

# Provocatie, politieke (in)correctheid en persoonlijk engagement

Interculturele ontmoeting in het hoger  
kunstonderwijs

Margo Slomp

**Voor haar promotieonderzoek naar de interculturele ontmoeting in het hoger kunstonderwijs bestudeert Margo Slomp groeps gesprekken in de eigen lespraktijk. Het (auto-)ethnografische en narratieve onderzoek verbindt het spreken van de participanten met hun levensverhalen. In dit artikel schetst ze een serie educatieve ontmoetingen en verbindt ze deze aan de fenomenologische begrippen van de 'tussenwereld' of 'intermonde', pathos en responsiviteit om de interculturele ontmoeting te kunnen duiden.**

## Waarom schilder jij zwarte mensen?

Twee keer per jaar, in november en in maart, houden we aan onze masteropleiding schilderkunst zogeheten feedbacksessies. In hun studio of op een andere locatie tonen de studenten een selectie van hun werk uit de afgelopen maanden en geven ze een toelichting op het proces dat ze hebben doorlopen. In een gesprek van ongeveer een half uur reageren vervolgens medestudenten en docenten op wat ze zagen en zien van het proces; ze stellen vragen, leveren commentaar en geven advies. De besprekingen zijn formatief: er worden geen studiepunten uitgedeeld en geen definitieve conclusies getrokken.

Vandaag gaan we langs de zeven studio's van onze tweedejaarsstudenten en we zijn inmiddels aanbeld bij de laatste. Het is een uur of half vijf in de middag en met z'n achttien gaan we de studio van Joris<sup>1</sup> binnen, waar al het meubilair en losliggend materiaal naar de raamkant is geschoven. We nemen plaats op de stoelen en tafels of op de grond langs de andere wand. Enkele studenten en twee collega's blijven staan. Aan de wanden zien we vijf schilderijen: drie kleine portretten, close-up en frontaal, hangen aan de lange kant van de studio. Aan een korte wand hangt een wat groter schilderij met daarop een jonge vrouw (en profile en vanaf haar middel) die een paarse hoofddoek draagt. Haar bontjas valt open en onthult een blote borst. Ertegenover hangt het grootste schilderij, van één bij drie meter, waar iedereen zich vrijwel meteen en ook bijna exclusief op richt. Het is uit drie afzonderlijke doeken samengesteld, maar laat wel een doorlopende voorstelling zien van vijf figuren in een roeiboort. De boot neemt bijna de hele onderzijde van het schilderij in beslag en is aan weerszijden en aan de bovenkant omgeven door gradaties van blauw en zwart die water suggereren. In het midden van de witte boot zit een enigszins gezette, zwarte man in een blauw poloshirt. Hij hanteert de roeispanten. Tegenover hem, achter in de boot, zitten drie kinderen, elk met een oranje zwemvest aan. Een van hen hangt ontspannen achterover en steekt lachend zijn rechterarm hoog in de lucht. De andere twee, een van hen draagt een bril, zitten rechtop en houden elk met één hand de rand van de boot vast. De man kijkt met een lichte glimlach op ze neer. Achter de man, in de boeg van de boot, zit nog iemand: deze wat starre figuur, het getinte gezicht vertrokken in een grimas, draagt een donkerblauw uniform met gele of goudkleurige tressen, witte handschoenen en een hoge hoed met een band strak om de kin.

'Waarom schilder jij zwarte mensen?'<sup>2</sup>, vraagt Ryan als eerste. Joris zegt dat hij niet wist dat hij daar een speciale reden voor moet hebben. 'Daar kun je maar beter een verdomd goede reden voor hebben!', is het bijtende

1 De gebruikte namen voor de participanten zijn pseudoniemen.

2 Uitspraken van de deelnemers aan dit gesprek voer ik hier op als citaten, hoewel ik van deze sessie geen audio-opname heb. In deze fase van het onderzoek was ik nog niet begonnen met het maken van registraties (zie noot 5). Enkele van de meest opvallende citaten heb ik kort na de sessie genoteerd. De voertaal in onze opleiding is Engels, het betreft dus een Nederlandse vertaling.

antwoord dat hij krijgt. De toon lijkt daarmee gezet: een aantal andere studenten mengt zich in het gesprek en benoemt het werk als alarmerend en schokkend. ‘Wat wil je hiermee nou eigenlijk duidelijk maken?’, wil Maya weten. ‘Wij hebben jou echt niet nodig om te bevestigen dat islamitische vrouwen evenzogoed seksuele wezens zijn.’ Mijn collega’s en ik hebben even oogcontact met elkaar, maar laten het gesprek voorlopig voortgaan. ‘Hoezo zijn vluchtelingen nu jouw onderwerp?’, vraagt Niki. Joris stelt dat hij er vooral in geïnteresseerd is dat we kennelijk aannemen dat de vrouw een moslima is en de mensen in de boot vluchtelingen. We zien een man met drie kinderen en een figuur in een brassband-uniform in een roeiboort. De kinderen dragen reddingsvesten, de twee andere figuren niet. Waarom kan dit dan niet gewoon een gezin op een boottochtje zijn? Een aantal studenten accepteert die uitleg niet: de referenties aan islam en de vluchtelingen crisis zijn volgens hen te duidelijk en ook intentioneel, dat kun je niet zomaar alleen bij de kijker neerleggen. ‘Bovendien’, vinden sommigen, ‘is dit niet jouw onderwerp.’ Enkelen richten zich persoonlijker tot Joris: ‘Het maakt me droevig dat je dit doet’ en ‘ik maak me zorgen over jou’ zijn opmerkingen die ik noteer.

Na een tijdje mengen ook een collega en ik ons in het gesprek, wat mij betreft deels in een poging de gemoederen iets te bedaren. Naar aanleiding van een opmerking van student Lleyton wisselen we in de groep van gedachten over de vraag of er belangrijke verschillen zijn in de mate waarin het postkoloniale debat is gevoerd op verschillende plekken in de westerse wereld. Mijn collega vraagt daarna of het nog mogelijk is om het te hebben over de schilderijen als schilderij, over het werkproces, en dáár uitspraken over te doen? Maar de animo daarvoor lijkt verdwenen. Ik zeg dat we over de stevige en conflicterende reacties die het werk oproept, nog lang niet zijn uitgesproken. Er leven heel verschillende opvattingen over hoe betekenis van een werk tot stand komt, over hoe de historische en actuele werkelijkheid zich met de kunst verbindt en over of een kunstenaar verantwoordelijkheden heeft – en welke – in het kiezen en verbeelden van een onderwerp. Klaarblijkelijk is dat laatste voor sommige studenten een belangrijk inhoudelijk en misschien ook ethisch punt, terwijl dat voor anderen veel minder lijkt te gelden. We spreken af er in onze eerstvolgende, maandelijkse, rondetafel discussie op terug te komen.

## Onderzoek naar interculturele ontmoetingen in het kunstonderwijs

Op het moment van deze confrontatie was ik net enkele maanden op weg met mijn promotieonderzoek naar interculturele ontmoetingen in het hoger kunstonderwijs. In onze masteropleiding werken we, net als veel andere, vergelijkbare opleidingen, al jaren met een kleine groep kunstenaars met zeer uiteenlopende nationaliteiten en achtergronden en die diversiteit neemt toe: studenten zijn afkomstig uit Azië, het Midden-Oosten, Noord- en Zuid-Amerika, Australië, Noord- en Zuid-Afrika, uit vele windstreken van Europa

en uiteraard ook uit Nederland. Het brengt grotere verschillen van inzicht over esthetische en artistieke concepten met zich mee, evenals botsende ideeën over en ervaringen met educatieve praktijken en soms conflicten over ethische en politieke posities. Maar speelt culturele diversiteit daar nu een doorslaggevende rol in of gaat het meer om individueel bepaalde verschillen die in elke groep kunstenaars, ongeacht hun herkomst, aanwezig zijn?

### ***Diversiteit als onderzoeksvraag***

De studenten die zich het sterkst uitspraken tegen een in hun ogen gedachteloze en onverschillige representatie van zwarte mensen in het werk van (de Nederlandse) Joris, kwamen uit de Verenigde Staten en Australië. Dat signaleerde ik tijdens deze confrontatie en ik kan het hier benoemen, maar is het ook werkelijk van belang? Is het betekenisvol dat de studenten die vooral moeite hadden met het zich toe-eigenen van de vluchtelingenproblematiek, Zuid-Europees waren? En is het veelzeggend dat twee vrouwelijke studenten uit het Midden-Oosten en Zuid-Azië aan het begin van de discussie zeiden moeite te hebben met de gemakzuchtige verwijzing naar seksualiteit van de kennelijk islamitische vrouw, maar dat dit in de rest van het gesprek nauwelijks meer aan de orde kwam? En zegt het iets dat de meeste Nederlandse studenten zich nauwelijks in het gesprek mengden, net zo min als de Oost-Aziatische en Zuid-Amerikaanse?

Dergelijke vragen dragen het gevaar in zich van een al te culturalistische benadering, omdat ze de herkomst van de studenten als voornaamste onderscheidende factor nemen (Bullen & Kenway, 2003). Sensitiviteit voor en opvattingen over raciale en religieuze thema's en politieke issues zoals de vluchtelingenproblematiek kunnen sterk verschillen binnen een internationale groep kunstenaars en zullen een zekere relatie hebben met hun herkomst. Maar de diversiteit aan visies binnen deze groep is afhankelijk van nog wel meer factoren dan alleen nationaliteit en cultuur: die diversiteit bestaat bij de gratie van een complexe verzameling individuele achtergronden waarin uiteenlopende factoren als gender, klasse, opvoeding, educatie, leeftijd en ervaring een rol spelen.

Met elke nieuwe groep studenten ontstaat jaarlijks een andere dynamiek van persoonlijke visies en posities binnen het instituut. Ik vroeg me af hoe we als leergemeenschap omgaan met die diversiteit. Binnen een masterprogramma dat studenten voorbereidt op een internationaal professioneel werkveld juichen we internationalisering en diversiteit toe, waarbij we eventuele botsingen en miscommunicaties omarmen als potentieel creatieve en productieve momenten.<sup>3</sup> Maar besteden we voldoende aandacht aan hoe een internationaal samengestelde groep onze opleiding ook actief vorm geeft?

3 Overigens zou met deze opvatting over het productieve potentieel van miscommunicatie en botsing zich ook wel eens een cultureel verschil kunnen aftekenen. Een studente uit het Midden-Oosten vond dit een vrij bijzondere benadering van het onderwijs en wees me erop dat dit niet per se strookt met het hiërarchische en meer op harmonie gerichte model waarin zij was opgeleid.

Welke educatieve omgeving creëren we om het soort confrontaties zoals ik hierboven heb geschetst, zodanig te laten bestaan dat heel diverse visies op wat kunst is, zichtbaar en goed uitgewisseld worden? En een andere vraag moest volgens mij ook gesteld: in hoeverre is er eigenlijk een grote diversiteit aan concepten aanwezig binnen zo'n groep? Heeft de zogenoemde geglobaliseerde kunstwereld er wellicht aan bijgedragen dat studenten en docenten elkaar moeiteloos verstaan, ingevoerd als ze zijn in een soort transnationaal kunstdiscours (Carroll, 2007) dat juist vrij weinig ruimte laat voor diversiteit?

De belangrijkste doelstelling van mijn onderzoek is inzicht verkrijgen in of en hoe interculturele aspecten een rol spelen in de groeps gesprekken in het hoger kunstonderwijs. De vraag is of culturele verschillen expliciet gemaakt worden in de educatieve omgeving, of en hoe we daar de ruimte voor creëren en of en hoe studenten profiteren van deze diversiteit in hun individuele ontwikkeling.

### ***(Auto-)etnografisch en narratief onderzoek***

Het onderzoek richt zich op de groepsgewijze leergesprekken binnen de internationale masterprogramma's in de beeldende kunsten van het Frank Mohr Instituut in Groningen, Painting en MADtech (Media, Art, Design en Technology), waar ik ook zelf doceer.<sup>4</sup> Ondanks de gedeelde uitdagingen en kansen waarvoor internationalisering en globalisering het onderwijs stellen, kan het dagelijks werken met en het ervaren van interculturele verschillen zeer plaats- en groepsgebonden zijn. Die specificiteit speelde een belangrijke rol in mijn keuze voor het bestuderen van de eigen gemeenschap. De nabijheid maakt bovendien dat ik dagelijks in mijn onderzoekomgeving kan participeren en observeren, waarmee ik nadrukkelijk ook mijn eigen positie binnen het geheel niet uit de weg wil (noch kan) gaan.

De opleiding is een kleine gemeenschap van ongeveer veertig studenten en vijf kerndocenten, verdeeld over de twee programma's. De opvattingen en ideeën van de deelnemers worden (onder meer) geactiveerd, onthuld en gevormd tijdens de groeps gesprekken waarin we hen vragen en uitdagen te reageren op elkaars werken en concepten.<sup>5</sup> Deze interactie van individuen

- 4 De gelijktijdige positie als onderzoeker en docent heeft zeker ook ethische consequenties waarvan ik me in mijn onderzoek rekenschap geef. Tijdens het onderzoek begeleid ik studenten nog steeds in hun studieproces, maar raadpleeg ik voor alle onderdelen die ik beoordeel altijd minstens één andere beoordelaar (de meeste studieonderdelen kennen overigens al een intersubjectieve beoordeling). Daarnaast vraag ik alle betrokkenen via een 'letter of consent' om toestemming om hun uitingen gedaan tijdens de sessies en een eventueel interview in het onderzoek te gebruiken. Tijdens het onderzoek en voor publicatie kunnen ze daar altijd op terug komen.
- 5 Over een periode van anderhalf tot twee jaar maak ik van in totaal ongeveer twintig groeps sessies audioregistraties, die ik aanvul met persoonlijke observaties en veldnotities van de sessies. De transcripties verwerk ik in Atlas.ti. Ik heb overwogen (en getest) om ook videoregistraties te gebruiken, omdat daarmee aanvullende informatie (zoals non-verbale communicatie of mate van betrokkenheid in het gesprek) kan worden verkregen. De participanten waren zich echter overmatig bewust van de aanwezige camera's.

binnen een groep, waarbij participanten (mede) door de taal interactie ervaren en produceren, beschrijft Clive Seale (2004) als een belangrijk aspect van de etnomethodologie. Deze benadering is minder dan de conventionele etnografie geïnteresseerd in hoe mensen dingen *zien* en meer in hoe ze dingen *doen* en dan vooral in hun taalgebruik (p. 227) of, zoals Tim Rapley zegt, in ‘the *lived work* of talking and interacting’ (2004, p. 395).

Bij het bestuderen van de interculturele en interpersoonlijke aspecten van deze gesprekken moet de nadruk liggen op het erkennen van de rijkdom aan individuele verschillen onder de deelnemers. Vivienne Anderson (2014) pleit, geïnspireerd door Bullen en Kenway (2003), voor het doen van zelfreflecterend onderzoek dat individuele verhaallijnen en belevingsonderzoek voorop stelt (p. 638). In mijn onderzoek betrek ik dan ook ongeveer zestien narratief-biografische interviews (Schütze, 1983; Wengraf, 2001)<sup>6</sup> met betrokken studenten en docenten. Ik gebruik deze narratieve benadering, omdat de specifieke ontmoetingen die zich voordoen in het onderwijs op zich bestudeerd kunnen worden, maar ook in een persoonlijk en educatief proces en een meeromvattend verhaal staan. In dit artikel concentreer ik me op het begrip educatieve ruimte. Daartoe breng ik de hierboven beschreven ontmoeting<sup>7</sup> in verband met een eerdere (niet-geregistreerde) en twee latere (geregistreerde) sessies van dezelfde groep en met het verhaal en het ontwikkelingsproces van de kunstenaar.<sup>8</sup> Ik verken eerst hoe de interculturele (educatieve) ruimte gedacht kan worden als een tussenruimte om nader te bepalen wat zich daarin tussen de deelnemers afspeelt.

## Ontmoetingen in de educatieve ‘tussenruimte’

De interculturele ontmoetingsruimte is in de afgelopen decennia op grote schaal, vanuit verschillende disciplines en op heel uiteenlopende manieren benoemd.<sup>9</sup> David Tomas (1996) bijvoorbeeld beschrijft hoe leden van verschillende culturen elkaar ontmoeten in transculturele ruimten, die hij definieert

- 6 Deze vorm van interviewen volgt geen klassieke vraag-en-antwoord aanpak, maar tracht de geïnterviewde aan te zetten tot het vertellen van verhalen en anekdotes en dit zo lang mogelijk vol te houden.
- 7 Het verhaal dat ik hier vertel, is slechts één van een reeks van verschillende ontmoetingen uit de bestudeerde praktijk die ik in mijn proefschrift zal presenteren in relatie tot de verhaallijnen van de spelers binnen die ontmoetingen en die zich elk zullen richten op een inhoudelijk andere confrontatie.
- 8 Ik put daarvoor uit het narratief-biografische interview met Joris (20 januari 2017). Ten tijde van het schrijven aan dit artikel zijn nog niet alle andere interviews gehouden.
- 9 Binnen het bereik van dit artikel kan ik niet het volledige theoretisch kader van mijn onderzoek betrekken, maar dit bestaat in grote lijnen uit drie verschillende kennisdomeinen: interculturele esthetica (o.a. Van den Braembussche, Kimmerle, & Note, 2009; Xie, 2014); interculturaliteit in het (hoger kunst)onderwijs (o.a. Manley Delacruz, 2009) en interculturele communicatie (o.a. Ikas & Wagner, 2009).

als tijdelijke tussenruimtes die culturele ontmoetingen vergemakkelijken en verandering mogelijk maken. Zijn concept is gerelateerd aan de postkoloniale, sociolinguïstische ‘Third Space Theory’ van identiteit en gemeenschap van Homi Bhabha (1994). Bhabha plaatst de ontmoeting van twee verschillende en ongelijke sociale groepen in een speciale derde ruimte van taal en uitdrukking, waarbinnen cultuur wordt verspreid en verplaatst. De twee groepen of culturen ontwikkelen in die gedeelde ruimte en door een gemeenschappelijke dialoog volgens hem een hybride identiteit.

Het idee van een dergelijke tijdelijke tussenruimte herkennen we ook in het uit de fenomenologie afkomstige concept van de tussenwereld (‘intermonde’) en dan in het bijzonder zoals uitgewerkt door Maurice Merleau-Ponty ([1945]/2007) in zijn beschrijving van de intersubjectieve ontmoeting. In zijn filosofisch-pedagogische dissertatie onderzoekt Simen Kooi (2001) het potentieel van dit concept voor het primair en voortgezet onderwijs. Zijn studie is ook bruikbaar voor het hoger onderwijs, omdat hij uiteenzet wat de basis is voor de interculturele ontmoeting in het onderwijs en de pedagogiek in het algemeen. Van belang daarbij is dat de ander een plaats krijgt in die tussenwereld, ‘waarin begrepen kan worden hoe ik in wijsgerig-antropologische zin het andere als eigen moet beschouwen en mijzelf als ander. [...] De “andersheid” van de ander wordt dan op een zijnsniveau overstegen en heft de scheiding tussen mij en de ander op: subjectiviteit wordt hiermee tot intersubjectiviteit’ (p. 297). Kooi pleit voor een algemene, interculturele houding die in het onderwijs voorgeleefd zou moeten worden. Alleen kennismaking met en kennisoverdracht over interculturele verschillen, via bijvoorbeeld projectonderwijs, specifieke leerinhouden of het werken met een internationaal samengestelde groep, voldoen in Koois ogen niet. De ‘intermondiale houding’ die aan de interculturele ontmoeting ten grondslag ligt, verlangt van ons dat ‘wij onszelf veranderen: wij moeten als vreemd leren beschouwen wat van ons is en als van ons wat vreemd voor ons is’ (pp. 293-294). Aan ieder interpersoonlijk contact ligt een uitwisseling ten grondslag, maar alleen als er ruimte is voor een daadwerkelijke wisselwerking met elkaars ‘belevingskern’ is er sprake van een ontmoeting in de tussenruimte. In die zin is de tussenruimte op te vatten als een belangrijke voorwaarde voor alle leren (van elkaar), maar ze speelt bij uitstek een rol in een diverse en internationale context.

### ***Interculturaliteit en responsiviteit bij Bernhard Waldenfels***

De fenomenoloog Bernhard Waldenfels (2007, 2011) zet een rijk geschakeerd en genuanceerd – hoewel niet altijd even makkelijk te doorgronden – gedachtegoed rondom het vreemde en de ander uiteen. Hij ruimt veel tijd en plaats in voor het onderscheid tussen vreemdheid (*Fremdheit*) en andersheid (*Andersheit*), een verschil dat niet in alle talen even genuanceerd ligt. Waar we in het dagelijks taalgebruik met het ‘andere’ een onderscheid maken tussen twee verschillende en goed te vergelijken zaken, ligt volgens Waldenfels in de confrontatie met het ‘vreemde’ een proces besloten dat dieper ingrijpt,

omdat het ons niet alleen confronteert met dat wat buiten ons, maar ook in onszelf besloten ligt: '[the alien] already appears within myself and within ourselves in terms of an intrasubjective and intra-cultural otherness' (2007, p. 9). Het interpersoonlijke van een interculturele ontmoeting begint dus in het intrapersoonlijke, en het interculturele in het intraculturele. Bij mijn ontmoeting met de ander of het vreemde word ik geconfronteerd met het feit dat ik niet alleen vreemd ben voor de ander of de ander vreemd voor mij, maar dat ik ook nooit helemaal thuis ben bij en met mezelf. Ik ken mezelf niet volledig en er zal altijd een element van vreemdheid aan het zelf zijn (2011, pp. 76-78).<sup>10</sup>

Waldenfels besteedt veel aandacht aan wat er gebeurt in de tussenruimte, die hij – met Merleau-Ponty – opvat als een ruimte met een plaats en een tijd en waarin het begrip 'interlichamelijkheid' van belang is: een ontmoeting is een confrontatie van het ene lichaam met het andere op dit moment en op deze plaats (2011, pp. 74-75). Van belang daarbij is dat er in de ontmoetingsruimte weliswaar een verwevenheid of verstrengeling plaatsvindt tussen het eigene en het vreemde, maar zonder een in elkaar opgaan of oplossen in een hybride identiteit. 'In a similar way to how my *Leibkörper* is subject to a continuous scale of nearness and remoteness in relation to myself, my *social body* belongs only more or less to myself, corresponding to a changing degree of nearness and remoteness in relation to others' (p. 84). Wanneer het sociale lichaam van het individu in deze tussenruimte spreekt, is dat volgens Waldenfels min of meer, maar nooit uitsluitend, met de eigen stem. Onder verwijzing naar Mikhail Bakhtin stelt Waldenfels dat de verstrengeling van het eigene en het vreemde maakt dat we een meerstemmigheid moeten erkennen in elke individuele stem (p. 79).

In onze ontmoeting met de ander en het vreemde worden we allereerst aangesproken door iets, er is sprake van een affect, een 'pathos' dat voorafgaat aan ons bewustzijn en Waldenfels daarom als een *Vorgängigkeit* (2007, p. 30) en ook een *Widerfahrnis* (p. 45) benoemt: 'something which provokes sense without being meaningful itself yet still as something *by which* we are touched, affected, stimulated, surprised and to some extent violated' (2011, p. 74). We worden aangeraakt door dat wat vreemd is voor ons en dat dwingt ons vervolgens tot een tijdelijk terugtreden en een uitgesteld antwoord, niet tot een direct willen begrijpen of een oplossen.

De interpersoonlijke en interculturele ontmoetingsruimte lijkt te vragen om een mediator die de ontmoeting reguleert en die Waldenfels de derde (Third; 2007, pp. 30-34) of derde partij (Third Party; 2011, pp. 80-83) noemt. De interculturele ontmoeting is haast ondenkbaar zonder deze partij: 'We take the Third Party's point of view whenever we try to understand *the other person* or another culture, referring to general sense-structures or

10 Waldenfels verwijst hierbij (onder meer) naar Rimbauds uitspraak 'Je est un autre' (2007, p. 9; 2001, p. 76).



sense-rules, and all the more do we adopt the Third Party's position when trying to come to terms *with others* in case of dissent or conflict' (2007, p. 32). Maar volgens Waldenfels moet voor een betekenisvolle interculturele uitwisseling een al te mediërende rol worden vermeden. Deze houding van responsiviteit veronderstelt een ander kijken, luisteren en handelen: het is een attitude die het uitstel van begrip en harmonie impliceert en bouwt op aspecten als stilte en hapering. Als we namelijk direct streven naar een oplossing van het verschil, ontkrachten we het provocerende, aansprekende en ontwrichtende aspect van de ontmoeting met de ander.

## Pathos en provocatie

Aanleiding voor veel van de educatieve gesprekken in het kunstonderwijs is het werk van de studenten: het roept reacties op, lokt uit. In die zin is een pathos bij voorbaat georganiseerd en een provocatie geënceneerd. In onze wekelijkse seminars bespreekt de groep studenten één of meer werken van een van hen. Naast een ontmoeting met een kunstwerk is het ook een ontmoeting met de maker. Die valt uiteraard niet samen met het werk, maar is in deze gesprekken wel als vertegenwoordiger van en eventueel spreekbuis voor dat werk aanwezig. De student in kwestie bemoeit zich overigens in eerste instantie niet met het gesprek, maar wordt daar pas later in betrokken. De praktijkdocent modereert – en participeert in – de discussie.

In een seminar een half jaar voor de eerder beschreven feedbacksessie<sup>11</sup> presenteert Joris een aantal grote tekeningen in houtskool en inkt. De tekeningen tonen elk op de achtergrond een strenge ritmische structuur van flatgebouwen waaroverheen organische patronen en vormen zijn getekend en geplakt. In een van de tekeningen ontwaren we een vervormd mensfiguur en aan de onderrand drie losse hoofden. Een student uit de Verenigde Staten identificeert de hoofden al vrij snel als zwarte mensen. De docent vraagt nog geen identificaties of betekenissen toe te kennen in deze fase van de bespreking. 'Okay, dan zie ik trekken van zwarte mensen', zegt de student, waarmee hij duidelijk maakt die associatie vrij moeilijk te kunnen negeren of uitstellen.

Het gesprek gaat terug naar formele aspecten, in dit geval naar de verschillen in structuur tussen het houtskool en de delen in inkt. Later in het gesprek vraagt de docent naar associaties en interpretaties en dan keren de hoofden terug in de bespreking (hoewel niet meteen) en wordt ook duidelijk dat de gespreksdeelnemers ze zeer verschillend zien. Marco uit Zuid-Europa vindt dat deze tekening 'serieus' en 'geladen' is juist vanwege de hoofden, die hij verbindt aan de Zwarte Pieten-discussie in Nederland. De Nederlandse Nico ziet die referentie niet en vindt dat de hoofden verwijzen naar mogelijk

11 In het voorbereidende jaar van het onderzoek heb ik een aantal seminars bijgewoond en daarvan veldnotities gemaakt waarop ik me in dit specifieke geval baseer.

belangrijke personen, ze doen bijvoorbeeld denken aan campagneposters zoals die van Obama. Een andere Nederlandse student heeft juist eerder associaties met criminelen.

Vervolgens concentreert het gesprek zich op de al dan niet politieke intenties van de kunstenaar. Joris heeft een geschreven document ingebracht in de sessie<sup>12</sup>, waarin hij zestien statements (waaronder drie citaten) opvoert die voor hem belangrijke uitgangspunten zijn voor het maken van zijn werk. Hij rept hierin van artistieke processen als ‘unarticulated revolutions’ en over die term discussiëren de studenten vrij lang, omdat een van hen de politieke connotaties hiervan verwarrend vindt. Joris vertelt later in een interview met mij<sup>13</sup> dat hij met dit werk in eerste instantie vooral wilde terugkeren naar een juist meer persoonlijke inhoud. Hij fotografeerde voor de tekeningen de woonwijk waar hij in zijn vroege studententijd had gewoond en die nu in het kader van wijkvernieuwing gesloopt werd. ‘Het waren voor mij geen tekeningen die het opnamen voor de onderdrukte bevolking met een migratie-achtergrond. Het waren voor mij tekeningen van een plek die veel voor mij betekent en waar al die dingen samenkwamen. Maar dat wist ik toen misschien ook nog niet zo duidelijk.’ Hij stelt dat hij met deze tekeningen noch met de tekst per se een politieke inhoud of provocatie zocht.

Dat wil niet zeggen dat provocatie als strategie hem vreemd is, integendeel. Als puber tekende Joris scherpe cartoons in de schoolkrant, hij schreef pittige liedteksten en tijdens zijn bachelorstudie schreef hij ooit ‘geëngageerde kritische linkse columns’ voor een uitkrantje, zo vertelt hij zelf. Later in die opleiding maakte hij een reeks schilderijen waarin hij Beierse alpenlandschappen bevolkte met zwarte figuren uit het Amerika van de jaren zestig, afkomstig uit het boek *Black in White America* (1966) van Leonard Freed. Hoewel zijn keuze voor de beladen landschappen<sup>14</sup> vooral was ingegeven door zijn zoektocht naar een zo scherp mogelijk contrast met de zwarte figuren, en het hem hier om het verkennen van schilderkunstige en historische constructies te doen was, was hij zich er zeker bewust van dat ‘er wel iets gevaarlijks omheen’ zat. ‘Maar ik had er niet precies over nagedacht van: ja, wat is dan je statement of wat zeg je daar dan mee? En eigenlijk werk ik nog steeds zo, in de zin dat ik veel meer denk: je moet iets opzoeken waar spanning zit en dan met die spanning gaan werken[...] en dat mag best ongemakkelijk blijven.’

Die vorm van provocatie wordt zo’n tweeënhalf jaar later door ten minste een van zijn medestudenten gewaardeerd: Allard stelt in de rondetafeldiscussie<sup>15</sup> naar aanleiding van de feedbacksessie dat hij vindt dat

12 In de seminars van deze docent is dit gebruikelijk voor elke tweede sessie van een student.

13 Aanvullende informatie en geciteerde uitspraken van Joris, anders dan uit de sessies, zijn afkomstig uit een interview gehouden op 20 januari 2017.

14 Beladen, omdat in dit landschap (Obersalzberg) Hitlers Berghof gesitueerd was.

15 Van deze sessie is een registratie gemaakt en de citaten zijn uit het Engels vertaald.

kunstenaars ‘juist een beetje minder dan meer ethisch moeten zijn en liever politiek incorrect dan correct, omdat dit veel spannender is.’ Hij waardeert het dat Joris een werk inbrengt waarvan hij weet dat het reacties op gaat leveren, om te kijken wat er dan gebeurt. Dat is ook hoe Joris zelf die avond zijn intentie met het werk omschrijft: ‘In het algemeen ging het me meer om: kijk wat ik niet kan doen. Kijk eens naar wat onacceptabel wordt gevonden.’ Precies die houding valt verkeerd bij een aantal andere deelnemers. Zij relateren dat onder meer aan de vraag: vanuit welke positie ‘spreek’ jij eigenlijk hierover?

## Persoonlijk engagement

Tegen het einde van het seminar over de tekeningen van zijn oude woonwijk vroeg Niki Joris naar zijn persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp: ‘Is het je eigen leefomgeving?’ Joris bevestigde dit, maar betwijfelde toen of dat voor het werk zo belangrijk is. Niki, en ook Marco, vond het zeker relevante informatie. Zij zijn ook degenen die een half jaar later in de feedbacksessie stellen dat het onderwerp vluchteling te ver van de kunstenaar af staat.

Enkele weken na die feedbacksessie zit de hele groep studenten om de keukentafel in ons pand, voor de rondetafeldiscussie naar aanleiding van de confrontatie. In de uitnodiging schreef ik dat we de tijd en ruimte zullen nemen om verschillende ethische en esthetische waardesystemen in de kunst te bespreken. Ik benadruk dat niet consensus het doel is, wel een dialogische uitwisseling van ideeën en een respectvolle interesse in de diversiteit van die ideeën. In het eerste deel van het gesprek bespreken we de verhouding van het ik tot de ander en de rol van de ander en het andere in de kunst en kunstgeschiedenis.<sup>16</sup>

In het tweede deel komen we terug op het specifieke incident van een paar weken ervoor. De studenten maken daarin niet zozeer een punt van de onderwerpen op de schilderijen, maar wel van de houding die Joris aannam in zijn presentatie: die hadden ze ervaren als gedistantieerd en onverschillig. Niki noemt het de houding van een toerist en vindt dat vooral problematisch in combinatie met een zekere lichtzinnigheid. ‘Je bent niet zwart, je bent geen moslima, je bent blank, je komt uit Nederland, je bent bevoorrecht in zekere zin. En daarom zeg ik niet dat je dit niet moet doen, maar je moet je positie in het leven en je frame in overweging nemen.’ Maya nuanceert die distantie, omdat het ook juist goed kan zijn om de blik van de buitenstaander toe te laten. ‘Het is nodig dat ook mannen over vrouwen praten.’ Maar het is

16 Voor deze discussie hebben we een aantal teksten van kunstcriticus Thomas McEvelley gelezen uit zijn bundel *Art & Otherness. Crisis in Cultural Identity* (1992). Het gesprek tijdens het eerste deel van deze bespreking zal in de dissertatie in een narratief over ‘dominante discoursen’ een rol spelen.

volgens haar wel belangrijk om daarin oprecht te zijn en je bewust te tonen van de gevoeligheden van je onderwerp. Het probleem in de feedbacksessie was volgens haar dat Joris daar zijn schouders over leek op te halen. Dat is voor Ryan reden om verder te gaan in zijn kritiek: Joris neemt wat hem betreft niet zozeer een gedistantieerde positie in, maar juist helemaal geen positie: 'Je maakt geen statement of een commentaar, en kiest ook geen kant.'

Deze avond zijn de meest prominente sprekers uit de vorige sessie ook nu het meest aan het woord, maar ze kiezen hun woorden genuanceerder en wisselen in een andere toon de argumenten uit, hoewel ook in dit gesprek nog wel scherpte aanwezig is. Ryan noemt het werk van Joris een laf gebaar: 'Je brengt geladen onderwerpen en hebt absoluut geen enkele opinie erover, je gooit het voor de voeten.' Hij vergelijkt het met een video van iemand die eten tussen een groep zwervers gooit en dan filmt hoe de groep erom vecht. Joris protesteert hiertegen, omdat dit op een beschuldiging van sadisme lijkt, maar Ryan zegt dat het hem gaat om een vergelijking met het type gebaar van 'zoek het zelf maar uit.'

Marco en Lleyton zoeken naar andere bewoordingen voor hun bezwaar tegen Joris' houding, namelijk het onvoldoende tonen van een positie of een bewustzijn daarvan. Marco betreft daarin het begrip 'stem': 'Het is het probleem van je altijd bewust te zijn van de stem en waar die vandaan komt. [...] Want weten wie je bent, daar gaat het over.' Lleyton deelt die positie en maakt duidelijk dat het van belang is om een verantwoordelijkheid te erkennen in hoe je onderwerpen benadert: 'Bij alles wat we doen, is het heel belangrijk [te beseffen] vanuit welk standpunt we dat doen, omdat we ofwel iets zullen versterken ofwel deconstrueren [...] of blootleggen.' Joris vertelt later in het interview dat hij beseft dat zijn schilderijen een 'nogal verstandelijke manier' waren 'om iets te behandelen wat voor heel veel mensen emotioneel is', hoewel hij nog steeds vindt dat de kunstenaar juist 'een verantwoordelijkheid heeft om iets te maken en dat de wereld in te slingeren.'

## Responsiviteit in de educatieve ruimte

Een educatieve ruimte is een interpersoonlijke ontmoetingsruimte waarin de deelnemers elkaar in hun vertrouwdheid en vreemdheid tegemoet treden. Het is ook een specifiek geconstrueerde ruimte: ze heeft een tijd en een plaats, een aanleiding en een aantal basale afspraken over hoe de conversatie verloopt. In die ruimte en op dat moment moet het mogelijk zijn om tot een daadwerkelijke en intensieve uitwisseling te komen van verschillend gedachtegoed. Ook de confrontatie moet er – en ook stevig – plaats kunnen vinden. Het betekent overigens niet dat die confrontatie voortdurend moedwillig gezocht moet worden of zelfs maar uitgelokt. Want hoewel de educatieve ruimte een constructie is, gebeuren er vooral spontane dingen.

Waldenfels (2007) gelooft dan ook niet in het sturen van dit proces. ‘Certainly there are learning processes that take place between cultures as soon as the stage of an “intercultural dialogue” is reached. However, one has as little control over such an attraction as one has over wonder or madness or love’ (p. 30).

Het blijft voorlopig nog de vraag of en in hoeverre deze confrontatie vooral een interculturele of meer een interpersoonlijke was. Confrontaties van verschillende ethische en esthetische concepten doen zich binnen deze internationaal samengestelde groep in elk geval wel degelijk voor (pathos) en vragen dan om een respons. En die respons moeten we volgens Waldenfels dan niet zoeken in een haastig sussen van de confrontatie. Hij pleit voor ‘a specific kind of *epoché* that instigates a suspension of assumptions that are taken for granted, a departure from the familiar, a stepping back in front of the alien’ (p. 84). Kristin Westphal (2014) beschrijft hoe dit zich laat vertalen naar het onderwijs: ‘Die Erfahrung des Fremden führt uns über uns in die Zwischenheit der Kommunikation und Interaktion heraus, von der aus auch Bildung neu und anders konfiguriert werden muss: nämlich als Struktur von Alterität und Fremdheit. Pädagogik ist dann zu verstehen als ein offenes, dezentriertes und responsives Geschehen, das zwischen den Generationen stattfindet’ (p. 128). Het vereist van de docent dat deze kan inspelen op het moment, dat zij de gebeurtenis als vraag en als pathos ziet en de twijfel kan toelaten. Het gaat daarbij niet om meteen te duiden, te begrijpen, de tegenstelling op te heffen of conclusies te trekken, maar juist om een stilte in het spreken en daarin het andere en het vreemde, toe te laten.

Hoewel in de feedbacksessie zeker sprake was van een stevige confrontatie, denk ik toch dat de sessie op dat moment als educatieve ontmoeting faalde. In een eerdere presentatie van het gebeuren<sup>17</sup> heb ik dat ook zo gesteld. Een collega uit Nieuw-Zeeland vond dat het misschien juist een geslaagde ontmoeting was, omdat studenten de ruimte kennelijk als zodanig ervoeren dat op dat moment en in die setting het conflict mocht bestaan. De confrontatie met het verschil in opvatting, met de andere positie, met diversiteit stelde immers een proces in werking bij de deelnemers en is dat niet precies wat er in de educatieve ruimte moet gebeuren? Hoewel deze analyse voor de langere termijn misschien kan gelden, denk ik dat de ontmoeting zelf op een aantal punten tekortschoot.

Voor een geslaagde dialoog is het van belang dat de deelnemers aan de conversatie ‘sprekend’ en vooral ook in hun spreken aanwezig zijn, ook al is dat spreken nooit eenduidig, maar altijd polyfoon. Echter, Joris plaatste zichzelf met zijn openingsantwoord in de feedbacksessie als het ware buiten zijn werk en ook buiten de discussie. De distantie die hij innam ten opzichte van

17 14e ELIA-conferentie *Turn Mirrors into Windows*, 30 november t/m 3 december 2016. <http://www.elia-artschools.org/activities/biennial-conference>

zijn onderwerp leek op dat moment ook te gelden voor het te voeren gesprek over het werk en dat was voor sommige andere deelnemers onacceptabel, zoals ook bleek uit het latere rondetafelgesprek.

Nu zou het ook mogelijk moeten zijn om in dat spreken aanwezig te zijn. Daartoe is juist bij een confrontatie een basaal gevoel van veiligheid noodzakelijk en daarvoor was de sfeer in dit geval al snel te vijandig. Daar speelden ook factoren in mee die op het moment zelf moeilijk voor iedereen te overzien waren. Binnen de context van een kleine leergemeenschap vinden naast educatieve ook veel informele ontmoetingen plaats die het spreken in de groep kunnen beïnvloeden. Enkele weken voor de sessie op een feestje bij Joris in het atelier, vertelde hij later, had niemand negatieve opmerkingen bij het werk met de roeiboort geplaatst en het verraste hem dat die tijdens de sessie met zoveel hevigheid alsnog geuit werden.<sup>18</sup> Maar hij weet ook dat een nogal onhandige grap van hem bij een van de medestudenten een rol heeft gespeeld. Binnen de groep was op diverse momenten rondom deze kwestie al duidelijk geworden dat er verschillende opvattingen bestonden over wat onder politieke (in)correctheid wordt verstaan en welke positie je als kunstenaar of persoon daarbij inneemt.

Voor het zich voltrekken van de educatieve ruimte is het belangrijk dat er sprake is van een intercultureel en interpersoonlijk sensitieve houding en benadering. De notie van de 'tussenwereld' helpt om deze ruimte te beschrijven en om er een attitude en handelingswijze in mogelijk te maken. De verantwoordelijkheid voor die attitude geldt voor alle deelnemers, maar in het bijzonder voor de docenten. En hoewel je niet altijd meteen alle gevoeligheden kunt overzien, je je er ook niet meteen een oordeel over kunt permitteren en het van belang is om in de tussenruimte de stilte en het vreemde toe te laten, ben je toch ook verantwoordelijk voor het bewaken van de toon en sfeer van het gesprek. Als docenten hadden wij ons, had ik mij, sterker kunnen uitspreken over zowel de distantie die Joris liet zien als de felheid waarmee anderen hem vervolgens bejegenden. Van minstens zo groot belang voor het (alsnog) slagen van de educatieve ontmoeting is dat docenten continuïteit bieden na een dergelijke confrontatie. De educatieve ruimte moet zich als het ware openen in de ontmoetingen daarna en moet dus ook expliciet als temporeel worden gedacht. De gezamenlijke beslissing van docenten en studenten om in elk geval het gesprek voort te zetten (rondetafeldiscussie) is in die zin een goede geweest. Joris maakt bovendien uiteindelijk een werk waarin hij het besef van de verwevenheid van het intra- en interpersoonlijke, een verstrengeling van het eigene en het vreemde, tot uitdrukking brengt.

18 Op zich is dit wel verklaarbaar vanuit de situatie van de educatieve omgeving, omdat die niet hetzelfde is als een sociale of privéruimte en niet iedereen zich geroepen voelt om in de sociale ruimte een even direct oordeel te ventileren.

## The Artist is Present

Vier maanden na de rondetafeldiscussie zijn we opnieuw met de hele groep op bezoek in de studio van Joris. Het is zijn laatste seminar voor het einde van het jaar en hij is begonnen met de voorbereidingen van het eindexamenwerk. Hij toont een film van circa tien minuten waarin een donker getinte man met een muts op in close-up te zien is. Tegen de achtergrond van een donkere ruimte vertelt de man – in het Engels en met een vrij zwaar accent – een verhaal over hoe hij in de mensensmokkel terecht is gekomen. De film laat steeds scherpe *cuts* zien, zodat het beeld voortdurend licht verspringt. Pieter stelt dat door deze ingreep de kunstenaar heel sterk aanwezig is.<sup>19</sup> Aanvankelijk word je misschien meegenomen in het verhaal, maar door het verspringende beeld word je er ook steeds weer uitgehaald en dat legt de focus naar de positie van de kunstenaar. Lleyton kan een eind meegaan in die analyse, maar vindt ook dat de kunstenaar in de video juist door het verwijderen van versprekingen van de acteur (de *cuts*) nog niet transparant genoeg is en Joris daarmee blijft hangen in zijn eigen aannames rondom de figuur van de mensensmokkelaar. Marco onderschrijft dat en moedigt Joris aan om zich nog meer buiten het narratief van de film te plaatsen en daarmee duidelijker, maar wel ambigue aanwezig te zijn.

Vervolgens draagt Joris een aantal gedichten en theaterteksten voor die hij heeft geschreven voor een opera over Bertolt Brecht en ook een aantal fragmenten uit de thesis waarmee hij hoopt af te studeren. De teksten leggen een parallel tussen het huidige politieke klimaat in Europa en de levensgeschiedenis van Brecht en diens kritiek op het fascisme. Voor Joris komt een aantal belangrijke aspecten van zijn kunstenaarschap hierin eindelijk samen: zijn eerdere ervaringen als (theater)schrijver, zijn politieke betrokkenheid en de context van de beeldende kunst. Het gesprek met Joris richt zich nog directer op zijn zichtbaarheid en zijn aanwezige eigen stem: Pieter vindt dat het een extra dimensie geeft dat de kunstenaar zelf tot ons spreekt en letterlijk naar ons wijst. Ook de docent en Maya moedigen Joris daarin verder aan.

Allard doet nog de suggestie dat Joris misschien zelf op het sprekersplatform dat hij wil bouwen voor de eindexamenpresentatie moet gaan staan. Joris twijfelt daar op dat moment duidelijk over: 'Dat zou zeker iets zijn waar ik erg bang voor zou zijn.' Toch is dat precies wat er uiteindelijk gebeurt als de kunstenaar zijn afstudeerwerk in juni presenteert: vanaf een gebouwde constructie die de beeldtaal van verzet en protest oproept, slingert hij zijn rauwe teksten en gedichten naar het aanwezige publiek, waarbij de stem die hij laat horen afwisselend die van de bezorgde linkse intellectueel en de boze

19 In dit artikel richt ik me op het commentaar dat Joris krijgt op zijn zichtbaarheid of onzichtbaarheid in het werk, hoewel de bespreking ook andere zaken aan de orde stelde.

Nederlandse burger is. 'Als ik daar zelf sta en het zelf zeg, vraagt niemand zich meer af of ik claim voor iemand anders te praten. Ik denk dat die kwetsbaarheid een heel groot verschil heeft gemaakt.' Na afloop van elke performance gaat Joris met het publiek in gesprek over het werk en wat het bij hen oproept.

**Margo Slomp** is docent aan het Frank Mohr Instituut (Masteropleiding, Academie Minerva), waar ze studenten individuele begeleiding geeft en onderzoeks- en theorievakken doceert voor de programma's MA Painting als MA MADtech (Media, Art, Design & Technology). Ze doet promotieonderzoek naar de interculturele dialoog in de groepsleergesprekken van een kunstvakopleiding.  
a.m.slomp@pl.hanze.nl



## Literatuur

- Anderson, V. (2014). 'World-Travelling': A framework for re-thinking teaching and learning in internationalised higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 68(5), 637-652.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Braembussche, A. van den, Kimmerle, H., & Note, N. (Eds.) (2009). *Intercultural Aesthetics. A Worldview Perspective*. Brussel: Springer.
- Bullen, E., & Kenway, J. (2003). Real Or Imagined Women? Staff Representations of International Women Postgraduate Students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 34-50.
- Carroll, N. (2007). Art and Globalization: Then and Now. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 61(1), 131-143.
- Ikas, K., & Wagner, G. (Eds.) (2009). *Communication in the Third Space*. New York: Routledge.
- Kooi, S. (2001). *Naar een pedagogiek van de tussenwereld: een wijsgerig-pedagogische studie over de grondslagen van de interculturele ontmoeting in opvoeding en onderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Manley Delacruz, E. (Ed.) (2009). *Globalization, Art & Education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Merleau-Ponty, M. ([1945]/2007). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Rapley, T. (2004). Analysing conversation. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 383-396). London: Sage.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Seale, C. (Ed.) (2004). *Researching society and culture*. London: Sage.
- Tomas, D. (1996). *Transcultural Space and Transcultural Beings*. Boulder, CO: Westview Press.
- Waldenfels, B. (2007). *The Question of the Other*. Hong Kong/New York: Chinese University Press/State University of New York Press.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston: Northwestern University Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. Sage: London.
- Westphal, K. (2014). Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In J. Deck & P. Primavesi (Hg.), *Stop Teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 125-138). Bielefeld: Transcript.
- Xie, M. (Ed.) (2014). *The Agon of Interpretations: Towards a Critical Intercultural Hermeneutics*. Toronto: Toronto University Press.