



VOORWOORD

Op 9 en 16 april stelde de Master Kunsteducatie de vraag: hoe echt is de master kunsteducatie?

Een vraag waarop het antwoord nog niet gegeven is, maar de vraag (en dan met name de twee dagen, de didactische en pedagogische aanpak en de organisatie) leidde bij mij tot frustratie, verwarring, boosheid, mij ongezien voelen, nog meer boosheid, onbegrip en een constante stroom aan gedachten over de mensen.

Tijdens de dagen, tussen de dagen door en na afloop ben ik met begeleiders, docenten, organisatoren, medestudenten en familieleden in gesprek gegaan en gebleven om het een plek te geven en mij ertoe te verhouden.

Vanuit die achtergrond maak ik dit stuk.

Ik maak het dus vooral voor mezelf.

Om mij ertoe te verhouden.

Om het een plek te geven.

Om de organisatie te bevragen.

Om de didactiek en pedagogiek te bevragen.

Om mezelf te bevragen.

Om onwetend en wetend te blijven.

Om te twijfelen en een (tijdelijk) discours te kiezen.

Om in de wereld te zijn.

Dit schrijven doe ik ook met in mijn achterhoofd de vraag: hoe kan ik bijdragen aan een ECHTER MKE?

Toelichtend wil ik nog aangeven dat dit stuk geschreven is voor mezelf en ten behoeve van mijn eigen ontwikkeling en om de ervaring van de lessen rondom ECHT duiding en betekenis te kunnen geven.

Sander van den Brink



HET DIVERSE BOS

Niet elke
boom
groeit op
(op) dezelfde grond(en)



H O E

E

<

H

T

?

SAFE SPACE

Hoe voelen we ons?
Waar heb je behoefte aan?
Iedereen oké?
Gaat het goed?
Voelt iedereen zich veilig?
Is het oké?
Is het veilig?
Kunnen we in een kring gaan zitten?
Hoi.
Voelt iedereen zich nu veilig?
Alles goed?
Wie wil er reageren?
Hallo.
Vertel, hoe is dit bij jullie?
Voelen we ons nog oké?
Kan iedereen in de ruimte zijn?
We zijn er.
Is het veilig?
Is it safe?
Is het veilig?
Veilig?
Ja. Het is veilig.
Veilig is het.
Nee. Het is 't niet.
Het is veilig.
Het is gevaarlijk.
Wees voorzichtig.

De safe space

Een safe space is een plek waar gemarginaliseerden uit de samenleving kunnen samenkomen om daar hun ervaringen te delen. De safe space is ook een plek, binnen de educatie, waar de docent zorgt voor een veilige omgeving voor gemarginaliseerden in de samenleving. Dat betekent dat er binnen die ruimte geen plek is voor haat, belediging of geweld (Wikipedia contributors, 2021).

Bij aanvang van 9 april waren er drie voor de groep onbekende gasten. De groep kende elkaar. De groep voelde veilig. Tenminste als ik de gesprekken na afloop mag geloven met anderen. De drie onbekenden die voelden niet veilig. Maar waarom niet? Er was nog een vierde onbekende. Een student uit het tweede jaar, maar deze ging op wonderbaarlijke wijze (voor mij nog ondoorgrondelijk waarom) mee op in de groep. De onbekenden werden niet voorgesteld, of heel kort met alleen een voornaam en compacte context. Eén van de onbekenden kwam te laat en kwam daardoor niet meer tot een introductie. Met onbekenden was geen tijd of ruimte om een voldoende relatie mee op te bouwen die verder ging dan het oppervlakkige. Een 'safe space' werd gecreëerd. Er werd er zo vaak gevraagd of de space veilig was dat het onveilig werd. Het werd daarmee een milde variant van de beroemde scène uit 'the marathon man'. Daarbij werd geen aanleiding gegeven om te komen tot een safe space. Tenminste, de organisatie (studieleiding in dit geval) had wel aangegeven wat de aanleiding was om tot de onderzoeksvraag van de drie dagen te komen, maar onduidelijk bleef waarom de safe space daarin nodig was. De deelnemers aan de safe space behoorden tenslotte niet tot de gemarginaliseerden waartoe de vraag gesteld was. Op zich is dat niet erg, mits er dan wel voldoende afspiegeling van die groep zou zijn. Onduidelijk was en is of dat zo was. De space was daarmee onveilig. Maar niet op de manier zoals ik een unsafe space graag zou zien.

Wanneer ik spreek over een veilige unsafe space dan sluit ik mij aan bij Paul Frissen, Blommaart en De Vries (Gelder, 2020). Zij geven aan dat er binnen de universiteit juist ook ruimte moet zijn voor minder geaccepteerde en gevaarlijke gedachten. Deze kunnen vervolgens worden bevraagd, besproken, aangevallen worden om vervolgens tot een (kwaliteits)oordeel te komen. Wanneer er een betere of andere gedachte is dan moet die ook ruimte krijgen. Daarmee pleit ik in dit type interactie met een dergelijke diverse groep dus per definitie voor een unsafe space.

Naar mijn mening kunnen we de unsafe space met elkaar accepteren om te voorkomen dat we alleen maar de eigen parochie het gelijk geven. Sterker nog, soms is het goed de andere kant (in de breedste zin van het woord) van het verhaal bewust te horen of laten horen om je ertoe af te zetten, de empathie erin te zoeken, je ertoe te verhouden. Onderwijs hoeft op deze wijze in een unsafe space niet te criminaliseren of te moraliseren. Onderwijs mag de plek zijn om er, met respect, verantwoordelijkheid en ruimte voor elkaars verschillen, te zijn. Dat is de rol van de docent. Om dat aan elkaar en met elkaar te leren. Om deze veiligheid te bieden.

De gevraagde safe space op 9 april 2021 ontstond niet om een aantal redenen:

- Binnen de groep die aanwezig was werd er vooral over gemarginaliseerden gesproken. De verhoudingen hierin waren ongelijk.
- Het was onduidelijk welke gemarginaliseerden er bedoeld werden wanneer er over inclusie werd gesproken. Hiermee werd de problematiek te groot en te breed voor één ochtend. Je zou beter meerdere ochtenden kunnen inzoomen op verschillende groepen. Daarbij werden de termen echt, oprecht, inclusie, emancipatie en veiligheid door elkaar gebruikt zonder duidelijke context of afbakening.
- De opdracht, de reden, de aanleiding van de safe space was niet kenbaar gemaakt.
- Op de achtergrond van de safe space was één van de onbekenden aanwezig om alles te noteren en visueel te notuleren waardoor de safe space verdween. De onbekende had onvoldoende vertrouwen van de groep gekregen in het begin van de workshop (door het korte compacte voorstellen, het snelle verbale afkappen en de non-verbale gesloten houding) om deze rol op zich te kunnen nemen. Het gevolg hiervan was dat de deelnemers



zich opgesloten voelden in een experiment. Een experiment dat niet het hunne was, waar ze niet voor hadden gekozen en waarin ongelijke participatie aanwezig was.

- Wanneer er binnen het gesprek een verkeerd woord in taal werd gekozen volgens de begeleider van de safe space reageerde zij vanuit persoonlijke ervaring afkeurend zonder hierbij rekening te houden met onbewust, per abuis, verkeerde gekozen gebruik van woorden dan wel eventuele onwetendheid. Doordat de begeleider deze rol oordelend op zich nam en dit niet met de groep in twijfel trok, ontstond er een ongelijke rolverdeling.
- Op de achtergrond speelde ook nog de deelname aan een actie-onderzoek waarbij het voor de deelnemers onduidelijk was wat ermee bedoeld werd en waartoe deze onderzoeksmethode diende, tot welke doel deze werd ingezet en door wie deze werd ingezet of diende te worden uitgevoerd.

De ongelijke rolverdeling kwam gedurende de dag meerdere malen terug. Daartoe zal ik mij later richten, evenals het actie-onderzoek.

DE WITTE RIDDER

Het was in Karel en de Elegast dat je betekenis kreeg.
Je stond voor licht, verlichting, stralend voor het goede.
Vandaag trof ik je weer.
Vol van je overtuiging.
Vol van het goede.
Ik heb geprobeerd jouw zwaard te onderzoeken,
gevraagd je harnas af te doen.
Je legde het zwaard neer en nam het harnas af.
Je leek niet meer te strijden.
Het zwaard werd een luisterend oor naar jouw witte evenbeeld.
Het harnas werd vloeibaar.
En toen ik je vroeg wat het jou had gebracht.
Brak er stilte aan.
Stilte brak aan.
Er klonk niets.
Ik trok je shirt omhoog en zag de maliënkolder.
Het harnas was nooit uit geweest.
Het is geen spel zei jij...
Het is geen spel om de ander te leren kennen.
Het is bittere ernst.
Je voelt noodzaak.
Je poogt, je probeert, je probeert weer.
Het lukt niet.
Non-verbaal, mentaal zit de maliënkolder je in de weg.
Met staal in oren kun je niet horen.
Alles wat rest ben jij.
De witte ridder in het harnas van staal.
En wil je jouw spiegelbeeld echt leren kennen?
De zwarte ridder een echte hand kunnen geven?
Bied dan geen hand aan.
Kleed je uit. Wees naakt.
Doe niets.
Observeer.
Kijk.
Leer.
Doe niet.
Onderneem geen actie.
Vraag niet hoe.
Laat je verslaan.
Ga liggen.
Om daarna met de zwarte ridder, die naakt naast je is gaan liggen,
op te staan.

Emanciperen

Binnen de thematiek en de vraag 'hoe echt is de master Kunsteducatie?' (wat ik nog steeds een vraag vol vaagheid vind) speelt emancipatie een belangrijke rol. Er zijn te emanciperen groepen of personen die nu geen toegang hebben tot de master kunsteducatie, dan wel andere plekken of instituten. Hoe kan er voor de ander plek zijn? Biesta (2012) noemt binnen dit democratisch proces ook de begrippen interne en externe uitsluiting. Onduidelijk is in de vraagstelling en de verkenning van het vraagstuk dus niet alleen op welke groep gemarginaliseerden de vraag zich richt, maar ook of het om externe of interne uitsluiting gaat. De kans is groot dat de groepen en de vormen van uitsluiting elkaar overlappen, maar voor het onderzoek is het goed het meer af te bakenen.

Om een dergelijk delicaat proces in de groep te begeleiden is het nodig dat de gespreksbegeleiders over de sociale kunst van het begeleiden van dergelijke gesprekken en spontane nagesprek beschikken. Dat is geen makkelijke vaardigheid die veel ervaring vraagt. Emancipatie is een proces vol spanningsvelden.

Emancipatie is een ontsnapping uit ondergeschiktheid en brengt veelal een breuk in de bestaande orde. Dit proces is een wisselwerking tussen het beheersen en het komen tot gelijkheid. Die gelijkheid moet worden zichtbaar gemaakt binnen de praktijken die de gelijkheid implementeren, maar het is geen principe dat politiek moet worden gemaakt. Politiek gezien is er namelijk geen consensus over gelijkheid. Er is dus een spanningsveld tussen de acceptatie van de scheiding van werelden en de illusie van de consensus (Biesta, 2015).

Binnen deze gesprekken leek het zo te zijn dat er bij voorbaat al sprake was van een ongelijkheid. Bij binnenkomst gaf de begeleider van de safe space al aan dat ze het spannend vond om als zwarte vrouw met veel witte mensen het gesprek te begeleiden. Daarmee nam ze binnen de groep direct al een positie in. Namelijk die van de te emanciperen groep. Ze gaf daarmee ook aan anderen een positie weg. Namelijk die van de emancipator. Daarmee was er sprake van ongelijke emancipatie. Ook andersom werd deze positie door één van begeleiders ingenomen. In de middag vertelde ze over haar rol op natuurkundige opleiding en hoe ze probeerde anderen (veelal vrouwen) te emanciperen. Dit deed ze voor zichzelf, maar ook voor anderen. Met dit laatste nam ze rol van emancipator aan, waarmee ze ook voor een ongelijke positie zorgde. Zij was, als vrouw, op sommige posities al geëmancipeerd en probeerde nu ook anderen te emanciperen zonder te weten of die ander de wens had dat zij die positie voor hen bekleedde. Zonder te weten of die ander geëmancipeerd wilde worden (op deze wijze waarop zij handelde). Bij dit alles kun je natuurlijk ook de vraag stellen: wat als zij dat niet zou doen? Wie moet het dan doen? Welk gesprek moet er dan gevoerd worden?

Binnen deze ongelijkheid die emancipatie met zich mee kan brengen nam de derde begeleider ook een rol aan. Hij wilde namelijk als emancipator ook meerdere groepen emanciperen en deed dit op een sturende (non-verbaal) dwingende wijze. De ruimte voor een andere mening, of een nuance, was niet aanwezig. Deze radicale emancipator doorbrak daarmee de relatie anderen en stompte eigen mogelijkheid tot twijfel en zelfonderzoek af.

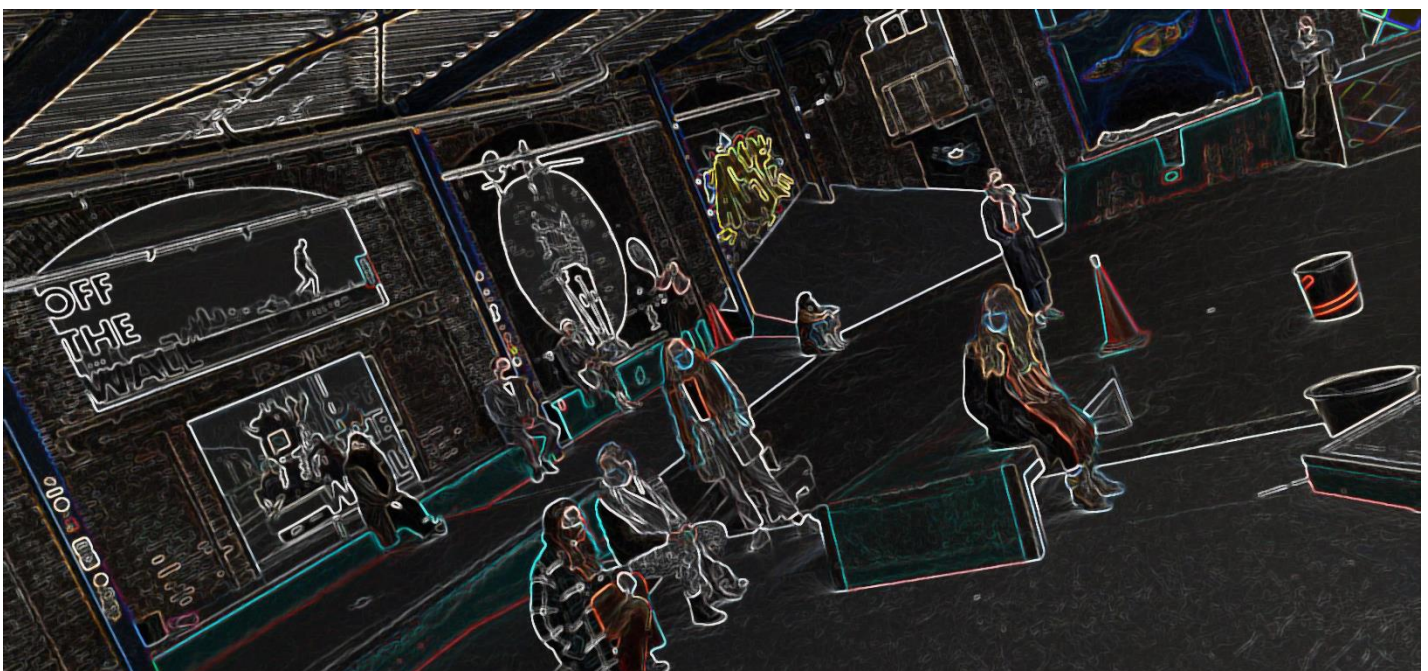
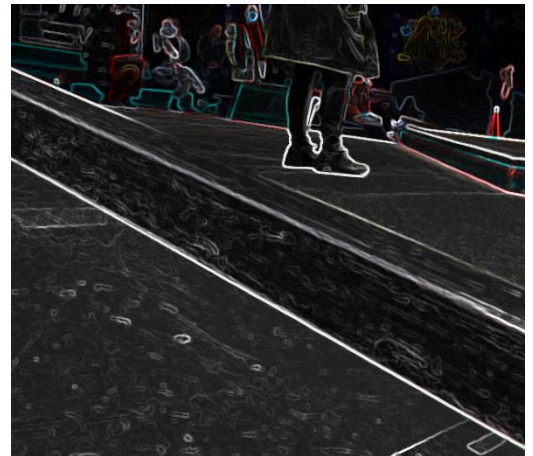
Er was daarmee geen sprake van een gelijke emancipatie. Het was beter geweest als er vanuit persoonlijk actie onderzoek (waarbij eerst meer context over actie-onderzoek werd gegeven) de deelnemers, aansluitend bij Jacotot, aangehaald door Rancière (2015) en Biesta (2012; 2015), leerden door eigen inspanningen binnen een actie-onderzoek. Uiteraard aangevuld met materialen en boeken.

Tegelijkertijd spreekt Biesta (2012), verwijzend naar Rancière, ook over de noodzaak om zij die buitengesloten zijn van de bestaande orde wel degelijk te betrekken en om zo tot inclusie te komen.

Als ik dit afzet tegen een begrip dat Biesta (2015) aanhaalt als 'visiteren', dan kan ik daaruit een advies voor volgende dergelijke bijeenkomsten formuleren. Ik zal begrip eerst toelichten. Om te kunnen oordelen moeten we meer doen dan alleen denken en beslissen. De verbeelding speelt hierin een rol. De verbeelding kan kritische afstand brengen en daarmee een universeel standpunt aanbrengen, maar ook zorgen voor grote afstand tot elkaar. De verbeelding biedt de mogelijkheid

om verschillende verhalen te construeren rondom een gebeurtenis. Vanuit deze veelheid van perspectieven, die van belang zijn om te vertellen, kan worden gekeken hoe iemand zelf als dat personage kan reageren. Dit is het visiteren. Dit hoeft geen comfortabele reis of comfortabel gesprek te zijn, dan zou je spreken van toerisme. Tegelijkertijd is empathie ontwikkelen ook niet het doel, want dan zou je spreken van een vorm van assimilatie waarbij je gedwongen wordt eigen gevoelens te negeren en de gewoontes van een ander(e) (plek of ruimte) toe te eigenen.

Hiermee wil ik stellen dat het van belang is om niet een mening, gevoel of empathie op te leggen en tegelijkertijd wel te confronteren (binnen een discours en context). Binnen het pedagogische en didactische proces op 9 april was deze balans onvoldoende aanwezig. Er had een ruimte moeten ontstaan waarin vrijheid kon verschijnen. Dat had een ontmoetingsplek kunnen zijn waar handelen mogelijk was en gehandeld zou worden. Het werd echter nu ingeperkt en kwam tot passiviteit in handelen.



RONDELEIDING

We gaan beginnen.
Volg m...
Dit is...
En hier zie...
Trap op, deur door, lopen, lopen, lopen.
Kijk de...
En hier...
Hijg, hijg, hijg, puf. Stilstaan. Lopen, lopen, lopen.
Donkere...
Auto' s van de...
Mos op de muur.
Hé, wat leuk. Mos op de muur.
Als, ... dan hier...
En zo heb ik...
Vo...
En...
D...
A...
I...
Bio-farma...
Microscoop. Apparaten.
En dan is hier de ruimte waar we gaan zitten.
Wie wil er koffie?

Didactiek van een les

Voor de opbouw van een les zijn er vele en verschillende modellen te vinden. Kenmerkend voor de modellen is dat er veelal sprake is van een doelstelling aansluitend bij een beginsituatie, een leerroute die is opgesplitst in een inleiding, een serie werkvormen en een afsluiting, binnen de leerroute wordt er gekozen voor passende didactische werkvormen en onderwijs en leermiddelen. Uiteindelijk kan worden afgesloten met een bepaling van de resultaten. Het model didactische analyse, zoals Heijdanus-de Boer et al. (2012) dit aanhaalt, is hier een voorbeeld van.

Bij de workshop van één van de begeleiders ontbrak het aan een dergelijke opbouw. Hierdoor kwam de les onvoldoende tot zijn recht. De begeleider van de workshop geeft normaliter les aan een docentenopleiding. 9 april niet. Die dag aan gaf zij les aan ons, de studenten van de master Kunsteducatie, om te vertellen hoe zij zich als vrouw bewoog in de natuurkundige mannenwereld. Ze ging staan, haalde nog drie keer hijgend adem van de snelle rondleiding door het gebouw waar ze ons eerst in had meegenomen, en...

Wacht, ik ga eerst terugkomen op de rondleiding door dat gebouw.

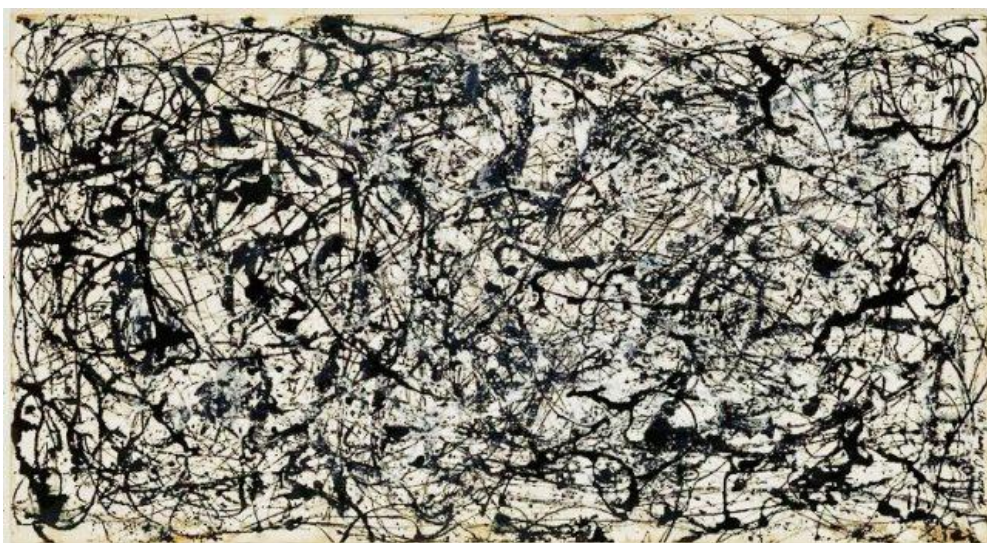
Na afloop van de dag hoorde ik dat de rondleiding door het gebouw bedoeld was om te laten zien hoe inclusief of niet inclusief de architectuur van het gebouw eigenlijk was. Speciaal daarvoor waren we naar Eindhoven gegaan. Ik kon mij na afloop inderdaad allerlei vragen stellen over de rolstoeltoegankelijkheid van het gebouw. Tegelijkertijd hadden we daarvoor niet naar Eindhoven gehoeven, want ons eigen schoolgebouw in Tilburg was ook ontworpen door een architect die geen rekening had gehouden met rolstoelen of rollende flightcases (en dat laatste is toch onpraktisch voor een school vol rollende flightcases, grote onhandige decorstukken en rijdende kledingrekken).

Nu terug naar de bijeenkomst.

Of nee. Eerst nog even de opstelling van de stoelen in de ruimte.

- Ja, ik schakel bewust van de hak op de tak in deze opbouw om tekstueel de lezer hetzelfde te laten ervaren als de deelnemers van de workshop. –

De opstelling van een ruimte is bepalend voor het type werkvorm en de dialoog die je wilt uitlokken bij participanten. Er was gekozen voor een compositie van stoelen die niet onderdeel voor een schilderij van Jackson Pollock. De daarop volgende bijeenkomst had dan ook, mede door de opstelling, onduidelijke doelstelling en missende didactische route, dezelfde structuur als een schilderij van Pollock.



(Pollock, z.d.)



De begeleidster begon te vertellen aan de hand van een PowerPoint. Als eerste haalde ze de 14 assen van identiteitsvorming van Helma Lutz aan. Hiermee werd inzichtelijk dat op verschillende assen er ongelijkheid en (voor)oordelen bestaan. Hierover gingen we in gesprek. De relatie met de rest van het programma en de rondleiding werd niet gelegd, maar deze was in zekere zin zelf te leggen. Hierna vertelde ze hoe ze als vrouw in taalgebruik en in handelen was gediscrimineerd, hoe discriminerend een standbeeld in Tilburg is voor zwarte mensen, hoe zij vrouwelijke studentes hielp en ze altijd maar bleef vechten. Het werd een totaal onsamenhangend verhaal, dat ze zelf ook meerdere malen benoemde, vol emoties en warrigheid.

Wat leert mij dit: mij leert dit na te blijven denken over de opstelling van de groep, de didactische route, de context van het verhaal dat ik wil vertellen te blijven richten en focussen. Koppelend aan een begrip als pathos, is het belangrijk voor de geloofwaardigheid en emotionele betrokkenheid als leerkracht (zeker in de rol van leerkrachtopleider) altijd zo bewust mogelijk in de geest van een bepaalde didactiek handelt (en dit eventueel te verduidelijkt door modeling). Zo wordt de geloofwaardigheid vanuit het handelen in vorm (indruk) bevestigd. De invloed van het handelen doet ertoe voor de (eerste) indruk en is daarmee dus van belang voor de geloofwaardigheid. Tot slot vind ik, ook samenhangend met het pathos, het belangrijk de emoties de ruimte te bieden, maar ook af te bakenen wanneer nodig. Dit laatste is voor mij van belang in de context van de vraag: hoe echt is de master kunsteducatie?

De emoties kunnen we namelijk voor zorgen voor een ongelijk gesprek wanneer deze overhand krijgen. De emoties mogen en moeten worden herkend en erkend, maar dienen binnen het gesprek geen sturende rol te hebben. Daarmee zou namelijk voor uitsluiting van andere meningen kunnen worden gezorgd.

Uitsluiting kan externe uitsluiting zijn, waarbij een afwijkende meningen geen plek krijgen in het gesprek, maar ook interne uitsluiting bestaat. Bij interne uitsluiting krijgen andersdenkenden formeel wel toegang tot het proces, maar binnen het proces worden hun claims niet serieus genomen en niet met respect behandeld (Biesta, 2012).

Het emotionele aspect, kan samen met de opstelling van de groep, de non-verbale en verbale uiting zorgen voor interne uitsluiting heb ik gezien en ervaren.

AKTIE

Hoe komt het dat er bij mij aversie is?

Hoe is de toon?

Hoe is de persoon?

Hoe is 'hoe-onderzoek' zijn blinde vlek?

Hoe dan?

Hoe?

Hoe kom ik met mijn hakken uit het zand?

Hoe dan?

Hoe?

Hoe zet ik me af?

Hoezo zet ik me af?

Hoe zet ik MIJ af?

Hoezo voel ik me niet gelijk?

Hoe herken ik mij hier?

Hoe kun je niet praktiseren wat je preekt?

Hoe dan?

Hoe?

Hoe haal ik mij(n) (gedachten) hier weg?

Hoe doe ik mee?

Ik wil meedoen

Hij mag winnen

Actieonderzoek

In de bijeenkomsten werd er meerdere malen gesproken over actieonderzoek en dat we tot actieonderzoek zouden moeten komen in dit proces. Wat is actieonderzoek nu echt en zijn we daartoe gekomen? Is actieonderzoek de juiste onderzoeksmethode om de vraag te beantwoorden van de MKE: hoe echt is de master kunsteducatie?

Actieonderzoek richt zich op het verbeteren van handelen en is probleemgericht. In actieonderzoek worden mogelijkheden, nieuwe perspectieven en het uittesten daarvan in de praktijk gebracht. Het is (voor een leraar) niet voldoende dat hij over kennis en expertise beschikt. Hij moet over meer vaardigheden beschikken. Vaardigheden die hij moet uitproberen en moet onderzoeken wat werkt en niet werkt. Dit moet hij doen met inzet. Bij actieonderzoek werkt de onderzoeker volgens een duidelijke methode die onderzoekt of er iets verandert en of dat werkt. Om volgens deze methode te werken is er een onderzoekende houding nodig en moet er geen angst zijn om het experiment aan te gaan. Daarnaast ben je altijd zelf het onderwerp van het onderzoek. Het is ook mogelijk om als team of school onderzoek te doen, dan moet de onderzoeksproblematiek helder zijn. De keuze voor verbeteringen binnen het onderzoek wordt ondersteund aan de hand van experts en literatuur. Deze verbeteringen worden gedaan op basis van empirisch toetsbare uitspraken om zo de problemen terug te dringen (Baarda & Bakker, 2018; Kallenberg & Onstenk, 2011).

Kijkend naar bovenstaande omschrijving kan actieonderzoek een middel zijn om de vraag van de opleiding te tackelen. Er is namelijk een onderzoekende houding en het lef nodig om het experiment aan te gaan. Echter, wat betreft de opleiding master kunsteducatie, werd het onderzoek nu aangegaan met de studenten van jaar 1, één student van jaar 2, de studieleider en een drietal experts (waarbij ik de kwaliteit van enkele momenten van experts in twijfels durf te trekken, maar laat dat onderdeel zijn van het experiment) van buitenaf. De balans in deze samenstelling was naar mijn mening onevenredig en zeker gezien het feit dat de vraag van het actieonderzoek (de aanleiding) er een was vanuit de opleiding zelf. De vertegenwoordiging van het docententeam was daarmee niet groot genoeg, of de vraagstelling sloot onvoldoende aan bij de groep, dat kan natuurlijk ook. Het was dan ook goed dat bij de volgende bijeenkomst de vraagstelling persoonlijker werd, maar werd dat ook een actieonderzoek?

Kijkend naar de methodiek zoals Kallenberg en Onstenk (2011) dit omschrijven geven ze het volgende stappenplan:

1. Onderzoeksvraag formuleren: vanuit een probleemsignalering wordt een onderzoeksvraag geformuleerd.
2. Verkenning: Vanuit gesprekken met experts en literatuur wordt het probleem verkend.
3. Verbeteractie: De verkenning leidt tot een formulering van een onderbouwde verbeteractie. Er wordt een plan van aanpak geformuleerd waarin wordt aangegeven hoe de verbeteractie wordt uitgevoerd en hoe getoetst wordt of het werkt.
4. Verbeteractie uitvoeren: Op basis van de ontwikkelde aanpak wordt de actie uitgevoerd. Er wordt informatie verzameld over de te toetsen aspecten. Knelpunten worden benoemd, theorie en praktijk worden tegenover elkaar afgezet, de (beoogde en bereikte) effecten worden benoemd.
5. Onderzoeksrapport: Op basis van het actieonderzoek wordt een rapport geschreven waarin de vraag, de belangrijkste resultaten van de verkenning, de verbeteractie en (beoogde) resultaten een plek hebben.

Op basis van de beschreven methodiek is te stellen dat de exacte probleemsignalering en onderzoeksvraag lang onduidelijk is geweest (en misschien nog altijd is) vanuit de MKE. Ook is er onvoldoende tijd en ruimte geboden om het probleem vanuit de literatuur (en met een veelheid van



diverse experts) te verkennen. Daarnaast is daarin onvoldoende materiaal aangeboden. Tot de volgende stappen is het in dit project niet gekomen.

De keuze voor het actieonderzoek als methodiek zou een juiste kunnen zijn wanneer er voldoende tijd voor de probleemstelling, vraagstelling en uitvoering was geweest. Binnen het huidige tijdspad was het eigenlijk, volgens deze methodiek, onhaalbaar of op een beperkt kennismakingsniveau haalbaar. Het is ook een gemis geweest dat deze methodiek niet voorafgaand aan de bijeenkomsten, al dan niet in samenhang met verwante literatuur en een verkenning van de vraagstelling, aan bod is gekomen. Natuurlijk waren de lessen kunstgeschiedenis en kunstfilosofie qua bronnen een goede ingang, maar voor een goed en verdiepend programma had er meer ruimte voor een verkenning en meer literatuur geweest moeten zijn. Daarmee had er, voor mij, een waardevollere uitkomst uit kunnen komen.

VANGEN OF SURFEN

‘Ik wil golven vangen’

sprak de surfer.

‘Golven

met schuim.

Tsunami’ s

Kabbelend niets.

Spetters en spatten.

Terugtrekkend water.

Oprukkende vloed.’

Hij pakte zijn net en

ving

net niets

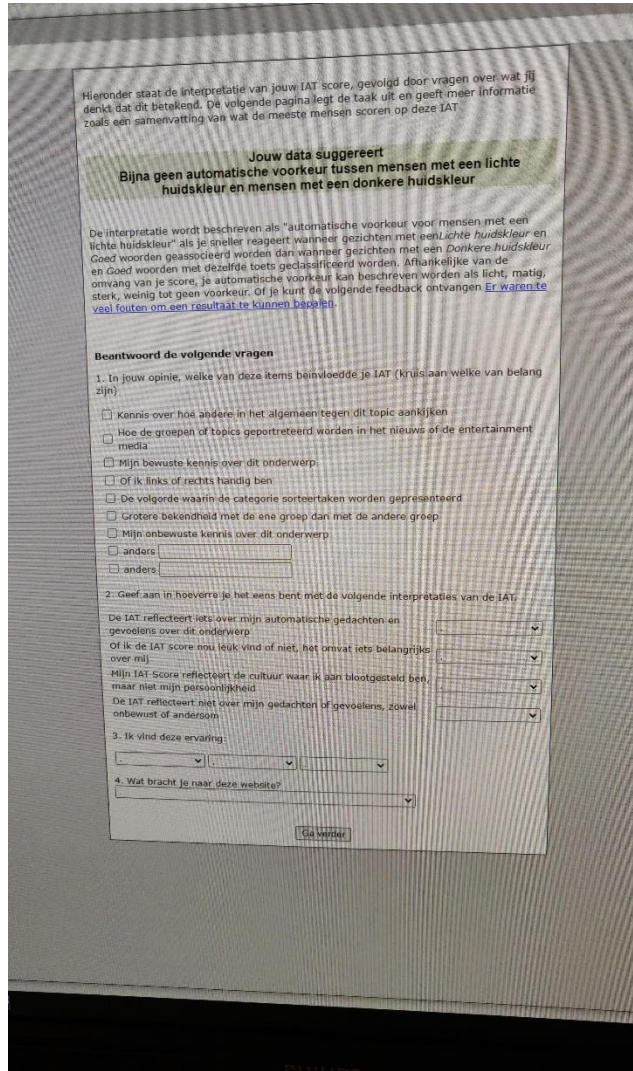
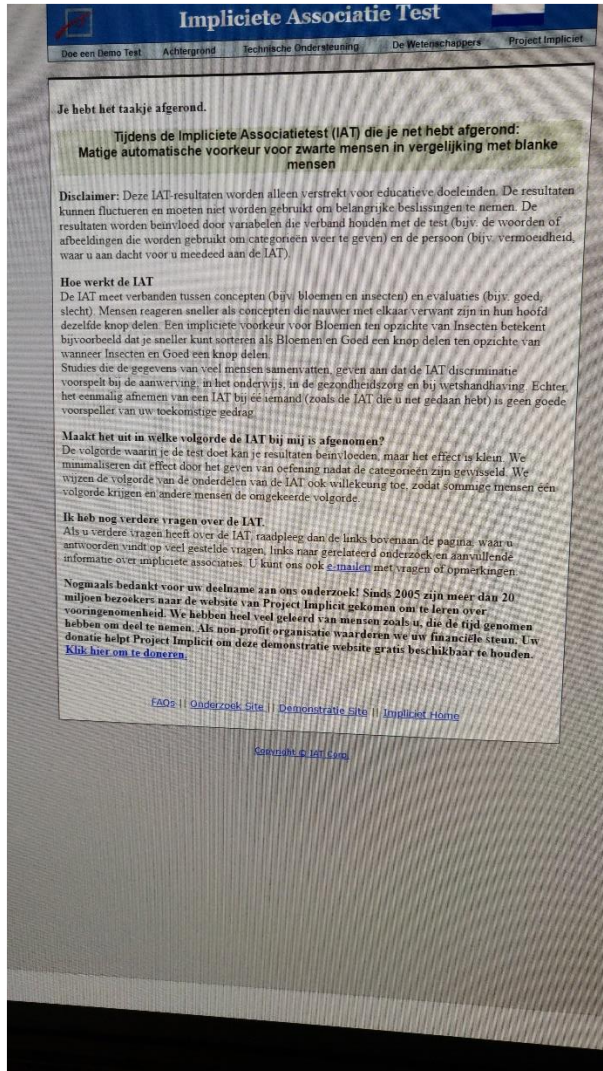
Teleurgesteld stond hij op zijn surfboard.

Dagenlang,

Tot de zon wederom was vertrokken in de zee.

EIGEN ECHTHEID

Om mijn eigen 'echtheid' te onderzoeken heb ik een aantal onderzoekstools gebruikt. De meeste literatuur die aangeboden werd en de onderzoekstools hebben zich gericht op racisme. Persoonlijk vind ik dat een te beperkende vorm om te kijken naar 'echtheid' (inclusie noem ik het hier voor nu voor mezelf even). Maar toch:



Het kan maar gezegd zijn, op basis van dat onderzoek. Toch merk ik dat ik soms wel voorkeur heb, door wat ik denk, door onbewust taalgebruik (zie ook hoe in het gedicht hierna - pavlovgedachten over de mensen in het dorp tijdens het pinnen - woorden veranderen: van donker, naar zwart). Kan ik mijzelf dat kwalijk nemen. Nee. In ieder geval niet als ik in het creatieve brein (Swaab, 2018) lees hoe snel dergelijke gedachten naar boven komen door de hersenen en hoe lastig het daarmee is om dat te vertragen. Hierom snap ik ook de stiltes die één van de begeleiders toepaste om eigen gedachten te volgen en te sturen. Ik snap de toepassing, maar op mijn maakte dat juist een te doordachte indruk. En niet eerlijk naar jezelf toe.

Echt zijn betekend voor mij ook tekortkomingen (die je zelf zo ziet, of anderen in je zien) toestaan en die accepteren. Naar mezelf toe heb ik dus ook een veilige unsafe space.

Ook heb ik lezers van dit stuk (en dat vraag ik dus nu ook aan jou) mij een vraag laten stellen naar aanleiding van dit stuk.

Hieronder de compacte antwoorden:

Wat wil je hiermee bereiken?

Dit schrijven doe ik ook met in mijn achterhoofd de vraag: hoe kan ik bijdragen aan een ECHTER MKE?

Wie wil jij zijn als Kunsteducator? (En wie/wat niet)?

Ik wil bekwaam zijn, open minded, meningen en feiten benoemen en onderscheiden. Ik wil eerlijk zijn naar mijn leerlingen/studenten zonder te kwetsen. In dat laatste kan een spanningsveld verschijnen. Dan wil ik eerst met mezelf in gesprek over hoe de situatie specifiek aan te vliegen.

(Hoe) kun je voor jezelf een creative (mental) space creëren die je toelaat je kritisch te ontwikkelen, waar ook anderen vanuit hun ontwikkelingsvragen deelgenoot van kunnen zijn?

Voordat deze vraag beantwoord kan worden moet met de steller van de vraag over de dikgedrukte woorden worden gesproken over welke betekenis de vraagsteller hiervan heeft. Dat is al een onderdeel van het echt zijn, tot een gezamenlijke definitie (vanuit een contextualiseren) komen om vanuit te kijken. Het kan zijn dat de definitie verschillend en gelaagd is, of dat het een brede omschrijving is. Hoe breder de definitie, hoe lastiger het onderzoek zal worden.

Wat (de accidentele fuck) betekent het woord écht in de context van de vraag hoe echt de opleiding is?

Tja, die vraag blijft bij mij ook doormijmeren. Zo lang als daarover geen consensus is kan het onderzoek niet echt worden gestart. Misschien is het woord ook wel te groot voor de casus en moet de opleiding in durven zoomen op een klein onderdeel van de problematiek.



PAVLOVGEDACHTEN OVER DE MENSEN IN HET DORP TIJDENS HET PINNEN

Een vrouw

Vrouw, wit haar, met krukken

Twee donkere mannen op het terras

Een witte vrouw met twee kinderen, baby. Een tweeling?

De vrouw kijkt naar de zwarte mannen. Eén van de twee kijkt terug.

Vrouw met rollator. En ook grijs haar.

Man. Onduidelijk. Gewoon een man.

Jongen met doos. [Hij was zwart, zag ik later pas. Doet er dus ook niet toe. Wist ik wel]

Trage oude man bij de pinautomaat

Wat is die man traag.

Vrouw laat mij voor. Ze denkt dat ik haast heb. Een aanname.

Man bij de pinautomaat loopt weg. Is mank. Hij strompelt. Hij is ouder.

Dat verklaard veel. Prima dus. En anders ook prima, toch?

Teruglopen.

Het is stil

Vrouw met grijs haar.

Twee moeders met kinderen. Zijn het moeders?

Man in een... wat is het rolstoel? Nee, je draait het met de handen aan. Wat is zijn vest vies.

Man op de fiets. [verdere informatie zag ik later pas, maar doet er niet toe.]

NAWOORD OF DAT WAT IK NOG TE ZEGGEN HEB

Door dit op te schrijven heb ik voor mezelf een aantal zaken duidelijk en kunnen verwerken. Hetgeen ik geschreven heb richtte zich vooral op de eerste bijeenkomst, daar viel genoeg over te schrijven. In de tweede bijeenkomst was de pedagogische relatie met de groep hersteld en verbeterd, maar bleef de didactische route en het waartoe van het onderwijsaanbod een groot vraagteken. In de derde bijeenkomst zal ik mij richten op mijn persoonlijke interventie, waarvan dit stuk een onderdeel is, om in gesprek te blijven en te zijn. Allereerst heb ik door de gedichten mijn emotie en frustraties een plek kunnen geven. De plek van de gedichten heb ik met literatuur en mijn eigen ervaring kunnen omlijsten en onderbouwen. Tot slot is het voor mij ook belangrijk geweest dat ik onderzocht heb wat de methodiek van een actieonderzoek is en dat voor mij hierdoor ook duidelijk is dat het de juiste methode was, maar dat de tijd en kwaliteit voor onvoldoende resultaat hebben kunnen leiden.

Tot slot een mogelijke aanzet tot een vervolgstap als antwoord op de vraag: hoe echt is de master kunsteducatie?

Onderzoek eerst of de vraag de juiste vraag is.
Onderzoek dus eerst het probleem.
Onderzoek dan wie de stakeholders zijn in dit probleem.
Vorm een groep.
Zorg voor betrokkenheid.
Verken dan de literatuur en nodig experts uit.
Zet dan de te zetten stappen.
Accepteer iedere uitkomst en deelnemer.
Ook de ongewenste(n).

Voor mij persoonlijke was deze uitwerking binnen dit facultatieve programma op deze wijze zeer nuttig en leerzaam, ondanks dat het actieonderzoek niet echt van de grond is gekomen. Ik wil ik degene bedanken die met hiertoe hebben geïnspireerd: de organisatoren van het programma.

De reden dat het actieonderzoek niet van de grond is gekomen is wat mij betreft meerledig. Allereerst is de gestelde vraag voor het actieonderzoek er een van de opleiding(scoördinator) en niet van de onderzoeker zelf. De betrokken onderzoeker werd kreeg op de 1^e dag te horen dat het om een facultatief programma ging en was daarmee, doordat de dag al begonnen was, een onvrijwillige participant (Helguara, z.d.). Ook was de beperkte tijd onvoldoende om tot een actieonderzoek te komen en was de begeleiding (didactische route) in het lesprogramma, dan wel de lessenserie, onvoldoende aanwezig.

Tot slot wil ik opmerken dat het feit dat we uit de lockdown door coronamaatregelen kwamen en dit de eerste fysieke ontmoeting was de pedagogische aanvliegroute hier onvoldoende rekening mee heeft gehouden. Allicht het er geschakeld moeten worden naar een programma dat voor de deelnemers betekenisvoller was.

Nogmaals, ondanks dit ik kritisch ben op deze bijeenkomsten, heb ik dit voor mezelf betekenisvol kunnen maken en wil ik daarom bedanken voor de bijeenkomsten.

Sander van den Brink

BRONNENLIJST

- Baarda, B., & Bakker, E. (2018). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek* (4de ed.). Noordhoff.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste ed.). Boom Lemma.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (1ste ed.). Phronese, Uitgeverij.
- Gelder, L. (2020, 14 oktober). 'De universiteit is geen safe space'. Univers.
<https://universonline.nl/nieuws/2018/05/02/de-universiteit-geen-safe-space-2/>
- Heijdanus-De Boer, E. H., Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Veer-Borneman, P. (2016).
Spelend leren en ontdekken. Coutinho.
- Helguara, P. (z.d.). *Education for socially engaged art*. <http://towery.lehman.edu/>.
Geraadpleegd op 9 februari 2021, van
[http://towery.lehman.edu/PhotoTopics/Photo%20Topics%20readings/Weeks34PPablo
HelgueraEducationforSociallyEngagedArt.pdf](http://towery.lehman.edu/PhotoTopics/Photo%20Topics%20readings/Weeks34PPabloHelgueraEducationforSociallyEngagedArt.pdf)
- Kallenberg, T., & Onstenk, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek* (2de ed.).
ThiemeMeulenhoff bv.
- Pollock, J. (z.d.). *26A black and white* [Schilderij]. [https://blog.artsper.com/wp-
content/uploads/2017/04/ef47afc50eb7dd1469035a9ea3c7f850-644x351.jpg](https://blog.artsper.com/wp-content/uploads/2017/04/ef47afc50eb7dd1469035a9ea3c7f850-644x351.jpg)
- Rancière, J. (2015). *De ge mancipeerde toeschouwer (Octavo publicaties) (Dutch Edition)*
(01 ed.). Octavo Publicaties.
- Swaab, D. (2018). *Ons creatieve brein* (7de ed.). Atlas Contact.



Wikipedia contributors. (2021, 12 mei). *Safe space*. Wikipedia.

https://en.wikipedia.org/wiki/Safe_space

Niet elke

boom

groeit op
(op) dezelfde grond(en)

