

Pleidooi tegen de kaapvaart van het artistiek onderzoek

Drs. Evert Bisschop Boele
(e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl)
is werkzaam aan het Prins Claus
Conservatorium/Lectoraat
Lifelong Learning in Music and
the Arts, Hanze Hogeschool
Groningen.

EEN ALTERNATIEVE VISIE OP ONDERZOEK IN HET CONSERVATORIUM

De vraag hoe de onderzoeksfunctie van het kunstonderwijs eruit moet zien wordt vanuit het kunstonderwijs vaak beantwoord met een pleidooi voor artistiek onderzoek. In dit artikel, een reactie op een recent artikel over onderzoek in het kunstonderwijs in dit tijdschrift door Henk Borgdorff, wordt betoogd dat de onderzoeksfunctie van het kunstonderwijs niet 'gekaapt' moet worden door het artistiek onderzoek. Het kunstonderwijs verdient een brede visie op onderzoek, waarvan artistiek onderzoek een belangrijk (maar niet het enige) onderdeel is.

INLEIDING

In het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2009/4 publiceerde Henk Borgdorff een artikel over onderzoek in het kunstonderwijs. Borgdorff is genuanceerd in zijn visie op onderzoek. Hij maakt een onderscheid tussen vaktheoretisch onderzoek (door hem toegepast onderzoek genoemd), theoretische reflectie (voornamelijk te vinden aan universiteiten) en artistiek onderzoek. Hoewel hij ook vaktheoretisch onderzoek en theoretisch-reflectief onderzoek een rol toekent in het kunstonderwijs, ziet hij artistiek onderzoek, dat wil zeggen onderzoek in en door de kunsten, als het type onderzoek bij uitstek van het kunstonderwijs. Hij sluit daarbij aan, of loopt wellicht zelfs voorop, bij de huidige discussie over de rol van onderzoek in het kunstonderwijs. Die discussie speelt nationaal en internationaal, zoals ook uit zijn artikel blijkt. In de Nederlandse context gaat het dan om de vraag wat voor type onderzoek de lectoren in het kunstonderwijs zouden moeten uitvoeren.

Borgdorff schrijft in zijn artikel niet alleen, dat artistiek onderzoek een zinvolle vorm van onderzoek binnen het kunstonderwijs kan zijn, iets wat ik van harte onderschrijf. Hij gaat verder: artistiek onderzoek is 'de meest "zuivere" vorm van onderzoek in de kunsten' (Borgdorff, 2009). Zijn betoog waarom dat zo is leest als een sluitend verhaal. Maar alleen als je de premisse accepteert waarop Borgdorffs redenering is gebouwd. Die premisse is dat het kunstonderwijs wezenlijk van alle andere sectoren in het hoger onderwijs verschilt, omdat kunstonderwijs artistiek van karakter is.

Hoewel ik, komende uit het kunstonderwijs, altijd heb gevonden dat het kunstonderwijs ruimte nodig heeft om haar eigen aard van onderwijs te verwezenlijken – een ruimte die ik overigens ook alle andere sectoren van het hoger onderwijs van harte toewens – geloof ik niet, dat de eigen aard van het kunstonderwijs per se leidt tot een wezenlijke onvergelykbaarheid van het kunstonderwijs met andere vormen van hoger onderwijs. Integendeel. Ik zal hieronder eerst kort die eigen aard van het kunstonderwijs nuanceren, en vervolgens een visie op onderzoek in het kunstonderwijs presenteren die niet uitgaat van het primaat van artistiek onderzoek.

IN HET KUNSTONDERWIJS IS NIET ALLES ANDERS

Borgdorffs premisse dat het kunstonderwijs een eigen aard heeft leunt sterk op twee argumenten:

1. het kunstonderwijs verschilt essentieel van andere vormen van onderwijs;
2. dat komt omdat artistieke kern vormt van het kunstonderwijs.

Op beide argumenten is het nodige af te dingen.

Laten we met het eerste argument beginnen. Kort samengevat: Borgdorff heeft het over 'een geheel eigen signatuur' van het kunstonderwijs (Borgdorff, 2009). Hij beroept zich daarbij op het artikel van Ad van Bommel over de geschiedenis van het hbo (Van Bommel, 2006), waaruit zou blijken dat de overheid al vroeg in de negentiende eeuw een status aparte aan het kunstonderwijs heeft toegekend. Die status aparte bestaat nog steeds, zegt Borgdorff, want het kunstonderwijs kent selectie aan de poort, een eigen bekostiging, een afwijkende studieduur van twee jaar voor de master en een specifiek toetsingskader.

Dat de overheid in de negentiende eeuw aan het kunstonderwijs een status aparte heeft toegekend is echter bij mijn weten nergens vastgelegd, en ook in het geciteerde artikel van Van Bommel niet terug te vinden. Weliswaar meldt Van Bommel, dat het stichten van kunstvakonderwijs vaak op initiatief van de overheid gebeurde (Van Bommel, 2006), maar dat is iets anders dan een 'status aparte' van overheidswege. De door Borgdorff genoemde verschijnselen, die volgens hem behoren bij die status aparte, zijn welbeschouwd helemaal geen tekenen van een aparte apartheid van het kunstonderwijs. Ik loop ze even langs:

- Selectie aan de poort heeft niet met een eigen signatuur van het kunstonderwijs te maken maar met het ontbreken van volwassen kunstvakken in het basis- en voortgezet onderwijs. Het is niet verrassend dat de afgelopen jaren uit onvrede met het niveau van het voortgezet onderwijs ook elders in het hoger onderwijs is gesuggereerd selectie aan de poort mogelijk te maken. Zie bijvoorbeeld het hoofdartikel van *NRC Handelsblad* van 7 september 2006: 'Het ligt voor de hand dat veel universiteiten hun studenten beter willen selecteren, zoals universitaire bestuurders bij de opening van dit academische jaar maandag hebben bepleit. Het diploma van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) verliest immers door een aantal oorzaken zijn waarde als selectie-instrument.'

- De eigen bekostigingssystematiek van het kunstonderwijs hangt samen met het individuele karakter van het kunstonderwijs en de dure faciliteiten. De vraag is of je het dan hebt over de essentie van het kunstonderwijs of over essentiële randvoorwaarden. Dat zijn twee verschillende dingen.
- Tweejarige masters zijn niet uniek voor het kunstonderwijs, maar bestaan bijvoorbeeld ook in de zorg.
- Van een specifiek toetsingskader voor het kunstonderwijs is op landelijk niveau geen sprake. Het kunstonderwijs moet gewoon voldoen aan de wettelijke accreditatiekaders van de NVAO.

ARTISTICITEIT IS NIET PER SE DE KERN VAN HET KUNSTONDERWIJS

Kortom: met die geheel eigen signatuur van het kunstonderwijs loopt het zo'n vaart niet. Op naar het tweede argument: is het echt zo dat artisticeit de wezenlijke kern vormt van het kunstonderwijs? Mij lijkt hier sprake van een definitiekwestie. De term 'kunstonderwijs' is feitelijk niet meer dan de ambtelijke aanduiding van een van de sectoren in het hbo, zoals ook het economisch en het agrarisch onderwijs of de lerarenopleidingen dat zijn. Er zijn wellicht goede redenen om een aantal opleidingen onder één noemer te brengen, maar laten we vooral niet vergeten dat de verschillen binnen de sector enorm zijn. De term 'kunst' in kunstonderwijs hoeft niet noodzakelijk een aanduiding zijn van de gemeenschappelijke en essentiële kern van het onderwijs in die sector; en als het dat in oorsprong wel was is het de vraag of dat in onze tijd, waarin het kunstbegrip voortdurend onder vuur ligt, nog houdbaar is. Je kunt de term ook zien als niet meer dan een historisch gegroeide handige verzamelterm voor zulke uiteenlopende disciplines als dans, muziek, beeldende kunst en drama.

Borgdorff gebruikt het ambtelijk construct 'kunstonderwijs' echter wel als definiërende term. Daarmee definieert hij disciplines als muziek, dans enzovoort als kunst – ze worden onder de noemer kunst gebracht. En daarmee *worden* ze ook kunst, in de zin dat het artistieke van die disciplines gezien wordt als het centrale en samenbindende kenmerk. Dat lijkt allemaal vanzelfsprekend, maar is het niet. In een prachtig boek over het definiëren van muziek heeft de musicoloog en filosoof Andy Nercessian erop gewezen dat onderdeel van een definitie geven altijd is: het gedefinieerde onder een hogere noemer brengen. Hij merkt op dat het zeker mogelijk is muziek onder de noemer kunst te brengen, maar dat het net zo goed mogelijk is om muziek onder noemers als cultuur, gedrag, ritueel of communicatie te scharen. Daarmee worden andere aspecten van muziek belangrijk (Nercessian, 2007). Sterker nog: sommige muzieksoorten die niet of slechts met grote moeite onder de noemer kunst kunnen worden gebracht zijn heel eenvoudig te karakteriseren als bijvoorbeeld gedrag of communicatie. Andersom is dat veel minder het geval. 'Kunst' is een meer op exclusiviteit gerichte definitie van muziek; er zijn veel, meer inclusieve, definities denkbaar, die wellicht meer recht doen aan de huidige positie van muziek in onze samenleving.

Het tweede argument uit Borgdorffs premisse – dat het kunstonderwijs wezenlijk artistiek is – is dus ook aanvechtbaar. Het is uiteindelijk gewoon een definitiekwestie. Daar-

mee verdwijnt de onvermijdelijkheid van zijn conclusie dat het kunstonderwijs dan ook een heel eigen vorm van onderzoek nodig heeft. Wie redeneert vanuit de mythe dat het kunstonderwijs de 'ander' van het hoger onderwijs is, komt zeker ook uit op een 'ander' type onderzoek voor dat kunstonderwijs. Maar die kaart hóeft niet te worden gespeeld; ten eerste omdat de inhoudelijke argumenten voor de 'eigen signatuur' niet overtuigen, en ten tweede omdat je ook de keuze kunt maken om de discussie niet te beginnen vanuit het ambtelijk construct 'kunstonderwijs' en de artistieke definitie die daarbij hoort.

DE BEROEPSPRAKTIJK VAN MUSICI

Een alternatieve visie op onderzoek in het kunstonderwijs, die het primaat van artistiek onderzoek loslaat, kan starten bij het idee dat het kunstonderwijs weliswaar zijn noodzakelijke eigenaardigheden kent, maar daarmee nog niet in essentie van een volstrekt andere aard is dan andere vormen van hoger beroepsonderwijs. Het kunstonderwijs is terecht onderdeel van het hoger beroepsonderwijs. Het leidt immers op tot beeldend kunstenaar, tot danser, tot acteur, tot musicus en tot nog veel meer. Tot beroepen dus, sommige zeer duidelijk te definiëren, sommige veel minder vastomlijnd.

Het is wel lastig om in abstracte 'kunstonderwijstermen' over die beroepen te praten. Ik focus daarom op mijn eigen discipline, de muziek. In die discipline leiden conservatoria onder meer uitvoerende musici, componisten en muziekdocenten op. Naar de beroepspraktijk van musici is de laatste tijd veel onderzoek verricht (zie bijvoorbeeld Smilde, 2009; Amussen & Smilde, 2007; Youth Music, 2002). Daaruit blijkt dat het beeld van de musicus als uitsluitend 'artistiek dier' achterhaald is. De werkelijkheid is veel complexer: artisticeit is een van de kerncompetenties van de musicus, maar hoe hij die inzet en welke nadruk artistieke ontwikkeling in een carrière als musicus krijgt loopt enorm uiteen.

Er zijn grote verschillen tussen musici die vooral zijn gericht op uitvoeren, musici die uitvoeren en doceren, musici die uitsluitend doceren en musici die werken als 'community musician'; tussen musici die een vaste baan in een orkest hebben en musici die voortdurend als zelfstandige zonder personeel of in steeds wisselende samenwerkingsverbanden hun eigen baan moeten scheppen. En dat zijn dan nog niet eens zo zeer karakteriseringen van typen musici, maar van verschillende werkzaamheden die vaak, na elkaar of gelijktijdig, in één musicus worden verenigd, in wat een portfoliocarrière wordt genoemd (Smilde, 2009).

De wereld van de musicus is er een van artistieke ontwikkeling, van educatie, van ondernemerschap en van maatschappelijke betrokkenheid, om maar eens vier domeinen te benoemen waarin de musicus zich competent moet bewegen. En de ene musicus is de andere niet – de een meer dit, de ander meer dat. Hetzelfde geldt, wellicht in wat andere vormen, voor de andere kunstdisciplines.

ONDERZOEK IN HET CONSERVATORIUM

Wat betekent dat nu voor de onderzoeksfunctie van het kunstonderwijs? Wetende dat er ontzettend veel wordt geschreven over de onderzoeksfunctie van het hbo en dat er allerlei verschillende modellen en lijstjes van doelen en functies circuleren (zie bijvoorbeeld Leijnse, Hulst & Vromans 2006, 2007; Vos, Borgdorff & Van Staa, 2007), kies ik hier een simpele aanliegroute. Ik volg de lijn die Frits van Oostrom nog onlangs zo welsprekend verwoordde (zie NN 2010): de belangrijkste reden voor het stevig neerzetten van onderzoek in het hbo ligt in de kernfunctie van het hbo, het opleiden voor specifieke beroepen op hoog niveau. Professionals met wat Van Oostrom noemt een onderzoekende houding – want dat is wat je als professional nodig hebt, en zonder die houding red je het niet. Waarbij ik me ervan bewust ben dat er veel, en soms verontwaardigd, is gereageerd op Van Oostroms artikel. De verontwaardiging betrof echter niet zozeer zijn schets van wat onderzoek in het hbo zou moeten zijn, maar veeleer zijn observatie dat het onderzoek in het hbo dat nog lang niet realiseert – ‘Van Oostrom heeft gelijk, maar we doen het al lang’, was de teneur (zie bijvoorbeeld de reactie van lector Henk Smeijsters getiteld ‘Lectoren en hun onderzoek: is het licht uit of aan?’).

Het conservatorium bijvoorbeeld moet dus musici met een onderzoekende houding afleveren. Een onderzoekende houding die ze, als professionals van het hoogste niveau, in hun beroepspraktijk kunnen inzetten. Dat vraagt dus om kennismaking met praktijkgericht onderzoek. Voor een behoorlijk gedeelte van de conservatoriumstudenten is een confrontatie met artistiek onderzoek daarbij voor de hand liggend, inspirerend en van groot belang voor de ontwikkeling van de musicus als ‘lifelong learner’. Maar voor een behoorlijk gedeelte van de conservatoriumstudenten is dat niet per definitie het geval. Er zijn er, die al vanaf het moment dat ze binnenkwamen gericht zijn op een carrière als muziekdocent, of die zich daar wat later op hebben gericht. Zij zijn misschien eerder gebaat bij het stimuleren van een onderzoekende houding door als ‘reflective practitioner’ te oefenen in onderzoek van hun eigen lespraktijk – een type onderzoek dat Petra Ponte actieonderzoek noemt (zie Ponte, 2005). Studenten die zich willen richten op ‘community music’ hebben misschien het meest aan een vorm van actieonderzoek die zich expliciet richt op het verbeteren van de omstandigheden van de onderzochten, door als co-onderzoekers samen met hen die omstandigheden op een gefundeerde manier te lijf te gaan (zie Boog, Slagter, Jacobs-Moonen & Meijering, 2005). Of er zijn studenten die meer gebaat zijn bij een ontwerpgerichte onderzoeksbenadering; curriculumontwerp bijvoorbeeld, of ontwerpgericht onderzoek in meer bedrijfskundige zin omdat ze gegrepen zijn door de ondernemende kant van de muziekpraktijk (zie bijvoorbeeld Van der Weert & Andriessen, 2005).

HET GAAT OM DIVERSITEIT

Onderzoek in een conservatorium, kortom, zou veel diverser moeten zijn dan uitsluitend artistiek onderzoek. Elk conservatorium – en elke vorm van kunstonderwijs – zou

een brede waaier aan onderzoeksmogelijkheden moeten kunnen bieden aan zijn studenten.

Ik kom terug op Van Oostrom. Hij zegt: lectoren alleen, daar moet je het niet van hebben in het hbo. Het zijn de docenten die gezamenlijk die onderzoekende houding aan studenten moeten kunnen bieden. In het geval van het kunstonderwijs is dat helder. Eén lector kan nooit al die verschillende vormen van onderzoek bedienen. De functie van de lector is wel: de spin in het web; de onderzoeker die, vanuit zijn eigen specialisme, een onderzoeksgroep kan opzetten die breed geformeerd is; een onderzoeker die inspireert, die docenten aantrekt om hen verder te bekwamen in verschillende vormen van onderzoek, en die samenwerking kan zoeken om de breedte van het terrein af te dekken. Dat is geen sinecure. Wel een prachtige opgave, die er uiteindelijk toe moet leiden dat elke conservatoriumstudent zijn onderzoekende houding kan ontwikkelen in een bij hem passende, op zijn toekomstige beroepspraktijk gerichte vorm van onderzoek.

Ten slotte. In de inleiding schreef ik al dat Borgdorffs artikel wel degelijk de nuance zoekt. Ja, hij geeft een plaats aan andere vormen van onderzoek dan artistiek onderzoek. Dat is loffelijk. Maar het is uiteindelijk naar mijn smaak wat weinig. Borgdorffs centrale boodschap is toch dat artistiek onderzoek centraal moet staan in het kunstonderwijs omdat studenten in de kern opgeleid worden tot artisticeit. Dat komt duidelijk tot uiting aan het eind van zijn artikel. Onderzoek in het kunstonderwijs richt zich, zo schrijft hij, op twee dingen: in de opleiding – dus door studenten – op artistieke ontwikkeling, daarnaast als stafonderzoek – dus door docenten – ook op onderzoek van kunstonderwijs. Hij vergeet daarbij bijvoorbeeld dat voor ontzettend veel studenten in het kunstonderwijs het doceren een reëel en door velen gewenst en gewaardeerd beroepspectief is en dat niet alleen docenten, maar juist ook studenten daarin een onderzoekende houding kunnen ontwikkelen. Net als in andere domeinen.

En het gaat om die studenten. We moeten ons daarom niet terugtrekken op het bastion van de artisticeit. Met de boodschap dat in de kunsten 'alles anders is' redden we het niet. Veel is juist *niet* anders. Ja, musici, dansers, acteurs, beeldend kunstenaars, schrijvers, filmers – het zijn artiesten. Maar het zijn ook docenten, ondernemers, maatschappijverbeteraars en nog veel meer. De onderzoeksfunctie van het kunstonderwijs moet die diversiteit bedienen.

REFERENTIES

- Amussen, G. & Smilde, R. (ed.) (2007). *Trends and Changes in the European Music Profession*. Thematic Report of the working group on the music profession of the European Erasmus Thematic Network 'Polifonia'. Utrecht: AEC.
- Bemmel, A. van (2006). *Hogescholenen hbo in historisch perspectief*. Geraadpleegd 07-05-2010: http://www.hbo-raad.nl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=42&Itemid=5.

- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I. & Meijering, F. (2005). Synopsis: handreiking handlingsonderzoek. In: B. Boog, M. Slagter, I. Jacobs-Moonen & F. Meijering (Red.). *Focus op Action Research. De professional als handlingsonderzoeker*. Assen: Van Gorcum.
- Borgdorff, H. (2009). Onderzoek in het kunstonderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 27, 270-282.
- Leijnse, F., Hulst, J. & Vromans, L. (2006). Passie en precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen. *Thema*, 13/5,, 47-54.
- Leijnse, F., Hulst, J. & Vromans, L. (2007). De veranderagenda: de organisatie van het onderzoek in de hogescholen. *Thema*, 14/1, 4-10.
- Nercessian, A. (2007). *Defining Music. An Ethnomusicological and Philosophical Approach*. Lewiston: Edwin Mellen Press.
- NN (2010). *Pauwen in de kippensoep*. Geraadpleegd 07-05-2010: <http://www.scienceguide.nl/201001/pauwen-in-de-kippensoep.aspx>.
- Ponte, P. (2005). Het heft in eigen handen. Actieonderzoek door docenten. In: B. Boog, M. Slagter, I. Jacobs-Moonen & F. Meijering (Red.). *Focus op Action Research. De professional als handlingsonderzoeker*. Assen: Van Gorcum.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as Lifelong Learners. Discovery through Biography*. Delft: Eburon.
- Smeijsters, H. (2010). *Lectoren en hun onderzoek: is het licht uit of aan?* Geraadpleegd 07-05-2010: <http://www.lectoren.nl/opinies/lectoren-en-hun-onderzoek-is-het-licht-uit-of-aan.html>.
- Vos, J. van der, Borgdorff, H. & Staa, A. van (2007). Kennis in context. *Thema*, 14/5, 10-17.
- Weert, T. van & Andriessen, D. (2005). *Onderzoeken door te verbeteren. Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in HBO-onderzoek*. Geraadpleegd 07-05-2010: <http://www.scienceguide.nl/pdf/OnderzoekenDoorTeVerbeteren.pdf>.
- Youth Music (2002). *Creating a Land with Music. The Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21st Century*. London: Youth Music.