zelf als kunstenaars afgelegd hebben, zien zij ook in hun werk terugkomen. In dat werk overbruggen zij voortdurend grenzen tussen fictie en non-fictie, maar ook tussen disciplines (Z33, 2013).

Het thema van de grenzen tussen landen, disciplines en realiteiten werd in het competentiemodel onder het facet ‘grenzen’ naar de kunst-educatie vertaald.

#### 3.4 DE WERELD ALS KUNSTEDUCATIEVE SPEELTUIN

---

##### REISGEZEL VAN DE KUNSTENAAR

De kunstenaar is een reiziger die voortdurend (tijdelijke) concepten voortbrengt. Op die manier ontstaat een interessant narratief. Er bestaat maar één manier om het verhaal van een reiziger te leren kennen en dat is meereizen. Het ontsluiten van de wereld van de kunst is het hoofddoel van de kunsteducator. De kunsteducator is de reisgids in een interessante wereld. De kunsteducator is dus zelf veroordeeld tot

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

de rol van reisgezel van de kunsten.

In dit onderzoek kwamen verschillende contexten aan bod. Zo gingen kunsteducatoren aan de slag in verschillende onderwijsvormen. Daarnaast werkten een deel van de educatoren die deelnamen aan het onderzoek ook buiten het onderwijs. In cultuurcentra en musea voorza- gen zij verschillende educatieve activiteiten.

Tijdens de interviews was de reisgezel een kerncompetentie die als zeer belangrijk ervaren werd. De geïnterviewden zagen zichzelf als reisgezel van de leerlingen. Samen gaan ze op pad. Daarnaast zagen de educatoren zichzelf ook effectief als reiziger. Overal haalden ze ideeën en de nomadische houding bood inspiratie voor de eigen educatieve praktijk. Ook probeerden ze zoveel mogelijk grenzen tussen discipli- nes en vakgebieden te overbruggen. Wel gaven ze aan dat ze niet altijd vanuit kunstenaars of de kunsten vertrokken. De reizende en grens- overbruggende houding vertrok veelal vanuit de wereld zelf. De educa- toren probeerden dus vooral de reizende, grensoverbruggende houding bij te brengen. Die artistieke houding vonden zij veel belangrijker dan het ontsluiten van kunstwerken waarin die houding vervat zat. De eerste fase van ons onderzoek bevestigde deze vaststelling. Zo viel het op dat er door cross-sectorale kunsteducatoren weinig aandacht aan de kunstinhoudelijke benadering (4%) besteed wordt. Dit staat in contrast met diezelfde insteek in het onderwijs (6%) en het culturele veld (8%). Een mogelijke verklaring is dat de cross-sectorale educator vooral een brug probeert te bouwen tussen de instellingen die hij verbindt (bv. een cultuurcentrum en een school).

In de expertpanels werd benoemd dat dit reizen meestal buiten de educatieve praktijk gebeurde. Binnen de educatieve praktijk waren de aanwezigen vooral gebonden aan de praktische organisatie van de school. Het reizen gebeurde hierbij hoofdzakelijk in de geest. In de eigen artistieke praktijk stond het reizen wel centraal. Zo werd er in het verleden een theatergezelschap opgericht dat bestond uit mensen die hun diploma in Nederland gehaald hadden. Ook de aanwezigen zelf waren naar Nederland getrokken voor hun diploma. Voorts gaan ze geregeld naar het buitenland om daar in tentoonstellingen inspiratie op te doen. Dit gebeurt telkens zonder leerlingen. Wel nemen ze hun leerlingen dikwijls mee naar interdisciplinaire voorstellingen.

In een ander expertpanel werd de competentie van nomade of reisgezel direct als kunstenaar geïnterpreteerd. De kunstenaar werd dan gelijkgesteld aan de educator. Hierbij werd gewaarschuwd voor het gebrek aan didactische mogelijkheden van veel kunstenaars. Die kunstenaars brengen de lerenden bewust of onbewust in verwarring.



## REISGEZEL

---

Projecten waarbij kunstenaars in de klas staan, lopen dikwijls fout. In educatieve situaties, vooral in een schoolse context, heb je toch didactische vaardigheden nodig (bv. klasmanagement, organisatorische vaardigheden) waartoe een kunstenaar dikwijls niet opgeleid is. Toch werd er in dat panel aangehaald dat er ook een grote waarde schuilt in kunstenaars die zichzelf een educatieve waarde toedichten. De kunstenaar kan namelijk rechtstreeks uit de hedendaagse kunstwereld tappen. Voor een leerkracht is dat veel moeilijker. In het onderwijs leidt dit frequent tot een vorm van schoolkunst. Kinderen en jongeren maken dan in het onderwijs kennis met artistieke uitingen die geen verband houden met datgene wat er in de hedendaagse kunst gebeurt. De lerenden missen met andere woorden een goede reisgezel.

### GRENZELOZE LEEF- EN LEEROMGEVING

Cultuureducatie speelt een centrale rol in de brede leef- en leeromgevingen die de Vlaamse overheid als beleidsprioriteit naar voor schuift. Vanuit het vizier van het onderwijs wordt er over een brede school gesproken. Het jeugdwerk heeft het dan weer over jeugdculturele zones. Die broedplaatsen bieden mogelijkheden tot kwalitatieve verbeteringen door sectoroverschrijdende samenwerkingen. Onderliggend gaat er wellicht een neoliberaal besparingsmechanisme schuil achter de ideeën van de broedplaatsen. In het artikel *De creatieve klasse als vreemdelingenlegioen* (Griffioen, 2014) neemt Roel Griffioen culturele broedplaatsen in Amsterdam onder de loep. Uit zijn betoog blijkt dat de broedplaatsen met grote economische belangen gepaard gaan.

Brede scholen of jeugdculturele zones die voldoen aan de concepten zoals die in beleidsnota's geformuleerd zijn, komen niet voor in de onderzoekssituaties van dit onderzoek. Wel zijn er bij de observaties verschillende sectoroverschrijdende kunsteducatieve activiteiten geobserveerd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over een medewerker uit een cultuurcentrum die in een school aan de slag gaat of een school die een museum bezoekt. Uit de observaties bleek dat er in iedere sector en omgeving op een kunsteducatieve manier gewerkt kan worden. In de interviews en expertpanels kwam wel meermaals aan bod dat het binnen de organisatiestructuur van het onderwijs niet makkelijk is om de muren van de klas te doorbreken.

### VEEL THUISITUATIES

Zowel de vakinhoud als de leercontext is variabel voor veel kunsteducatoren. Zij gaan met andere woorden in veel situaties met uiteenlopende inhouden aan de slag. In de praktijk blijken kunsteducatoren vaak als freelancers te werken. Vooral in het culturele veld en het

## REISGEZEL

---

### COMPETENTIES VOOR DE CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR

jeugdwerk komt dit dikwijls voor. Ook de kunsteducatieve organisaties moedigen die manier van werken aan. Doordat zij vaak projectmatig aan de slag gaan, is het voor de kunsteducatoren slechts mogelijk om zich als tijdelijke medewerker met een kunsteducatieve instelling of organisatie te verbinden. De kunsteducator is hierdoor in veel gevallen zelf een migrant.

In de instellingen die wij observeerden was dat niet anders. In de meeste gevallen is er één (of geen) verantwoordelijke voor de kunsteducatieve werking. Wanneer er een kunsteducatieve activiteit georganiseerd werd, deed men beroep op freelancers of stagiairs. In de bezochte scholen werden de kunsteducatoren telkens voor een langere periode aangenomen.

De kunsteducatieve migrant laat het letterlijke thema van de migrant ook weinig tot niet in zijn educatieve activiteiten aan bod komen. Bij de observaties was dit geen thema. In de interviews werd er aangegeven dat maatschappelijke thema's dikwijls het vertrekpunt van een lessenreeks vormen. In principe kan migratie hier een plaats in krijgen. Toch kon uit de interviews afgeleid worden dat dit tot nu toe nog niet het geval was. Tijdens de expertpanels vertelden de aanwezigen dat ze in het verleden met migranten hadden samengewerkt. Ook was het een mogelijk thema dat in de lessen aan bod zou kunnen komen. Toch was dat tot nu toe nog niet gebeurd. Uit de observaties, interviews en expertpanels bleek wel dat er in de verschillende educatieve praktijken een klimaat gecreëerd werd waarin vastgeroeste maatschappelijke thema's in vraag gesteld konden worden. Iedereen zag het als zijn expliciete rol om een reisgezel van de lerenden te zijn. Op die manier kan kunsteducatie een breekijzer zijn dat die vastgeroeste maatschappelijke ideeën in vraag kan stellen. En daar doelt het label 'migrant' in het model vooral op.

## **BESLUIT**

---

### **AANLEIDING EN ONDERZOEKSDOEL**

In de jaren tien van de eenentwintigste eeuw legt de kunstenaar op een interdisciplinaire manier verbindingen tussen individuen, sociale groepen, vakgebieden en locaties. De kunstenaar is met andere woorden een interdisciplinaire, hybride verbindingskunstenaar geworden. Het hoofddoel van de kunsteducatie is om lerenden in te leiden in de wereld van de kunsten. De kunsteducatie werkt wel rond artistieke vaardigheden en inhouden, maar die vaardigheden en inhouden hebben in de meeste gevallen weinig verband met de wereld van de hedendaagse kunst. Er bestaat geen competentiemodel voor de cross-sectorale kunsteducator die met de hedendaagse – en dus interdisciplinaire, op sociale interactie gebaseerde – kunst aan de slag gaat. Wel worden er sinds 2007 in Vlaanderen interdisciplinaire, cross-sectorale kunsteducatoren opgeleid. Vandaar dat er een wezenlijke vraag is naar een model dat al die competenties voor die kunsteducator in beeld brengt. De bestaande interdisciplinaire opleidingen gebruiken op dit moment verschillende competentie modellen. Wanneer er in de opleiding op onderwijs gefocust wordt, hanteert die opleiding een competentiemodel dat aan het onderwijs gerelateerd is. Als het over het culturele veld gaat, komt een ander model aan bod. Een model dat verschillende sectoren en disciplines verenigt, zou veel rust en duidelijkheid in de interdisciplinaire, cross-sectorale kunsteducatieve opleidingen brengen.

Binnen dit onderzoek ontwikkelde ik een competentiemodel dat benoemt welke competenties een cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator moet bezitten om de wereld van de hedendaagse kunst te ontsluiten. De volgende hoofdvraag met bijbehorende deelvragen vormden het vertrekpunt voor dit onderzoek.

Hoofdvraag: Welke vakdidactische competenties heeft een interdisciplinaire kunsteducator nodig om binnen- en buitenschools in verschillende contexten als vakdidactisch expert te kunnen functioneren?

Deelvragen:

- 1 Welke vakdidactische competenties heeft een cross-sectorale kunsteducator nodig om de interdisciplinaire kunsten voor de lerenden te ontsluiten?
- 2 Welke vakdidactische competenties heeft een cross-sectorale kunsteducator nodig om de hedendaagse, op sociale interactie gebaseerde, kunsten voor de lerenden te ontsluiten?

## **BESLUIT**

---

**3 Welke vakdidactische competenties heeft een interdisciplinaire kunsteducator nodig om de kunsten in verschillende contexten voor de lerenden te ontsluiten?**

### **ONDERZOEKSPROCES**

In een eerste onderzoeksfase werkten we een model uit dat een samensmelting was van verschillende andere (binnen- en buitenschoolse) competentie modellen voor kunsteducatoren. Die modellen focusten zich telkens op één discipline of één sector. Het ‘verzamelmodel’ had een sterke onderwijskundige toon en bezat niet het interdisciplinaire, cross-sectorale jargon dat een antwoord bood op de gestelde onderzoeksvraag. Het eerste model hadden we ook aan observaties gekoppeld. Daarnaast werd het model aan een expertpanel voorgelegd. Vermits het model in de eerste fase in de geest van de schoolkunst bleef hangen, werd dat model weggegooid en nam het onderzoek een nieuwe start.

Omdat de kunsten dikwijls in de kunsteducatieve praktijk ontbreken, werd er voor het volgende model vanuit de kunsten vertrokken. In die tweede onderzoeksfase dienden vooral theorieën over hedendaagse kunst van Nicolas Bourriaud en Jacques Rancière als vertrekpunt. Vanuit hun theorieën werd er de vertaalslag naar de educatie gemaakt. Zo werd er een model uitgewerkt dat in observaties, interviews en expertpanels afgetoetst werd. Het model biedt de kunsteducator een jargon dat het mogelijk maakt om de kernkwaliteiten van een goede cross-sectorale, interdisciplinaire kunsteducator te benoemen. Het model schuift de volgende drie belangrijke kerncompetentievelden naar voor: mixofiel, reisgezel en verbindingskunstenaar. Rond ieder kerncompetentieveld werden een aantal facetten verwoord die het veld een gezicht geven. In de derde en laatste fase werd het onderzoeksrapport opgesteld. Dat rapport werd ook nog aan een expert voorgelegd. Op basis van die feedback werd dat document een laatste keer herwerkt.

De antwoorden op de verschillende deelvragen worden nog eens op een rij gezet. De teksten onder de volgende drie tussentitels vormen een antwoord op de drie gestelde deelvragen.

### **MIXOFIEL IN EEN INTER- EN CROSS-SAMENLEVING: INTERDISCIPLINAIRE KUNSTEDUCATIE**

KERNCOMPETENTIE: DE KUNSTEDUCATOR KAN DE LERENDEN TOT INZICHT BRENGEN OVER KRUISBESTUIVINGEN TUSSEN DISCIPLINES, (NON-)FICTIE, LOCATIES EN TIJDSPERIODES.

## BESLUIT

---

Tijdens de kunsteducatieve sessie toont de kunsteducator dat:

- kunst een onderzoek is waarin fictie en non-fictie elkaar sterk beïnvloeden. (DOCU-FICTIE)
- kunst veelal vertrekt vanuit mentale concepten die soms door betekenisdragers gematerialiseerd worden. (INTERDISCIPLINAIR)
- kunst het verleden gebruikt als non-lineaire inspiratiebron voor het begrip van vandaag. (HETEROCHROON)
- kunst en educatie niet met vastliggende locaties en sectoren verbonden zijn, maar wel deel uitmaken van een grotere maatschappelijke context. (TRANSLOKAAL)

De kunsteducator moet de wereld van de kunsten voor de lerenden openen. Op verschillende plaatsen en in verschillende sectoren kan de educator een vrijplaats creëren waarin hij met de lerenden tot leerprocessen komt. In die verschillende contexten vormt de hedendaagse kunst een prachtige opening om de werkelijkheid te ontsluiten. Educators bekennen tijdens interviews en expertpanels dat dit translokaal werken zeker en vast kan. Toch geven ze aan dat het – vooral in het onderwijs – omwille van praktische organisatie dikwijls niet gedaan wordt. Het klaslokaal blijft daar dikwijls de plek waar gewerkt wordt. In het culturele veld worden wel diverse locaties voor educatieve activiteiten gebruikt.

De kunst in de eenentwintigste eeuw heeft een sociaal karakter en is op interactie met de omgeving gebaseerd. Doordat de kunst(enaar) met de wereld in interactie gaat, is het in veel gevallen duidelijk dat documentaire en fictie elkaar sterk beïnvloeden. Om met de omgeving te communiceren, moet de kunstenaar zijn ambachtelijke taal goed beheersen. In de educatieve praktijk is het soms moeilijk om het onderscheid tussen kunst en niet-kunst te maken. Veel educators gebruiken de leefomgeving van de lerenden als inspiratiemateriaal voor eigen artistieke creaties. Vandaar dat feit en fictie ook in de kunsteducatieve praktijk een grote invloed op elkaar hebben.

Een netwerk, en dus ook een netwerksamenleving, vraagt om een stevige verankering. Zonder stevige wortels kan de kunsteducator zich in zo'n netwerk niet staande houden. Die wortels zijn voor de kunsteducator vakkennis. De kunstenaar gebruikt de kunstgeschiedenis als een non-lineaire inspiratiebron voor het begrip van vandaag. Die heterochrome houding moet een kunsteducator hebben. Een kunsteducator moet namelijk kennis over en kunde in de kunsten bezitten. Vanuit dat metier kan de lerende tot de interdisciplinaire kunstpraktijk komen. Als de kunsteducator de wereld van de kunsten wil ontsluiten, mag hij die ambachten niet uit de weg gaan. Die ambachten kunnen in de

## BESLUIT

---

eenentwintigste eeuw wel veel ladingen dekken. In het hoofdstuk over de mixofiel werden kunstenaars aangehaald die met taal, gewassen en couscous werkten. De vorm van het metier is niet zo bepalend. De kunstenaar en dus ook de kunsteducator, moeten de grammatica van het metier vooral in de vingers hebben. Het belang om vanuit één metier te vertrekken, werd in de expertpanels sterk benadrukt. Dat metier vormt de basis om tot artistieke communicatie te komen. Binnen de verschillende sectoren worden hiervoor diverse wegen gekozen. Verschillende vakken en activiteiten worden op een interdisciplinaire manier georganiseerd. In het secundair onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs wordt er dikwijls nog vanuit één discipline vertrokken. Binnen die vakfilosofie is het belangrijk dat de vertaalslag ook naar andere disciplines en contexten gemaakt wordt. Als dat niet gebeurt, heeft het vak geen artistieke waarde. Wel worden er dan ambachtelijke vaardigheden overgebracht. Met het oog op die artistieke meerwaarde wordt het facet 'interdisciplinair' in het model naar voor geschoven. Deze term duidt erop dat het artistiek concept eerst komt. De materiële uitwerking van dat concept is een mogelijke tweede stap.

### **KUNST EN EDUCATIE ALS RADICANTTERMEN: KUNSTEDUCATIE, EEN SOCIALE ZAAK**

KERNCOMPETENTIE: DE KUNSTEDUCATOR KAN LERENDEN DOOR KRUISBESTUIVING LATEN CREËREN VANUIT EEN METAFORISCH CONCEPT DAT INHOUDELIJK VERANKERD IS EN TOT EEN VERANDEREND, DYNAMISCH, SOCIAAL WERK LEIDT.

Tijdens de kunsteducatieve sessie demonstreert de kunsteducator dat:

- de wereld een veelheid aan inspiratiemateriaal biedt dat de lerende kan gebruiken om eigen creaties te voeden. De eigen creaties kunnen materieel van aard zijn, maar dat is zeker geen noodzaak. (ARCHIEF)
- het individueel artistiek en educatief proces een onderdeel is van een grotere artistieke en educatieve stroom die geen beperkingen kent. (ENERGIE)
- een artistiek proces bestaat bij gratie van het plegen van ingrepen en het maken van vertaalslagen, zodat identieke reproductie uitgesloten wordt. De maker oordeelt via dit tekenspel eerder vanuit een dubbelzinnige houding, dan wel vanuit een rechtstreekse boodschap. Om tot een tekenspel te kunnen komen, moet de maker wel de grammatica van een tekentaal in de vingers hebben. (SPEL)
- kunst sociale verbindingen bij mensen tot stand kan brengen in een moderne maatschappij waarin die verbindingen veelal verdwenen zijn. (ONTMOETING)
- de kunstenaar elementen samen kan brengen die geen directe binding met elkaar hebben, maar door de confrontatie wel ten opzichte

## BESLUIT

---

van elkaar gepositioneerd kunnen worden. Zo ontstaat er toch een zekere nabijheid tussen de elementen. De kunstenaar communiceert met andere woorden in de vorm van artistieke metaforen. (MYSTERIE)

Duurzaamheid is een thema dat in het begin van de twintigste eeuw relevant is, omdat de toekomst een aantal uitdagingen met zich meebrengt. De educatie en de kunsten hebben in ieder geval een duurzaam karakter. Kunstwerken en educatieve activiteiten zijn meer bepaald een aantekening in een oneindige artistieke en educatieve stroom. Via allerlei kanalen denken kunstenaars en educatoren samen na over die toekomst. Op die manier ontstaan gedecentraliseerde gemeenschappen die samen eenzelfde focus hebben.

Het beeld van gedecentraliseerde gemeenschappen vertoont visuele gelijkenissen met een radicaal en dus ook met het beeld van het radicaleren. Dat radicaleren is in de eenentwintigste eeuw een geschikte manier om tot leren te komen. Een radicalestructuur is vergelijkbaar met de structuur van klimop. De plant is stevig verankerd, maar heeft ook een netwerkstructuur. Zo zou je het leren ook kunnen bekijken. Aan de ene kant is er nood aan stevige vakinhoudelijke verankering. Aan de andere kant speelt de sociale uitwisseling ook een belangrijke rol. Hiermee is het radicaleren een samensmelting van het archiveren (negentiende - twintigste eeuw) en leertheorieën die op sociale interactie gebaseerd zijn (einde twintigste eeuw).

Uit het onderzoek bleek dat de facetten ontmoeting, archief en spel uit het competentiemodel niet onderschat mogen worden. Die facetten geven voeding aan het radicaleren. De ontmoeting legt de horizontale verbanden. Het archief schetst het beeld van de wereld als inspiratiebron om tot artistieke creatie en leren te komen. Het spel doelt op het tekenspel dat je als kunstenaar maar kan spelen als je de grammatica van je metier kent. Hierbij is het zinvol te vermelden dat kunsteducatieve processen niet eenzijdig op materiële creatie gericht moeten zijn. Het is best mogelijk om ook een cognitief creatieproces te doorlopen. Het artistieke radicalen gebruikt de kunstenaar vaak met een maatschappelijk doel voor ogen.

Het werk van de eenentwintigste-eeuwse kunstenaar is hybride. Dikwijls pleegt de kunstenaar een ingreep in de samenleving, zodat hij maatschappelijke incorrectheden in de kijker kan zetten. Om dit te kunnen doen, moet de kunstenaar zelf een volwaardig lid van die samenleving zijn. Veel kunstenaars nemen naast het kunstenaarschap ook nog andere dagtaken voor hun rekening. Het is de kracht van de

## BESLUIT

---

kunstenaar dat hij in alle sociale lagen van de samenleving kan binnendringen. Zo is het voor de kunstenaar mogelijk om met zwervers te communiceren. Iets later kan hij in bestuursorgaan over ruimtelijke planning meedenken. Die ontmoetende rol in de samenleving is ook een belangrijke insteek voor de kunsteducatie. Vanuit die ontmoeting wordt het zelfs mogelijk om in te zetten op maatschappelijke pijnpunten. Op dit moment is de economie zo'n punt.

Mysterie en energie zijn twee andere facetten die in het model vertaald zijn. Het duurzame karakter van kunst en educatie kwam eerder al aan bod. De geïnterviewde en beluisterde educatoren vonden die visie zeer belangrijk. Ze zagen hun eigen activiteiten ook als schakels binnen die grote ketting van activiteiten. Iedere schakel kan het verschil maken. Binnen het model benoemen we de focus op duurzaamheid als 'energie'. Het facet mysterie duidt op de metaforen die dikwijls in kunstwerken verwerkt zijn. In kunsteducatie is dit een belangrijk leerpunt. Binnen de processen die educatoren en kunstenaars doorlopen, is er bij het mysterie echter een verschil te benoemen. Educatoren proberen leerinhouden namelijk op een efficiënte manier uit te leggen. Kunstenaars daarentegen schuwen die efficiënte weg en roepen steeds nieuwe vragen op en dit kan tot verwarring leiden.

### REISGEZEL: KUNSTEDUCATIE IN VELE SECTOREN

KERNCOMPETENTIE: DE KUNSTEDUCATOR KAN LERENDEN LATEN REIZEN DOORHEEN DE WERKELIJKHEID, EEN ARTISTIEK PROCES, CONCEPTEN EN FILOSOFIEËN, VANUIT EEN KRITISCHE REFLEX OP GEMITHOLOGISEERDE IDEEËN OVER CULTUUR EN IDENTITEIT.

Tijdens de kunsteducatieve sessie laat de kunsteducator zien dat:

- kunst en educatie alleen in een reis uitgedrukt kunnen worden, en dat artistieke producten een fragmentarische tussenstop in de reis zijn. Dit impliceert dat de kunsteducator zelf een reisbegeleider is die een route op maat uitstippelt. (REIZEN)
- kunst en educatie niet binnen de lijntjes van een nationaliteit of discipline gevangen kunnen worden. (GRENZEN)
- kunst en educatie breekijzers zijn om gemythologiseerde maatschappelijke ideeën in vraag te stellen. (MIGRANTEN)

Wanneer de kunstenaar reist, is het de taak van de kunsteducator om mee te reizen. De kunsteducator is op die manier de reisgids die zijn groep introduceert in de wereld van de kunsten. De gids volgt de kunsten over eender welke grens. De grens die de kunsteducator frequent overschrijdt is die van de sectoren waarin kunsteducatief gewerkt wordt. Iedere kunsteducator die in dit onderzoek gehoord



## BESLUIT

---

werd, zag zichzelf als die gids. Dit was een dominant beeld. Wel gaven ze aan dat ze niet altijd vanuit de kunsten vertrokken. De reizende en grensoverbruggende houding was steeds aanwezig. In veel gevallen diende de wereld hierbij als inspiratie. Ook benoemden de kunsteducatoren dat het lijfelijk reizen dikwijls buiten de kunsteducatieve praktijk gebeurde. In een schoolse omgeving waren het hoofdzakelijk geestelijke reizen die met de leerlingen aflegd werden. Dit had vooral te maken met de praktische organisatie van de schoolomgeving. Die organisatie werd meermaals als zeer beklemmend omschreven. Ook waren er een aantal geïnterviewden die hun diploma in het buitenland gehaald hadden. In de buitenschoolse kunsteducatie is de kunsteducator meestal zelf een migrant. Voor projecten en activiteiten die in cultuurcentra en musea opgezet worden, zoeken de organisaties dikwijls kunsteducatoren die op freelancebasis werken. Uit de interviews en expertpanels bleek voorts dat er in de kunsteducatieve praktijk veel plaats was om met maatschappelijke vooroordelen aan de slag te gaan.

## PRAKTIJKMODEL

Het voorgestelde model dient een praktijkmodel te zijn. Het wil kunsteducatoren in de eerste plaats een jargon bieden om te communiceren over de kwalitatieve kunsteducatieve praktijk. Dit inspiratie-idee staat haaks op het strikt gebruik van modellen als controle-instrumenten. Voor dit model werden strategieën en denkwijzen uit de hedendaagse kunst vertaald naar de kunsteducatie. Tussen beide werelden ontdekten we veel parallellen. Zowel de kunstenaar als de kunsteducator rukt zich door hybride praktijken los uit het strikte maatschappelijk hokje dat soms aan de kunst(educatie) toebedeeld wordt. Dit competentiemodel wil die maatschappelijke, artistieke en educatieve beweging erkennen. Het gevolg is dat het model ook geen afvinkbare competentielijst kan zijn. Wel kan het als hulpmiddel gebruikt worden om op een gerichte manier over kunsteducatieve praktijken te denken en te praten.

## BIBLIOGRAFIE

---

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/Londen: University of Minnesota Press.

Ardui, J., De Cock, M., Frans, R., Hinnenkint, K., Reybrouck, M., Schrooten, E., Vanesser, J. (2011). *Inspiratiegids voor een kwaliteitsvolle vakdidactiek*. Leuven: School of Education.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor*.

Baricco, A. (2010). *De barbaren*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Bauman, Z. (2012). *Vloeibare tijden – Leven in een eeuw van onzekerheid*. Zoetermeer: Uitgeverij Klement.

BAVO. (2008). *Hoeveel politiek kan de kunst verdragen? Open – Cahier over kunst en het publieke domein* (14), 108-117.

Benjamin, W. (1983). *Das Passagen-Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berrebi, S. (2005, augustus/september). *Jacques Rancière: esthetiek is politiek*. Opgeroepen op april 12, 2014, van Metropolis M: <http://metropolism.com/magazine/2005-no4/jacques-ranciere-esthetiek-is-po/english>

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten – Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Boomkens, R. (2014). *Egonauten en bricolleurs*. *Rekto verso* (61), 53-57.

Boomkens, R. (2011). *Erfenissen van de verlichting – Basisboek cultuurfilosofie*. Amsterdam: Boom.

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern: Tate Triennial*. London: Tate Publishing.

Bourriaud, N. (2009). *Tate Triennial*. Londen: Tate Publishing.

Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. New York/Berlijn: Lukas & Sternberg.

CANON Cultuurcel. (2008). *Zinvol wachten: naschoolse kinderopvang met artistieke invulling*. Brussel: Agentschap voor onderwijscommunicatie.

Castells, M. (1996/1998). *The Information Age. Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell.

Clayton, E. (2012, September 10). *Work of the Week: Untitled (Ghardaia) by Kader Attia*. Opgeroepen op Augustus 19, 2013, van TATE: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/work-week-untitled-ghardaia-kader-attia>

Cobra. (2012, juni 3). *Cosmopolitan stranger*. Opgeroepen op april 11, 2014, van <http://www.cobra.be/cm/cobra/kunst/1.1318106>

Davis, B. (sd). *Rancière, for Dummies*. Opgeroepen op april 12, 2014, van artnet: <http://www.artnet.com/magazineus/books/davis/davis8-17-06.asp>

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Minuit.

Elfland, A. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education* (17(2)), 37-44.

Engler, M. (2009, oktober 21). *Pranksters Fixing the World*. Opgeroepen op april 10, 2014, van Yes! Powerful Ideas, Practical Actions: <http://www.yesmagazine.org/people-power/pranksters-fixing-the-world>

Flusty, S. (1997). Building Paranoia. In N. Ellin, *Architecture of fear* (pp. 48-52). New York: Princeton Architectural Press.

Frenssen, T. (2013). *Van kunstvakdocent naar kunsteducator*. (M. Van Hoorn, Red.) *Cultuur+Educatie* 37, 63-72.

Gardner, H. (2008). *5 Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Gielen, P. (2013). Artistieke praxis en de neoliberalisering van de onderwijsruimte. In P. Gielen, *Repressief liberalisme – opstellen over creatieve arbeid, politiek en kunst* (pp. 72-97). Amsterdam: Valiz.

Gielen, P. (2013). *Creativiteit en andere fundamentalismen*. Amsterdam: Mondriaanfonds.

Gielen, P., Elkhuizen, S., Van den Hoogen, Q., Lijster, T., & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur*. Rijksuniversiteit Groningen.

Griffioen, R. (2014). De creatieve klasse als vreemdelingenlegioen. *Rekto Verso – tijdschrift voor cultuur en kritiek* (60).

Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Grosenick, U., & Riemschneider, B. (2002). *Art Now – 137 Artistis at the Rise of the New Millennium*. Köln: Taschen.

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie* (30), 8-35.

Haanstra, F. (2001). De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunst-educatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haeveryans, J. (2012, januari 4). *Minder werken voor het milieu*. Opgeroepen op april 10, 2014, van Knack.be: <http://www.knack.be/nieuws/planet-earth/minder-werken-voor-het-milieu/article-normal-45436.html>  
Herman, L. (2013). De kunstenaar als Trojaans paard. *rekto verso* (58), 26-29.

Hillaert, W. (2013). Kleiner, dieper, breder - interview met Peter Sellars. *rekto verso* (58), 34-39.

Holzwart, H. W. (2013). *Art now - vol 4*. Köln: Taschen.

Hoogeveen, K., & Oomen, C. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs - monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon.

Klatser, R. (2010). *Flip & Flap en de alter-moderniteit. Kunsteducatie in een altermoderne wereld*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school*. Leuven: Acco.

Najand, S. (2008). *Nieuw Cultureel Burgerschap*. Amsterdam: Stichting InterArt.

Parvin, A. (2013, April 11). *Wiki House*. Opgeroepen op April 8, 2014, van YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=4fB3SFgKPog>

Philips, K. (2014, april 22). Foreign Legion.

Rancière, J. (2007). *Het esthetische denken*. Amsterdam: Valiz.

Rancière, J. (2004). *Politics of Aesthetics. The Distribution of the Sensible*. Londen/New York: Continuum Publishing.

Roncada, A. (sd). *The Night Hike Project*. **Opgeroepen op april 12, 2014**, van <http://www.arnoroncada.com/THE-NIGHT-HIKE-PROJECT>

Schilstra, O. (2008, september 3). *Inleiding kunstfilosofie*. **Opgeroepen op augustus 7, 2011**, van Inleiding kunstfilosofie: <http://www.kabk.nl/pageEN.php?id=0087>

Schilstra, O. (2009). *Jean Baudrillard en de werkelijkheid*. Den Haag: kabk.

Sennett, R. (2012). *De ambachtsman – De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1).

Smet, P. (2009). *Beleidsnota onderwijs 2009-2014 – Samen grenzen verleggen voor elk talent*. Brussel: Vlaamse overheid.

Smet, P. J. (2012). *Groeien in cultuur – conceptnota cultuureducatie*. Brussel: ACCE en CANON Cultuurcel.

The Yes Men. (sd). **Opgeroepen op april 10, 2014**, van <http://theyesmen.org/>

Van Coenen, G. (2010). *Wat draag je mee?* *Cahier ABV*, pp. 82-90.

Van den Bossche, M. (2013). *Hidden-conflict*. Hasselt: Ciap.

Van den Braembussche, A. (2000). *Denken over kunst*. Bussum: Couthino.

Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Hoorn, M., & Hagenaars, P. (2012). *Cultuur+Educatie* 33 (33), 47-71.

Van Steenberghe, E. (2013, April 10). *Zwierig ouder worden*. *Knack focus*, p. 50.

Van Winkel, C., Gielen, P., & Koos, Z. (2012). *De hybride kunstenaar*. Breda: AKV St. Joost - Expertisecentrum kunst en vormgeving.

Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota onderwijs en vorming 2004-2009 – Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vanhee, I. V. (2013, oktober-november). *Please, help yourself!* Interview met Zygmunt Bauman. *Rekto verso*, 18-23.

Vansteen, A., De Voldere, I., & Berckmoes, T. (2013). *Toekomstverkenning: de blik van sociaal-cultureel volwassenenwerk, amateurkunsten en jeugdwerk gericht op 2025*. Brussel: IDEA Consult.

Vermeersch, L., & Anneloes, V. (2011). *Veldtekening cultuureducatie – Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: K.U.Leuven/HIVA.

Wilson, M. (2013). *Het verhaal van de hedendaagse kunst*. Ludion.

Z33. (2013-2014). *Andrés Jaque | Office for Political Innovation – IKEA Disobedients*. **Opgeroepen op april 10, 2014**, van <http://www.z33.be/kunstwerken/andres-jaque-office-political-innovation-ikea-disobedients>

Z33. (2013-2014). *Andrés Jaque*. **Opgeroepen op april 10, 2014**, van <http://www.z33.be/kunstenaars/andres-jaque>

Z33. (2012). *Atelier Van Lieshout – Insect Farm*. **Opgeroepen op april 10, 2014**, van <http://www.z33.be/atelier-van-lieshout-insect-farm>

Z33. (2013, augustus 29). *interview Sarah & Charles - The Suspension of Disbelief*. **Opgeroepen op februari 24, 2014**, van Z33: <http://www.youtube.com/watch?v=-PBJAp-UK24>

Z33. (2013). *Sarah & Charles – The suspension of disbelief*. Hasselt: Z33.

De bladspiegels die gedeeltelijk in de publicatie zijn opgenomen, verwijzen naar de publicatie *Muzieklerarenopleiding anno 2014 – een opleiding voor kunsteducatoren-muzikanten van Jeroen Vanesser (2014)*. Die publicatie werd samen met dit boekje uitgegeven.

ISBN-NUMMER **9789082320602**  
EAN **9789082320602**



FRENSSEN, T. (2014). *KUNSTEDUCATOR OF VERBINDINGSKUNSTENAAR - COMPETENTIEMODEL VOOR DE INTERDISCIPLINAIRE, CROSS-SECTORALE KUNSTEDUCATOR*. DIEPENBEEK: VAKDIDACTIEK.BE.

