

What's in a name?

De theaterdocent en het kunstenaarschap.

Door Ann Saelens

“What's in a name? That which we call a rose, by any other name would smell as sweet.”¹

Een jonge theaterdocent uit Nederland vertelde me onlangs dat hij een zeer succesvolle voorstelling creëerde op een theaterfestival. Toen hij als onbekende jongeling nadien veel bijval kreeg en men hem vroeg waar hij vandaan kwam en wat hij zoal deed, vertelde hij dat hij theaterdocent was van opleiding. Hij vertelde me hoe de sfeer merkbaar omsloeg. Ze vonden wat hij had gemaakt of op zijn minst wie hij was plots schijnbaar een stuk minder interessant. Hij vertelde me dat hij sindsdien zegt dat hij theatermaker is, hij vindt dat hij dan artistiek ernstiger wordt genomen.

In een Belgische theaterwerkplaats voor jongeren vertelde de artistiek leider me dat hij liever geen mensen engageert die zich theaterdocent (al dan niet van opleiding, dat is in dit geval zelfs onduidelijk) noemen om te werken met de jongeren. Toen ik hem vroeg waarom, zei hij me dat hij liever met kunstenaars werkt omdat die niet precies op voorhand weten wat ze gaan doen, geen strak plan hebben.

Wat doe ik precies als theaterdocent als ik met jonge mensen onderzoek wat ze kunnen vertellen en maken op een podium? In welke mate is dit los te koppelen van het feit dat ik hen ondertussen ook iets vertel over hoe je kan creëren en wat je kan creëren en hoe anderen dit ooit al deden? Staat het ook niet altijd in verband met hoe *ik* creëer en wat ik definieer als een creatie? En wanneer ik ook aanwijzingen geef over hoe ze hun lichaam of stem hierbij kunnen inzetten en hoe ze dit zelf kunnen trainen, ben ik dan opeens een docent en niet langer een theatermaker? Is het hebben van een plan, een opdracht, een idee of godbetert een methode altijd suspect in het licht van het artistieke proces? Wie zet de grenzen uit? Waarom aarzelen docenten om zich docent te noemen en waarom vermijden makers geassocieerd te worden met het leraarschap als ze met jonge of onervaren spelers iets creëren? Wat is dat eigenlijk een docent? Is niet elk menselijk contact een (ped)agogische ontmoeting tussen mensen? Wat is dat toch met die hedendaagse visie op de docent in de kunsten die het zo moeilijk maakt om ermee geassocieerd te worden? Waarom willen zoveel makers in participatieve kunstpraktijken absoluut niet over één kam worden geschoren met theaterdocenten? Men hanteert soms bijna krampachtig de term co-creator om toch maar niet met educatie te worden geassocieerd. Ook in de School of Arts waar ik werk was de evolutie naar een educatieve master in de kunsten een proces met hevige debatten over de rol van het artistieke domein in relatie tot de pedagogie.

¹ Uit: *Shakespeare, W. Romeo en Juliet, act II, scene II*

Meer dan dertig jaar werk ik ondertussen met jongeren en volwassenen in het kunstonderwijs en in participatieve kunstpraktijken met verschillende doelgroepen. Ik maak voorstellingen met hen en help ze een eigen stem te vinden op een podium. Het is misschien ook altijd een beetje mijn stem, dat laat ik nog even in het midden. Ik noem mezelf theaterdocent, al ben ik eerst op de toneelschool opgeleid als actrice en pas nadien als theaterdocent in diezelfde kunstschool. Ik hou ook van dat woord *leraar*. Ik hou van mijn werk. Ondertussen leid ik in mijn functie als docent vakdidactiek drama bovendien ook een nieuwe generatie theaterdocenten op. In Vlaanderen kan dat enkel na minimaal een academische bacheloropleiding in de kunsten, in de praktijk is dat bijna steeds na het eerst behalen van een academische master in de kunsten. Ik ben ook daar een leerkracht. Ik help er jonge en minder jonge mensen om inzicht te krijgen in de mogelijkheden van het werken en creëren met jonge of onervaren spelers en makers en hoop er *goesting* bij te brengen om in dit werkveld te stappen. Ik tracht mijn passie voor dat werk voelbaar te maken. Momenteel voer ik ook onderzoek in de kunsteducatie, samen met theaterdocente Tanja Oostvogels. Zij is opgeleid in Nederland, waar je wel meteen voor theaterdocent kan studeren in professionele bacheloropleidingen in de kunsten.

Waar komt die spanning leerkracht/kunstenaar vandaan?

In haar onderzoek naar de praktijk van kunstenaarsdocenten citeert Marike Hoekstra (2019) James Daichendt, die schrijft dat *“de interdisciplinaire fusie van kunst en onderwijs, die door de kunstenaar docent wordt vertegenwoordigd op gespannen voet staat met het romantische beeld van de kunstenaar als iemand die zich buiten de maatschappelijke werkelijkheid louter richt op het kunstwerk. De kunst docent wordt daarentegen verondersteld iemand te zijn die geen – succesvolle – carrière in de kunst heeft en alleen gericht is op leerlingen en hun zorg. De kunstenaar docent wordt geassocieerd met mislukte kunstenaars en met amateur docenten en is vanuit dat perspectief dus iemand die tekortschiet in één of beide domeinen (Daichendt, 2011).”*

In zijn boek *Artist Teaching: A philosophy for creating and teaching* beschrijft Daichendt (2010) hoe er historisch wel altijd een nauw verband was tussen het maken van kunst en het leren kunst maken. Alhoewel we kunsthistorisch veel *bewijs* hebben over wat de kunstenaars produceerden aan kunst, is het echter veel moeilijker om sporen terug te vinden over wat kunst docenten of leraars/meesters verwezenlijkten in hun praktijk. Nadat we grosso modo tot aan de late renaissance en de 17^{de} eeuw in Frankrijk kunnen spreken van een meester/leerling principe waarbij het ambacht van de kunsten werd *geleerd* in de werkplaats van een meester/artiest, zien we in de Franse academies echte studieprogramma's ontstaan met curricula, leerlijnen en methodes om de kunsten aan te leren.

Nadat de Italiaanse en Franse academies voor het eerst ook het kunst docentschap professionaliseerden, zien we vandaag in kunstscholen dat ze niettegenstaande een andere opvatting over wat kunst in een postmoderne (of spreken we nu al van een post-postmoderne?) samenleving moet of kan zijn, nog steeds op een geprofessionaliseerde manier hun expertise en visie uitdragen. Er lijken géén vaste regels te zijn over wat kunst moet of kan zijn, kunst is in voortdurende fluxus, fluide en dynamisch.

Het idee dat er geen vaste regels zijn over wat kunst moet of mag zijn en dus wat kunstonderwijs moet of mag zijn, is in zekere zin opnieuw een regel. Daardoor zijn kunstscholen van vandaag misschien evenzeer academisch als in de vorige eeuwen? De attitude die men in de hedendaagse kunstscholen hanteert in het begrijpen van kunsteducatie én het opleiden van artiesten is vaak gebaseerd op de filosofie dat er niet één juiste weg is met een bepaald doel, dat er geen doctrine mag zijn en men opteert voor het principe dat nét het afwijzen van vooropgestelde regels of werkwijzen een goede manier is om iets te doen of een eigen weg te vinden. Zou het kunnen zijn dat hier het schoentje wringt? Zou het daarom zijn dat alles wat ruikt naar educatie suspect wordt in de ogen van de hedendaagse artiest? Bijgevolg kan de artiest geen leraar zijn en omgekeerd. En heeft de ware artiest wel scholing nodig? En dus kan het atelier, de studio, het laboratorium of de repetitieruimte nooit vervangen worden door het klaslokaal. En ook zij die lesgeven in academies of kunsthumaniora's kan je beter vermijden of zijn een noodzakelijk kwaad, want zij hanteren regels en volgen tradities en zijn meestal ook opgeleid in scholen, meer nog, vaak wordt er van hen vandaag verwacht dat ze kunnen bewijzen dat ze ergens een bepaalde master of graad behaalden om zelfs te mogen lesgeven en dus zijn ze de facto deel van het schoolsysteem met haar curricula, haar vaste methodes, didactische wenken en evaluatiesystemen.

Op het moment dat er andere noties ontstonden over wat kunst moet of kan zijn of waarvoor kunst kan dienen, treedt er een soort schisma op tussen de kunstenaar en de kunstleraar. Daichendt (2010) beschrijft hoe in Engeland in de 19^{de} eeuw voor het eerst een zekere George Wallis zich met opzet artist-educator noemt omdat hij vindt dat kunstenaars in hun academies en scholen te weinig originaliteit verlangen van hun leerlingen, iets wat hij op dat moment als essentieel ervaart in het opleiden van kunstenaars. Hij verandert radicaal het curriculum in zijn eigen school, waarbij hij meer focus legt op de vrijheid van de leerling en methodes ontwikkelt om de creativiteit en originaliteit van zijn leerlingen te stimuleren.

Onder invloed van de pedagogische vernieuwers van de 19^{de} en 20^{ste} eeuw verschijnt de focus op expressie en zelfontplooiing van het jonge kind in het curriculum (van de dagschool) en de leerkrachten (vaak geen artiesten) die aan de slag gaan binnen dat kader gebruiken de kunsten om deze nieuwe leerdoelen te bereiken. Deze leerkrachten hadden niet als doel kunstenaars te maken van elk kind, maar dienden doelen als emancipatie, vrijheid en kritisch denken. Het is vooral in de context van onderwijs dat (kunst)leerkrachten pioniers blijken in het anders denken over wat kunsteducatie kan zijn of betekenen in functie van de kunsten of in het kader van kunst als middel voor andere doelen. In Vlaanderen zou je pioniers als August Bal, maar ook later bijvoorbeeld Tijn Bossuyt van De Veerman, kunnen zien als docenten die ondanks het feit dat ze nooit opgeleid zijn in de kunsten, zorgden voor verandering: nieuwe en frisse aandacht voor de kunstbeleving/educatie voor kinderen en verschillende groepen niet-professionelen. Zo was ook Minke van den Berg, de voormalige artistieke leidster van de docentenopleiding in de toneelschool Amsterdam, eerst opgeleid als kinderpsycholoog en begon ze haar carrière in de jaren '70 in Nederlandse scholen in het kader van de vrije expressie lessen (Lems, 2022). Eva Bal, toenmalig echtgenote van August Bal en zelf wel opgeleid als theaterdocent, richtte met het Speeltheater in Vlaanderen een eerste werkplaats op voor het maken van theater met kinderen en deed dan weer wel vooral een beroep op professioneel geschoolde theaterdocenten die opgeleid waren in Nederland.

De verschillende identiteiten van kunstdocent of/en artiest werden meer en meer zichtbaar en in zekere zin verdween de noodzaak om een artiest voor de klas te hebben waarschijnlijk uit het spectrum. In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw kwam daar opnieuw verandering in. Men ging experimenteren met artiesten in de klas, omdat men toch de link met de methodes die de kunstenaars in hun praktijken beoefenden opnieuw de klas wou binnenbrengen. Is het deze tegenreactie die er nog steeds voor zorgt dat het woord 'leraar' zo'n negatieve bijklank bleef behouden in de ogen van mensen met een hart voor de kunsten?

Volgens Daichendt (2010) is het uiterst moeilijk om te weten of het de verschillende vooropleidingen zijn die kunstdocenten volgden die de kwaliteit of aard van hun praktijk (zowel de artistieke als de educatieve) bepalen. Sommigen hebben geen opleiding in de kunsten en wel een (kunst)educatieve opleiding, anderen geen educatieve opleiding of slechts een korte nascholing en wél een artistieke opleiding. Daichendt ziet veeleer een verschil in de praktijken naargelang de *reden waarom* iemand kunst gaat doceren in een bepaalde context. Niettemin pleit Daichendt in de huidige context van de kunsteducatie ervoor om absoluut ook artiest te zijn als kunstdocent, waarbij hij meteen ook opmerkt dat dit ook kan zonder ergens een diploma te hebben verworven in een kunstopleiding. Maar een artiest die geen benul heeft van het mogelijke effect van zijn aanpak ziet hij evenzeer als een verarming van wat een artist-teacher echt zou kunnen betekenen in het werken met kinderen en verschillende andere groepen niet-professionelen.

Gebruikt men daarom graag de term *artist-teacher*? Omdat ze het beroep een hoger trapje lijkt te plaatsen dan leerkracht in de kunsten, omdat het woord artiest voorop staat in de samenstelling van het woord? Men kijkt wantrouwig naar de docent omdat die onvoldoende artiest zou kunnen zijn. Net zoals Daichendt geloof ik sterk in het belang van artistiek denken in de kunsteducatie en moeten de kunstdocenten in de eerste plaats in staat zijn om het artistiek denken dat ze incorporeren te gebruiken om een artistieke plek te installeren waar kunst kan worden ervaren en gecreëerd. Esther Sayer (2019) gebruikt de term *artist-educator*, waarbij ze de nadruk legt op de vele contexten waarin men werkzaam kan zijn: community-werking, culturele instellingen en ook scholen. Volgens haar is het de dualiteit, waarbij men zowel kennis en begrip van de kunsten wil bijbrengen als een praktijk van de kunsten wil installeren waarin er waarde wordt gehecht aan de kennis en inbreng van de lerenden, die ervoor zorgt dat de identiteit van de *artist-educator* een balans dient te vinden tussen *practitioner and educator*. Vandaar dat het dus belangrijk is dat kunstleerkrachten betrokken blijven in de hedendaagse kunstpraktijk als makers.

De kunstpraktijk van docenten is soms volledig vervlochten met hun educatieve praktijk. Dit is bijvoorbeeld het geval in het werk van de Mexicaans-Amerikaanse *artist and teacher* Jorge Lucero. Uiteraard is dit niet per se het geval bij elke goede kunstleerkracht en kan er ook een eigen artistieke praktijk bestaan naast de kunstparticipatieve- of klaspraktijk. Het is opvallend hoe Lucero er geen enkel probleem mee heeft om het woord leerkracht in de mond te nemen en men bij ons in Vlaanderen en Nederland de meeste artiesten die met kinderen en jongeren aan de slag gaan, ziet grijpen naar woorden als co-creator, kunstenaar in participatieve kunstpraktijken of simpelweg theatermaker.

Wat doet de leerkracht eigenlijk?

Vele denkers hebben geschreven over wat dat precies is 'goed lesgeven', over wat het wezen van krachtig leraarschap is. Tyson Lewis schreef in *The Esthetics of Education* (2012) zijn ideeën over het onderwijs neer. Hij vindt '**het op gang brengen van een esthetische ervaring**' één van de kernpunten van onderwijs, en daarmee bedoelt hij niet specifiek het kunstonderwijs, maar het onderwijs in het algemeen. Voor Lewis betekent esthetisch niet enkel schoon of goed, maar het is de veel ruimere betekenis van het voelen, en zo kan een esthetische ervaring er ook één zijn van walging, onrust of wrevel. Deze ervaring is volgens Lewis nodig omdat onderwijs fundamenteel politiek is, en de ervaring van het in contact te komen met andere manieren van voelen, ruiken, horen en zien daagt ons uit om de wereld steeds opnieuw te herdenken. Lewis benadrukt bovendien hoe we de rol van **nieuwsgierigheid** in educatie uiterst ernstig moeten nemen, want ze dient als richtingaanwijzer voor de aandachtige aard van de wil. Tenslotte noemt hij goed onderwijs bovendien **theatraal**. Niet in de zin dat de docent een rol speelt, maar omdat we ons als leerlingen in een situatie begeven waarbij we ons dingen afvragen 'alsof' het ook zo zou kunnen zijn, het kan ons uit onze comfortzone trekken en doen nadenken over iets wat we nog niet eerder zo ervaren en het geeft ons tegelijk de mogelijkheid om even te bestaan niet als onszelf, maar als iemand die de kans krijgt los te komen van wie we zijn of moeten zijn.²

Gert Biesta (2021) vindt onderbreken, uitstellen en ondersteunen essentieel in het werk van de leerkracht. Het **onderbreken** is volgens Biesta het educatieve gebaar: de aandacht van de leerling op iets richten, iets tonen. De leerkracht onderbreekt het kind, het moet stoppen met wat het op dat moment aan het doen is of wil. Belangrijk bovendien is om na die onderbreking ook weerstand in te brengen: zoeken naar kwaliteit in wat naar boven komt. Als goede leerkracht ben je dus niet vlug tevreden. Dit **uitstel** in de tijd, het maken van tijd, het geven van ruimte is de tijd waarin de leerling kan experimenteren met 'het nieuwe'. Tijd waarin de leerling zijn verlangens kan ontmoeten en op experimentele wijze, zonder zekerheid over de uitkomst, kan uitzoeken welke van zijn verlangens op welke manier zinvol kunnen zijn bij de volwassen stap in de wereld. De leerkracht biedt hierbij **ondersteuning** in het moeilijke tussengebied tussen wereldvernietiging (druk uitoefenen om je eigen verlangens kost wat kost te kunnen realiseren) en zelfvernietiging (terugtrekken en je verlangens opgeven).

De kracht van de goede docent ligt volgens mij, schatplichtig aan het gedachtengoed van Biesta en Lewis, in het vermogen om ruimte te scheppen om te ontmoeten en te ervaren, stil te staan (tonen en onderbreken) en te oordelen over welke stappen moeten worden ondernomen om dit proces gaande te houden. Het gaat er niet over dat de leerkracht zegt *hoe* het *moet* om *iets* te bereiken, maar de leerkracht neemt constant beslissingen op basis van zijn oordeel om het proces mogelijk te maken waarbij er *iets* ontstaat of iets geleerd *zou kunnen* worden over wie we zijn in de wereld. Rudi Laermans (2016) verwoordt het heel mooi, weliswaar in een algemenere context over de kunstbeleving, maar ik zie een duidelijke parallel met de kunsteducatie wanneer hij schrijft dat "in het Bildungsbegrip niet meer de hoogdravende idee van 'zelftransformatie-door-kunstbeleving' centraal staat, maar het besef van 'het verschil tussen wie we thans zijn en wie we kunnen worden'."

² Ik gebruikte voor deze paragraaf de Nederlandse samenvatting van het werk van Lewis op <http://www.onderwijsfilosofie.nl/>

Lewis (2015) gaat nog een interessante stap verder en ziet de plek van “studie” als een plek waarin net de staat van *im-potentialiteit* belangrijk is, als een soort extreme tegenhanger van een doelgerichte plek waar we efficiëntie belangrijk vinden.

De leerling is in dit geval geen lerende die bewijzen levert dat hij iets *geleerd heeft* of zelfs niet richting *juister oordelen* evolueert zoals Biesta voor ogen heeft, maar men krijgt tijdens de tijd van studie een soort paradoxale vrijheid om net niet doelgericht te werken als subject. Men krijgt echter de tijd om (in aanwezigheid van de leerkracht) los van wie we zijn of zouden moeten zijn, te zoeken, te her-lezen, te her-denken, te her-onderzoeken en dit op een nieuwsgierige, speelse en experimenterende manier.

Als theatermaker, als theaterdocent in het werkproces met jongeren schep ik de ruimte om elkaar te ontmoeten en te ervaren op de vloer, ik ageer vanuit mijn en hopelijk hun behoefte om te (her)scheppen, maar weet nog niet precies of en wat er geschapen zal worden. Het is altijd een risicovolle onderneming, met geen enkele garantie op succes, noch een zekere uitkomst. Misschien is zelfs de daad van het oefenen en het zoeken reeds voldoende: het klaslokaal, het atelier, de werkplek als de ruimte waar dit nog kan en mogelijk gemaakt wordt. Het is waarschijnlijk ook altijd een vorm van co-experiment en co-creatie. Hoe autonoom ik het werk voor de jongere ook zou wensen te krijgen, ik ben deel van het proces. De expertise die ik heb, de referenties, het vakmanschap en de inspiratiebronnen die ik kan aanreiken vanuit mijn ervaring en artistieke praktijk voeden het proces. En mijn passie voor de kunstvorm theater is als het ware de olie die de motor doet draaien.

Ik ben in zekere zin ook zelf steeds een lerende van mijn leerlingen op de academie, in de kunsthumaniora, in de School of Arts of van de mensen in de participatieve kunstprojecten en in theaters. Ook ik leer van die leerlingen en studenten, die jonge nieuwe artiesten met hun andere blik en hun verschillend referentiekader. Want ik word als mens altijd beïnvloed door de ontmoeting met de ander. De kwaliteit van die ontmoeting zal de intensiteit en de weerslag van die invloed gaan bepalen. Ik word nog steeds wie ik ben, omdat ik anderen ontmoet.

In een ontmoeting die voor mij zinvol wordt, is er eerst en vooral de act van het *zien* van die ander. Vervolgens het actief *luisteren* naar die ander en tenslotte het *leren* van die ander. En dit werkt in beide richtingen, want de ander ziet ook mij. Dit proces van steeds weer *worden* wie ik ben en kan *betekenen* voor anderen is wat me misschien wel *levend* houdt in de grote nutteleloosheid van ons bestaan, waardoor de ondraaglijkheid ervan toch draaglijk wordt. Voor mij persoonlijk was de eerste ware ontmoeting van mijn leven, die met mijn moeder die naar me keek en luisterde en naar wie ik keek en luisterde, waarschijnlijk de eerste doorslaggevende invloed voor wie ik aan het worden was. Het was waarschijnlijk mijn eerste pedagogische ervaring.

Maar het was bovenal misschien ook mijn eerste ervaring van liefde. Zonder hoogdravend te willen worden, zorgt elke nieuwe ontmoeting met mijn leerlingen dankzij het zien van wie ze zijn voor een gevoel van liefde, of op zijn minst respect en begrip voor wie ze zijn. Dat gaat soms traag, in het begin is het soms zoeken en moet ik geduld hebben omdat ik niet meteen iedereen ‘leuk’ vind en ik niet altijd de mensen zie achter de groep. Maar als ik die inspanning lever, dan merk ik dat ik na een tijdje hun ‘eigenaardigheden’ erbij neem, net omdat ik hen écht leerde kennen en ik mijn best deed om hen te zien én te luisteren naar wat ze zeggen. En ja, er ontstaat dan zoiets als ‘het graag zien’ van de mensen waarmee ik werk.

Die inspanning die je levert is de vaardigheid van een vakman: een verregaande houding van openheid, geduld en oprechte interesse. Leerkrachten die dit missen, geven vaak mechanisch les én zijn vaak ongelukkig want ze missen misschien wel het mooiste aspect van dit beroep: iemand daadwerkelijk ontmoeten en van daaruit kunnen handelen, worden en scheppen. Het moment dat je iemand écht leert kennen, wordt het bovendien makkelijker om te weten wat je wel en niet moet of kan doen om hen op weg te helpen en ontstaat er een gevoel van potentie om dingen te verwezenlijken.

Voor mij is het leraarschap dan ook een specifieke vorm van ruimte die bewust geschapen wordt door een leraar en waarbinnen net die levenshouding *zien-luisteren-leren-worden-betekenen* mogelijk wordt. Dit proces kan plaats vinden door het mogelijk maken van tijd in het in contact komen met de ander, die nooit is zoals jezelf en die gezien moet worden. Het gaat voor mij over het scheppen van een context waarbinnen dit mogelijk wordt en het worden dus het eindpunt van de nieuwe schepping is. Ik ben niet per se langer de 'ik' van voor deze ontmoeting en dit proces, ik schep een nieuw ik omdat ik de tijd kreeg om stil te staan bij hoe die ander is, ik geef opnieuw vorm aan mezelf en ook aan de wereld.

Voor mij loopt dit proces sterk parallel aan het artistieke proces. En net omdat het proces in deze contexten zo belangrijk is, is naast artistiek inzicht ook de expertise over hoe je betrokkenheid, veiligheid, autonomie en uitdaging kan installeren geen overbodige luxe. Als docent ga je op zoek naar hoe je iemand zo autonoom mogelijk kan laten functioneren in dit proces en hoe je iemand gaandeweg competentier maakt om ook zelf het proces gaande te houden.

In het werk met jongeren faciliteert de docent die ruimte die nodig is om de schepping mogelijk te maken. De schepping van het nieuwe 'ik', als een proces, maar ook de schepping van een kunstwerk, een product, het vormgeven denken of de expressie. Dat is wat een leerkracht doet.

In die zin zie ik kunsteducatie niet los van het mogelijk maken van (zelf)expressie door de jongere, maar zie ik het in ieder geval ruimer: het omvat eventueel de (zelf)expressie, maar het is ook "educatief" als het gaat over het mens-worden, of zoals Gert Biesta zou zeggen: het meer subject worden. Of zoals Rudi Laermans het zegt: "het verschil tussen wie we thans zijn en wie we kunnen worden." In het beste kunstwerk gaan beiden volgens mij steeds samen en appelleert het kunstwerk aan ons, maar ook aan de wereld.

Kunstdocent zijn in onderwijs

Sommige jonge kunstenaars die ik over de vloer krijg in mijn klaslokaal in de School of Arts vertellen me dat ze liever niet in een school willen werken, of ze willen een eigen privéschool oprichten, want ze vinden het maar niets om in het keurslijf van een school te moeten functioneren.

De invloed van de overheid op het instituut school en wat een leraar moet zijn en doen zorgt bij velen voor een afkeer van het leraarschap. Maatschappelijke systemen hebben ook in het verleden vaak een doorslaggevende invloed gehad op wat onderwijs moet zijn en hoe het georganiseerd wordt. Alleen al de ter beschikking gestelde ruimtes, letterlijk, waar onderwijs plaats vindt, zorgen voor een bepaald effect. En wanneer de leraars van vandaag moet kunnen bewijzen via efficiënte methodes dat ze bepaalde verwachte resultaten hebben bereikt, resultaten die van hogerhand werden opgelegd, kunnen ze moeilijk de pedagogen zijn die ik (en met mij vele anderen) verkies.

Overheidsinvloed is meermaals als een kanker het onderwijs binnengeslopen en het is niet altijd makkelijk er weerstand aan te bieden, ook niet in kunstscholen. Docenten kunnen vervellen tot vazallen van een systeem dat erop uit is om het status quo te behouden of een bepaalde visie door te drukken: kinderen en jongeren bijvoorbeeld klaarstomen voor een maatschappij die het systeem niet wenst in vraag te stellen. Vandaag verlangen we bijvoorbeeld wel creativiteit en krijgt dit een plaats in het curriculum, maar het lijkt vooral een handige 'tool' om de hindernissen van een productiesysteem te overwinnen of nieuwe marktsegmenten aan te boren. Tyson E. Lewis en Megan J. Laverty (2015) opperen dat het karakter van kunst in educatie én de kunst van het lesgeven op zich politiek en ethisch gezien verstorend kan werken, waardoor ze juist bewust dienen worden gecontroleerd via managementssystemen die obsessief een bepaalde orde proberen te bewaren. Denkers als Biesta gaan hier al tientallen jaren tegen in het verweer. Arendt waarschuwde al dat het onderwijs erop gericht moet zijn dat Auschwitz nooit meer mogelijk wordt en dat kan alleen als we jonge mensen de kans geven zich te ontwikkelen tot subject.

Zolang er systemen en regels bestaan in onderwijs, zijn er (kunst)docenten nodig die als een infiltrant in die structuren hun eigen vrijheid creëren om te kunnen doen wat ze nodig vinden. Ze zetten leerplannen naar hun hand, goochelen met 'te bereiken doelen' en morrelen - door de processen die ze opzetten - aan het 'efficiëntie-denken' in onderwijs en bij uitbreiding in de maatschappij. Daarnaast proberen ze ook het kind niet met het badwater weg te gooien: het evalueren bijvoorbeeld, eigen aan onderwijssettings, kan én jongeren te veel op het presteren richten waardoor het artistiek proces wordt gefnuikt én kan een heldere kijk geven in de stappen die ze in zo'n proces zetten waardoor het een motor is om te ontwikkelen. Het is aan de (kunst)docenten van de toekomst om ook de weg in te slaan van diegenen die hen voorgingen in het zoeken naar een krachtige invulling van onderwijs: een invulling waarin het leraarschap wordt gedefinieerd vanuit een visie die de jongeren au sérieux neemt. Deze docenten laten zich niet beknotten door voorgekauwde regels, methodes en te behalen doelen. De goede (kunst)docent neemt constant het risico om leerlingen *niets* te leren, want er is geen garantie. Deze docenten maken tijd en ruimte voor de ontmoeting met de ander, ze tonen wat niet per se gekend is, niet per se reeds aanvaard is, niet per se zinvol lijkt of blijkt, mooi of lelijk is, menselijk of onmenselijk is... Deze docenten vragen om er aandacht aan te besteden, of maken het mogelijk om - met de woorden van Lewis - nieuwsgierig een esthetische ervaring aan te gaan.

In die zin denk ik dat Rancière (1987, 2007) zijn radicaal standpunt over de *onwetende meester* niet bedoeld heeft als zouden leerkrachten niets meer weten over datgene waar ze aandacht voor vragen. Ze scheppen echter ervaringen om te delen, te voelen, te overdenken zonder zich daarbij als alwetende hiërarchisch boven de ander te stellen en zonder te verlangen dat wat er gebeurt tot een bepaalde specifieke uitkomst leidt. Leerkrachten maken het mogelijk dat er daadwerkelijke creativiteit kan zijn, ze leggen dingen op tafel, zonder te weten waar dit toe zal leiden en uitgaand van een gelijkwaardige intelligentie. Ze maken de echte schepping mogelijk, en dat is niet anders dan de kunstenaars die zo halsstarrig hun best doet om geen leerkracht genoemd te worden in participatieve kunstpraktijken.

Veel kunstenaars beslissen om geen docent te worden in een school omdat het moeilijk is om in sommige schoolwerkingen de opportuniteit te zien dat men er naar eigen inzichten kan handelen, of omdat ze ervan uitgaan dat het moeilijk zal zijn binnen instituten met leerplannen, leerdoelen en evaluatiesystemen om de eigen visie te handhaven. Volgens Esther Sayer (2019) wordt het gebruik van de praktijk van de kunstdocent als katalysator voor de pedagogie versterkt door de link tussen de kritische pedagogie en praktijkonderzoek. Sayer stelt dat zowel het discours van de kritische pedagogie als die van het praktijkonderzoek het nemen van risico's en het experimenteren met nieuwe technieken en materialen aanmoedigt en dat ze bovendien ook het nemen van sociale en politieke risico's omvatten, iets wat in scholen tegenwoordig grotendeels wordt vermeden.

Het feit dat kunstenaars zichzelf geen kunstdocent willen noemen, heeft dan vooral te maken met het niet-willen-deel-zijn van een systeem dat schijnbaar altijd zal afwijken van de eigen visie op kunstprocessen én men denkt in één beweging dat wie er wel deel van uitmaakt, het kunstenaarschap niet écht kent of het in ieder geval verloochent.

Didactiek en methodiek als rode lap op een stier

In de eerste zin van het essay *Understanding European Didactics* schrijft Bjorn Brandtzaeg Gundem (2000) *"'Didactic' as a word used in English has a rather negative connotation. It is, for example, found as an adjective meaning 'behaving like a teacher' (Concise Oxford Dictionary of Current English, 1959) or 'teaching or intending to teach a moral lesson' (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary, 1994)."*

In de beleidstekst van een Vlaamse theaterwerkplaats voor jongeren (dezelfde werkplaats die liever niet met theaterdocenten werkt, wél met kunstenaars) staat te lezen dat ze hun doelstellingen (kunst leren ervaren en begrijpen) niet willen bereiken 'via didactische middelen' en (dit wordt in één adem genoemd) dus niet met een 'top-down manier van werken'. De angst of weerzin om geassocieerd te worden met onderwijs of het leraarschap lijkt groot. Het jargon van educatie wordt gebruikt om te duiden wat men vooral *niet wil*. De auteurs lijken zich in eerste instantie - en dat misschien zelfs terecht - te willen afkeren van autoritaire schoolsystemen en methodieken.

Echter, in de aanbevelingen om de doelstellingen die men vooropgezet heeft te bereiken, hanteren de auteurs van deze beleidstekst vervolgens toch zuiver didactische begrippen en tools. Ze vermelden mogelijke werkvormen die zullen gebruikt worden, mogelijke strategieën om die werkvormen adequaat in te zetten en goede manieren om kinderen en jongeren verschillende aspecten over de kunsten *aan te leren*. Er worden mogelijke 'speelse formats' geopperd, uitleg wordt gegeven over constructivistisch- en interactief leren en de voordelen daarvan worden vermeld.

Daarbij wordt ervan uitgegaan - in een uiterst positieve kijk op de kunsten - dat kunstenaars per definitie al deze expertise om met kinderen en jongeren te werken als vanzelf geïncorporeerd hebben omdat ze nu eenmaal kunstenaar zijn.

Ik las niet alle beleidsteksten, maar voelde meermaals in gesprekken dat beleidsmakers in theaterwerkplaatsen voor jongeren in Vlaanderen in dezelfde trant denken en beslissingen nemen. Bovendien ben ik wel akkoord met het interessante idee dat het werk van ervaren en goede kunstenaars, met hun eigen methodes en werkvormen in het werk op de vloer met de kinderen en jongeren, een zeer belangrijke manier is om hen in contact te laten komen met de kunsten. Maar de ervaring leert me ook dat dit enkel tot zinvolle artistieke samenwerking leidt (voor beide partijen) als er sprake is van adequaat pedagogische handelen, iets wat men mijns inziens veronachtzaamt te vermelden. Daarnaast gaat men er a priori vanuit dat iemand die zich theaterdocent noemt niet voldoende artistieke expertise kan incorporeren of geen artistiek interessante processen weet aan te gaan.

De twaalf bouwstenen voor een effectieve didactiek van Tim Surma (2019) doen volgens mij terecht de wenkbrauwen fronsen van zij die artistieke processen kennen. Want verschillende van de aanbevelingen van Surma druisen in tegen het intuïtief gevoel dat een artistieke leeromgeving wel andere of zelfs ronduit tegengestelde bouwstenen kan gebruiken. De didactische wenken van Surma gaan uit van het pogen reduceren van het risico en het zoeken naar voldoende duidelijkheid voor de lerende. Dit is logisch als je uitgaat van het geloof dat men anders niets zou leren. De kunstdocent zal echter vaak het risico en het ongewone net bewust opzoeken om een ruimte te installeren waar de creatie mogelijk wordt. Tyson Lewis (2018) schrijft in dit geval niet alleen over een *brave space* (moedige ruimte) naast de *safe space* (veilige ruimte), maar ook over een *awkward space* (ongemakkelijke/eigenaardige ruimte). Het is ook het onverwachte, het niet-gemakkelijke wat nieuwe ervaringen mogelijk maakt en wat belangrijk kan zijn in het licht van de creatie.

De grote aandacht in onderwijs voor 'evidence-based' onderzoek dat aanbevelingen geeft over hoe we de leerresultaten van leerlingen kunnen verhogen, tracht eveneens het risico op falen steeds verder terug te dringen. Leerkrachten worden aangemaand om al dit onderzoek ter harte te nemen en te implementeren in hun klas. Biesta (2020) waarschuwt mijns inziens terecht voor deze evolutie, waarbij men te veel uit het oog verliest dat elke klassituatie of ontmoeting met de ander zo contextgebonden is dat ze niet per se baat heeft met de door onderzoek bewezen aanbevelingen. Het gevaar zit erin dat leerkrachten op een steriele manier aanbevelingen uitvoeren die hun efficiëntie al elders *bewezen* hebben. Biesta pleit voor leerkrachten die *weten* wat ze moeten doen, die in staat zijn oordelen te treffen in telkens opnieuw andere ontmoetingen in steeds veranderende contexten.

Hij pleit dus voor het risico van onderwijs. Bovendien is ‘de mislukking’ of ‘het falen’ inherent aan maakprocessen en kan het omgaan met of zelfs het installeren van risico, onzekerheid en mislukking belangrijk zijn in creatief werk.

Pavél Van Houten (die zich trouwens kunstenaar-docent noemt) nam de gangbare didactische aanbevelingen die vertrekken vanuit leerdoelen en de beginsituatie van de doelgroep op de korrel door een meer artistieke benadering van de kunstles voorop te stellen (Oosterwijk & Clasquin, 2019). Met zijn didactische experimenten toont hij hoe lessen en workshops ook meer vanuit het artistiek denken vorm kunnen krijgen en biedt hij een interessant alternatief door een manier van werken voor te stellen waarbij het artiestzijn en het docentschap meer ondeelbaar worden.

Het is dus mijns inziens terecht dat men kritisch kijkt naar de aanbevelingen, methodes, leerdoelen en evaluatiesystemen die door het onderwijs worden naar voor geschoven. Het is net die kritische ingesteldheid die de geschoolde leerkracht heeft leren ontwikkelen.

Echter, alles wat te maken heeft met methodiek of didactiek wantrouwen of wegdenken in het licht van artistieke processen met kinderen, jongeren of onervaren spelers is geen goed idee. Gundem (2000) refereert zeer treffend naar hoe het Griekse woord voor didactiek *didaskhein* etymologisch verwant is aan het Griekse woord *deik*, dat verwijst naar de act van het tonen of de aandacht op iets vestigen. Didactiek dus als de kunst van het tonen, de kunst van het vestigen van onze aandacht op iets dat niet vanuit zichzelf aan ons zou verschijnen zijn.

Interessante kunstenaars die werken met jongeren (of een breder doelpubliek) hebben ook steeds een plan of als je wil een werkmethode. De vele kunstenaars die ik tijdens mijn loopbaan, en ook tijdens mijn onderzoek, aan het werk zag met jongeren, vertrokken allemaal vanuit een eigen methodiek. Die methodiek om te creëren konden sommigen zeer goed verwoorden, anderen gingen schijnbaar intuïtief te werk, maar als *insider* zie ik goed hoe ook dit toch steeds een eigen methode was. Wanneer Jonathan Burrows (2010) over het creatief proces schrijft “*deciding not to have any principles is also a principle*”, lees ik daarin eenzelfde gedachte. En ik ben vooral onder de indruk van die processen waar de artistieke methodes of principes die worden gehanteerd, samengaan met een krachtig pedagogisch handelen waardoor alle participanten of leerlingen daadwerkelijk deel werden van het proces. En dat is zeker niet altijd of a priori het geval wanneer een kunstenaar een artistieke samenwerking opzet met een bepaalde groep.

Social Turn en Educational Turn.

Enkele jaren terug schreef een studente zich in voor de educatieve master drama, destijds slaagde ze niet voor het ingangsexamen van de opleiding drama in de School of Arts waar ik lesgeef, maar ze behaalde ondertussen aan een andere theaterschool wel een master drama. Diezelfde studente stond dat jaar genomineerd op het Theaterfestival met een participatieve kunstvoorstelling die ze samen met een collega maakte met tientallen amateurs. De theaterjury van het festival schreef in haar rapport over de voorstelling dat ze bewees dat “*sociaal-artistieke voorstellingen een meer dan volwaardig deel van het professionele spectrum zijn geworden*”.

Wie bepaalt vandaag wat artistiek werk is? Wie zijn die poortwachters? Claire Bishop (2006) schreef in haar artikel *The Social Turn: collaboration and its discontent* over de rol van het sociale, het ethische aspect (*over hoe iets wordt aangepakt en met welk doel*) en hoe dit aspect aan belang kan winnen ten opzichte van het esthetische aspect (*over wat er gemaakt wordt en met welk doel*) in kunstprojecten. Claire Bishop zag een evolutie in de participatieve kunsten (zij hanteert vooral de term *collaborative art*) waarbij volgens haar het ethische argument te veel in de plaats kwam van het esthetische en hoe ook de kunstkritiek navenant vooral oordeelde over de ethische principes van een kunstwerk (vooral dus het proces) waarbij het esthetische niet langer relevant bleek om iets artistiek te noemen. Volgens haar is het verwaarlozen van de aandacht voor het effect/de ervaring van het mogelijke product in de kunsten een jammerlijke zaak omdat de kunsten op die manier hun scherpe kant verliezen, hun meerlagigheid en hun verontrustend karakter. Elke “eerlijke” samenwerking wordt volgens haar op die manier tot artistiek werk gebombardeerd. Artiësten worden in dit geval meer en meer op hun merites in het opzetten van het werkproces (of ze goede of slechte modellen van samenwerking opzetten) beoordeeld en ze worden bekritiseerd op elke hint die zou kunnen duiden op potentiële uitbuiting waarbij men er niet in slaagt om de participanten volwaardig te representeren. Deze klemtoon op proces in plaats van op product (middel ten opzichte van doel) wordt gerechtvaardigd omdat het lijnrecht tegenover de tegengestelde voorkeur van het kapitalisme staat. De laatste editie van de tentoonstelling Documenta 15 in Kassel vond ik op dit vlak ook interessant: vele projecten/kunstwerken die er tentoongesteld stonden waren voor mij vooral omwille van de manier waarop ze tot stand kwamen noemenswaardig.

Het markante verschil van bijvoorbeeld het manifest van Milo Rau (2018) dat in een bronzen plaat gebeiteld in de entree van het NTGent-gebouw in Gent hangt en bijvoorbeeld het DOGMA-manifest (1995) van de Deense filmmakers is net die focus op ethische regels. Bij Rau lezen we in de tien regels onder andere: *“Minstens één productie per seizoen moet gerepeteerd of opgevoerd worden in een conflictzone of in oorlogsgebied, zonder enige culturele infrastructuur”, “Theater is geen product, het is een productieproces. Onderzoek, castings, repetities en de debatten die daarmee gepaard gaan moeten publiek toegankelijk zijn” en “Het gaat er niet alleen meer om de wereld voor te stellen, het gaat erom die wereld te veranderen”*. De DOGMA regels van de filmmakers daarentegen bestonden uitsluitend uit esthetische/artistieke regels of principes.

We zien dat er de voorbije jaren, misschien wel sinds de conceptuele kunstenaars van Fluxus het publiek mee deel maakten van hun kunstpraktijk, dat er meer aandacht komt voor theater dat gemaakt wordt in samenwerking met verschillende groepen non-professionelen. Waar Augusto Boal in de jaren '70 van de vorige eeuw nog maatschappelijke verandering poogde teweeg te brengen via technieken van participatie die door professionele acteurs werden losgelaten op een vaak nietsvermoedend publiek en hen nadien ook uitnodigden om het podium te betreden, gaan theatermakers van vandaag door middel van collaboratie met bijvoorbeeld groepen jongeren, asielzoekers, minder-validen of landbouwers een gezamenlijk onderzoek aan om nadien een verhaal te communiceren aan het brede publiek. Vaak zijn een maatschappelijke betrokkenheid en emancipatorische motieven de motor om dit werk aan te gaan. In een poging om de maatschappij bewust te maken van bepaalde onderbelichte problemen hoopt men sociale- of maatschappelijke verandering te bewerkstelligen.

Daarbij worden het (ped)agogisch handelen en het co-creëren een erg belangrijk kenmerk van het proces. Educatieve werkwijzen zijn daardoor net véél meer een deel geworden van de hedendaagse kunstpraktijk. Men spreekt daarom soms - eigenlijk al sinds de jaren '90 van de vorige eeuw - van de *Educational Turn*.

Vandaag zien we dat enkele theaterdocentenopleidingen in Nederland er resoluut voor kiezen om het woord theaterdocent te schrappen en de hippe term artist-educator te hanteren of docerend theatermaker, mede omdat ze de nadruk op het proces van co-creatie en collaboratie willen leggen. Cormac Burmania, hoofd van de opleiding Docent Theater in Arnhem zegt in een interview in de Theaterkrant (Lems, 2022) dat kwaliteiten als verbinding leggen en luisteren belangrijker zijn en *“dat nog niet alle ‘poortwachters’ binnen de kunstensector mee zijn met deze ontwikkeling, en dat die zich nog vaak vastklampen aan vastgeroeste ideeën over artistieke kwaliteit.”*

De indruk zou kunnen ontstaan dat men door die *Social Turn* en *Educational Turn* minder belang lijkt te hechten aan het bereiken van artistieke kwaliteit. Of, beter gezegd, men stelt in ieder geval in vraag wat ‘artistieke kwaliteit’ vroeger betekende en wat het nu zou kunnen betekenen. Vreemd genoeg zie ik hierin een beweging waarbij men de theaterdocent van vroeger juist een overdreven focus op het artistieke doel kon verwijten en men op zoek is naar een theatermaker/docent in educatieve/participatieve contexten die zijn focus vooral legt op de verbinding met de doelgroep om dan met hen op zoek te gaan naar mogelijke vormen van expressie en creatie waarbij er minder nadruk ligt op de verwachtingen omtrent het product en minder focus op doelen als vakmanschap en wat vroeger werd aangeduid als ‘artistieke kwaliteit’. In dit geval lijken dus paradoxaal genoeg vooral de pedagogische kwaliteiten van de artiest van belang.

Zou het onvoldoende rekening houden met het esthetische aspect in de participatieve kunstpraktijk en het kunstonderwijs en het overwaarden van ethische aspect zoals Bishop dat beschrijft er inderdaad voor kunnen zorgen dat de kunst zijn verontrustende, zijn schurende en dus zijn meest interessante aspect volledig kan verliezen? De kunstdocenten zoals ik ze graag zie verschijnen op de werkvloer, zijn zich erg bewust van deze spanning en tonen in hun werk met jongeren net dat ze bereid zijn om samen ruimte te scheppen voor een artistiek proces dat geen van beide aspecten verwaarloost. De eigen artistieke inzichten, methodes en werkvormen van de docenten als artiest zijn bijgevolg uiterst belangrijk, net zoals hun pedagogische competenties.

Theaterdocenten die hier grondig over nagedacht hebben onderkennen deze spanning proces/product in de artistieke processen met niet-professionelen erg goed en kunnen er daardoor ook bewuste standpunten over innemen. In zijn ideale vorm verenigen de theaterdocenten deze verschillende kwaliteiten en veronachtzamen ze noch het artistieke product, noch het pedagogisch vermogen om het artistieke te laten gedijen en volwaardige collaboraties aan te gaan.

To be educated is not to have arrived at a destination but to travel with a different view³

What's in a name? Kunnen we terug met open vizier kijken naar het prachtige werk van de theaterdocenten die voor de klas of een groep mensen gaan staan? De jonge masters in het drama die in mijn klas vakdidactiek binnenkomen zijn altijd erg hongerig om meer te weten over de mogelijke methodes, inzichten en visies over het werken met onervaren spelers en makers. Ze vragen me hoe ze meer structuur kunnen aanbrengen in hun werk met kinderen en jongeren, hoe ze om kunnen gaan met mogelijke moeilijkheden die ze ervaren in dit werk, hoe ze hun artistiek denken kunnen inzetten in het installeren van een artistieke leeromgeving voor een ander.

Theatereducatie is steeds een brug tussen kunst en samenleving, het is dankzij de kunstdocent dat veel kinderen en jongeren voor het eerst in contact komen met de professionele kunstpraktijk. Bovendien is theaterpedagogie en het theaternemen eigenlijk altijd al hand in hand gegaan. Vergeten we niet dat de praktijk van grote historische theaternemers zoals Stanislavski, Boal of Barba een sterke koppeling maakten met de pedagogie. De link tussen het artistieke en het pedagogische is veel logischer dan we vandaag soms willen onderkennen.

De hedendaagse kunstpraktijk staat bol van voorbeelden waarbij kunstenaars in collaboratie met groepen mensen uit de maatschappij onderzoek voeren en verhalen communiceren. Er is iets grondig fout als we neerkijken op de brug die theaterdocenten slaan tussen de kunst en de samenleving. Je specialiseren in deze materie, want dat is wat theaterdocenten doen, maakt hen artistiek niet verdacht, ik zou zeggen integendeel, ze engageren zich om er vanuit hun artistiek denken net grondig over te reflecteren, zowel binnen het instituut school als daarbuiten.

Kunsteducatie en kunstscholen zijn gebaat bij kunstdocenten die op een geëngageerde manier hebben nagedacht over hoe ze een artistieke werkplek kunnen vormgeven en hoe ze samen met de leerlingen kunst kunnen laten beleven en scheppen. Beweren dat er een verschil in praktijk is tussen de kunstdocent in een school en de kunstenaar in participatieve kunstpraktijken, dat het klaslokaal nooit het laboratorium of het atelier kan zijn, is ontkennen dat op beide plekken de artistieke expertise best hand in hand gaat met een adequaat (ped)agogisch handelen.

Mijn hoop is alvast dat de kunstscholen van morgen bevolkt worden door de kunstenaars die zich bewust zijn van de kracht én de consequenties van hun eigen handelen wanneer ze aan de slag gaan met minder ervaren spelers. Het zijn leerkrachten die in staat zijn een artistieke leeromgeving te installeren waar de schepping mogelijk wordt, waar kunst niet alleen beleefd wordt, maar waar we elkaar ontmoeten met open blik en samen onderzoeken wie we zijn of wat we althans kunnen zijn en zo het potentieel van het scheppen steeds omarmen. Het zijn leerkrachten met expertise én inzicht in de kunsten die kunnen oordelen welke beslissing ze best nemen om artistieke processen te laten ontstaan en gedijen. Volgens Sayer (2019) is de zoektocht van de kunstleerkracht naar een effectieve pedagogische aanpak in voortdurende evolutie en zal voor de artiest de kunst de bestaande orde verstoren.

³ Uit: Peters, R. (1964). *Education as Initiation*. London: University of London, Institute of Education.

Dit heeft een impact op de identiteit van de kunstleerkracht, de opleiding die ze ondergaan en de pedagogische vraag over *het wat en het hoe* van het leerproces. De kunstleerkracht gebruikt zijn kennis over de voortdurende evolutie binnen de hedendaagse kunsten om telkens nieuwe strategieën te creëren.

Theaterdocenten zijn naar mijn aanvoelen per definitie dus altijd makers, ze maken de schepping mogelijk in al die verschillende contexten. De nieuwe term docerend theatermaker kan je mijns inziens dus gerust terug vervangen door de 'oude' term theaterdocent. En alle nieuwe benamingen ten spijt - van theaterdocent over docerend theatermaker, co-creator en kunstenaar in participatieve kunstpraktijken - zou ik er vooral willen voor pleiten dat theaterdocenten terug met trots durven te zeggen dat ze een leerkracht in de kunsten zijn. Of, als het dan echt in het Engels moet, dat ze Artist-Educator of Teacher-Artist zijn, waarbij Sayer (2019) hen zo mooi omschrijft als "someone who creates art *and* supports the creative processes of learner."

Referenties

Biesta, G. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Academic.

Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1ste dr.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003098331>

Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaboration and its discontent. *Artforum International*, 44, 24.

Daichendt, J. (2010). *Artist Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Intellect Books.

Gundem, B., B. (2000). Understanding European Didactics. In *Routledge International Companion to Education*. Routledge.

Hoekstra, M. (2019). *Kunstenaardocenten en democratische pedagogiek*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Laermans, Rudi. (2016). Eeuwige Bildung. *De Witte Raaf*, 180.
<https://www.dewitteraaf.be/artikel/eeuwige-bildung/>

Lems, M. (2022). Theateropleidingen toen en nu. *Theaterkrant*, mei 2022.
<https://www.theaterkrant.nl/tm-artikel/docentopleidingen-toen-en-nu/>

Lewis, T. E. (2012). *The Esthetics of Education*. Bloomsbury Academic.

Lewis, T. E. (2015). Suspending the Ontology of Effectiveness in Education: Reclaiming the Theatrical Gestures of the Ineffective Teacher. In *Art's teachings, Teaching's Art* (pp. 165–178). Springer International Publishing.

Lewis, T. E., Friedrich, D., & Hyland, P. (2018). Organizing a Studios Conference for Public Experimentation. *Visual Arts Research*, 44(1), 1–12.
<https://doi.org/10.5406/visuartsrese.44.1.0001>

Lewis, T. E., & Lavery, M. J. (2015). Redistributing the Artistic and Pedagogical Sensible. In *Art's teachings, Teaching's Art*. Springer International Publishing.

Oosterwijk, E., & Clasquin, T. (2019). *Van identiteitscrisis naar artistic teaching. Een empirisch onderzoek naar de methodiek Didactisch Experiment van kunstenaar-docent Pavèl Van Houten*. Master Kunsteducatie AHK.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.

Rancière, J. (2007). *De Onwetende Meester*. Acco.

Sayer, E. (2019). The Artist-Teacher. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Surma, T., Kirschner, P., Van Hoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., & Muijs, D. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.