

# STUDIES IN KUNSTVAKIDIOTIE

Studies in Kunstvakidiotie' is een doctoraatsonderzoek bij Artwerp Research Institute for the Arts (ARIA). Hier doe ik een poging om het dominante beeld van leven-lang-ontwikkelen (LLO) te verschuiven en zicht te geven in de mogelijkheden die deze LLO-ruimte ook biedt. Graag neem ik u mee in mijn zoektocht.

Vijf essays vormen de pijlerpalen van deze hybride dissertatie. Samen construeren ze een verhaal. Dit onderzoek is een (onder)zoeken in kunsteducatie vanuit men uit mijn werkwijzen en waarden die voortkomen uit mijn artistieke praktijk; onderwijs. De drievoudige beperkt onderzoek is het door kunstvakdocenten als praktijk worden de mogelijkheden van mijn School Collective worden hierin uiteen gezet. De studios zijn het experiment binnen dit onderzoek met tien kunstvakdocenten van mijn doctoraatstraject in Tilburg en in Rotterdam. We kwamen daar in het week-end en 's avonds samen. Het experiment worden binnen dit onderzoek met de coronacrisis. Herontdekking van Kunstvakidiotie is het verhaal van een verandering van het jaar. In die studio's hadden de kunstvakdocenten die heerst in de werkomgeving en LLO van kunstvakdocenten. De essays Blik en Tijd stellen daarom twee gespreksonderwerpen binnen LLO voor: de 'esthetische blik' en de tijdservaring van onderbreking.

De kunstvakdocenten uit de studios van Tilburg zijn: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Huldam, Sanne Avenhuis Madine van Hulst, Sherla Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. Kunsteducator en docenten. De betrokken kunstenaars zijn: Swerdeline Eisilia, Milou van Ham, Suzanne Kipping, Navid Niuur, Sanne Rambaags en Barbara Visser.

Om dit experiment van de studio's te realiseren, hebben de volgende partners bijgedragen: Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam, Fontys Academy of the Arts, KCR, Kunstloc Brabant, Stichting Ateliers Tilburg. Met bijzondere dank voor: studieleider Jan Staes en coördinator Eillen Oosterwijk die op een belangrijk moment in me geloofden.

Dit onderzoek kreeg de titel 'Studies in Kunstvakidiotie'. Studies is een schetsmatig woord, waar herhaling en verband zoeken in verschoolen zit, en bovenal is het een afgeleide van studio en studeren. Zo zoekend werd er steeds meer duidelijk over leven-lang-ontwikkelen en Kunstvakdocenten. Een lineair oorzaak-gevolg verhaal lijkt daarom niet de waarheid in zich te dragen, en de publicatie zijn de vijf losse publicaties met de dissertatie bestaat uit deze vijf losse verhalen. Zowel in tekst als in beeld wordt regelmatig ingezoomd op de praktijk, gevolgd door een bredere blik. De vormgeving van deze digitale expositie weerspiegelt de werkwijze van de studios.

In alle essays wordt de term 'kunstvakdocenten' gebruikt voor de mede-onderzoekers in de studio's. Dit zijn leraren die in loondienst van de school kunst worden de kunstvakdocenten geacht door hun on-derwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. In de essays ternaam te vermelden. Zo krijgen de kunstvakdocenten inbrachten Dit welkomstwoord ondertaken ik, maar in dit doctoraatstraject is gezocht en ontwikkeld met vele kunstvakdocenten, oud-studenten, partners, leden van The New School Collective (TNSC) en vormgevers. De afgelopen jaren is mijn waardevolste ervaring geweest het op tafel leggen van vragen, zonder het ant-woord te kennen, en van daaruit gezamenlijk te ontde- zoeken. Ook voor dit onderzoek geldt: Kunstvakidiotie beoeren je samen.

De doctoraatscommissie bestaat uit: Pascal Gielen (hoofd promotor), Professor Sociology of Culture & Politics van Artwerp Research Institute for the Arts Universiteit Antwerpen, Indra Wolfraert (promotor), op- leiding hoofd Antwerpen, Master Beeldende Kunst en Kominklijke Academie voor Schone Kunsten Antwerpen, Gert Biesta (extern lid, professor Maynooth Uni- versity en University of Edinburgh) en Annick Schram- me (hoogleraar Universiteit Antwerpen).

De kunstvakdocenten uit de studios van Tilburg zijn: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Huldam, Sanne Avenhuis Madine van Hulst, Sherla Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. Kunsteducator en docenten. De betrokken kunstenaars zijn: Swerdeline Eisilia, Milou van Ham, Suzanne Kipping, Navid Niuur, Sanne Rambaags en Barbara Visser.

Om dit experiment van de studio's te realiseren, hebben de volgende partners bijgedragen: Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam, Fontys Academy of the Arts, KCR, Kunstloc Brabant, Stichting Ateliers Tilburg. Met bijzondere dank voor: studieleider Jan Staes en coördinator Eillen Oosterwijk die op een belangrijk moment in me geloofden.

Ik dank iedereen die mij heeft gesteund en geïngpireerd tijdens dit traject. Soms in de vorm van een intensief samenzijn, soms door een klein maar belangrijk sleu- telmoment. Het was me altijd een eer.

Linda Ammerlaan, Anke Bangma, Joop Berding, Evert Bisschop Boele, Iolanda Bouman, Robin Brugman, Ingrid Commandeur, Noelle Cuppens, Els de Bruijn, In- ke de Groot, Wilma de Jong, Inouchka de Nooijer, Ren- Doelman, Rolf Engelen, Tobias Franssen, Emiel Heijnen, Nicky Heymen, Marika Hoeksma, Falk Hübnier, Fleur Jisseling, Fiarne Konings, Carla Lagarde-de Waal, Es- ther Leenders, Eva Lemstra, Elles Lenssen, Clara Lin- Martine Nederend, Elke Nelen, Christianne Niessen, Remco Pijpers, Paul Pos, Arme Portiers, Mirjam Rasch, Leo Reijnen, Jan Rosmalen, Esther Schaareman, Stijn Steckelincx, Brit-Rooswinkel, Yoyri Meessen, mers, Maarthen Tas, Marian Thunnissen, Henma Tuun- ter, Ariadne Ullus, Maarthen Thunnissen, Henma Tuun- Jolijn van den Heuvel, Loti Van Oever, Willem So- Van Leeuwen, Aldje van Meer, Olga van Miert, Bart van Rosmalen, Nancy Vansielegem, Mientje van Tilburg, Tommy van Tilburg, Jose van Veen, Yasmilla van Vliet, Joost VanMaele, Carlijn Veld, Katryn Westerbeug, Jene- ke Wiensk, Evelyn Wiessen, Astrid Witters, Naima Zeijp- veld, Amber Zwanenberg.

Het meest van allemaal bedank ik mijn dochters Alertia en Mara en mijn man Bas Banning. Hun humor, steun en lichtvoetigheid zorgden ervoor dat ik dit kon doen.

Mirjam van Tilburg  
Master Kunsteducatie van Fontys Academy of the Arts  
m.vantilburg@fontys.nl

<https://www.researchcatalogue.net/view/1721171/2209794/380/90>



De digitale expositie is terug te vinden op Research Catalogue, een platform voor artistic research. Hier vindt u ook het onderliggend document met alle bijlagen en informatie over de werkwijze van dit onderzoek terug.

**(ONDER)  
ZOEKEN IN  
KUNST  
EDUCATIE  
VANUIT DE  
KUNST**

WELKE DILEMMA'S EN WAARDEN  
BEPALEN DE VORM VAN DIT ONDERZOEK?

MIRJAM VAN TILBURG  
2023









# ZOEKTOCHT MET EEN MET EEN BROODJE KAAS

—ANEKDOTE—

De deurbel klinkt. Links staan nog verpakkingsdozen, zie ik al rennend vanuit mijn ooghoek. Gescheurd karton dat vanmorgen nog zo strak en glad om de doe-het-zelftafels zat. Ik stop en sjoer en trek tot de papiercontainer vol bruin ribbelkarton zit. Ik twijfelde nog of ik de tafels samen in elkaar zou zetten, want deze kunstenaarsstudio is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Maar ik vond dat te veel over die tafels gaan. Het beeld van mij terwijl ik met een schroevendraaier in de hand die tafels in elkaar zet, is niet het beeld dat ik wil waar ze als eerste aan denken.

« Foto vorige pagina: startmoment studio Tilburg, november 2020

Als de kunstvakdocenten één voor één binnenkomen, lijkt het alsof de tafels er altijd al stonden. We gaan zitten. Niemand kent elkaar, dus iedereen stelt zich voor. Het gesprek hapert en de kunstvakdocenten die ik heb uitgenodigd kijken al snel naar mij. Gespannen schuif ik een beetje met potloden, tape en prints met citaten en vraag of ze thee of koffie willen. Dan vraagt een van hen: wat gaan we doen? Ik antwoord 'wat wil jij dat we gaan doen?' terwijl ik chocola breek en achteroverleun. Er valt een stilte. Iemand begint papier met citaten van ons op de muur op te hangen. Binnen een kwartier hangt de muur vol. Tot iemand een citaat uit de stapel op tafel trekt en zegt: 'Hier gaat het eigenlijk om.' Er staat: 'Waarom doen we het eigenlijk?'

Moment studio  
Tilburg,  
november 2020





–KERNGEDACHTE–

Doctoraten in de kunst bieden de ruimte om onderzoek vanuit de positie ‘onderwijs als artistieke praktijk’ verder te ontwikkelen. Binnen de master kunsteducatie doen studenten met regelmaat vanuit deze positie onderzoek binnen het funderend onderwijs voor 12- tot 18-jarigen. Echter, na de masters stagneert het onderzoek vanuit de kunsten in kunsteducatie<sup>1</sup> binnen dit leerplichtonderwijs. Als docent en onderzoeker aan de master kunsteducatie<sup>2</sup> zie ik studenten regelmatig stoeien met keuzes die voortkomen uit de positie ‘onderwijs als artistieke praktijk’. Het is zoeken naar doctoraatsonderzoeken vanuit de kunst die kijken naar het verplichte onderwijssysteem van 4- tot 18-jarigen vanuit de kunsten. Daarom vertel ik in dit essay het verhaal van mijn zoektocht. Ik vertel hoe ik kijk en keuzes maakte. Onderzoek doen in kunsteducatie vanuit de kunst is in mijn doctoraatstraject<sup>3</sup>; een oefening en verdieping van de positie ‘onderwijs als artistieke praktijk’.

### Hiaat

Kunsteducatie is een samenvoeging van twee woorden: kunst en educatie. Het verenigt in één woord twee velden met hun eigen waarden, gewoontes en discours. De directe aanleiding van dit essay is het zoeken in de breedte van deze velden door studenten en docenten van de masteropleidingen kunsteducatie waar ik regelmatig als docent of gastdocent aan verbonden ben. Het hebben van zowel een poot in de kunst als een poot in educatie geeft studenten keuzevrijheid en een diversiteit aan perspectieven binnen de opleiding. Zo zijn er studenten die als kunstenaar werken en hun werk meer richting educatie willen ontwikkelen en leerkrachten basisschool die hun leerlingen meer met theater in aanraking willen brengen. Het docenten- en examinatorenbestand van die verschillende masters<sup>4</sup> bestaat uit kunstvakdocenten, kunsteducatoren, kunstenaars, onderwijskundigen, onderzoekers, cultuurhistorici, pedagogen en filosofen.

Studenten hoeven niet te kiezen tussen een educatieve master (zoals bijvoorbeeld de master leren en innoveren) en masters voor uitvoerende kunsten (bijvoorbeeld master of music). Het profiel van de master kunsteducatie omvat zowel het artistiek vermogen (Kunstvakdocentenoverleg, 2018) als het kunstpedagogische en -didactische vermogen.

Het doen van onderzoek is een groot onderdeel van de masters kunsteducatie. Ook hier willen studenten en docenten kunst en educatie combineren, in het onderwerp van het onderzoek en in de praktijk van het onderzoeken. Dat maakt vragen<sup>5</sup> los: Hoe ziet onderzoek in kunsteducatie vanuit de kunst eruit? Hoe en aan wie leg ik verantwoordelijkheid af als ik een educatief vraagstuk onderzoek vanuit een artistieke praktijk? Welke meerwaarde heeft onderzoek vanuit de kunst voor het educatieve veld? Waar bevindt de ander zich in dit onderzoek? Deze laatste vraag is in de educatieve context vaak vanzelfsprekender dan in een artistieke context. Jaarlijks zie ik studenten met deze vragen stoeien. Ik heb respect voor masterstudenten die deze dilemma's aangaan en een poging wagen hun weg te vinden in deze complexe zoektocht.

Als docent aan een master kunsteducatie verwijs ik leraren van leerplichtonderwijs naar de onderzoekinformatiebank (LKCA, z.d.) van het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), maar daar

Moment studio  
Tilburg,  
november 2020





mis ik onderzoek vanuit de kunsten. Wel zijn er de onderzoeken voor leraren in leerplichtonderwijs over kunst terug te vinden. Bijvoorbeeld vanuit vakdidactiek; 'Hoe kunnen docenten de creativiteit en originaliteit van hun leerlingen bevorderen?' (Van de Kamp et al., 2012). Of meer vanuit beleidsontwikkeling; 'Wat zijn de opbrengsten van een kunsteducatief subsidieprogramma?' Of bijvoorbeeld vanuit cultuurgeschiedenis, zoals een kritische diversiteitsbenadering van het examenonderwerp 'De burgerlijke cultuur van Nederland in de 17e eeuw' (Van Heems, 2019). Of vanuit de gedragswetenschappen een onderzoek over hoe muzikaal spel leerkrachten zelfvertrouwen geeft (Nieuwmeijer, 2023). Hier zijn verschillende wetenschappelijke velden terug te vinden, maar niet die van de kunst zelf.

NA DE MASTERS STAGNEERT HET ONDERZOEK IN KUNSTEDUCATIE VANUIT DE KUNSTEN BINNEN HET LEERPlichtONDERWIJS.

Ik verwijs studenten van de master ook naar Research Catalogue (RC), een internationaal research platform voor artistiek onderzoek en onderzoekers van de Society for Artistic Research (SAR), maar hier mis ik de context van het leerplichtonderwijs. Op dit platform presenteren onafhankelijke kunstenaars en 21 Noord-Europese universiteiten, academies, conservatoria en andere onderzoeksinstituten zich met artistiek onderzoek trajecten (Research Catalogue, z.d.). Binnen deze society is er een groep met als naam 'Artist Pedagogy Research' met meer dan 250 internationale leden, en 38 subgroepen.

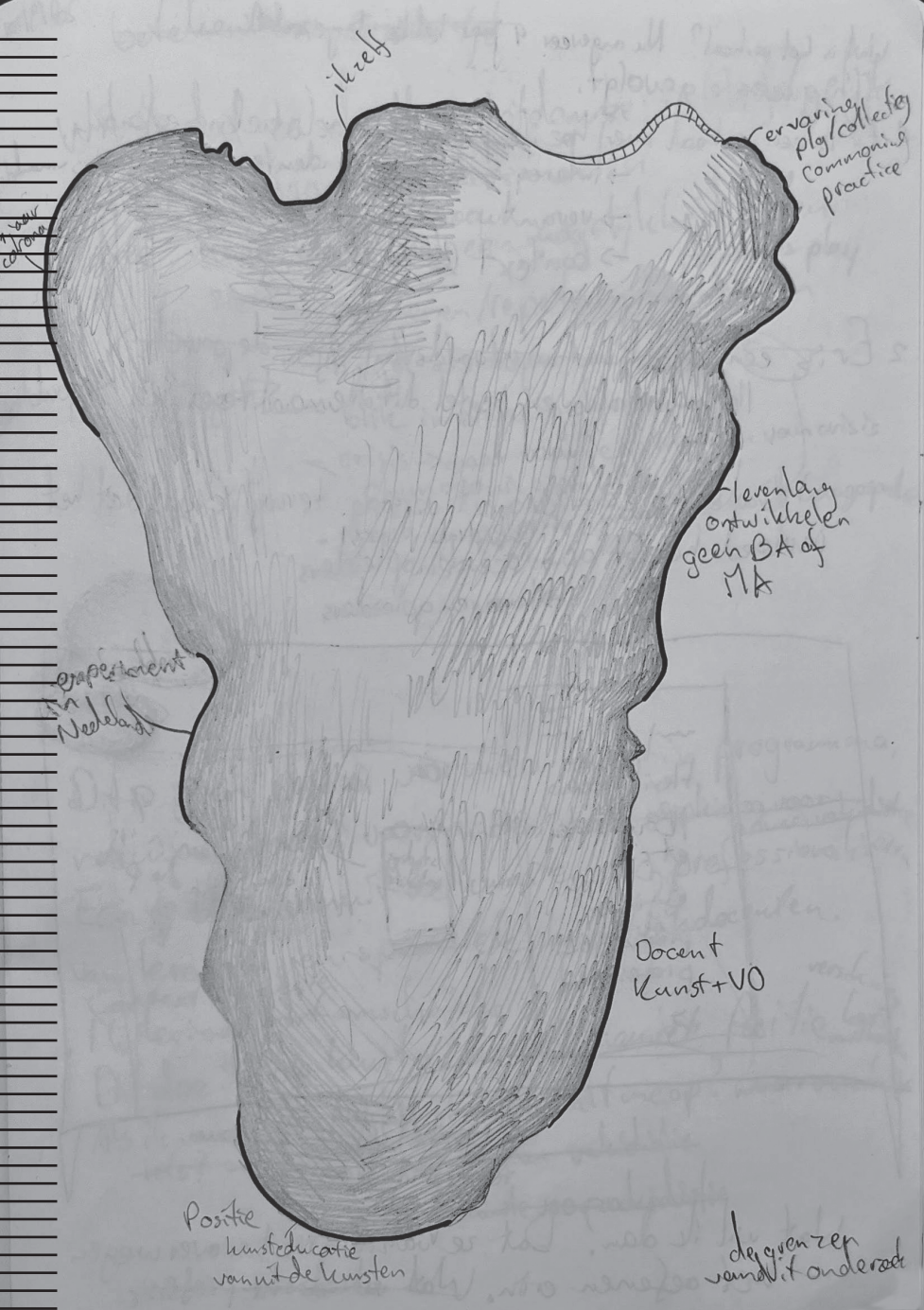
Geen van deze subgroepen richt zich specifiek op kunsteducatie in leerplichtonderwijs. Zoek ik hier op onderzoek in kunsteducatie op PhD niveau dan kom ik uit op een expositie van oefeningen voor performance-praktijk (Junttila, 2021), een curatoriaal project rondom zorg voor objecten (O'Neal, 2023) en een onderzoek rond het creëren van een gedeelde ruimte voor een kunstacademie en de omgeving (Clausen, 2020). Onderzoek

in kunsteducatie vanuit de kunsten betekent vaak buitenschools, in culturele instellingen en vooral op kunstacademies zelf en niet kunsteducatie binnen het leerplichtonderwijs.

### Kadrering

De aanleiding van dit essay is het hiaat aan referentiemateriaal dat grondiger is dan een masteronderzoek. Voor masterstudenten kunsteducatie die onderwijzen binnen het leerplichtonderwijs van 4- tot 18-jarigen zit er een gat tussen het kunsteducatieve veld van het leerplichtonderwijs en onderzoek in de kunsten. Wat is de oorzaak hiervan? Verwacht in dit essay geen antwoord. Eén oorzaak hiervan kan zijn dat het fenomeen artistic research als PhD relatief jong (30 jaar) is (Van Ruiten, Wilson, 2013). Een andere is wellicht dat de PhD in the arts potentiële doctoraatstudenten aanspreekt als kunstenaar of als ontwerper, zoals bij de oudste beeldende PhD in the arts in Nederland (PhDArts, z.d.). Ook ligt het voor kunstvakdocenten van funderend onderwijs niet voor de hand om onderzoek te doen in de eigen artistieke praktijk, zoals ARIA, het instituut waar ik mijn doctoraatstraject vormgeef, dit omschrijft. Voor de kunstvakdocenten<sup>6</sup> met wie ik heb gewerkt, is er nog een scherpe scheiding tussen de eigen artistieke praktijk en het dagelijkse werk als kunstvakdocent. Later in dit essay zal ik schetsen waarom deze scheiding niet nodig is. De artistieke praktijk wordt in eerste instantie geassocieerd als 'iets voor mezelf' (Brouwer, de Koning, Donkers<sup>7</sup>). Misschien is een van de redenen waarom het onderwijssysteem van voor 4- tot 18-jarigen in Nederland zo weerbarstig en complex is, dat het moeilijk is om te zien waar de ruimte (Essay: Tijd<sup>8</sup>) zit voor een eigen artistieke praktijk binnen dat onderwijs. Naar de oorzaak van dit hiaat is meer onderzoek nodig. Dit doctoraatstraject gaat echter niet over onderzoek doen in kunsteducatie vanuit de kunst. Dit hiaat is de aanleiding van dit essay, maar niet de reden waarom





Scan notitieboek Mirjam van Tilburg, 2020

ikzelf koos voor een doctoraat in de kunsteducatie vanuit de kunst. Het was niet de ambitie om een voorbeeld te zijn voor studenten. Eerlijk gezegd, zou ik het dan nooit hebben volgehouden. Ik kon niet anders, mijn denken is gevormd in de kunsten. Onderzoek in de kunsten maakte mij kwetsbaar, ik zette continue alles weer op het spel. Dat had ik niet gedaan als het anders had gekund. Mijn keuze voor een doctoraat in de kunsten is niet voortgekomen uit alle positieve argumenten over onderzoek in de kunsten vanuit de kunst, mijn keuze is een logisch vervolg van mijn artistieke praktijk. Voor mij ligt dit doctoraatsonderzoek in het verlengde van mijn praktijk die ik de jaren ervoor heb ontwikkeld: onderwijs als artistieke praktijk. Deze relatie is wat mij betreft niet noodzakelijk voor onderzoek in kunsteducatie vanuit de kunst. Een modeontwerper kan ook een PhD-onderzoek doen in kunsteducatie in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen, zonder zelf onderwijs als artistieke praktijk te hebben.

#### Verhaal met een broodje kaas

Het ligt niet voor de hand voor kunsteducatoren om onderzoek te doen in kunsteducatie vanuit de kunst in het leerplichtonderwijs. Maar het kan wel. Artist-teacher Marike Hoekstra (2018) laat dat zien. Zij deed onderzoek naar de kwaliteiten van 'artist teachers' binnen het democratisch onderwijs. Artist-teacher is een concept waarbij artistieke activiteiten en lesgeven worden gecombineerd en beide professies elkaar versterken. Hoekstra omschrijft hoe de praktijk van artist-teachers zich verhoudt tot modellen van democratisch onderwijzen. Naast dat ze artikelen schreef over haar onderzoek ontwikkelde ze miniatuurdiorama's waarmee ze visueel haar eigen perceptie van democratische leeromgevingen verkende. Kunsteducator Sarah E. Truman onderzocht met 12- tot 18-jarigen de culturele productie binnen en rond scholen. (Springgay & Truman, 2017) En kunsteducator Jorge Lucero (2011) onderzocht hoe de praktijk



van conceptuele kunstenaars als legitimatie gebruikt kan worden voor artistieke interventies in de onderwijspraktijk met adolescenten. Hoekstra, Truman en Lucero-evenals vele kunstenaars uit de periode vóór de doctoraten in de kunsten–lieten mij zien dat een PhD vanuit de kunsten binnen leerplichtonderwijs mogelijk is.

Met mijn essays zet ik hier mijn verhaal naast. Een verhaal over een reis, zo heb ik dit doctoraatstraject ervaren. Als een zoektocht en wat eruit komt, is het verhaal dat je vertelt bij terugkomst. Net als het geheel van 'Studies in kunstvakidiotie' is dit essay een constellatie. In elk deel tracht ik inzicht te geven in welke waarden er onder dit onderzoek liggen. De fragmenten vormen samen het verhaal van deze zoektocht. Het verhaal begint bij een broodje kaas<sup>9</sup>. Het broodje kaas is een metafoor voor hoe een kunstvakdocent het contrast tussen onderwijs voor 12- tot 18-jarigen en de academie ervaart. Het onderste broodje is het schoolstelsel waarin kunstvakdocenten zelf tot hun 18e jaar zijn opgeleid. Het bovenste broodje is het schoolstelsel waarin een kunstvakdocent functioneert in het werkdagse leven. De kaas? Dat is de academie. Deze is totaal anders van smaak en textuur dan het broodje. Kaas is dun en mengt niet met dat broodje. Kunstvakdocenten, opleiders en overheid zijn het erover eens dat levenslang-ontwikkelen (Essay: LLO als commoning praktijk) belangrijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. Toch blijft de metafoor van het broodje kaas van toepassing op het contrast tussen de academie en het schoolstelsel. (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie) Als onderzoeker met een broodje kaas in de hand verliet ik bekend terrein, zonder te weten wat ik zou tegenkomen of welke indrukken ik zou opdoen. De invloedrijkste gebeurtenis (maar er zijn er vele) op dit doctoraatstraject was de coronacrisis. Ik schreef in 2018 een onderzoekontwerp, maar daarin kon ik niet voorspellen dat de experimenten van dit onderzoek zouden samen vallen met een pandemie. Door dit onderzoek als zoek-

tocht (of 'queeste', zoals ik dit later zal noemen) te zien, kon ik van richting veranderen. Halverwege de reis was er het experiment van dit doctoraatsonderzoek, waarbij ik werkte met tien kunstvakdocenten in kunstenaarsstudio's in Tilburg en in Rotterdam (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie & LLO als commoning praktijk). Ik regelde voor een maand een ruimte met tafels en stoelen, en muren die we konden vullen. We kwamen daar in de weekenden en 's avonds samen in de winter van 2020-2021. Samen keken we goed naar het landschap om ons heen. Dit leidde tot foto's, anekdotes, tekeningen en interviews van deze periode waarbij de kunstvakdocenten naar hun dagelijkse praktijk keken. De belangrijkste anekdotes uit deze studio's komen terug in de essays waarmee ik dit doctoraatstraject afrond.

In dit essay focus ik mij op de keuzes en waarden die vooraf onder dit verhaal liggen. Keuzes over vragen die ik eerder beschreef en die herkenbaar zijn voor de studenten met wie ik werk in de master kunsteducatie. De twee vraagstukken waar ik in dit essay mee begin, komen voort uit 'onderwijs als artistieke praktijk'. Ik begin met een vraag die ik mezelf vaak stel en die herkenbaar is voor masters kunsteducatie 'Ben ik een leraar of een kunstenaar?' Een ander dilemma waar ik tegenaan liep in de afgelopen jaren was het gevaar van de instrumentalisering van kunst én educatie in de ontmoeting tussen beiden. In het daaropvolgende deel beargumenteer ik wat voor mij 'onderwijs als artistieke praktijk' betekent. En in het laatste deel beschrijf ik hoe ik kijk naar onderzoek in de kunsten als verlengde van deze praktijk. Dit essay is geen handvat voor hoe 'onderwijs als artistieke praktijk' wordt ingezet in het klaslokaal of een antwoord op de vraag waarom er zo weinig PhD-onderzoek wordt gedaan in kunsteducatie vanuit de kunst. In dit essay schets ik, in alle grijstinten en met af en toe een loos gedachtelijntje, het verhaal van de zoektocht die begon met een broodje kaas.







# DILEMMA DILEMMA IDENTITEIT IDENTITEIT OF PRAKTIJK OF PRAKTIJK

–ANEKDOTE–

Een kunstvakdocent doet haar mondkapje af als ze uit de trein stapt. Een kunstenaar ziet haar aankomen en denkt: 'Dat lijkt me iemand van aanpakken. Die gaat niet zeuren als je een gat wilt graven.' Ze beginnen met lopen en praten. Het maakt haar niet uit dat hij een bekende kunstenaar is<sup>10</sup>. Ze delen een vak en kennis. Ze wandelen in de wijk, en gaan steeds weer een extra blokje om. Ze zetten beide de kunst in relatie tot iets; zij tot de school en hij tot zijn atelier. Hij vertelt over zijn behoefte aan het proces, terwijl

« Foto op vorige pagina: performance rondleiding Gemine Muse, Mirjam van Tilburg, Padova, 2004

de galeriewereld vooral resultaat wil zien. Ze vertelt over haar behoefte aan controle en hoe het proces van maken haar dwingt dit los te laten. Ze praten met elkaar als makers.

–KERNGEDACHTE–

'Ben ik een leraar of een kunstenaar?' Is een vraag die ik mezelf tien jaar lang regelmatig stelde. Ik werkte als beeldend kunstenaar samen met middelbare scholen en als kunstvakdocent samen met kunstinstellingen. Na jaren vond ik dat die identiteitsvraag geen recht deed aan de complexiteit van de ontmoeting tussen de velden kunst en educatie. Net als medestudenten op een kunst-academie, van vormgever tot performance artist, heb ik als leraar een praktijk die ik als artistiek ervaar: onderwijs. De vragen die ik mezelf wilde stellen gingen niet over mijn identiteit, maar over welk initiatief ik neem en wat ik doe. Die alternatieve vragen en mogelijkheden vond ik bij kunstenaars, filosofen en kunsteducatoren.

## Leraar- en/of kunstenaarschap

Het dilemma van het kiezen tussen kunstenaar- en leraarschap is verweven met de ontwikkeling van mijn praktijk en daarmee ook deze zoektocht. Die relatie tussen kunstenaar en leraar ervoer ik afwisselend als inspirerend, urgent, complex, frustrerend en uitdagend. In 2004 werkte ik als artist-in-residence een half jaar op een middelbare school<sup>11</sup>. De meeste dagen bestonden uit lanterfantten als een toerist en verwonderd om mij heen kijken. Ik draaide dagen mee met leerlingen, leraren en de kantine-medewerker. Later ontwikkelde ik interventies met leerlingen en leraren. Zo liet ik leraren met hun stem de bel imiteren, waarbij de leerlingen beoordeelden welke leraar dit het beste deed (om hier



vervolgens met de directie over in conflict te komen: het werd ervaren als geluidsoverlast). Het rare was dat ik intensief op de school was, en ik zelf de sleutel had, maar dat ik me bij diverse leraren steeds opnieuw moest voorstellen. Ik vervulde geen bestaande functie en daardoor vergaten ze mijn naam steeds. Ik werd geen onderdeel van de school.

Een paar maanden later kwam ik in loondienst op dezelfde school; ik werd er kunstvakdocent. Ineens was mijn rol anders. Ik had een duidelijke functie, maar voelde me minder vrij om vergelijkbare interventies uit te voeren. De tijd van lanterfanten was voorbij, ik kreeg verantwoordelijkheden en doelen waar ik naar toe werkte en dan was de week voorbij. Ik zocht naar een middenweg, door leerlingen lesopdrachten met interventies in de school te geven, maar dit voelde geforceerd. Ik moest kiezen: of kunstenaar buiten het systeem, of leraar binnen het systeem.

Nog een voorbeeld. Ik ontwikkelde rondleidingen voor en met leerlingen uit Roermond. In 2007 als leraar met leerlingen: rondleidingen door de stad vanuit het subjectieve en verhalende perspectief van jongeren tijdens Stadsreiswinkel. Een jaar later ontwikkelde ik als kunstenaar een rondleiding met performatieve elementen voor groepen leerlingen over groepsgedrag in een outlet center en een oude kazerne. In beide gevallen zorgde ik voor een presentatie in het gemeentelijke museum. Ondanks dat de rondleidingen, performance en opdracht sterk op elkaar leken, bleven het aparte werelden die niet bij elkaar kwamen (Van Tilburg, 2013). Ik ontwierp interventies binnen een onderwijscontext en kunstcontext, maar functioneerde vanuit verschillende identiteiten.

Ook in academies gaat de vraag over de relatie tussen educatie en kunst vaak over identiteit. Afgestudeerde kunstvakdocenten ervaren het als een keuzedilemma



Leerlingen van Lyceum Schöndeln,  
Stadsreiswinkel, Roermond 2007





tussen kunstenaarschap en leraarschap (Oosterwijk & Clasquin, 2019). In de afgelopen twintig jaar heb ik onderwezen aan, geëxamineerd in en geadviseerd aan acht verschillende opleidingen voor voornamelijk beeldende-kunstvakdocenten in Nederland en Vlaanderen. In al die gesprekken in informele en formele omgevingen kwamen steeds weer diezelfde vragen op: 'Ben je een docent die ook kunst maakt?' of 'Ben je een kunstenaar die ook lesgeeft?'<sup>12</sup>

Vanuit de traditie binnen de kunstvakdocenten-opleidingen is deze scheiding logisch. De kunstpraktijkvakken werken samen met de rest van de academie; de uitvoerende opleidingen. De theorievakken, zoals didactiek en kunstgeschiedenis, zijn gericht op de bevoegdheid die een afgestudeerde van deze opleiding krijgt. De helft van de academiedocenten spreekt studenten aan op hun kunstenaarschap, de andere helft op leraarschap. (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) Het is logisch dat studenten zich dan afvragen: 'Wie ben ik, eigenlijk?' Opleidingen en docenten willen dit overigens graag veranderen, bijvoorbeeld door de identiteiten kunstenaarschap en leraarschap te laten samenvallen en te integreren (Oosterwijk & Clasquin, 2019). Zo kunnen frustratie, onzekerheden en stagnatie in creativiteit en ontwikkeling voorkomen worden. (Graham & Rees, 2014) (Bremmer, Heijnen & Lucero, 2018) (Imms & Ruanglertbutr, 2012).

Dat is ook terug te zien in het kunsteducatieve werkveld, waar verschillende termen worden gebruikt voor de verhouding kunstenaar-leraarschap: 'artist-teacher', 'artist/teacher', 'teaching artist', 'kunstenaar in de klas'<sup>13</sup> en 'artist educator'. Waarbij 'kunstenaars in de klas' bijvoorbeeld staat voor kunstenaars die op freelance-basis lessen in het primair onderwijs opvangen. En een 'artist educator' is een cultureel werker die ernaar streeft negatieve verhalen over culturele verschillen aan de kaak te stellen, diversiteit te bevorderen en heden-

daagse sociale vraagstukken aan te pakken<sup>14</sup>. Een kunstvakdocent geeft onderwijs en heeft op de academie ook zichzelf ontwikkeld als maker, als kunstenaar. De relatie tussen de identiteiten kunstenaarschap en leraarschap van kunstvakdocenten is 'complex, diverse, difficult to articulate' (Hall, 2010).

### **Artistieke praktijk**

Toch zie ik meer herkenning als het gesprek gaat over de artistieke praktijk binnen de academies. In de anekdote hierboven laat de ontmoeting tussen de kunstenaar Navid Nuur en kunstvakdocent Irene Ulrich zien hoe ze elkaar aanspraken vanuit het maken, vanuit toewijding tot hun artistieke praktijk. Ze konden verbanden in kaart brengen, ze konden met elkaar in gesprek gaan over processen zonder op elkaars plek te gaan zitten. Ook in de beeldende kunst zijn er voorbeelden te zien die niet gaan over identiteit, maar over 'onderwijs als artistieke praktijk'. Het scheppende werk is hier het creëren van een situatie, een ontmoeting tussen mensen en kunst. Zo zagen begin twintigste eeuw kunstenaars van Bauhaus (1919-1932) het ontwikkelen van lesmateriaal als onderdeel van hun praktijk. Later, in de jaren zestig, zagen kunstenaars als Roy Ascott – die zijn

**Looplijn  
performance  
rondleiding,  
Mirjam van Tilburg,  
Roermond, 2008**



extreme gedragsexperimenten uitvoerde in Ealing en Ipseich Arts Schools' – hun docentschap op de academie als 'continuüm between studio and classroom' (Pethick, 2006). Kunstenaar Joseph Beuys ging hier in de jaren zeventig nog een stap verder in: onderwijs maken is zijn kunstwerk. En er zijn kunstenaars als Annette Krauss (2007-2013)<sup>15</sup> en Tim Rollins & K.O.S. (1982)<sup>16</sup>, die gezamenlijk met jongeren kunst ontwikkelden in hun collaboratieve praktijken.

En de kunstacademies in Nederland en Vlaanderen kiezen er keer op keer voor om de kunsteducatieve opleidingen in huis te houden. De kunstacademies laten zien dat de kunsteducatieve praktijk wat hen betreft bij de kunsten hoort. Dit was zo bij de samenvoeging van HBO's en academies in Nederland (1986-1987), tijdens de projectorganisatie kunstvakonderwijs (1997) en tijdens het Bologna Proces (1999-2003). Dit belang wordt in het rapport van de sectorraad kunstonderwijs (2010) nogmaals bevestigd. Ook in Vlaanderen kiezen academies er in 2018<sup>17</sup> voor om de kunsteducatieve masters sterker te borgen.

Ik koos er in 2010 voor om mezelf vragen over mijn artistieke praktijk te stellen in plaats van de identiteitsvraag: ben ik een kunstenaar of een leraar? In het gesprek over identiteit liep ik vast. Te vaak ging het over identiteit als een statisch natuurlijk feit. Iets waar ik zelf te weinig aan kon veranderen. Terwijl verschillende filosofen, zoals Judith Butler (1990), laten zien dat identiteit continue in ontwikkeling is. Het is een 'stylized repetition of acts through time' (Butler, 1990). In wat ik doe, daar wil ik het gesprek over voeren. Om meer specifiek te zijn: juist in die handelingen die regelmatig, procesmatig en met een eigen signatuur worden uitgevoerd (vrij naar Hübner, 2022), daar zit de artistieke praktijk van onderwijs creëren verborgen. Mijn toewijding ligt bij onderwijs; studenten, leerlingen, leraren en het onderwijssysteem. Door te kiezen voor

leraar<sup>18</sup> met onderwijs als artistieke praktijk, kon ik vanuit daar de vrijheid opzoeken en hoefde ik niet meer te balanceren tussen twee identiteiten. Vanaf 2010 begon ik met deze denkers en kunstenaars andere vragen te stellen. Ik paraphraseer er een paar:

Hoe kan kunst een educatief gebaar zijn? (Biesta, 2017)

How to make a class operate like a work of art? Guattari in (Springgay & Rotas, 2015)

Voor welk systeem onderwijzen we mensen?' (Krauss, 2010),

Welke criteria en waardesystemen ontstaan er in het gebied tussen een kunstpraktijk en educatieve praktijk? (Springgay, 2020)

Hoe kan ik school als materiaal zien? (Lucero, 2011)

Welke schoolse orde zie ik, waar zit de on-maat en hoe kan ik hierop reageren? (Gielen, 2015)

Hoe reageer ik op artistieke en educatieve problemen? Is dat hetzelfde of verschillend? (Hoekstra, 2018)

Voor mij liggen aan de basis van de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' geen vragen over identiteit als leraar of kunstenaar, maar vragen over handelingen en acties van een kunstvakdocent in dat onderwijs.

» Foto op volgende pagina:  
detail studio Tilburg,  
november 2020



Handwritten text on a document page, including the words "DIRECT", "BY", and "MAY".

Handwritten text on a document page, including the words "DIRECT", "BY", and "MAY".

Handwritten text on a document page, including the words "DIRECT", "BY", and "MAY".

Handwritten text on a document page, including the words "DIRECT", "BY", and "MAY".



# INSTRUMENTEN- INSTRUMENTEN- TALISEDEN TALISEREN VAN VAN EDUCATIE EDUCATIE

–ANEKDOTE–

Een vel papier op A3-formaat hangt horizontaal met twee kleine stukjes tape vast, boven een radiator. Een warmtestroom brengt het vel in beweging. Het golft langzaam heen en weer. Op het vel staat: 'de onzekerheid gonst in de onderbouw'. Ik zet een fotocamera op statief aan de zijkant, zodat 'gonst' te lezen is en de ruimte tussen muur en papier zichtbaar is. De beweging van 'de onzekerheid gonst in de onderbouw' vang ik in vijf stills. De zwart-wit prints van deze stills liggen later naast elkaar op de grond. Ik glimlach steeds als ik er langsloop. Een kunstvakdocent vraagt: 'Wat wil je ermee zeggen?' Daar kom ik zelf ook niet achter.

–KERNGEDACHTE–

In de ontmoeting tussen kunst en educatie is van alles mogelijk. Eind jaren negentig begonnen steeds meer kunstenaars en curatoren dit te ontdekken. Ook ik ontwikkelde kunstwerken over educatie en kunstwerken in educatie. Ik heb kunst bevraagd vanuit educatie, en ik heb educatie bevraagd vanuit de kunst. Deze dubbelheid kan ook ambiguïteit en zelfs irritatie oproepen. Kritisch bekeken, zette ik in mijn beeldend werk regelmatig educatie instrumenteel in. Het gevaar van doelver-schuiving in 'onderwijs als artistieke praktijk' is mij niet onbekend. Ik besloot mijn artistieke praktijk over onderwijs in kunstinstellingen met een educatieve beeldtaal te beëindigen. Met de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' bijt ik me vast in leerplichtonderwijs.

## **Schaamteloze educatie**

De tweede keuze die richtinggevend was voor mijn onderwijs als artistieke praktijk en daarmee ook dit onderzoek, gaat over een frustratie. In 2001 werd mijn beeldend werk door kunsthistoricus Mique Eggermont (2001) omschreven als 'schaamteloze educatie'. Het was uitleggerig, nam het publiek als uitgangspunt en kon niet op zichzelf bestaan. Mijn afstudeerwerk van de opleiding Docent Handvaardigheid bestond uit een lege witte ruimte met museumkaartjes waarop stond 'Gelieve het publiek niet aan te raken' en een apart kantoor van de 'Bond voor Groot Kunst Verbruikers'. Ik verbreedde mijn referentiekader en ontdekte de mogelijkheden in de ontmoeting tussen kunst en educatie met sociaal geëngageerde kunstenaars als Jeanne van Heeswijk. En hoe wrang de educatieve beeldtaal is in de context van een kunstinstelling, dankzij de rondleidingen van Andrea Fraser.

Dat mijn werk als schamteloze educatie wordt omschreven, is best opvallend, aangezien de voedingsbodem van de Educational Turn (Wilson & O'Neill, 2010)



uit dezelfde tijd stamt. Eind jaren negentig ontstaat vanuit de beeldende kunst de interesse voor het doorbreken van muren, en het richten op ervaring en relaties. Kunstcriticus Nicolas Bourriaud omschrijft dit in 1998 als relational aesthetics: 'a set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than an independent and private space' (Bourriaud, 2002, p. 113). Kunsthistoricus Grant Kerster ziet deze periode in het teken staan van proces en dialoog. Hij omschrijft de nieuwe praktijk van een kunstenaar als die van een luisteraar met een kwetsbare openheid (Beech, 2010).

Rond de eeuwwisseling ontstaat er een maatschappelijke interesse voor onderwijs. Dit loopt parallel aan 'relational aesthetics'. Zo was er, en is er nog steeds, de maatschappelijke zorg over en bewustzijn van het belang van educatie voor de economie. In 1997 zet Tony Blair in het Verenigd Koninkrijk de campagne uit voor 'Education, Education, Education'. In 1999 wordt het Bologna Proces gestart, om binnen Europa hoger onderwijs te vergelijken en meer uitwisseling mogelijk te maken. En door de komst van internet verandert de functie van educatie. De verwachting is dat kennis breed toegankelijk wordt en steeds meer gedemocratiseerd.

### **Educational Turn**

Uit deze maatschappelijke context zijn kunst- en curatorenpraktijken binnen de Educational Turn<sup>19</sup> ontstaan. Terwijl musea en biënnales in deze jaren werd verweten wereldvreemd te zijn, is de academie het onderwerp én 'the place to be' (Ruyters, 2006). Kunstprojecten en tentoonstellingen zetten discussies, educatieve projecten en symposia in de kern van een project, zo beschrijven kunstcritici Paul O'Neil en Mick Wilson (2010). Invloedrijke projecten en tentoonstellingen uit deze tijd droegen namen als: protoacademy

(1998), Copenhagen Free University (2001), Future Academie (2002), The School of Missing Studies (2002), Paraeducational departement (2004), Manifesta 6: Temporary Art School (2006), A.C.A.D.E.M.Y.(2006), School of Panamerican Unrest 2003-2006), Nightschool (2008), BruceHighQualityFoundationUniversity (2009). Ook recent, in de context van commoning praktijken (Essay: LLO als commoning praktijk) in de beeldende kunst, is de Educational Turn nu nog zichtbaar zoals bij Fridskul Common Library (Documenta vijftien, 2022) of in de projecten van de eerdergenoemde 'Artist Pedagogy Research' groep van SAR.

*EDUCATIE ALS ARTISTIEK MEDIUM ZIEN, MAAKT  
VAN EDUCATIE EEN INSTRUMENT VOOR KUNST.*

In het hart van de Educational Turn stond die tentoonstelling A.C.A.D.E.M.Y. (2006) in het Van Abbemuseum en MuhKA. De tentoonstelling had twee doelen; namelijk de levendigheid van de academie het museum in te trekken en educatie te politiseren (Rogoff, 2008). De kennis van de curatoren van A.C.A.D.E.M.Y. lag met name in het veld van de kunsten, bovendien werkten ze vanuit de vraag: 'Wat kunnen we leren van het museum?' Het was op deze tentoonstelling dat ik me voor het eerst schaamde voor een project van de Educational Turn. In de kern van A.C.A.D.E.M.Y. lag geen pedagogiek, maar de functie van het museum. De Educational Turn richtte zich op de kritiek op het museum en het herontwerpen van de academie. Deze praktijk leek niet op het onderwijs op de school voor 12- tot 18-jarigen waar ik diezelfde ochtend nog 'Kunst' had gegeven. Wat zeiden deze projecten over mijn eigen werksituatie? Welke grenzen van leerplichtsonderwijs werden bevraagd? Het bezoek aan A.C.A.D.E.M.Y. deed ik samen met studenten kunsteducatie. Ik schaamde mij naar de studenten toe. Deze ruimtes boden alleen een naïeve kijk op wat het onderwijs is en liet de kunstvakdocenten nauwelijks vragen stellen bij hun onderwijscontext.





Selectie Archive of Naughty Steps, Mirjam van Tilburg, 2008-2010  
o.a. geëxposeerd in Cacaofabriek Helmond en Hedah Maastricht

Die desinteresse van A.C.A.D.E.M.Y. voor het funderend onderwijs komt overeen met de desinteresse in de publicatie *Curating and the Educational Turn* (O'Neill & Wilson, 2010). Hierin wordt verwezen naar pedagogen uit het nieuwe millennium met kennis en ervaring van de actuele onderwijspraktijk. De denkers waaraan gerefereerd wordt, vertegenwoordigen vooral gedachten- goed uit de jaren zeventig dat zich afzet tegen een onderwijssysteem van honderd jaar geleden. De meest aangehaalde denkers zijn Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*, 1968) John Dewey (1859-1952), Ivan Illich (*Deschooling Society* (Illich, 1971), Michel Foucault (*Surveiller et punir*, 1975) en Jacques Rancière (*Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 1987).

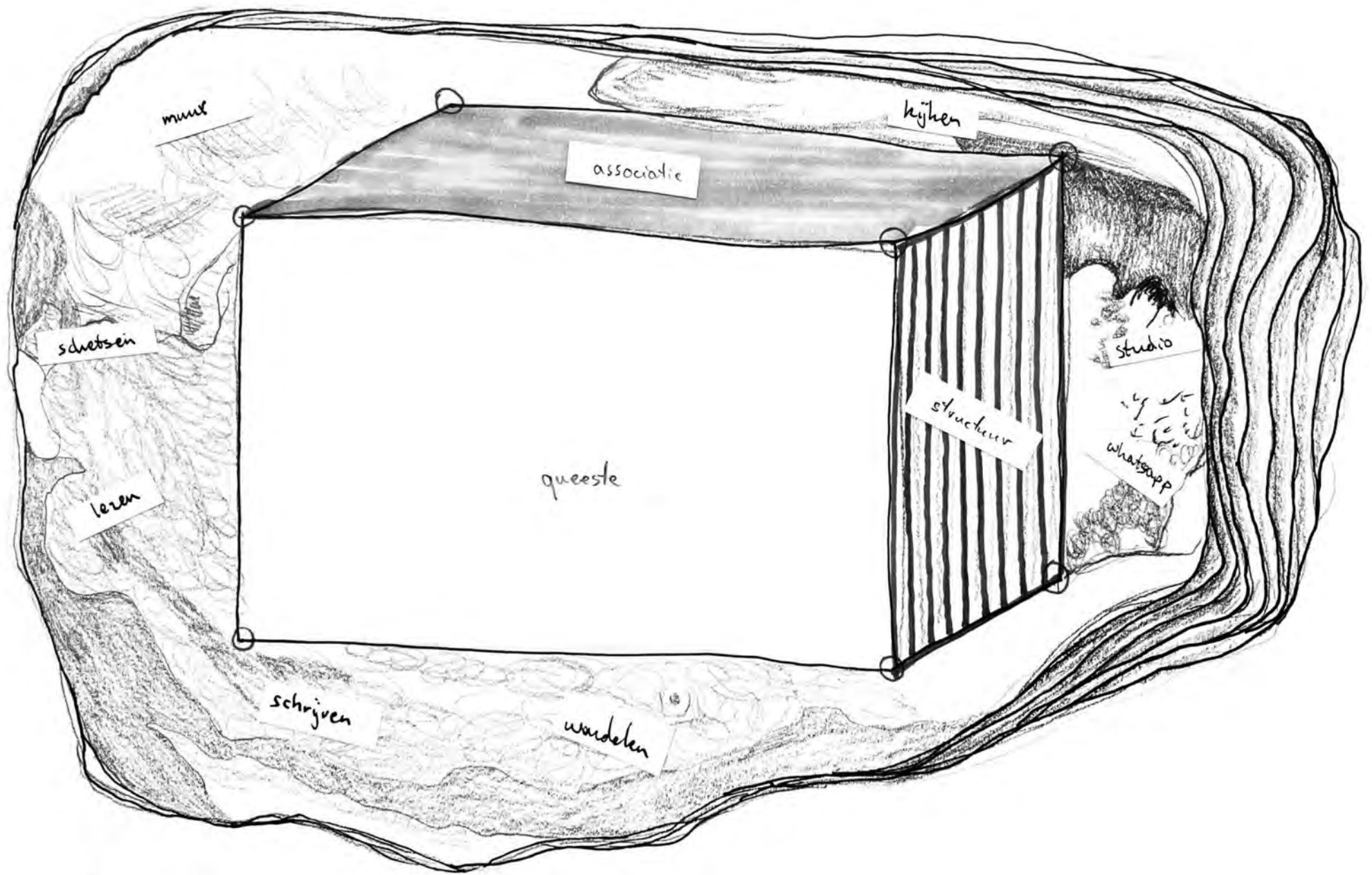
In de context van de Educational Turn zijn kunst- en curatorenpraktijken ontstaan waarbij academies en kunsteducatie centraal staan. De projecten en tentoonstellingen integreerden educatieve elementen, maar het doel was academische levendigheid naar musea brengen, niet educatieve verantwoordelijkheid nemen. Educatie als artistiek medium zien, maakt van educatie een instrument.

Artists, curators, and critics liberally employ the term 'pedagogy' when speaking of these kinds of projects, but they are reluctant to subject the work to the standard evaluative structures of education science. ... if the experience is meant to be a simulation or illustration of education, it is inappropriate to discuss it as an actual educational project. (Helguera, 2011, p.78)

#### **Educatieve beeldtaal**

Samen met kunsteducator Pablo Helguera begon ik me steeds meer te ergeren aan projecten van de Educational Turn.



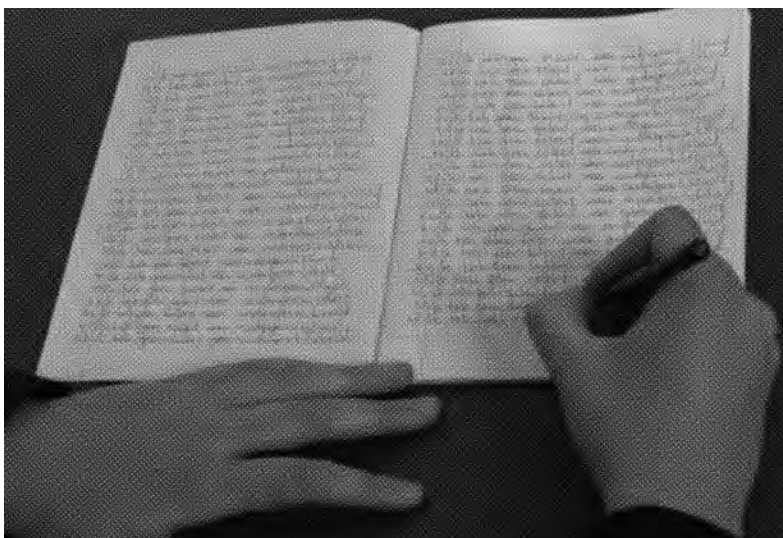


Scan uit notitieboek Mirjam van Tilburg, 2021



Ook anno 2020 wordt educatie nog als een 'artistiek medium' (Van Houten, 2020) gezien door lerarenopleider Pavèl van Houten. Educatie als artistiek medium zien, maakt van educatie een instrument voor kunst. Ik realiseerde me dat deze kritiek ook voor mijn eigen werk gold. Een voorbeeld hiervan is het Archive of Naughty Steps. Een groeiend archief van foto's waarbij kunstenaars zichzelf fotograferen in een contemplatief moment. De vorm verwijst naar een strafmethode van het destijds populaire opvoedprogramma Super Nanny: op de trap zitten gedurende het aantal minuten dat gelijk is aan je leeftijd. Andere werken uit deze reeks zijn de performance 'Ik heb geen talent voor ondergeschiktheid'. En het Disciplinaire Residence, een heropvoedingsgesticht/artist in residence uit 2008 past ook qua beeldtaal in deze reeks. De werken stellen vragen over het kunstenaarschap met een educatieve beeldtaal. Ik exposeerde deze in kunstenaarsinitiatieven als Hedah in Maastricht en 1646 in Den Haag, waar andere kunstenaars naar kwamen kijken. Ik wilde iets kritisch uitbeelden over de kunstwereld en gebruikte hiervoor clichés over onderwijs van meer dan honderd jaar

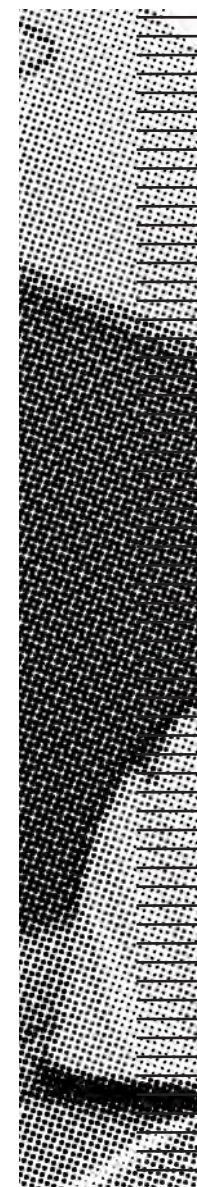
**Performance 'Ik heb geen talent voor ondergeschiktheid'  
naar Belle van Zuylen, Mirjam van Tilburg, 2005-2010 o.a.  
gedemonstreerd in 1646 Den Haag en Universiteit Utrecht**



geleden. Ik begon me steeds meer af te vragen: wil ik in/ met mijn werk iets uitdrukken over kunst of onderwijs? Vragen die me ook af en toe beslopen tijdens dit onderzoekstraject, zoals met de wapperende bladen over onzekerheid.

De wapperende bladen uit de anekdote vallen voor mij in deze categorie. Het citaat kwam uit een educatieve context dat ik als beeld naar een kunstcontext bracht. Daar leverde het een poëtisch beeld op, maar ik zette educatie hier instrumenteel in voor de kunst. Het is een keuze om hier niet op door te bouwen in dit doctoraat. Ik besloot me in te zetten voor kunsteducatie in het leerplichtsonderwijs en niet meer educatie als middel voor mijn artistieke praktijk te zien. Ik wilde me wijden aan leerplichtsonderwijs en richtte me op het opleiden van kunstvakdocenten voor 12- tot 18-jarigen.

Een identiteitsvraag veranderde ik naar vragen over mijn praktijk. Een frustratie over de instrumentalisering van educatie zette ik om in een toewijding aan leerplichtsonderwijs. Beide inzichten geven vorm aan hoe ik 'onderwijs als artistieke praktijk' zie en welke betekenis ik hieraan geef. In het volgende deel ga ik in op welke betekenis ik aan 'onderwijs als artistieke praktijk' geef.







The New School Collective  
tijdens 24 uur De Hef, 2015,  
foto van Aad Hoogendoorn



# ONDERWIJS ALS ARTIS- TIEKE TIEKE PRAKTIJK PRAKTIJK

–ANEKNOTE–

We zoeken een stopcontact om een luchtbed op te kunnen blazen. Dat zit in de gang. Weer terug in de gymzaal staan de meeste tenten al. Samen met een leraar loop ik door gangen waar overdag honderden jongeren doorheen lopen. Het gebouw in Rotterdam Zuid is 's nachts ontdaan van het samenscholen van 12- tot 16-jarigen. In een klaslokaal gaan we aan een tafel zitten met andere leraren van de school, leden van The New School Collective (TNSC) en twee wetenschappers. We zijn halverwege de 24 uur waarin we samen zoeken naar mogelijkheden voor deze school.

We hebben kooklessen gehad van leerlingen en een wandeling in de wijk gemaakt en nu informeren we elkaar over het perspectief waarmee we de school bekijken. We ontmoeten elkaar als mensen met een toewijding aan deze school. Hier hoef ik niet te schakelen tussen de blik als kunstenaar of leraar.

–KERNGEDACHTE–

'Onderwijs als artistieke praktijk' is het creëren van een ontmoeting tussen leerlingen en/met/in kunst. Het scheppen van een situatie waarin dit goed gebeurt. Dat is voor mij breder dan het onderwijs ontwerpen van leraren. Het gaat ook over de blik die een leraar werpt en de aandacht die gegeven wordt. Dit vraagt van kunstvakdocenten die in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen werken, kritisch te zijn op educatie over kunst en het instrumentaliseren van kunst voor sociale doelen. Kunst is ook een manier om in contact te komen met de wereld, om te doen-als-kunst. Dat vraagt van kunstvakdocenten om te doen-als-kunst. Want in het onderwijs van 12- tot 18-jarigen krijgen leerlingen de kans om zichzelf te 'testen' in verschillende velden, dankzij vakdocenten.

## **Doen-als-kunst**

Een kunstvakdocent die de praktijk in de klas ziet als een artistieke praktijk vergelijkt zichzelf met de praktijk in een atelier of een studio van zijn/haar academie-studiegenoten. Zoals met het jammen van een jazzmuzikant: al improviserend de flow van een ander onderbreken (Essay: Tijd), zonder precies te weten waar je samen uitkomt (Duarte, 2015). Of vergelijkbaar



met een beeldend kunstenaar die conceptueel werkt. Een praktijk waar een kunstvakdocent de school als materiaal ziet (Lucero, 2011). Het instituut, de parameters en de (ongeschreven) regels die daarbij horen, zijn het materiaal. In het ontwerpen van kunsteducatieve lessen is het artistieke vermogen van kunstvakdocenten terug te zien, zoals ook de landelijke prijs 'De kunst van het ontwerpen' voor kunstvakdocenten wil stimuleren. In de positie 'onderwijs als artistieke praktijk' is een kunstvakdocent, net als een jazzmuzikant of een conceptueel beeldend kunstenaar, iemand die een situatie schept waar iets op het spel staat (Biesta, 2020).

Voor mij is 'onderwijs als artistieke praktijk' breder dan makerschap. Doen-als-kunst in mijn onderwijs als artistieke praktijk heeft tijd (Essay: Tijd) en zintuigen (Essay: Blik) nodig. Doen-als-kunst begint bij onderbreken, tonen, tijd en aandacht geven<sup>20</sup>. Dit is niet efficiënt of productief. Zoals wij in de studio's een maand de tijd namen om uit de automatische piloot van de school te stappen en naar ons dagelijkse onderwijs te kijken. En zoals we die nacht in Rotterdam-Zuid de tijd even anders ervoeren en 24 uur het rooster negeerden, om de school zelf meer aandacht te geven. Doen-als-kunst vraagt ook zintuigen. De blik die ik werp in een groep, is een geoefende esthetische blik (Essay: Blik). Soms doe ik een stap naar achter en kijk ik hoe het eruitziet; om zonder doel of functie het geheel te bekijken. Onderwijs als artistieke praktijk is voor mij creëren, én kijken en de tijd geven.

#### **Instrumentaliseren van kunst**

Kunstvakdocenten die onderwijs als artistieke praktijk zien, streven naar een onderwijs dat zich gedraagt als kunst, zonder te instrumentaliseren. Niet door educatie te reduceren tot vorm of medium, een valkuil die ik in het vorige deel omschreef. Maar ook niet door kunst te reduceren tot lesstof of een sociaal middel.

De potentie van de rol van kunst in het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen wordt in het algemeen vooral gezien als kwalificerend, bijvoorbeeld vanwege kunsthistorische kennis of technische vaardigheden; of als socialiserend, bijvoorbeeld voor sociale binding in de groep. Kunst is in het onderwijs van Nederlandse 12- tot 18-jarigen verplichte lesstof met exameneisen. In de lessen gaat het over kunst. De potentie van kunst is hier kwalificerend, om zo kennis en vaardigheden voor het diploma te verkrijgen, zoals pedagoog Gert Biesta (2017) omschrijft. Of zoals pedagogisch curator Pablo Helguera het omschrijft: kunst als raam van kennis en vaardigheden van de wereld (2011). Daarnaast is een potentie van kunst dat die sociale vaardigheden kan stimuleren/stimuleert; kunst als instrument om bijvoorbeeld emoties te uiten of empathie te ontwikkelen. Echter, door kunst alleen te zien in een socialiserende functie wordt kunst een kwetsbaar instrument (Biesta, 2017). Immers, dit kan met andere vakken, zoals gym, vaak ook, en efficiënter.



Scan notitieboek  
Mirjam van Tilburg,  
2018



Als de wereld van de kunst beperkt blijft tot het praten over kunst, of kunst inzetten als instrument voor sociale doelen van het onderwijs, dan mist dit een fundament van wat kunst is. Zo omschrijven zowel Biesta als Helguera doen-als-kunst als een derde potentie: subjectificatie. Kunst, maken, kunst doen is een manier van in dialoog zijn met zintuigen (Essay: Blik), lichaam en hoofd, zonder dat het een functie voor iets anders hoeft te hebben. Kunst is. Vaak verwarrend of verontrustend, voorbij het begrijpelijke en het toepasbare.

Doen-als-kunst is een potentie van kunst die ik met name voor het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen essentieel vind. Doen-als-kunst heeft 'de potentie om de manieren waarop we in contact zijn met de wereld te verdiepen en te verbreden, "voorbij" onze gedachten en ons denken over de wereld' (Biesta, 2017, blz. 84). Cultuursocioloog Pascal Gielen (2015) en kunsteducator Jorge Lucero (2011) beschrijven die verdieping en verbreding als uit de automatische piloot stappen. Doen-als-kunst is niet de orde van de school volgen, maar deze orde bevragen en iets op het spel zetten. (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) De-automatiseren als een manier om in contact te komen met de wereld die past bij kunst.

#### **Tafel van de wereld**

Die wereldgerichtheid vind ik goed passen bij onderwijs voor 12- tot 18-jarigen. Laat me dit proberen uit te leggen via een zijweg van mijn eigen praktijk en onderzoek. Het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is voor mij het ultieme onderwijs-tussen-onderwijs; een leerling komt van school en gaat daarna weer naar een school<sup>21</sup>. Het is als een 'school als tussenruimte' van Hannah Arendt (1994). Dit onderwijs-tussen-onderwijs richt zich niet op het beroep zoals het middelbaar beroepsonderwijs en verhoudt zich niet tot het gezin en thuis zoals het basisonderwijs dit doet. Het richt zich op velden,

> Scan notitieboek Mirjam van Tilburg, 2021

Er is nu de kunst.



met vakdocenten, in de wereld. Het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is daarom in potentie het meest wereldgerichte onderwijs in het Nederlandse onderwijs-systeem. In deze schoolperiode 'wordt beslist of wij [jongeren] genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang' (Arendt, 1994, p. 101-124).

Mijn metafoor van het ideale onderwijs voor 12- tot 18-jarigen is de 'tafel van de wereld' van Hannah Arendt die in deze tussenruimte staat. Na de basisschool worden leerlingen uitgenodigd om aan deze tafel plaats te nemen. Voor mij is die metafoor van tafel niet lineair zoals een honderd-meter-sprintbaan voor een diploma (Essay: Tijd), maar een periode waar leerlingen en vakdocent samen een tafel delen. Deze tafel is een oefenruimte waar vertegenwoordigers van verschillende velden uit de wereld en medeleerlingen proberen het samen uit te houden, ondanks de verschillende posities (Essay: Blik & Herontdekking van kunstvakidiotie). Een tafel waarop iets gelegd wordt dat door vakdocenten is losgemaakt van de wereld. Aan deze tafel bekijken, maken, stoeien en delen leerlingen en vakdocenten stukken wereld (Masschelein & Simons, 2013). Als leerlingen deze tafel verlaten, nemen zij van die wereld mee wat zij nodig achten en betreden ze een schoolperiode die gericht is op beroep. In dit wereldgerichte onderwijs is de vakdocent essentieel. De vakdocenten brengen de diverse manieren van in contact komen met de wereld aan tafel.

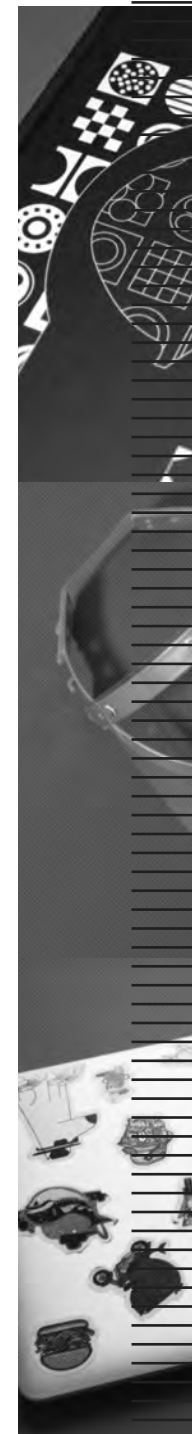
ONDERWIJS ALS ARTISTIEKE PRAKTIJK IS VOOR  
MIJ CREËREN, ÉN KIJKEN ÉN DE TIJD GEVEN.

Door de vakdocenten in dit onderwijs leert een jongere niet alleen kennis en vaardigheden van experts, maar ontmoet deze leerling ook verschillende blikken (Essay: Blik), passies voor en manieren van onderzoeken, samenwerken en het bestuderen van verschillende velden.

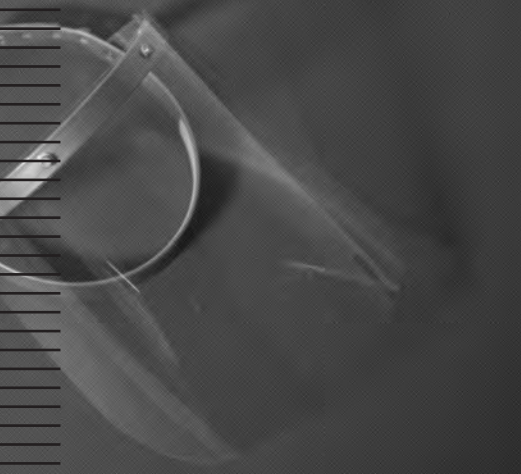
Een jongere kan een positie in de wereld 'testen', even zichzelf zien als een 'wiskundige-ik', een 'taal-ik' of een 'kunst-ik' (Vrij naar Pennac, 2008, p. 190), (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

Voor mij betekent het concept van 'onderwijs als artistieke praktijk' het creëren van een situatie waarin iets op het spel staat in het onderwijs, net als hoe kunstenaars hun kunst benaderen. Idealiter is onderwijs voor 12- tot 18-jarigen een kans om jongeren in contact te brengen met verschillende vakgebieden en perspectieven, waarbij vakdocenten een cruciale rol spelen in het aanbieden van diverse benaderingen van de wereld (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie). Ik pleit voor het niet-instrumentaliseren van kunst in het onderwijs, maar eerder voor een doen-als-kunst door hoe kunstvakdocenten een blik werpen (Essay: Blik) en tijd ervaren (Essay: Tijd).

» Foto's op volgende pagina: objecten van kunstvakdocenten studio Tilburg en Rotterdam, 2020-2021









# VAN AAN- VAN AAN- ROMMELLEN NAAR NAAR (ONDER) (ONDER) ZOEKEN ZOEKEN

—ANEKNOTE—

Een grijze plaat ligt er altijd onder. Daar kan ik de kleuren in de foto-bewerking op afstellen. De plaat ligt bij het raam zodat de objecten natuurlijk en goed belicht zijn. Ik vroeg de kunstvakdocenten om een object mee te nemen dat hun professie van die week weergeeft. In november 2020, tijdens fysiek onderwijs, kwam er van alles uit hun tas: een doosje pastelkrijt, een koffiebeker en vakliteratuur. Ik verheug me op wat de kunstvakdocenten nu, januari 2021 mee-

nemen. Een kunstvakdocent kijkt me aan en verzucht: 'Maar we geven alleen maar onlineonderwijs, dus dat is toch allemaal hetzelfde?' De foto's die volgen zijn van een oplader, laptop en telefoon.

—KERNGEDACHT—

Hoe verhoudt dit doctoraatsonderzoek zich tot het onderzoek in en door de kunsten? Onderzoek in kunst-educatie vanuit de kunst is voor mij een verdieping van onderwijs als artistieke praktijk. Om te onderbouwen wat dit betekent kijk ik naar auteurs uit het discours van onderzoek in de kunsten. Zij brengen uitgangspunten naar voren waar ik mee heb gewerkt, zoals subjectiviteit, dialoog, onderzoek als creërend en zoekend proces, tijd voor emergentie. Ik zette een brede variatie aan onderzoeksmethodes in, zoals vaker in onderzoek in de kunsten. Richtinggevend in de keuzes hierin waren de waarden en keuzes die voortkomen uit de overlap van mijn 'onderwijs als artistieke praktijk' met 'onderzoek in de kunsten'.

## Onderzoek in de kunsten

Dit is een onderzoek in de kunsten<sup>22</sup>. Wat dat betekent voor onderzoek in kunsteducatie is een vraag waar masterstudenten en vooral ikzelf mee stoeien. Vaak had ik het gevoel dat ik maar wat aanrommelde. Ik onderzoek niet vanuit de orde van werkveld naar vraag, naar onderzoek. Ik verschuif de orde van het werkveld even, tracht vraagtekens bij die automatische piloot van onderwijsonderzoek te zetten en schets een ongevraagd subjectief beeld. Twee perspectieven op onderzoek in de kunst helpen me om toch houvast te hebben: dat van Gielen en kunst- en theaterwetenschapper Nele Wynants, en dat van componist, onderzoeker en pedagoog Falk Hübner.



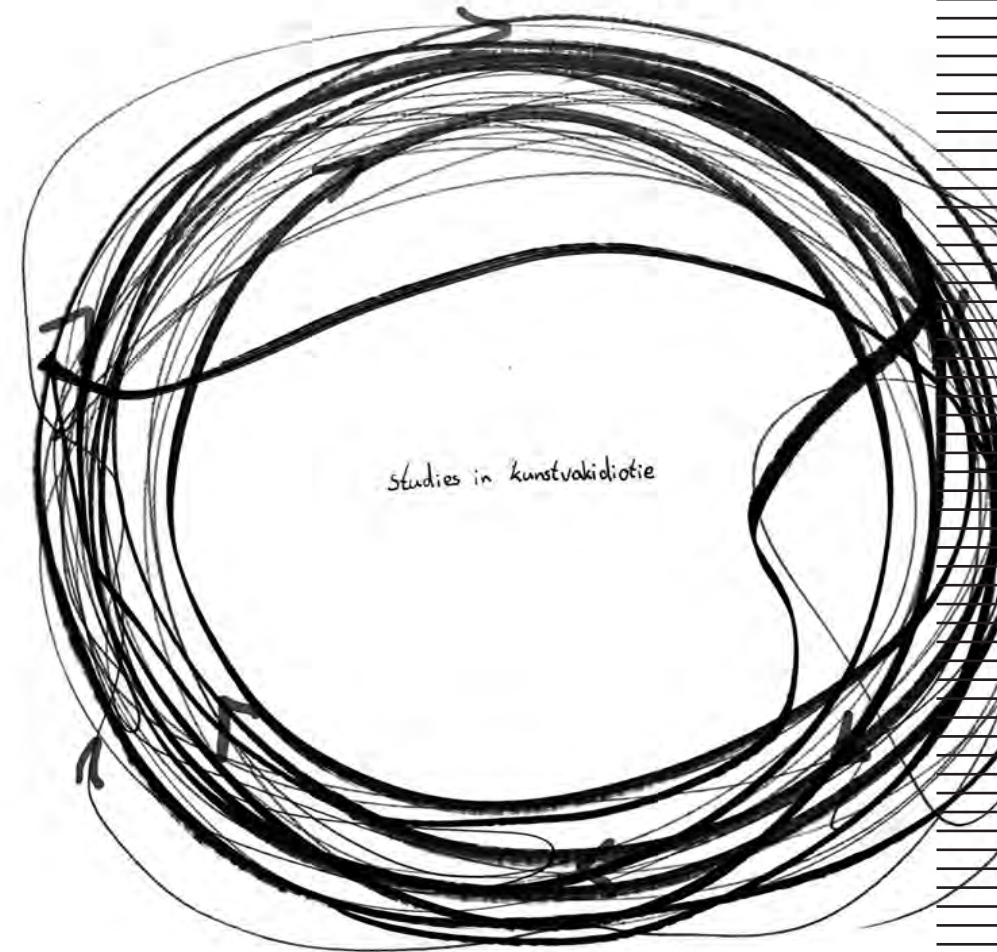
Gielen en Wynants (2018) trekken de vergelijking tussen menswetenschappen en onderzoek in de kunsten. Deze insteek is relevant omdat masterstudenten kunsteducatie hun weg zoeken tussen kwalitatieve methodologieën uit de menswetenschappen en onderzoek in de kunsten. Het uitgangspunt van onderzoek in de kunsten is vaak subjectief. Een subjectieve zoektocht waarbij de onderzoeker zelf onderweg een onderzoeksmethodiek samenstelt.

Juist die subjectiviteit genereert mogelijkheden, namelijk de potentie om andere mogelijke werkelijkheden te zien en deze ook daadwerkelijk te realiseren. Daarom kunnen we het onderzoek in de kunsten ook beschouwen als een zoektocht of queeste. (Gielen & Wynants, 2018)

Daarnaast wijzen Gielen en Wynants erop dat kunstenaar-onderzoekers verbeelding, fictie en dialoog expliciet als methode inzetten. Componist, onderzoeker en pedagoog Falk Hübner geeft met het Common Ground model (2019) voor onderzoek-ontwerp en methodologie van onderzoek in de kunst inzicht in iets wat voor mij vóór dit doctoraatstraject als aanrommelend aanvoelde. Hübner vraagt in het model aandacht voor emergentie.

Emergentie wordt in deze context begrepen als een sterke kracht in het onderzoeksproces, die ruimte schept voor gebeurtenissen, processen en inzichten die, vaak onverwacht, opduiken tijdens het onderzoeksproces en daardoor zowel de initiële uitgangspunten als het verloop van het onderzoek mede bepalen. (Hübner & Vanmaele, 2020).

Hij duidt onderzoek in de kunst als een verlengde van de artistieke praktijk, als een creërend proces. Een tweede uitgangspunt is het concept 'methodological pluralism' van Henk Borgdorff. Kunstenaars maken gebruik van



Tekening proces uit notitieboek  
Mirjam van Tilburg, 2019



een brede variatie aan onderzoeksmethodes uit allerlei onderzoeksvelden. Ze beperken zich niet tot één enkel methodisch perspectief. Dat brengt me tot het derde uitgangspunt, namelijk afwijzing van hiërarchie. In onderzoek in de kunsten is geen methode beter of belangrijker dan een andere.

### Overlap in zoeken

Hübner en Gielen geven richting om dat gevoel van aanrommelende te onderbouwen en geven zo houvast. Zoals ik al schreef in de inleiding, ervoer ik dit doctoraatstraject als een zoektocht, een 'queeste'. Dat is een ervaring in onderzoek in de kunst die zowel Hübner en Vanmaele (2020) als Gielen en Wynants (2018) beschrijven. Boven mijn werkplek hangt een tekening die verbeeld hoe dit zoeken is gegaan. Ik cirkelde lang om de kwestie van leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten heen en vaak verviel ik in herhaling. Gielen en Wynants (2018) viel het op: veel onderzoek in de kunsten begint zonder een onderzoeksvraag. Ik had een onderzoeksvraag<sup>23</sup>, maar deze gebruikte ik zelden. Mijn queeste cirkelde rondom een metafoer, het broodje kaas dat ik in de inleiding omschreef. Terwijl ik zocht, ontstonden er langzaam een aantal punten die steeds terugkwamen. Voorzichtig verschenen deze thema's, ze verschoven en soms verdwenen ze weer. Het verhaal dat ik bij terugkomst van deze zoektocht (Hübner & Vanmaele, 2020) vertel, bestaat uit vijf van deze punten. Deze vijf schetsen en essays geven samen 'studies in kunstvakidiotie' vorm.

Het pleidooi voor emergentie die nodig is om een onderzoeksproces als queeste te ervaren deel ik met Hübner. Zelf gebruik ik hier het woord zoeken voor. Met het risico dat je soms een doodlopend weggetje inslaat. Zigzaggend als een hond die van hot naar her zoekt op een veld. Soms langzaam en soms snel. Zoeken als het dwingen van toeval (Essay: Blik). Kom dan, toeval, laat je vinden

door mijn ongecontroleerde beweging<sup>24</sup>. Gebeurtenissen tijdens mijn queeste bepaalden de richting en verloop van dit onderzoek. Zo kon het artikel 'Herontdekking van kunstvakidiotie' ontstaan, over de invloed van de coronacrisis op het kunstvakdocentschap. Net als die hond wist ik wel waar ik naar op zoek was. Ik wist steeds terug te komen bij de queeste rond het leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten.

Voor Gielen en Wynants is subjectiviteit een uitgangspunt, en dialoog een werkwijze van onderzoek in de kunsten. Voor dit onderzoek zijn beide waarden belangrijk. Ik kijk er iets anders naar dan Gielen en Wynants. Ik koester subjectiviteit in dit doctoraatstraject, want ik werk beter in dialoog. Ik weet dat ik gekleurd kijk, ik benoem en duid dit tijdens het gehele proces. Door 'onderwijs als artistieke praktijk' te zien, kon ik mijn onvermogen bewaken. Mijn praktijk bestaat niet uit zenden, profileren en overdragen vanuit een expertise. Ik probeer duidelijk te zijn over mijn subjectiviteit. Zo kreeg de oprechte dialoog en ontmoeting met anderen meer ruimte. Het maakte voor het onderzoek uit dat ik niet met een groep werk, maar tussen anderen ga staan.

ONDERZOEKEN IN KUNSTEDUCATIE VANUIT DE KUNST  
IS VOOR MIJ EEN VERDIEPING VAN ONDERWIJS ALS  
ARTISTIEKE PRAKTIJK.

Een voorbeeld hiervan zijn de wandelingen tijdens dit doctoraatsonderzoek. Geïnspireerd door Springgay en Truman (2017) zocht ik de diversiteit en mogelijkheden van wandelen als onderzoeksmethode op. Een van wandelmethodes die ik toepaste, was die van ontmoeting. De kunstvakdocenten van de studio's ontmoetten een kunstenaar<sup>25</sup> en maakten een wandeling. Samen bepaalden ze de plek, en waar het gesprek over ging was hun vrije keus. Daarnaast interviewde ik vijftien kunstvakdocenten tijdens een wandeling van hun huis naar hun school. Soms duurde dit twintig minuten, soms vijf uur.





Wandelinterview met kunstvakdocent Sheila Meijers, 2020

De leiding over de route hadden zij, ik bracht een lijst met onderwerpen in. We keken dezelfde kant op. Dit zorgde ervoor dat het gesprek gelijkwaardig voelde. Bovendien was er een derde aanwezig tijdens het hele interview: de route. Geen toeristische routes waren het; ze voerden langs grote wegen of over industrieterreinen. De omgeving en het ritme hadden een stem in onze gesprekken, een regenbui of vogel onderbrak soms het interview. Zo lieten we toeval toe tijdens het gesprek. Dit doctoraatsonderzoek bestaat dankzij anderen<sup>26</sup> en die subjectiviteit heb ik nodig om dit goed te doen.

Met Hübner ontdekte ik dat hoe ik omga met methodes geen aanrommel is. De non-hiërarchische en plurale manier is kenmerkend voor het creërende proces van onderzoek in de kunst. Vele methodes paste ik toe: werken met metaforen, interviews, case study, tekenen, participerende observatie, fotografie, focusgroep, empirisch onderzoek, beeldende interventies, literatuurstudie, micro-logging, associatie, narratief schrijven. Ik keek steeds wat de context van mij vroeg. Ik vroeg mezelf af: past deze methode in deze situatie? Het was voor mij minder van belang uit welke onderzoekstraditie deze kwam. Voor mij was het doen-als-kunst uit mijn onderwijs als artistieke praktijk hier richtinggevend.

Een voorbeeld hiervan is een materiaaltest. In 2019 analyseerde ik foto's van leven-lang-ontwikkelen-activiteiten (Essay: LLO als commoning praktijk). Welke objecten staan op deze foto's? Hoe ziet de ruimte eruit? Welke objecten zijn privé? Welke houding hebben de mensen? Websites bekeek ik. Welke logo's worden er gebruikt? Welk taalgebruik? Uit hoeveel tekens bestaan de teksten? Ik maakte collages, beeldassociaties en tekeningen met het beeldmateriaal om het beter te begrijpen. Dat voelde belachelijk. Toch kon ik juist hierdoor even mijn blik verschuiven. Ik lette op andere dingen en werd me meer bewust van blinde vlekken. Zo realiseerde ik me hierdoor dat niet alleen de



LLO-activiteiten inhoudelijk flexibel en efficiënt zijn (Essay: LLO als commoning praktijk), maar ook de ruimtes waar ze plaatsvonden. Deze stonden vol met verrijdbare tafels, stapelbare stoelen, flexibele wanden en koffie-to-go.

Die verschillende methodes liet ik naast elkaar bestaan en daardoor werd de ene methode met de andere geconfronteerd of aangevuld. Ik liet bijvoorbeeld een externe onderzoeker de kunstvakdocenten interviewen en codeerde deze interviews om de belangrijkste patronen te ontdekken. Aan de andere kant liet ik de kunstvakdocenten objecten meenemen. De eerste keer dat ik me ten volle realiseerde dat de kunstvakdocenten tijdens onlineonderwijs werden aangesproken op hun technische uitvoer en minder op hun vakmanschap, zoals tijdens fysiek onderwijs, (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) was naar aanleiding van deze objecten. De objecten waarmee de kunstvakdocenten zich omgaven, veranderden van krijtjes naar opladers. Dit beeld nam ik vervolgens mee, als een soort vraag die jeukte, zoals in een creatief proces. Ik wist niet of ik er iets mee ging doen, daarvoor was het te vroeg. Ik realiseerde me op dat moment wel dat er iets gebeurde wat van belang was. Ik rommelde niet maar wat aan: ik zat midden in een creërend proces.

### **Studies in kunstvakidiotie**

Deze zoektocht kreeg de titel 'studies in kunstvakidiotie'. Het woord 'studies' in de titel draagt een vorm in zich. Zo zoekend werd er steeds meer duidelijk over leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten. Een consistent rechtlijnig oorzaak-gevolg verhaal lijkt niet de waarheid te dragen. Het suggereert iets zonder het zeker te weten, vanuit verbeelding. Zoals onderzoek in de kunsten hoort te zijn, naar mijn mening. Schetsen, in alle grijstinten, met af en toe een gedachtelijntje dat nergens voor nodig is. Deze studies zijn rommelig en rafelig. Ze

hebben geen efficiënte, inzetbare antwoorden. Ik schets in een netwerkstructuur vooral beelden en anekdotes. 'Studies' is een schetsmatig woord, waar herhaling en verbanden zoeken in verscholen zitten, en bovenal is het een afgeleide van 'studio' en 'studeren'. Met het woord 'studies' in de titel wil ik afstand nemen van het discours van leren, en ruimte geven aan onbepaaldheid, collectiviteit en zoeken zoals die elementen het verhaal van dit doctoraatstraject kleuren. Hier bedoel ik niet studeren zoals we wellicht associëren bij hoger onderwijs, een persoonlijk leertraject door het stapelen van modules (Essay: LLO als commoning praktijk). Maar van 'study' zoals het in het filosofisch en theoretisch discours hernieuwde aandacht krijgt. Het verbeelden wat wenselijk is in deze en mogelijke toekomstige situaties door samen te gaan zitten (Lewis, 2014, Harney & Moten, 2013, Schildermans, 2021). Studeren als een constante gezamenlijke beweging door onverwachte interacties.



–LITERATUUR–

Arendt, Hannah. De crisis van de opvoeding. Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken, Garant, 1994, pp. 101-124.

Biesta, G. (2017). Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. ArteEZ Press.

Biesta, G. (2020) Kansen door de crisis: Gert Biesta over de leraar als kunstenaar. Geraadpleegd op september 18, 2020, van <https://www.verus.nl/actueel/blogs/ano-niem/kansen-door-de-crisis-gert-biesta-over-de-leraar-als-kunstenaar>

Bourriaud, N. (2002). Relational aesthetics. Les presses du réel.

Bremmer, M., Heijnen, E., & Lucero, J. (2018). School as material. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van: [https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Bremmer\\_\\_Heijnen\\_\\_Lucero\\_-\\_School\\_as\\_material.pdf](https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Bremmer__Heijnen__Lucero_-_School_as_material.pdf)

Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Clausen, S. (2020) Curating the art school - propositions for developing a collaborative art space in the intersection between art school and community. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.research-catalogue.net/view/542734/542735>

Commissie-Dijkgraaf (2010) Onderscheiden, verbinden, vernieuwen. De toekomst van kunstonderwijs. Sectorraad kunstonderwijs, HBO-Raad. Geraadpleegd 19 juni 2023, van <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/kunst/artikelen/onderscheiden-verbinden-vernieuwen-de-toekomst-van-het-kunstonderwijs-rapport-commissie-dijkgraaf>

Duarte, E., Learning by Jamming, In: Lewis, T.E., Laverty, M. (2015) Art's Teachings, Teaching's Art, Springer - Eggermont, M. (2001). Starter Mirjam van Tilburg. Metropolis M, 21-22.

Fonds voor Cultuurparticipatie. (2019). Monitor CmK 2019. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://cultuurparticipatie.nl/actueel/23/monitor-cmk-2019>

Gielen, P. (2015). Lessons in Disproportion, The Role of Play in Arts Education and the Role of Art in Education. In Van Heusden, B. & Gielen, P. Arts Education Beyond Art (pp. 134-150). Valiz.

Gielen, P., & Wynants, N. (2018). De queeste van de menswetenschappen: Lessen uit het onderzoek in de kunsten. Forum+, 25(1), 4-16.

Graham, M., & Rees, J. (2014). Pick-up Sticks Art Teacher-Interconnectedness and fragility: Pedagogy as an Artistic Encounter. Teaching Artist Journal, 12(1), 15-23.

Harney, S., & Moten, F. (2013). The undercommons: Fugitive planning and black study. Autonomedia.

Heems, A. van (2019) Een academische reflectie op de Hollandse 17e eeuw voor het voortgezet onderwijs: Diversiteit van de stedelijke samenleving [Master thesis] Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 19 juli 2023 van <https://studenttheses.universiteit leiden.nl/handle/1887/77195>

Helguera, P. (2011). Education for Socially Engaged Art. Jorge Pinto Books.

Hoekstra, M. (2018). Artist teachers and democratic pedagogy. [PhD thesis]. University of Chester.

Houten, P. van (2020) Education can also be an artistic medium In: Heijnen, E., & Bremmer, M. Wicked Arts Assignments. Practicing Creativity in Art, Music, Design, Dance Valiz i.s.m. AHK

Hübner, F. (2019). Against Method? Common Ground? In 6th Colloquium for Artistic Research in Performing Arts.

- Hübner, F. & Vanmaele, J. (2020). Op weg naar een vruchtbare vallei: Over methoden en methodologieën in artistiek onderzoek. Forum+, 27(3), 4-16.

Hübner, F. (2022). In good company. Think we must. Fontys Fine and Performing Arts.

Imms, W., & Ruanglertbutr, P. (2012). Can early career teachers be artists as well? Canadian Review of Art Education, 39(1), 7-23.

Junttila, K. (2021) On the potential of exercises in live art pedagogy. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/view/722219/808598>

Kamp, M. T. van de, Admiraal, W., Rijlaarsdam, G. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Waarom is creativiteit belangrijk? Kunstzone, 8 (februari/maart), 6-9.

Krauss, A., Pethick, E. & Vishmidt, M. (2010) Spaces of unexpected learning 2. In O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). Curating and the educational turn. Open editions.

Kunstvakdocentenoverleg KVDO (2018). Opleidingsprofielen 2018. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/opleidingsprofielen-kunstvakdocentenopleidingen.pdf>

Lewis, T. E. (2014). The fundamental ontology of study.

Educational Theory, 64(2), 163-178.

LKCA. (z.d.). Informatiebank. Geraadpleegd 19 juli 2023, van <https://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/>

Lucero, J. R. (2011). Ways of being. Pensylvania.

Masschelein, J. & Simons, M (2013) Het atelier als autonome pedagogische plek In Corsten, M. J., Niesten, C., Gielen, P. & Fens, H. Autonomie als waarde: dilemma's in kunst en onderwijs. Valiz & Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Nieuwmeijer, A.C. (2023) Powerful Play: The potential of professional development in musical play to support early years teachers' music education [PhD thesis] Vrije Universiteit Amsterdam. Geraadpleegd op 19 juli 2023 van <https://research.vu.nl/en/publications/powerful-play-the-potential-of-professional-development-in-musica>

O'Neal, L. (2023) Assembling a praxis: choreographic thinking and curatorial agency - open house: a portrait of collecting Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/view/518043/2038633>

O'Neill, P. & Wilson, M. (2010). Curating and the educational turn. Open editions.

Oosterwijk, E., Clasquin, T. (2019) Van identiteitscrisis naar artistiek onderwijs? [Master thesis] Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Pennac, D. (2008) Schoolpijn. Meulenhoff

Pethick, E. (2006). Degree Zero. Frieze, 148-149. PhDarts (z.d.) The PhDarts Doctorate. Geraadpleegd 19 juli 2023, van <https://phdarts.eu/PhDarts/The-PhDarts-Doctorate>



Research Catalogue (z.d.) Research Catalogue, An international database for artistic research. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van <https://www.researchcatalogue.net/>

- Rogoff, I. (2008). Turning. Retrieved from e-Flux Journal: [www.e-flux.com/journal/view/18](http://www.e-flux.com/journal/view/18)

Ruiten, S. van & Wilson, M. (Red.) (2013) SHARE Handbook for Artistic Research Education. ELIA

Schildermans, H. (2021). 1 Introduction: what is studying? *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3(3), 1-12.

Springgay, S. & Rotas, N. (2015) How do you make a classroom operate like a work of art? Deleuzeguattarian methodologies of research-creation, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28:5, 552-572

Springgay, S., & Truman, S. E. (2017). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*. Routledge.

Springgay, S. (2020) 'I approach assignments as the "not yet known in advance".' In Heijnen, E., & Bremmer, M. *Wicked Arts Assignments. Practicing Creativity in Art, Music, Design, Dance Valiz i.s.m. AHK*

Tilburg, M. van (2013) *Parallele blik, Kunstenaars benutten school als onderwerp, context of strategie. Kunstzone 1*

#### –EINDNOTEN–

- 1 In dit doctoraatstraject omschrijf ik het soort onderzoek met 'onderzoek in kunsteducatie vanuit de kunsten'. Binnen ARIA worden doctoraten in, met en voor de kunsten gedaan. Ik zie mijn praktijk als een artistieke praktijk en dit onderzoek als een onderzoek in de kunsten. Ik vind het nodig om kunsteducatie te expliciteren, vanwege het hiaat dat ik hieronder omschrijf. Het woord vanuit maakt duidelijk dat ik vertrek vanuit mijn artistieke praktijk en unieke karakter van de kunsten, zoals ook in de visie en missie van ARIA is omschreven. Bovendien volgt het uit het 'tafel van de wereld' concept zoals ik dit verderop in dit essay beschrijf.
- 2 Master Kunsteducatie Fontys Academy of the Arts
- 3 Antwerp Research Institute of the Arts (ARIA)
- 4 Bijvoorbeeld: Master Kunsteducatie Fontys Academy of the Arts, LUCA Educatieve Master, Master Education in Arts, Piet Zwart Institute, Willem de Kooning Academy, Hogeschool Rotterdam.
- 5 Dit is een greep uit de vragen die ik laatste jaren vaak tegenkwam in verschillende contexten.
- 6 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met 'de kunstvakdocenten' de docenten uit het experiment van dit doctoraatstraject. De tien verschillende kunstvakdocenten gaven verschillende vakken: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsopleiding, tekenen. De kunstvakdocenten in Tilburg waren: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam: Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer.
- 7 In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten. De samenvattingen van de interviews zijn terug te vinden op de expositie op Research Catalogue.
- 8 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van 'Studies in Kunstvakdiotie'. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 9 Deze metafoor dank ik aan kunsteducator Saskia van der Linden.
- 10 Deze wandeling vond plaats in het kader van het experiment van dit doctoraatstraject in november 2020 tussen kunstenaar Navid Nuur en kunstvakdocent Irene Ulrich.
- 11 Mijn afstudeerproject van mijn Master Fine Art Piet Zwart Institute, de publicatie 'Suddenly: there and back again' (2004) reflecteert op deze periode.
- 12 Een voorbeeld hiervan is de werkconferentie Artist/Teacher in 2023 georganiseerd door CASE (Centre for Arts & Sciences Education). Geraadpleegd op 7 juni 2023, van <https://www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/activiteiten/artist-teacher/>
- 13 Een voorbeeld: <https://www.ahk.nl/opleidingen/nascholing/beroepskunstenaars-in-de-klas/>, geraadpleegd op 12 september 2023.
- 14 Een voorbeeld: <https://www.artez.nl/opleidingen/master/artist-educator>, geraadpleegd op 12 september 2023.
- 15 Hidden Curriculum (2007-2013) onderzoekt de verschillende soorten leren die plaatsvinden in scholen; leerprocessen die geen onderdeel zijn van het curriculum. Het kijkt naar de onbedoelde en onherkenbare vormen van kennis. Krauss werkte ruim een jaar samen met groepen leerlingen van 14 tot 17 jaar

oud. Ze organiseerde workshops, zowel in Casco (Utrecht) als op de school zelf. Tijdens de workshops reflecteerden de leerlingen op hun gedrag op school, en dan vooral op spiektrucjes en smoezen die ze hadden ontwikkeld om de regels van school te kunnen onderduiken. Hidden Curriculum richt zich op de blinde vlekken in een school. Dat deden de leerlingen ook letterlijk door het met hun lichaam herontdekken van ongebruikte ruimtes in school, bijvoorbeeld de ruimte onder een stoel of een lege plank in een kast. Deze fysieke onderzoeken ondersteunden het gesprek over het Hidden Curriculum. Deze andere vormen van kennis zijn niet formeel, maar wel een structureel onderdeel van de school. Met het project probeert Krauss samen met leerlingen een ingang te vinden om te reageren op de sociale orde in de school. ' (O'Neill & Wilson, 2010, pp. 250-261).

- 16 Beïnvloed door *The Pedagogy of the Oppressed* van Paulo Freire uit 1970 initieerde Tim Rollens de beweging Kids of Survival (K.O.S.). Samen met jongeren uit speciaal onderwijs (14 tot 18-jarigen) startte hij een naschools-programma Art of Knowledge in South Bronx, New York. Rollins ging verder dan Beuys in het vermengen van zijn leraarschap met het kunstenaarschap. K.O.S. en hij ontwikkelden gezamenlijk een werk en deelden het eigenaarschap. De hiërarchie tussen leerling en kunstenaar vervalt hier grotendeels. Ze leerden door het gezamenlijk maken van kunst. Het werk van de leerling is het werk van de leraar, en precies daar zit het leerproces (Atkinson, 2011).
- 17 Zie ook het besluit van De Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de lijst van educatieve masteropleidingen, artikel 3. Geraadpleegd op 19 juli 2023, van [https://etaamb.openjustice.be/nl/besluit-van-de-vlaamse-regering-van-13-juli-2018\\_n2018031783.html](https://etaamb.openjustice.be/nl/besluit-van-de-vlaamse-regering-van-13-juli-2018_n2018031783.html)
- 18 Afhankelijk van de context vermeld ik hierbij dat ik ben opgeleid als kunstenaar en in kunsteducatie werk.
- 19 De duiding van de beweging 'Educational Turn' is vooral te herleiden naar het artikel 'Turning' van Irit Rogoff (Rogoff, 2008).
- 20 Gert Biesta in zijn column tijdens werkconferentie Artist/Teacher 2023: 'De onderwijzer is dus een aandachtstrekker - een attention seeker.'
- 21 In Nederland is dit middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs of universiteit.
- 22 Ik heb niet de ambitie om alle mogelijkheden van onderzoek in de kunsten te beschrijven, of zelfs een beperking hiervan te geven voor onderzoek in kunsteducatie. Zo ver reiken dit onderzoek en essay niet.
- 23 "Is het losweken van het efficiënte individuele productief professionalisme binnen leven-lang-ontwikkelen voor kunstvakdocenten wenselijk en mogelijk?"
- 24 Voor dit inzicht wil ik Miriam Rash bedanken, zij omschrijft dit prachtig in Zwemmen in de oceaan (2017).
- 25 Kunstenaars: Swendeline Ersilia, Milou van Ham, Suzanne Kippings, Navid Nuur, Sanne Rambags en Barbara Visser.
- 26 Meer informatie over mijn werkwijze is terug te vinden op de expositie op Research Catalogue.



# LLO ALS COMMONING PRAKTIJK

WAAR OEFENEN KUNSTVAKDOCENTEN  
COLLECTIEF VAKMANSCHAP?

MIRJAM VAN TILBURG  
2023

# STADELBADE STAPELBARE STOELEN EN BLOKKEN- EN BLOKKEN- SCHEMA'S

Geen leraar wil achterhaald zijn of star zichzelf opsluiten in een klaslokaal. Levenlang-ontwikkelen (LLO) is essentieel voor het onderwijs. Daar zijn kunstvakdocenten<sup>1</sup>, lerarenopleidingen en overheid het over eens. Toch blijft het aanbod van LLO voor kunstvakdocenten smal. Kunstvakdocenten<sup>2</sup> van 12- tot 18-jarigen vertelden me dat er wezenlijke vragen buiten dit LLO-aanbod vallen. Bij startende docenten ligt de nadruk op didactische ontwikkeling en op scholing over verantwoording afleggen binnen het schoolsysteem. Later worden er vanuit de werkgever cursussen aangeboden over time- of softwaremanagement. Na een paar jaar herkennen de kunstvakdocenten zich niet meer in dit op efficiëntie en vraag-aanbod gerichte LLO.

Als onderzoeker aan de Master Kunsteducatie van Fontys Academy of the Arts en ontwikkelaar van LLO-activiteiten viel me op dat LLO-termen vaak voortkomen uit het economisch discours en gericht zijn op individuele leervragen. Binnen LLO worden economische termen gebruikt als investeren, micro-credential, input, output en factor. De kunstvakdocent wordt hiermee aangesproken als een efficiënte productieve professional die kennis en vaardigheden kan stapelen. Daarnaast groeide mijn twijfel over het individuele karakter van LLO-activiteiten. Het LLO-beleid is ontwikkeld vóór de coronacrisis, vóór de recente oorlogen en vóórdat de klimaatcrisis zichtbaar werd in ons dagelijks leven. Als de coronacrisissen iets hebben laten zien, dan is het dat de toekomst niet voorspelbaar is. Terwijl het LLO-beleid hier wel van uitgaat. Heb je als kunstvakdocent een hiaat? Dan is dat een individuele leervraag. Een gepersonaliseerd leertraject is hiervoor een oplossing. De leervraag wordt ingevuld met een leeruitkomst, als een transactie. Waar is de ruimte voor gezamenlijke versterking van het werkveld, voor oefening van collectief vakmanschap? Welk beleid en visie liggen onder het huidige beleid van LLO voor kunstvakdocenten? Wat wordt er gemist? Dit verken ik in het eerste deel van dit essay.

Dit essay is onderdeel van mijn doctoraatstraject bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA). (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie<sup>3</sup>) Ik wilde weten of er meer mogelijk was dan het smalle aanbod LLO voor kunstvakdocenten.

Mijn vraag bij aanvang van dit onderzoek was: "Is het losweken van het efficiënte, individuele, productieve professionalisme binnen LLO voor kunstvakdocenten wenselijk en mogelijk?" Ik ging op zoek naar andere taal bij kunstenaars, sociologen en filosofen en kwam uit bij commonism. De commons (meenten) zijn gedeelde bronnen waar iedereen gebruik van kan maken zonder dat ze iemands eigendom zijn. Commonism neemt cultuur als basisperspectief en gaat uit van het gezamenlijk zorgdragen voor het 'gemeen'. In het tweede gedeelte van dit essay verken ik de mogelijkheden van LLO als commoning praktijk.

In het derde en vierde deel bespreek ik twee trajecten, als potentiële mogelijkheden van LLO als commoning praktijk. The New School Collective is een initiatief van (kunstvak)docenten, kunstenaars en pedagogen. Het tweede traject is een experiment binnen dit doctoraatsonderzoek: de studio's. Dit experiment heb ik vormgegeven met commoning praktijken in het achterhoofd. The New School Collective en de studio's laten zien dat LLO ook beschouwd kan worden als een gezamenlijke verantwoordelijkheid, met tijd en ruimte voor kunst, verbeelding en het onvoorspelbare.

In dit essay verken ik de meerwaarde om LLO van kunstvakdocenten als commoning praktijk te bekijken. Komen er aanbevelingen vanuit dit onderzoek? Verwacht geen lijst met punten. In dit essay schets ik vijf beelden die de complexiteit van de problematiek respecteren, vol details en observaties. Vijf anekdotische momenten waar langzaam iets verschuift. Van stapeling van losse bouwstenen naar het samen zorgdragen en oefenen. Van leeropbrengsten naar gemeenschappelijke vragen. Van doordenderen als in een geblindeerde trein, naar ons verhouden tot de wereld om ons heen. Van losweken naar vastpakken.







Collage van diverse LLO activiteiten voor kunstvakdocenten



# LEVEN-LANG- LEVEN-LANG- ONTWIKKELLEN ONTWIKKELLEN VAN KUNSTVAK- VAN KUNSTVAK- DOCENTEN DOCENTEN

-ANEKNOTE-

Eén tafel staat in het midden en de andere is aan de zijkant weggezet. Eromheen staan stapelbare stoelen. Een groot scherm en een microfoon staan centraal, voor de communicatie. Banners met de logo's van de organisaties kadreren het scherm. In de ruimte is plek voor ongeveer dertig personen, die in de pauze broodjes, koffie, thee en sinaasappelsap krijgen. Ze kiezen zelf wat en hoeveel. Eten wordt uit de hand gedaan, zodat aanwezigen kunnen kiezen of ze naar buiten willen en met wie ze willen praten. Ik ben bij een leven-lang-ontwikkelen-activiteit voor kunstvakdocenten. Deze activiteit werd op een website aangekondigd met korte zinnen. Eronder stond vermeld hoeveel tijdsinvestering deze bijeenkomst vraagt, wat de deelnemer eruit haalt, en waar en voor wie deze activiteit is. In de omschrijving volgt kort wat het probleem is waar dit evenement volgens de organisatie een antwoord op geeft. Een blokkenschema laat zien hoe de tijd besteed wordt.

-KERNGEDACHTE-

Overheid, het werkveld en opleiders vinden leven-lang-ontwikkelen<sup>4</sup> (LLO) van kunstvakdocenten belangrijk. Onderzoeken (o.a. Casteren et al., 2021, OECD, 2016, Onderwijsraad, 2016) geven aan dat investeren in LLO betekent investeren in onderwijskwaliteit. Hoe geven die verschillende partijen vorm aan LLO voor leraren van 12- tot 18-jarigen?

Het meeste scholingsaanbod waarbij ik betrokken ben, is gericht op resultaten voor de individuele leraar. Kunstvakdocenten worden in dit systeem aansprakelijk gesteld om met een geschikt scholingsaanbod de vraag "in te vullen" zoals pedagoog Geert Kelchtermans (2019) dit omschrijft. Ik begon het ontwerpen van zo'n professionaliseringsactiviteit meestal met de vraag: "Waarmee willen we als het organiserende instituut dat ze naar huis gaan?" Met dit resultaat in het hoofd dacht en ontwierp ik terug. Ik vroeg me af: hoe breng ik hen binnen een dag of een weekend van A naar B? De focus lag op het bieden van didactische handvatten. Dit deed ik, omdat ik wist dat de kunstvakdocenten een uitnodiging voor zo'n activiteit vaak individueel ontvingen en door hun leidinggevende op school lieten goedkeuren. Het aanbod dat ik ontwikkelde sloot aan bij de individuele leervraag van een leraar. Of in ieder geval zoals ik dacht dat deze zou zijn.

Maar ik twijfelde, is dit niet wat smal? Deze individuele stapelbare trajecten die termen gebruiken uit het economische discours als in- en output en credential? Begrijp me niet verkeerd, het is belangrijk dat dit standaard aanbod (van software-instructie tot cursus actuele kunstbeschouwing) er is. Het is en-en. Wat als een kunstvakdocent niet alleen kwalificaties wil stapelen, maar vooral het werkveld waar deze kunstvakdocent onderdeel van is wil versterken? Wat als LLO niet "je stapelt je professionaliteit in een leertraject" is, maar "oefenen in collectief vakmanschap"?

## Individueel leertraject door efficiënt stapelen

Aan vijftien kunstvakdocenten<sup>5</sup> van 12- tot 18-jarigen vroeg ik welk beeld zij hadden bij leven-lang-ontwikkelen. Het overheersende beeld van cursussen<sup>6</sup>, studiedagen en trainingen was dat van een individueel leertraject van stapelbare modules. Een kunstvakdocent is als een consument en kan deze modules afnemen en eigenaar worden van de te verwachte leeruitkomsten.

Ook pedagoog Gert Biesta (2006) wijst erop dat de term life-long-learning – deze term wordt gebruikt door de Europese Unie – een verschuiving heeft doorgemaakt van ontwikkelen door het worden van een 'zelf', naar economische inzetbaarheid en productiviteit.

In dat woord 'leren' zit verborgen dat leren een transitie is van niet kunnen/kennen, naar iets wel kunnen/kennen (Vlieghe, 2013). Die gestapelde toren van kwalificaties blijft altijd staan. Zo gaat deze visie ervan uit dat de kennis van de kunstgeschiedenis uit de hofcultuur die is opgedaan tijdens de studie, na dertig jaar direct beschikbaar is in het geheugen. Dat iemand iets moet onderhouden en oefenen, zoals bijvoorbeeld samen muziek maken, daar is nauwelijks ruimte voor in deze term.

Bovendien legt de term 'leren' het eigenaarschap van dit proces bij de lerende; het is een individueel proces dat iemand doormaakt (Biesta, 2013). Leren hoeft geen gezamenlijk proces te zijn, zoals onderwijs wel is. Het woord life-long-learning maakt van de economische inzetbaarheid en productiviteit een individueel probleem.

Kelchtermans (2012) verbindt professionaliseren met het performativiteitsdiscours van het onderwijs. De term professionaliseren wordt door schoolbesturen en leidinggevendenden binnen scholen gebruikt, zoals in 'professionaliseringsuren' of



'professionaliseringsbudget'. Professionaliseren heeft als streven voorwaarts of omhoog naar de lat van professionalisme. Daarbij wordt een professional geacht die behaalde expertise te kunnen aantonen. Maar naar welke professionaliteit werk je toe? En als het een lat is, wanneer ben je dan professional? Als je met pensioen gaat? (Essay: Tijd)

Het woord professionaliseren gaat over aansprakelijkheid in plaats van verantwoordelijkheid. "Professionaliteit is vooral een technische en instrumentele kwestie van het inzetten van de juiste middelen (methodes, didactische materialen, leeromgevingen, ...) om de opgelegde doelen te bereiken" (Kelchtermans, 2012, p. 6). Net als met de term life-long-learning wordt met de term professionaliseren de leraar individueel aansprakelijk gesteld voor het resultaat en moet deze rekenschap afleggen met verwijzing naar de standaarden (leeruitkomsten, competenties) die elders worden vastgelegd (Kelchtermans, 2019).

De visie van het leven-lang-ontwikkelen van leraren is een individueel stapelbaar leertraject, blijkt ook uit beleidsontwikkelingen. Leven-lang-ontwikkelen wordt zowel in het Europese als het Nederlandse lerarenbeleid opgevat als uitknipbare, flexibele, stapelbare, efficiënte, individuele bouwstenen.

Moment studio  
Rotterdam,  
januari 2021

Details van websites met aanbod van LLO activiteiten voor leraren

**Drie-sporen-aanpak opbrengstgericht werken en differentiëren**

In onze aanpak ligt de focus op de docent, het team en de school. Dit biedt de beste garanties voor duurzame resultaten op het gebied van opbrengstgericht werken en differentiëren.

didactische aanpak zijn cruciale voorwaarden voor opbrengstgericht werken en differentiëren. Scholen schakelen ons vaak in voor docententrainingen.

Workshop, Inspiratielezing, Cursus, Training, Opleiding, Cursus, Training, Opleiding, Werkplaats Open Space, Leernetwerk

**Professionalisering van docenten in het voortgezet onderwijs.**

Net als andere voor de samenleving belangrijke beroepsrollen, artsen, leraars, therapeuten, is het voor docenten in het voortgezet onderwijs van belang dat er een kwaliteits- en nascholingaanbod is.

Om de kwaliteit van het onderwijs is van een groot deel afhankelijk van de competenties van de docenten die het geven en inrichten. Ook komen veranderingen in het onderwijs op stand, niet op dagen, maar daar goed geïnformeerde en opgeleide docenten die weten hebben van nieuwe en vernieuwde methoden.

Bezoek ons aanbod | Lees verder

Activiteit	Doel	Doelgroep	Locatie	Verder
Workshop	...	...	...	...
Inspiratielezing	...	...	...	...
Cursus	...	...	...	...
Training	...	...	...	...
Opleiding	...	...	...	...
Werkplaats Open Space	...	...	...	...
Leernetwerk	...	...	...	...





### Europese visie leven-lang-ontwikkelen

De motivatie achter LLO-beleid vanuit de Europese Unie is om burgers in een snel veranderende wereld mee te kunnen laten doen in werk en samenleving. LLO kan een persoonlijke ontwikkeling zijn, het kan je helpen te emanciperen. Of ergens brengen waar je door je achtergrond niet zo snel zou komen. Jezelf ontwikkelen zorgt ervoor dat je niet stil blijft staan en dat je handvatten creëert om je werk en veranderende verantwoordelijkheid van je werk aan te kunnen. De definitie van Europa van LLO is:

"...alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren." (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2001, p. 11)

Een voorbeeld van een recente ambitie van de Europese Unie zijn micro-credentials. Hiermee wordt leven-lang-ontwikkelen gestimuleerd. Europese opleidingen maken met micro-credentials onderwijseenheden inzichtelijk. Voorheen werkte het vergelijken alleen op het niveau van competenties en Europese studiepunten (EC) op opleidingsniveau. Sinds een paar jaar zijn er ook pilots met leeruitkomsten op moduleniveau en micro-credentials. Vooral deze laatste zijn relevant voor LLO:

"A micro-credential is the record of the learning outcomes that a learner has acquired following a small volume of learning. These learning outcomes have been assessed against transparent and clearly defined standards." (European Union, 2021)

Is de motivatie achter de algemene Europese LLO-visie nog breed – voor werk en samenleving – voor het uitvoeringstraject micro-credentials is de ambitie smaller. Doordat er flexibele, gepersonaliseerde routes mogelijk zijn met het stapelen van modules en eerder verworven competenties, wordt LLO toegankelijker voor meer mensen. Er is veel her- en bijscholing nodig. De kwalificaties voor de arbeidsmarkt zullen de komende jaren voortdurend veranderen. De visie van de Europese Unie achter de micro-credentials is dat door de stapeling van vaardigheden en kennis in modules een werknemer zich op maat kwalificeert in de arbeidsmarkt.

### Nationaal LLO-beleid voor leraren

Vanuit lerarenbeleid wordt door de Nederlandse overheid ook ingezet op leven-lang-ontwikkelen. Net als alle 34 landen die deelnamen aan het grootste internationale onderwijsonderzoek (TALIS 2013) ziet de Nederlandse overheid een kwaliteitsvolle leraar als een goede investering. Het is de belangrijkste factor in het onderwijsproces (OECD, 2016). Daarom werd door de Nederlandse overheid in 2008 de lerarenbeurs ingevoerd, gevolgd door het lerarenregister in 2016. In dit register konden leraren gestructureerd hun bekwaamheidseisen ontwikkelen en bijhouden. Het lerarenregister werd in 2020 weer afgeschaft door gebrek aan draagvlak en door weerstand tegen de verplichte opzet (Visser, 2017).

De onderwijsraad adviseerde in 2016 en 2018 een andere aanpak van het lerarenbeleid, om het lerarentekort terug te dringen<sup>7</sup>. In Nederland zijn leraren hoog opgeleid, maar intensieve scholing is slechts het begin van hun loopbaan. De professionele ruimte van leraren staat onder druk. Professioneel ontwikkelen is nodig voor het nemen van verantwoordelijkheid voor goede onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2016).

De HBO's en universiteiten namen deze kritiek serieus. In 2020 spraken zij met de minister van onderwijs af dat de lerarenopleiding niet het eindpunt van de ontwikkeling was, maar een startpunt van een doorlopend professioneel ontwikkelingstraject (Engelshoven et al. 2020). De opleidingen vertaalden het advies van de onderwijsraad

naar de ambitie om meer vraaggericht en flexibel op te leiden. Dit verlaagde de drempel voor inschrijving. Het realiseren van maatwerk als norm vraagt het ontwikkelen van leeruitkomsten en het werken met eerder verworven competenties (EVC). Daarnaast worden met het traject Samen Opleiden<sup>8</sup> de krachten met schoolbesturen gebundeld. Dit samenwerken gebeurt om weglek (31 % van de startende leraren stopt binnen vijf jaar (Kenniscircling, 2019)) te voorkomen (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

HET ZIEN VAN LEVEN-LANG-ONTWIKKELEN  
ALS STAPELBARE INDIVIDUELE LEER-  
TRAJECTEN VERSMALT DE MOGELIJKHEDEN  
VAN LLO.

De grootste lerarenopleider van Nederland, Fontys, mijn werkgever, onderschrijft deze ambitie. In 2022 is Fontys daarom gestart met het Transitieplan Educatieve Opleidingen (TEO). De doelstellingen hiervan zijn: meer keuzemogelijkheden voor studenten dankzij opleiding overstijgende leeruitkomsten en gemeenschappelijke kaders, aansluiten bij behoeftes van werkveldpartners en implementatie van een vereenvoudigd en harmonieus organisatie-model voor alle educatieve opleidingen. Dit maakt het aanbieden van gepersonaliseerde leertrajecten mogelijk. Het belangrijkste argument voor flexibilisering en begeleiding van startende leraren is het terugdringen van het lerarentekort in Nederland.

Specifiek voor de kunstvakdocenten speelt de ambitie van het landelijk overleg kunstvakdocentenopleidingen (KVDO, onderdeel van HBO-raad) een rol. Dit landelijk overleg wil kunstvakdocenten kansen bieden voor de ontwikkeling van start- naar vakbekwaamheid (Gerritsma et al., 2016). Er is geen tekort aan kunstvakdocenten, maar kunstvakdocenten hebben een brede bevoegdheid in binnen- en buitenschoolse educatie en daarom blijft ontwikkeling na de studie nodig. In Nederland werden vijftig jaar geleden leraren kunstvakken in vijf jaar opgeleid als kunstenaar en haalden hun bevoegdheid als leraar. Hierna ontstond de vijfjarige eerstegraadsopleiding waar studenten kozen tussen meerdere specialismes. Die is in 2003 verworden tot een vierjarige ongegradeerde, generieke bachelor docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving. Studenten ontvingen hetzelfde diploma in een fractie van de tijd in vergelijking met de jaren negentig. Daarom is nascholing nodig. Onderwijskwaliteit kan alleen gegarandeerd blijven als kunstvakdocenten zich ontwikkelen van start- naar vakbekwaam.

Het sociale doel van de micro-credentials, de flexibilisering van lerarenopleidingen en begeleiden van startende leraren is lovenswaardig: emanciperen en een bijdrage leveren aan het oplossen van het lerarentekort. Eén beeld domineert in deze beleidsontwikkelingen: leven-lang-ontwikkelen is een individueel leertraject. Het beeld is een stapeling van kwalificeringen en sluit aan bij een economisch discours.

### Oefenen van collectief vakmanschap

Het is ontegenzeggelijk waar dat stapelen van kwalificaties als kennis en vaardigheden in een individueel leertraject belangrijk is voor leraren. Maar ik vraag me af of een stapeling van kwalificaties (bouwstenen van kennis en vaardigheden) hetgeen is wat het kunstvakdocentschap vormgeeft. Pedagogen als Priestley, Biesta en Kelchtermans waarschuwen voor de visie op LLO die gericht is op modulair studeren



in gepersonaliseerde leertrajecten. De visie van zowel het Europese LLO-beleid als het lerarenbeleid in Nederland wordt gedomineerd door een economisch discours van opbrengstgerichtheid, investeren, inzetbaarheid in de arbeidsmarkt, individuele rekenschap, flexibiliteit en efficiëntie. Maar het zien van LLO als stapelbare, individuele leertrajecten versmalt de mogelijkheden van LLO.

De onderwijsraad zet vragen bij het heersende perspectief op professionele ruimte in LLO-beleid. Ook hoogleraar en leraaropleider Paulien Meijer, professor publiek management Mirko Noordegraaf en lector goede onderwijspraktijken Ingrid Paalman-Dijkenga pleiten in 2022 voor een focus op vakmanschap, en dan vooral collectief vakmanschap.

Vakmanschap<sup>9</sup> van een kunstvakdocent is, volgens pedagoog Gert Biesta breder dan een stapeling van kwalificaties. Wat is vakmanschap van een leraar? Jongeren uitdagen om als subject te willen bestaan in de wereld (Biesta, 2017). Subjectificatie zet het 'ik' van de leerling in het geding, en vraagt een leerling dat zelf op het spel te blijven zetten. Het vakmanschap van kunstvakdocenten is jongeren in dialoog te laten gaan met de wereld van de kunsten. Dat is een positie tussen terugtrekken in zichzelf en in het centrum van die wereld willen staan. In het woord kunstvak-docentschap staat 'vak' voor mij voor vakmanschap in het creëren van een ontmoeting tussen jongeren en het veld van de kunsten (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie).

Volgens pedagogen Biesta (2011) en Kelchtermans (2012) is vakmanschap ook de virtuositeit in beslissen van een leraar. Hoe te oordelen in unieke onderwijs-pedagogische situaties? Daar is vakmanschap voor nodig. Elke onderwijssituatie bestaat uit



Moment studio  
Rotterdam,  
januari 2021

mensen en is uniek, instabiel en onzeker. Een leraar moet in een fractie van een seconde, bijvoorbeeld tijdens het rondlopen in de klas, beslissen hoe te handelen. Er is vaak geen vergelijkbare situatie en geen tijd om wetenschappelijke bronnen te raadplegen. Het vertrouwen op vakmanschap zorgt ervoor dat een kunstvakdocent het risico van onderwijs erkent en ook neemt.

Vakmanschap onderhouden voor een leraar is zoals een jazzmuzikant (Duarte, 2015) vakmanschap onderhoudt: dat vraagt gezamenlijke oefening in improviseren. Als een leraar aan leerlingen vraagt om subject te zijn, dient deze dit ook zelf te oefenen. Een subject in dialoog tussen de wereld en zichzelf. Voor een kunstvakdocent gaat het om de dialoog tussen leerling en de wereld van de kunsten. Dit is niet vanzelfsprekend. Vijftien kunstvakdocenten<sup>10</sup> vertelden me dat hun kunstvak, het zelf maken, in hun loopbaan meer en meer naar de achtergrond verdween. Het met aandacht herhalen van dit vakmanschap, dat oefenen, werd naar het privé-domein geduwd. Overigens vertelden de kunstvakdocenten in de studio (zie later in dit essay) dat zij dit zelf veroorzaakten door een cursus illustratie of coaching in zang niet vanuit professionaliseringsgelden te financieren. Ze zagen dit meer als iets voor zichzelf (Donkers) en niet als oefening van hun vakmanschap.

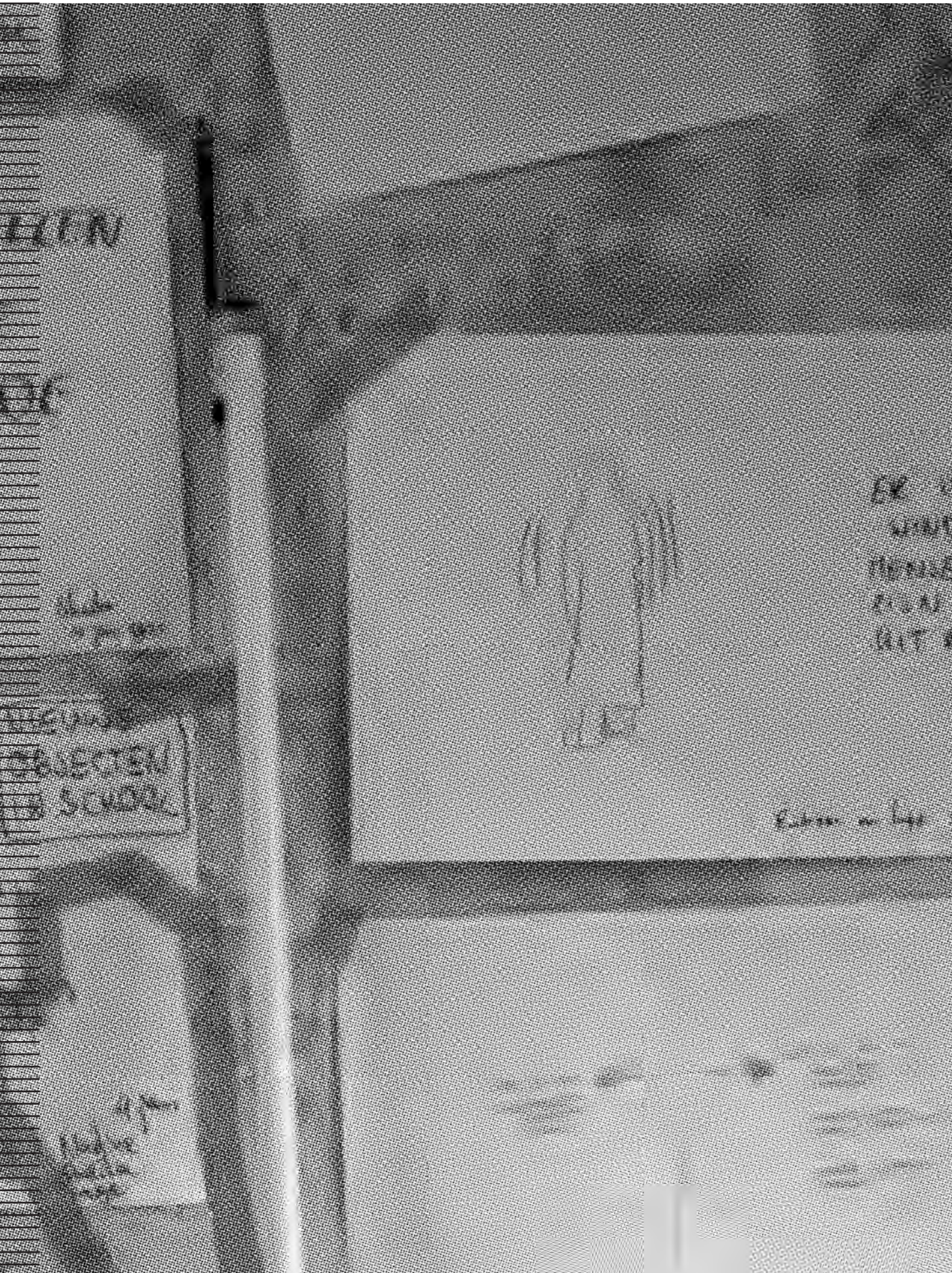
Op een academie improviseren, experimenteren en onderzoeken toekomstige kunstvakdocenten samen in werkplaatsen. Ze ontwikkelen toewijding aan makerschap en aan het vieren van fouten tijdens hun studie (C. Lagarde-de Waal, persoonlijke communicatie, 11 november 2021). Het makerschap is het fundament van het kunstvakdocentschap voor Fontys Academy of the Arts, waar ik aan verbonden ben. Het woord vakmanschap sluit aan bij dit makerschap. Bij vakmanschap in de kunst wordt de uitkomst vooraf niet vastgezet. Het ontwerpen en uitvoeren gaan hand in hand, zoals filosoof Thomas Crombez (2019) omschrijft. Bijvoorbeeld bij theater maken gebeurt het continue oordelen tijdens het proces zelf. Kunst is hier geen vakinhoud, maar iets wat een kunstvakdocent doet in een situatie. Of zoals kunstenaar Joseph Beuys het omschreef: leraarschap is kunstenaarschap (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Het vakmanschap van een kunstvakdocent is breder dan een stapelbare cursus rondom een techniek of vakinhoud. Het vraagt subjectificatie en continue oefening.

Waarom wordt het collectieve gemist? Het vakmanschap van een leraar wordt sterker van horizontale relaties (Priestley & Biesta, 2015). Het denk- en handelingsvermogen wordt rijker van sterke relaties met collega's en vakgenoten. Een leraar staat midden in het onderwijssysteem en is hier niet als individu uit los te knippen. Vanuit het 'onderdeel zijn van' hebben de kunstvakdocenten betrokken bij The New School Collective en de studio's behoefte aan verandering in dit onderwijssysteem, zoals ik in de hiernavolgende delen beschrijf. Het is niet alleen intrinsieke motivatie om hun eigen professioneel handelen sterker te maken, maar ook het gemeenschappelijk willen zorgen voor het veld van kunsteducatie. Samen verbeelden hoe het onderwijs anders kan.

Collectief vakmanschap, zoals Meijer, Noordegraaf en Paalman-Dijkenga dit noemen, versterkt bovendien het vermogen in het omgaan met onzekerheid door gezamenlijke versterking van kennis en ervaringen. Onzeker en kwetsbaar, er is geen zekerheid. Onderwijs is intentioneel, maar het is geen voorspelbaar werk (Biesta 2013, Kelchtermans, 2012). Dat geldt altijd voor onderwijs: geen enkele onderwijssituatie is hetzelfde en voorspelbaar.

Tijdens de corona-lockdowns werd de onzekerheid van kunstvakdocenten vergroot (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Er kwam een einde aan het beeld van onderwijs als een trein die altijd rijdt en aankomt (Essay: Tijd). Een in 2019 geformuleerde didactische leeruitkomst voor een micro-credential heeft weinig zin als je als



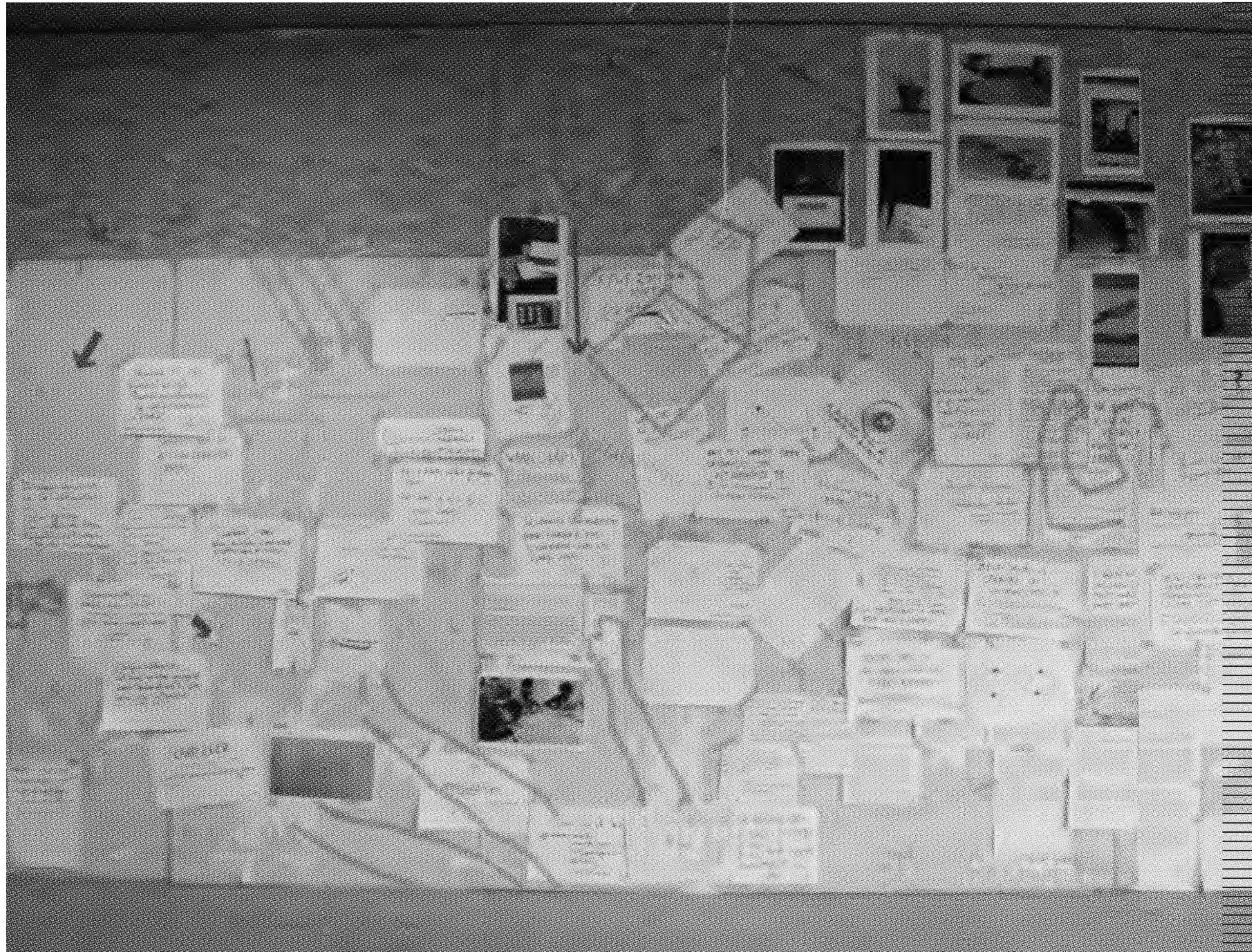


leraar werkt in een school waar elke week andere beperkende maatregelen worden afgekondigd (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Het beleid voor LLO is ontwikkeld vóór de coronacrisis, vóór de energiecrisis en oorlog in Oekraïne en zonder de klimaatcrisis in het achterhoofd.

Wat is betekenisvolle LLO als niemand weet wat goed is? Ik denk elkaar opzoeken en samen zorgen voor goede kunsteducatie voor 12- tot 18-jarigen. Ik wil een serieuze poging wagen. Met anderen samen zitten en het hebben over wat nu van betekenis is als een gemeenschappelijke beweging. LLO is als een constante, gezamenlijke beweging door onverwachte interacties. Het samen gaan zitten met anderen en verbeelden wat wenselijk is in deze én mogelijke toekomstige situaties (Harney & Moten, 2013), als ultieme vorm van studeren. Terwijl kunstvakdocenten dat doen, werken ze aan de versteviging van goede horizontale relaties tussen collega's en educatoren uit het werkveld. Die relaties vergroten de handelingsruimte en vakmanschap van kunstvakdocenten, blijkt uit onderzoek (Priestley & Biesta, 2015). Samen tijd doorbrengen, zonder eindpunt en zonder credits, goed kijkend naar wat er nu gebeurt in de praktijk van een kunstvakdocent.

« Detail muur studio Rotterdam, januari 2021





Overzicht muur  
studio Rotterdam,  
januari 2021



# COMMONING PRAKTIJKEN PRAKTIJKEN

-ANEKNOTE-

Een foto van een duif die op een plant zit, is op een muur geplakt. Rechts een print van een parkiet op een schouder van iemand die aan het videobellen is. Daaronder hangen losse vellen met zinnen als "mijn klas is stabiel in instabiliteit." en "Is het zo dat er meer nadruk ligt op cognitie omdat dat houvast geeft?" Direct op de muur heeft iemand met paars krijt woorden genoteerd als: multitasken, nuttig, floreren, doorgeefluik. Bijna op de vloer hangen geprinte brieven. Met blauwe tape zijn er tekeningen overheen gemaakt.

Een kunstvakdocent kijkt naar de muur, terwijl ze haar handen warmt aan een kop thee. De andere kunstvakdocent loopt even rond, kijkt naar buiten. Eén hele wand is van glas, het is koud en donker buiten. Zij gaat weer zitten. Op tafel staan allemaal verschillende mokken en een thermoskan. Ik schenk mezelf koffie in en ga ook zitten. Een kunstvakdocent vertelt over haar dag op school. Ze leunt achterover, zucht en neemt een slok thee. Ze vertelt dat ze zich zorgen maakt over haar leerlingen, over de kwaliteit van haar lessen, over haar werk in tijden van crisis. De ander vraagt hoe dingen geregeld zijn bij haar op school, het rooster, de opdrachten van haar lessen. Er wordt gelachen en regelmatig even rondgelopen. Een derde kunstvakdocent arriveert, schenkt een mok koffie in en gaat zitten. Ze vraagt wat de anderen deze week verzameld hebben. Onze hoofden draaien naar de muur.

-KERNGEDACHTE-

Is er een concept met bredere visie op LLO van kunstvakdocenten? Een concept dat een gepersonaliseerd individueel leertraject en de economische taal overstijgt? Binnen het onderwijsveld zag ik allerlei initiatieven van leraren ontstaan die samen de regie pakten. Deze worden vooral leergemeenschappen genoemd. Maar zit daar ook echt een fundamenteel ander perspectief op LLO in dan in de beschreven beleidsvisie? In het discours van de kunsten is er steeds meer aandacht voor commonism (Dockx & Gielen, 2018) dat zich niet baseert op een economisch perspectief maar cultuur als basis van een samenleving ziet. Kan LLO een commoning praktijk zijn? Ik denk dat dat het streven waard is. LLO als commoning praktijk verlegt het individuele eigenaarschap naar een gemeenschappelijke zorg.

## Commoning: van, voor en in

Waar richt je je als ontwikkelaar van leven-lang-ontwikkeling-trajecten op? Het beeld dat overheerst is dat van resultaatgerichtheid en individuele leertrajecten van inzetbare vaardigheden en kennis.

Toch zag ik om me heen allerlei initiatieven van leraren ontstaan die het anders deden. Ik zag hoe leraren en educatoren het heft in eigen hand namen en netwerken en zich bij leergemeenschappen aansloten, in de periode 2012-2018. Er ontstonden initiatieven van en door leraren en educatoren in Rotterdam. Meetup010<sup>11</sup> ontstond in 2015, een bottom-up professionele leergemeenschap van leraren. Dit initiatief ontstond vanuit de behoefte van leraren om gezamenlijk de regie te pakken. Meetup010 heeft geen bestuur of een rechtsvorm en communiceert vooral via WhatsApp en X (voorheen twitter). Deze leergemeenschap had in 2018 zo'n 1200 incidentele bezoekers. Ook was er Broedplaats010; een initiatief van overheid en onderwijsinstellingen waar leraren zelf de leiding hadden over de vernieuwingen in het onderwijs. Daarnaast ontstond ook in 2015<sup>12</sup> het Rotterdams CKV, een leernetwerk van kunsteducatoren van culturele instellingen en kunstvakdocenten in het voortgezet onderwijs. Dit netwerk ontwierp proeftuinen en versterkte culturele kunstzinnig vorming (ckv) in Rotterdam en had in 2019 zo'n 70 actieve leden. Deze initiatieven waren van en voor leraren en kwamen voort uit de behoefte aan regie van leraren zelf. Leven-lang-ontwikkelen werd bij deze initiatieven niet vertaald naar leerdoelen of lerarenregister. Dat was het doel niet.

Bij deze concepten past een andere taal dan die van de besproken beleidsvisies. In het discours van het onderwijs wordt dit gezamenlijk leren eerst 'community of practice' (Lave & Wenger, 1991) en later leergemeenschappen (Little, 2006) of leernetwerken. In beide concepten wordt ervan uitgegaan dat leren in een netwerk gaat en niet individueel, en dat het leren onlosmakelijk verbonden is met de praktijk. In plaats van individuele leertrajecten gaat het om een gemeenschappelijke onderneming die door wederzijdse betrokkenheid de deelnemers laat leren van een gedeeld repertoire van gemeenschappelijke bronnen die zij samen produceren (Wenger, 1998). Deelnemers voelen zich eigenaar als ze zelf de agenda en begeleiding bepalen.

Hebben deze concepten 'leergemeenschap' en 'community of practice' een fundamenteel ander perspectief op leven-lang-ontwikkelen dan dat van individueel leertraject door efficiënt stapelen? Zowel het concept leergemeenschap als 'community of practice' legt de nadruk op kwalificering en socialisering en niet op subjectificatie. In het woord 'leergemeenschap' zit nog steeds het woord 'leren'. Lid worden van een leergemeenschap doe je om te 'leren'. En daarmee zit ook de visie van individueel stapelen erin verborgen. Daarnaast zijn leergemeenschappen en communities of practice meestal onderdeel van één onderwijsinstelling, waarmee het eigenaarschap is vastgelegd. Het gevaar voor deze binnenschoolse leergemeenschappen is dat er vaak doelverschuiving plaatsvindt. Professionele leergemeenschappen worden dan



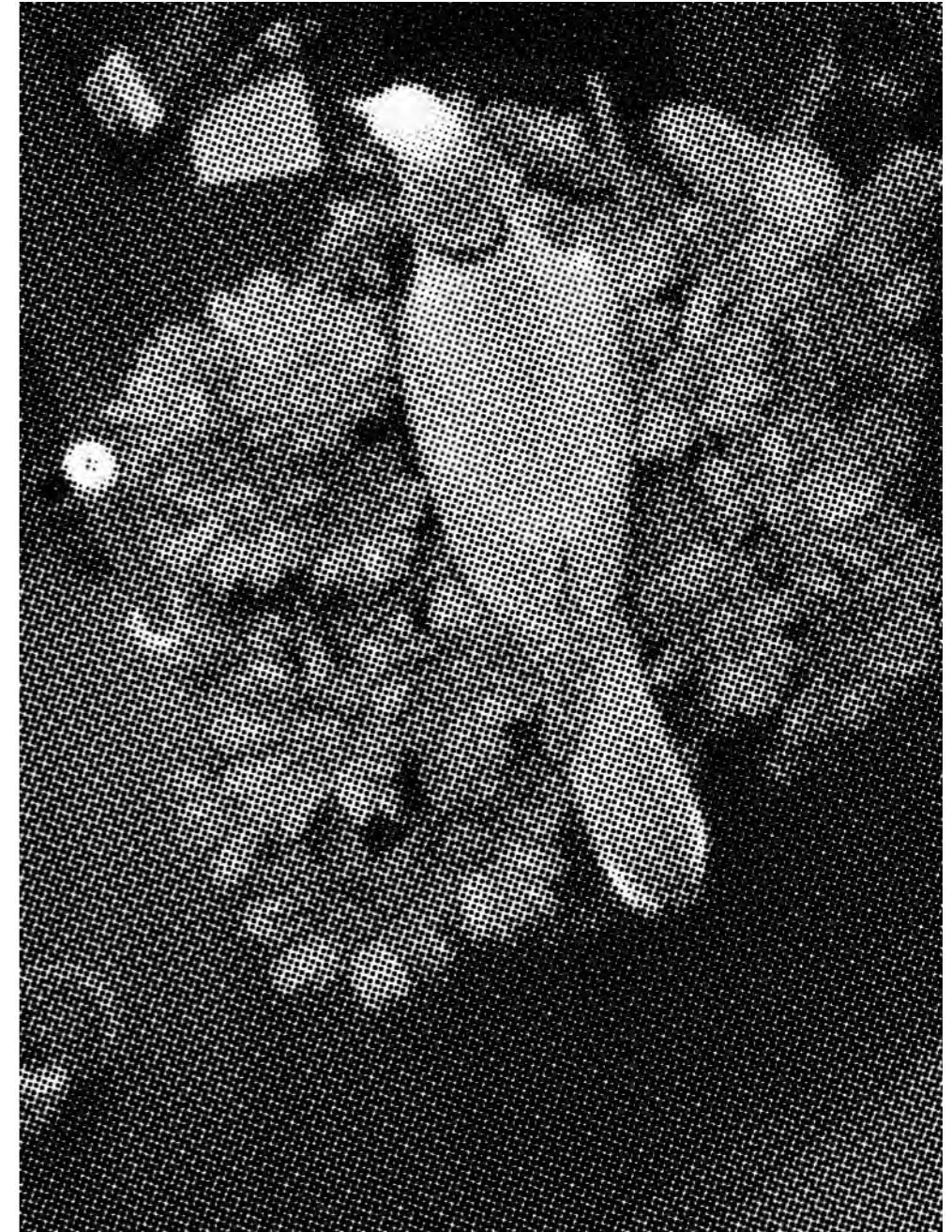
ingezet voor onderwijsinnovatie door directies, ook al waren ze ooit bottom-up opgericht (Hargreaves, 2012 & Little, 2006). Tot slot is het concept van 'community of practice' ontstaan vanuit het denken over beroepsonderwijs en zijn de voorbeelden die Lave en Wenger aanhalen (vroedvrouwen en slaggers) gericht op het behalen van kwalificaties van een beroepsgroep.

Door kunstenaars, filosofen en sociologen van buiten het veld van onderwijs en het leven-lang-ontwikkelen werd ik gewezen op commoning praktijken. In dit discours groeit sinds 2008 de aandacht voor de ideologie van het commonism (Dockx & Gielen, 2018). Zoals op Documenta 15 in Kassel, een grote vijfjaarlijkse beeldende kunstmanifestatie, ging het in 2022 niet om die ene geniale kunstenaar, maar over samen delen. De ruimtes waren plekken voor samenzijn (Essay: (onder)zoek in de kunst-educatie). Zoals een speelruimte, een kring voor discussie, een archief, een werkplek. Het waren plekken – of representaties van plekken – waar lokale groepen samenkwamen en in actie kwamen. Ze deelden dezelfde zorgen over de effecten van kolonialisme, over de invloed van klimaatverandering op hun land, over onderwijs. Kunst is hier een manier voor het samen vinden van een stem. Bijvoorbeeld door het maken van kartonnen protestborden, spandoeken. Of het terugclaimen van een plek door het vormgeven van een ruimte. Of het delen van ondergesneeuwde kennis over de vrouwenstrijd in Algerije. Het gaat niet om de individuele maker, maar om wat een groep mensen gemeen heeft – het common – en het geloof in de wederkerigheid.

Moment studio Rotterdam, januari 2021



Detail muur studio Rotterdam, januari 2021





### Achtergrond

Streven naar leven-lang-ontwikkelen als commoning praktijk biedt mogelijkheden. Eerst een korte toelichting waarin ik met meer nuance kijk naar commoning praktijken, de achtergrond en organisatorische voorwaarden.

De aandacht voor commoning praktijken heeft een andere motivatie dan de beleidsvisies op leven-lang-ontwikkelen. De aandacht voor commonism is een reactie op het abstracte, op globalisering, op de op prestatie, productie en efficiëntie gerichte ideologie van het neoliberalisme na de bankencrisis. Het zet zich af tegen markt-denken. Ostrom (1999) formuleerde designprincipes over 'Common-Pool Resources'. Eeuwenoude gezamenlijke initiatieven waar materiele lokale bronnen gezamenlijk beheerd worden, zoals irrigatie, graanschuren<sup>13</sup> of volkstuinen. Wat mensen delen, is het zorgen voor bijvoorbeeld de volkstuinen. Common (in het Nederlands 'het gemeen') is een ruimte naast de private en de publieke ruimte. Het is geen ruimte die aan mensen is gegeven, bijvoorbeeld door de overheid, het is ruimte die in gebruik genomen is door mensen (Stravides, 2016). De reden dat filosofen, kunstenaars en sociologen hier aandacht voor kregen, was dat het gemeen (commonwealth) krimpt. Het is steeds lastiger ruimte innemen tussen het publieke en private in.

In dit essay verwijs ik met commonism naar een ideologie, zoals omschreven door cultuursocioloog Pascal Gielen en kunstenaar Nico Dockx (2018), die cultuur als basis van de samenleving zien. Het is geen ideologie (zoals communisme en neoliberalisme) die economie als fundament neemt. De culturele basis van commonism geeft ruimte voor de manier van werken zoals op een kunstacademie waar deze kunstvakdocenten hebben gestudeerd (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Gielen definieert cultuur als het gehele proces van betekenisgeving aan onszelf en onze omgeving. Voor verbeelden hoe het beter kan, worden in commoning praktijken artistieke middelen als fictie en creativiteit ingezet. Commoning praktijken hebben niet als economisch doel efficiëntie of productie, er is meer tussenruimte voor tradities, waarden, symbolen, en vooral voor verbeelding.

Als ik schrijf over commoning praktijken, bedoel ik commons als immateriële interacties. Het kan in commoning praktijken gaan over irrigatiesystemen, gezamenlijke arbeid of het creëren van huisvesting, maar een common kan ook een gezamenlijk verhaal of traditie zijn (Hardt & Negri, 2017). Nog een stap verder: het hoeft geen zelfstandig naamwoord te zijn. LLO is iets wat je doet en daarom is een werkwoord relevanter. Van commons naar commoning. Het harde werk van zorgen voor en delen in immateriële interacties. Commoning is zorgen voor het gemeenschappelijke, terwijl je leeft in en deelt met dat gemeenschappelijke (Volont, Lijster, Gielen, 2022).

Het concept van de commoning praktijk, net als leven-lang-ontwikkelen, gaat volgens mij over zorgdragen, niet over eigenaarschap. De banners en batches op LLO-activiteiten, zoals in de anekdote van het vorige deel, lijken op het claimen van een territorium. Het lerarenregister en micro-credentials maken een leraar eigenaar van kennis en vaardigheden uit LLO. Maar volgens mij is er over LLO geen eigenaarschap te claimen. Sterker nog, als één instelling te veel vanuit beleid een model voor LLO ontwikkelt, kan dit een bedreiging zijn. Over de hoofden van kunstvakdocenten heen kan het doel zijn om een koerswijziging in beleid te stimuleren<sup>14</sup>.

### Democratische organisatie

Daarom worden idealiter de regels door de gebruikers zelf vormgegeven. Dit kan niet altijd. Commoning praktijken hebben een horizontale en bottom-up structuur die steunt op basisdemocratische tot zelfs radicaaldemocratische principes van gelijkheid, solidariteit en inclusie. Voor het waarborgen van de democratische principes dienen de gebruikers die operationele regels in ieder geval te kunnen wijzigen

(Ostrom, 1999). Hier zit ook een bedreiging, namelijk dat degene die harder en beter kan roepen het debat wint (Gielen, 2018). Daarom is er een sfeer van vertrouwen nodig voor het creëren van openheid.

HET CONCEPT VAN COMMONING PRAKTIJK  
GAAT, NET ALS LEVEN-LANG-ONTWIKKELEN,  
OVER ZORGDRAGEN, NIET OVER  
EIGENAARSCHAP.

Commoning praktijken vragen een atmosfeer waar de gebruikers met zelfvertrouwen spreken, en dit vergt tactisch optreden. Filosofen Antonio Negri en Michael Hardt (2017) noemen dit daarom 'tactical leadership'. Een tijdelijke vorm van leiderschap. De leider stapt naar voren bij vraag en nood. De leider weet wat er nodig is, want de leider is onderdeel van de commoning praktijk. Echter, de strategische beslissingen worden door de gebruikers (commoners) tijdens bijeenkomsten genomen, niet door de leider.

Bij duurzaamheid en democratisch verloop kunnen gelinieerde instituten ondersteunen. Commoning praktijken functioneren het best als ze redelijk autonoom zijn. Toch kunnen instituten en commoning praktijken elkaars partner zijn. Bijvoorbeeld voor het zorgen voor een democratisch verloop van de organisatie van de commoning praktijken. Of bijvoorbeeld het borgen van vrijheid en privacy en bevestigen van legaliteit (Gielen, 2018). Commoning praktijken en instituten zijn partners.

### Leven-lang-ontwikkelen en principes van commoning praktijken

Commonism leunt op vier principes; commonism, commoners, common en commoning praktijken (Dockx & Gielen, 2018). Deze vier principes biedt een verandering van perspectief op LLO.

De overtuiging dat LLO werkt door wederkerigheid, dat is commonism. LLO is iets waar het werkveld van kunsteducatie in gezamenlijkheid zorg voor draagt. LLO als commoning praktijk is geen transactie van kennis en vaardigheden, het is een ervaringenmeent. Opleidingen, overheden en leraren vinden LLO belangrijk, want het versterkt kunsteducatie voor kinderen en jongeren. Niemand, geen onderwijsinstelling of cursuscentrum, heeft hét antwoord op wat er gemist wordt of wat er in de toekomst nodig is in het veld. Het is niet voor rekenschap van individuele leraren, lerarenopleidingen of culturele instellingen, maar gaat dwars door al die scheidsmuuren heen.

Leven-lang-ontwikkelen-activiteiten zoals omschreven in het vorige deel bestaan vaak uit cursussen, die gevolgd wordt door cursisten. In een commoning praktijk is niemand cursist. De mensen die bereid zijn tot delen en bundelen van het common zijn gebruikers, of commoners. Commoners hebben de zin en wil om hun handen uit de mouwen te steken voor iets waar ze bezorgd over zijn, of vragen over hebben. Kunsteducatoren zijn dan gebruikers die putten uit een collectieve poel van ideeën en ervaringen – een common – en hier samen zorg voor willen dragen om het werkveld van kunsteducatie te veranderen.

Een common kan een gemeenschappelijke immateriële bron, ervaring, zorg of vraag zijn over bijvoorbeeld kunst, onderwijs of kunsteducatie. Zoals de muur met foto's en





Moment studio Rotterdam, januari 2021

uitspraken waar wij in de studio's samen naar keken in de hierboven beschreven anekdote. Alsof we naar een door ons gemaakt schilderij keken, zo keken we nu naar zorgen die we als kunstvakdocenten hadden over de dagelijkse praktijk. Elkaar ontmoeten, ervaringen uitwisselen, kennis en zorgen delen, aandacht durven vragen voor dingen die gebeuren zonder dat er meteen iets mee moet. Het geproduceerde (materieel of immaterieel) is ontstaan in het midden, in de interactie, in het gemeenschappelijke.

Door de wederkerigheid van een commoning praktijk gaat het beheren ervan niet vanzelf. Dit vraagt om regels, specifiek soort leiderschap, principes en procedures, oftewel de commoning praktijken. Hiervan is wederkerigheid de basis. Zoals bij Meetup010; alles werd georganiseerd met gesloten beurzen. De organisatie werd door een groep enthousiastelingen vrijwillig gedaan, die daarvoor terugkregen dat ze bijvoorbeeld de keuze voor een onderwerp of locatie bepaalden.

Door het zien van LLO als commoning praktijk verschuift het perspectief van economisch naar cultureel, van individueel naar gemeenschappelijk, van stapelen naar onderhouden. Binnen commonism worden woorden als oefenen, duurzaam, gelijkheid en veerkracht met regelmaat gebruikt. Waarden die tijdens de coronacrisis zinvol waren voor de kunstvakdocenten waarmee ik werkte (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). De ideologie commonism gaat verder en is breder maatschappelijk verankerd dan de concepten 'leergemeenschap' of 'community of practice'. Maar dat is de theorie. Nu de praktijk. Wat krijgen op LLO als commoning praktijken probeer ik door het bespreken van twee trajecten: The New School Collective en de studio's. Bij beide zijn kunstvakdocenten die lesgeven aan 12- tot 18-jarigen betrokken geweest en de focus lag op het gemeenschappelijke.

» Foto op volgende pagina:  
The New School Collective  
tijdens TNSC On Tour,  
Rotterdam 2016







# THE NEW THE NEW SCHOOL COLLECTIVE

–ANEKNOTE–

Hoewel het al avond is, schijnt de zon buiten. Het is lente en ongeveer twintig mensen staan in een praktijklokaal in een kunstacademie. Draaikrukken, verrijdbare tafels en lamellen. Er is niet opgeruimd. Ik heb tape in mijn handen. Op de grijze vloer heb ik net drie vakken afgeplakt. Mensen lachen en staan te wiebelen met hun armen over elkaar. Ik ken iedereen hier. Het is de Algemene Leden Vergadering van The New School Collective. Drie mensen nemen na elkaar het woord. Ze houden een pleidooi, vol vragen en voorstellen<sup>15</sup>. De een vertelt met op de achtergrond tekeningen en foto's. Hij pleit voor de stad als klaslokaal. De ander draagt voor van twee A4'tjes met tekst. Hij spreekt ons aan als leden van een fictieve school, die in beeld is als mensen dromerig, gepassioneerd en gekscherend over onderwijs nadenken. Als laatste komt een vrouw aan het woord. Ze vertelt over kunstprojecten en over architectuur. Ze spoort ons aan. Kom in actie! Ga aan de slag! Laat met een fysiek schoolgebouw zien dat het anders kan! Er klinkt applaus. De mensen grinniken en schuifelen, terwijl ik nog wat drinken pak en chocola eet. Dan wordt me gevraagd om te kiezen en in een vak op de vloer te gaan staan. Dit is het stemmoment.

–KERNGEDACHTE–

In het gezelschap van zes anderen nam ik in 2013 het initiatief voor The New School Collective. Vijf jaar later deed ik samen met externe onderzoeker Marieke Stein en interviewer Eva Lemstra onderzoek naar The New School Collective<sup>16</sup>. Naar aanleiding hiervan ontstonden bij mij de vragen: Is TNSC een commoning praktijk? Is TNSC een leven-lang-ontwikkelen-traject? Dat wilde ik weten. TNSC had geen doelstelling voor leven-lang-ontwikkelen. Ook is TNSC te veel geworteld in het privé domein om een commoning praktijk te zijn. Toch leek het er wel op. TNSC biedt een concreet, alternatief beeld van hoe LLO eruit kan zien, buiten de visie van het stapelen van individuele leeruitkomsten. Als commoning praktijk leek TNSC wars van individuele belangen. Het recht op het ontwerpen van regels lag niet bij een individuele leraar of bij een organisatie, maar bij het collectief. Verbeelding had een belangrijke plek in het vormgeven van het collectief en tijd werd als zinvol ervaren. Gezamenlijk stelde TNSC vragen bij de vanzelfsprekendheid van 'de school' en daagde men elkaar uit om het kunstvakdocentschap even anders te zien.

## Fundamentele vragen in vrijgemaakte tijd

Wat is The New School Collective? Een kort antwoord zou zijn: een collectief van pedagogen, kunstenaars, leraren en kunsteducatoren die samen nadachten over het fenomeen school. TNSC publiceerde posters met vragen als: "Zijn de schoolmuren rekbaar?" en "Is jouw school neutraal gebied?" in een vaktijdschrift. TNSC organiseerde 24-uurssessies in twee middelbare scholen. Samen met docenten overnachtten zes leden in tentjes in de school en dachten na over de school en bedachten mogelijkheden voor de school. Ze leerden koken van leerlingen, deden yoga in een computerlokaal en maakten een nachtwandeling in de omgeving. Met een bus bezocht een groep leden projecten/scholen in Europa. Tijdens deze tour werden veronderstellingen over scholen ter discussie gesteld en/of collectiviteit gekoppeld aan school. De activiteiten waren gericht op samen zoeken en ontdekken.

Kunstvakdocenten misten de kunst, vakmanschap en onvoorspelbaarheid bij het reguliere LLO. Gedroeg The New School Collective zich niet als een leven-lang-ontwikkelen-traject? Allereerst speelde TNSC zich grotendeels in privé/vrije tijd af. Dat was het uitgangspunt. Dat betekende dat de organisatie ook in de vrije tijd werd gedaan en alles vrijblijvend was. LLO is onderdeel van een werkdomein met ook de verantwoordelijkheid die dit met zich meebrengt. Het ontwikkelen van het kunstvakdocentschap zou geen vrijetijdsbesteding in het weekend of in de vakanties moeten zijn (Masschelein & Simons, 2012, p. 96). Dan wordt het een optie die geen onderdeel van werk is (Essay: Tijd).

Bovendien waren verschillende leden vrienden en deelden ze een privéleven met elkaar. The New School Collective ontwikkelde zich (hoewel ze dit niet wilden) als een incrowd groep. Zoals in de documentaire<sup>17</sup> over de bustour van TNSC naar voren kwam. Bij vlagen was het een bevriende kunstenaarsgroep die samen op vakantie was. TNSC was een club waar de leden bij wilden horen en daarom conformeerden ze zich. LLO kan niet een club zijn waar je aan conformeert en het kan niet exclusief zijn. Ook al was dit grotendeels onbewust, TNSC liet het ene lid zich meer welkom voelen dan het andere. Leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten was nooit een doel en ook niet de motivatie van leden van The New School Collective en dat is terecht.

Toch lijkt The New School Collective op LLO-activiteiten voor kunstvakdocenten. Binnen TNSC werden kennis, inzichten over kunsteducatie en onderwijs gedeeld, versterkt en geactualiseerd zoals in een professionele leergemeenschap. Je blijven ontwikkelen door samen met anderen kennis en inzichten op te doen, is ook vaak de motivatie van de leden om deel te nemen, naast het gemeenschappelijke doel.





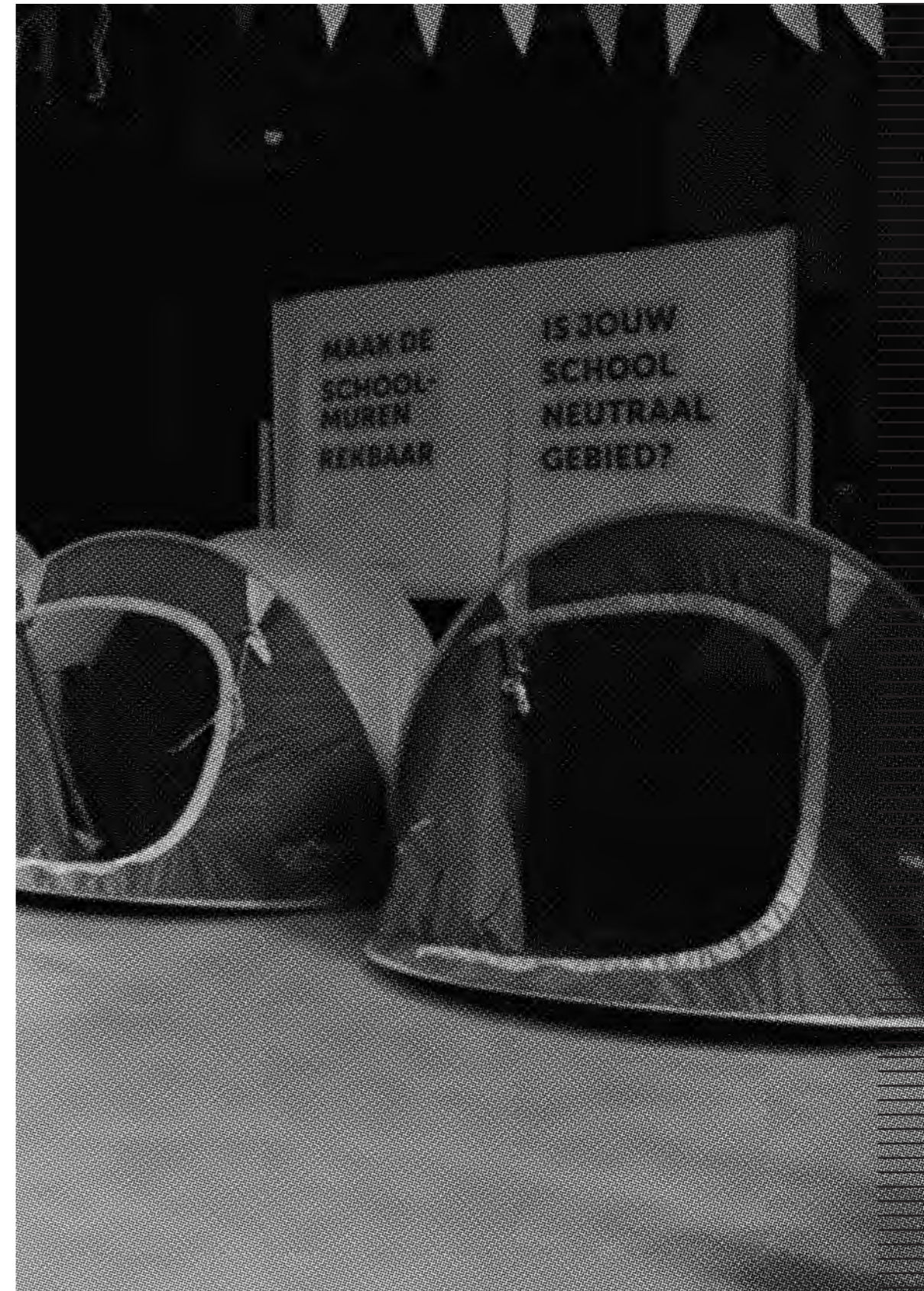
Bij The New School Collective zag ik iets dat ontbreekt bij het gros van leven-lang-ontwikkelen-activiteiten (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Bij The New School Collective werden fundamentele vragen gesteld over de werkplek. Zoals met de poster "Is jouw school neutraal gebied?" uit 2014. De vragen waar de kunstvakdocenten mee werkten, waren geen didactische kennis of vaardigheden. Het waren vragen waarmee de kunstvakdocenten hun leraarschap op het spel durfden zetten. Daarnaast was kunst altijd aanwezig door de verbeelding waarmee de samenscholingen werden ontworpen, door het regelmatig uitwisselen van kunstreferenties en door kunstenaars<sup>18</sup> uit te nodigen om hun perspectief te geven op een plek of vraag. Tot slot was niet één instituut of persoon eigenaar van TNSC, zoals bij de meeste LLO-activiteiten. TNSC was een vereniging van leden die samen regels voor acties en interacties ontwierpen en het als collectieve praktijk volhielden.

Zo was het bij TNSC ook niet de vraag of activiteiten nuttig of inzetbaar waren. TNSC-leden gingen met elkaar samen zitten vanwege hun vuur, zorg en frustratie in en over onderwijs, kunst en kunsteducatie en niet om didactische handvatten voor hun beroepspraktijk te krijgen. De leden zochten onbezette en vrijgemaakte tijd, dat was regelmatig een onderwerp van gesprek (Essay: Tijd). Al vanaf het eerste moment haalden TNSC het Griekse woord scholè (school) aan dat zoiets als onbepaalde, onbestemde tijd betekent. In 2014 gaf TNSC al aan dat ze met hun activiteiten de manier waarop school omgaat met tijd willen bevragen. "Is school verspilde tijd?" was een van de eerste vragen uit 2014. Die tijdservaring is belangrijk voor The New School Collective en dat kwam het sterkst naar voren in de ervaringen van de projecten 24-uursessies en TNSC On Tour. In 2016 schreef Nicky Heijmen voor het vakblad KunstZone hier een artikel over. "Het verspillen van tijd: een geheim curriculum binnen de school. [...] Het is een noodzakelijk gegeven voor onze maatschappelijke ontwikkeling en een wapen tegen een onnodig productief bestaan."

Moment in bus tijdens TNSC OnTour, 2016



TNSC 24 uur  
VMBO De Palmentuin,  
Rotterdam 2015





### Rituelen van een zwerm

The New School Collective (TNSC) is een van de initiatieven van en voor leraren. Elementen van TNSC werkten zoals bij commoning praktijken. TNSC begon bij een gemeenschappelijk zorg over onderwijs. Het common verschoof terwijl TNSC zich ontwikkelde, van de vraag: "Wat is een school?" naar "we starten een fysieke school". De aandacht ging naar perspectieven op en gedachten over het onderwijs. Het initiatief begon met: The New School Collective onderzoekt, be vraagt en vernieuwt het fenomeen 'de school'. Dit veralgemeende tot het bevorderen van onderwijs, educatie en kunst in de oprichtingsacte als vereniging. En in 2016 breidde dit uit naar het doel: 'toewerken naar een fysieke school'. In 2018 ondermijnden een aantal leden dit weer. Volgens een aantal leden zocht The New School Collective vanuit een ruimte van het niet-weten en trokken de leden vragen en opmerkingen steeds weer in twijfel. TNSC was uiterst inefficiënt en zoekgericht. TNSC is volgens hen niet doelgericht. Het gaat om de interactie direct aangaan en de beweging zelf, zoals in een commoning praktijk (Volont, Lijster en Gielen, 2022).

De leden van The New School Collective werkten op basis van wederkerigheid en het leiderschap was tactisch leiderschap en wisselde tussen de leden. Die wederkerigheid lag aan de basis van The New School Collective. Welke activiteiten werden ondernomen, werd besloten tijdens samenscholingen en algemene ledenvergaderingen. Bij het lid worden van The New School Collective (TNSC, z.d.) schreef een lid meteen op wat diegene zou doen bij TNSC om bij te dragen aan de ideale school. Antwoorden varieerden van bouwen tot denken, van strijden tot besturen, van organiseren tot praten, van barricades bestormen tot zoeken.

THE NEW SCHOOL COLLECTIVE GEDROEG  
ZICH ALS EEN ZWERM, ALS EEN SLINGER-  
PLANT, ALS EEN DRUPPEL INKT.

De motivatie om lid te worden van The New School Collective varieerde volgens de geïnterviewden. Allereerst betrokkenheid en de interacties; oftewel het gevoel van gemeenschap. Daarnaast ging het om eigen ontwikkeling; inspiratie opdoen, boeken lezen en zinnige gesprekken voeren. Tot slot was er de behoefte aan verandering in onderwijs door te experimenteren en samen maken, oftewel commonism.

Leden hadden geen financiële relatie, niemand was de baas. TNSC werd een vereniging en was niet verbonden aan een instituut. De leden werden niet meteen aangesproken op hun professie, maar op hun toewijding. Iedereen kon initiatief nemen. Er waren meerdere leden die regelmatig als een tactisch leider opstonden (Hardt & Negri, 2017), zoals de voorzitter(s), initiatiefnemer boekenclub en de conciërge. TNSC gedroeg zich als een zwerm, als een slingerplant, als een druppel inkt, zoals een aantal leden omschreven tijdens de interviews. Hoewel de rechtsvorm van vereniging gelijkheid stimuleerde, is er een gezag-hiërarchie te herkennen. Zo hebben sommige leden meer ervaring en betrokkenheid binnen het collectief.

Toch waren The New School Collective leden geen commoners. TNSC vertrok wel vanuit zeven commoners die geen privé of directe werkverbinding hadden. Alle initiatiefnemers waren kunsteducatoren; van kunstvakdocent tot museumeducator. In 2016 bestond TNSC uit zo'n vijftig actieve leden. In december 2018 was er een bestuur van vijf leden en een WhatsAppgroep van twintig leden en een Facebook-groep van 1270 leden. Wie waren deze leden? De standplaats was Rotterdam, veruit de meeste samenscholingen vonden daar plaats. De leeftijden varieerden van 22 tot

TNSC tijdens onderzoeksdag, Rotterdam, 2016





67 jaar. De hoeveelheid ervaring verschilde per persoon. Er waren actieve leden met vrije tijd en anderen met zorgtaken. De één keek praktisch, de ander vanuit boekenkennis, weer een ander vanuit kunstzinnig, pedagogisch of filosofisch oogpunt.

Naar mate het collectief groeide, raakten de leden steeds meer verweven in elkaars privé- en werkdomein. Lange tijd werd er gezocht naar de ruimte naast private en publieke ruimte en de laatste jaren werd dit steeds meer via besloten kanalen gecommuniceerd. Het gevolg was dat niet iedereen zich even betrokken of zelfs welkom voelde. Toch is het ook geen sterk hiërarchisch collectief te noemen. TNSC is zoals een kunstenaarscollectief eruit kan zien. Privé en studeren lopen door elkaar en alle leden konden auteur zijn namens TNSC. Commoners identificeren of conformeren zichzelf niet met of aan elkaar zoals in een collectief. Ze dragen alleen samen zorg voor het common.

TNSC ontwikkelde een gemeenschappelijke taal, regels en rituelen en een eigen cultuur en manier van werken. In 2013 begon TNSC als anoniem collectief op Facebook. Het worden van een vereniging vormde een experiment an sich en daarom ontwikkelde TNSC een code en een paar regels (TNSC, z.d.): het onderwerp is 'school', het gaat om initiatieven van groepen, activiteiten vinden plaats in de vrije tijd, de verbeelding heeft een duidelijke plek, dissensus is positief en delen van resultaten is belangrijk. De geïnterviewden vinden de fysieke aanwezigheid bij de samenscholingen een voorwaarde voor het bestaan van het collectief.

Gaandeweg ontwikkelde TNSC rituelen die de bijeenkomsten vormgaven. Dat begon met een kort overleg over de stand van de stoelen en waar de vlag werd opgehangen. De leden schreven op eigen ontworpen papier, ramen of blokken. En er was een stoffen mascotte die 'Hannah' heette, genoemd naar Hannah Arendt. TNSC zette verbeelding in om een encenering van samenscholingen te ontwikkelen. TNSC nam cultuur als basis.

De valkuilen van een commoning praktijk (Dockx & Gielen, 2018) waren TNSC niet vreemd. Zo was de hierboven beschreven behoefte om regels te ontwerpen een typische valkuil. TNSC werd een groep vrienden en nepotisme lag voor de hand, zoals vaker bij commoning praktijken. Net als bij veel commoning praktijken was de meerderheid van de leden wit, hoogopgeleid en onderdeel van de middenklasse. Daarnaast vond TNSC dat er te weinig werd gedaan door de overheid, daarom ging TNSC het zelf maar doen. Onbewust stimuleerde TNSC daarmee de terugtrekking van overheid. Ook al was de basis van TNSC wederkerigheid, dat voorkwam niet dat er freeriders zich aansloten die vooral kwamen halen. Dit is een van de redenen waarom TNSC sinds 2018 vooral besloten bijeenkomsten houdt.

De regels van TNSC,  
[www.thenewschoolcollective.com](http://www.thenewschoolcollective.com),  
2015

## [ The new school collective ]

The New School Collective, dat zijn jullie. Alle leden die een actie, bijeenkomst of event willen organiseren worden aangemoedigd dat te doen. Dit kan door de volgende eenvoudige regels te volgen.

### Regel #1 Het gaat om de school.

Wat is een school? Een gebouw, een groep kinderen of zijn dat de docenten die lesgeven? The New School Collective onderzoekt, bevraagt en vernieuwt het fenomeen 'de school'.

### Regel #2 Neem collectief initiatief.

Een The New School Collective actie organiseer je gezamenlijk met andere leden. 2 personen is een date, vanaf 4 personen mag je spreken van een collectief.

### Regel #3 Organiseer onbepaalde tijd.

Het woord 'school' is afgeleid van het Griekse 'σχολή', dat 'vrije tijd' betekent. The New School Collective werkt in de onbepaalde, vrije tijd.

### Regel #4 Maak de (school)muren rekbaar.

Deelnemers laten hun agenda thuis, maar nemen de wereld mee. Keer de school telkens weer binnenstebuiten.

### Regel #5 Laat verbeelding toe.

Ga het gesprek aan met de kunsten. Verbeelding en fictie zijn geen spiegel van de realiteit, maar wapens om de wereld vorm te geven.

### Regel #6 Onderteken je actie.

Een The New School Collective initiatief is altijd als zodanig herkenbaar. Het beeldmerk mag echter nooit gekopieerd worden, maar wordt altijd opgemaakt in het handschrift van de afzender.

### Regel #7 Deel je resultaten.

Een gemeenschap kan niet zonder een gemeen. Dat is een vrij, voor iedereen toegankelijke ruimte waar resultaten worden gedeeld en bediscussieerd.







# STUDIO'S

-ANEKNOTE-

In een witte, lege ruimte zitten drie mensen. Twee kunstvakdocenten en ik. We zitten losjes op ruim anderhalve meter uit elkaar. De twee kunstvakdocenten op stoelen, de een op een omgedraaide stoel, de ander gewoon. Ik zit op een hoge vensterbank. Er klinkt muziek. Rechts op de muur zijn verschillende formaten vellen papier met gele tape onregelmatig opgehangen. Op de vellen staan met verschillende handschriften flarden van zinnen geschreven. "Met een andere kijk de wereld in." "Bildung." "Plezier." "Betekenisgeven." "Jezelf leren uiten." "Samen theedrinken is burgerschap." "Succeservaring." "Oplossingsgerichtheid." "Deining teweegbrengen." Op één vel staat een stuk tekst getypt. Om één zin is een cirkel gekrast met stift. Drie pijlen wijzen naar deze zin. De zin wordt extra verlicht door een los lampje. Er staat: "Waarom doen we dit eigenlijk?" Daaronder: "morgen bestaat niet". Ernaast: "Waartoe dan onderwijs?" We kijken elkaar soms aan, soms weg en soms naar een muur. Het is stil. Tot ik hardop zeg wat ik denk: "Het is hard werken om elkaar te vinden."

« Foto op vorige pagina:  
moment studio  
Tilburg, november 2020

-KERNGEDACHTE-

Is het mogelijk LLO als commoning praktijk te initiëren? Ik deed een serieuze poging en ontwierp een experiment als onderdeel van dit doctoraatstraject: de studio's (Essay: (onder)zoeken in de kunsteducatie). In de studio stond geen individuele leervraag centraal, maar een gezamenlijke zorg van kunstvakdocenten die lesgeven aan 12- tot 18-jarige leerlingen. De studio's vonden plaats tijdens de coronacrisis.

De studio's volgde niet alle principes van commoning praktijken. Bij de studio's was er sprake van één duidelijke initiatiefnemer en eigenaar van het materiaal dat geproduceerd werd: ikzelf. Daarnaast duurde de studio's maar één maand. Maar door de studio als commoning praktijk te bekijken, vonden de kunstvakdocenten en ik een manier van werken in een crisistijd die zinvol was (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). We wisten in deze maanden niet hoe het onderwijs er over een jaar zou uitzien. Door de studio zoveel mogelijk te laten werken als commoning praktijk, namen de kunstvakdocenten de tijd en ruimte om naar hun vakmanschap te kijken op dat moment (Essay: Tijd & Blik).

Dat vakmanschap is nodig in instabiele en onzekere situaties zoals een crisis (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

De kunstvakdocenten en ik onderzochten met en via de kunst: door te tekenen, te maken, ervaringen uit te wisselen en te associëren. De vragen over het kunstvakdocentschap in crisistijd en de verzameling observaties vonden hun plek op de muren van de studio. De kunstvakdocenten oefenden hun vakmanschap met verbeelding en zorg.

## Zoektocht en speelruimte

Wat zijn de studio's? "Een queeste naar LLO dat kunstvakdocenten losweekt van het docentschap als efficiënte, productieve professional. Een plek om het spel van LLO een tijdje anders te spelen. We komen bij elkaar tijdens de schemer en in de luwte van schooltijd." Zo schetste ik de studio's in de voorbereiding met partners<sup>19</sup>. De studio's zijn onderdeel van mijn doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) en volgde na de casestudy over The New School Collective en literatuurstudie over leven-lang-ontwikkelen en commonism. Ik werkte samen met verschillende partners. Zij hielpen me onder meer met het benaderen van de kunstvakdocenten en het regelen van de studio's. Hoewel er partnerinstituten waren, hadden deze geen opdracht gegeven en hadden ze geen invloed in de voortgang van de studio's. Ik wilde ruimte creëren om samen met kunstvakdocenten<sup>20</sup> te zitten en het te hebben over wat van betekenis was om nu te doen als kunstvakdocent. Om door onverwachte interactie goed te kijken naar hun kunstvakmanschap en hun dagelijkse praktijk. Met vijf kunstvakdocenten zat ik in november 2020 in een kunstenaarsstudio in Tilburg. We kwamen daar in de weekenden 's avonds samen en vroegen ons af welke invloed de coronacrisis had op de praktijk van een kunstvakdocent. Met vijf andere kunstvakdocenten herhaalde ik dit concept twee maanden later, in januari 2021 in Rotterdam (Essays: Herontdekking van kunstvakidiotie & (onder)zoeken in kunsteducatie).

Wat waren de studio's volgens de kunstvakdocenten? Externe interviewer Marieke Stein vroeg het hun. Een ruimte waar je even "niks moet" (Donkers, Avenhuis), "uit de automatisch piloot kunnen stappen" (Tammer, Meijers, Avenhuis) en "even stil kunnen staan" (Donkers, Hulseboom, Avenhuis, van Hulst, Ulrich). "Een plek om elkaar te ontmoeten, naar elkaar te luisteren en je in te leven in de situatie van iemand anders" (Brouwer de Koning, Tammer, Ulrich). "Een plek waar een gemeenschappelijk belang en begrip heerste" (Meijers). Een paar kunstvakdocenten omschrijven de studio met een metafoor vanuit spelen (Brouwer de Koning), als een 'spel' (Spaander), 'speelse onderzoeksplek' (De Weijer, Donkers) of 'speelruimte' (Hulsenboom). Een paar andere kunstvakdocenten omschrijven de studio ook als een 'creëerplek' (Brouwer de Koning), een plek waar maken en "kunstonderzoek ons verbond" (Tammer) en waar



activisme (Van Hulst) en wrijving (De Weijer) de ruimte mocht hebben. De studio was een ruimte waar even niks moest, waar je stil mocht staan en spelen. Een plek om te ontmoeten en een gemeenschappelijke zorg te onderzoeken vanuit de kunst.

#### Initiatief en eigen rol

Zijn de studio's commoning praktijken? Gedeeltelijk. Commoning praktijken vragen meer tijd om een goede wederkerige commoning praktijk op te bouwen. De studio's duurden maar één maand. Daarnaast lag het initiatief bij één iemand; mijzelf. Laat ik daarom eerst mijn eigen rol beschrijven.

De kunstvakdocenten werden door mij persoonlijk telefonisch benaderd. De inrichting<sup>21</sup> (of het gebrek eraan) was bewust door mij gecreëerd. Het vertrouwen en gevoel van veiligheid was gecreëerd tijdens de wandelinterviews voordat we de kunstenaarsstudio betraden.

De kunstvakdocenten en ikzelf bepaalden samen hoe de maand verliep, wanneer we elkaar zouden zien, welke maatregelen we afspraken tegen coronaverspreiding en wat de regels in de kunstenaarsstudio waren. Tijdens de maand zelf was ik onderdeel van de studio. Ik was net als iedereen af en toe afwezig. Ik stapte alleen naar voren als er iets nodig was. Soms wilde of kon ik het leiderschap even niet op me nemen (Donkers, Brouwer de Koning). Eén kunstvakdocent gaf aan dit lastig te vinden. Is dit 'tactile leadership'? De kunstvakdocenten geven de volgende metaforen voor mijn rol in de studio: 'master of the puppets' (Hulsenboom), 'huismama' (Meijers), 'kampoudste' (Spaander), 'vragensteller' (De Weijer) en 'aanvoerder' (van Hulst). Volgens de kunstvakdocenten was mijn rol initiator, facilitator, vertrouwen waarborgen, vragensteller, opmerkzaam en afwezig zijn.

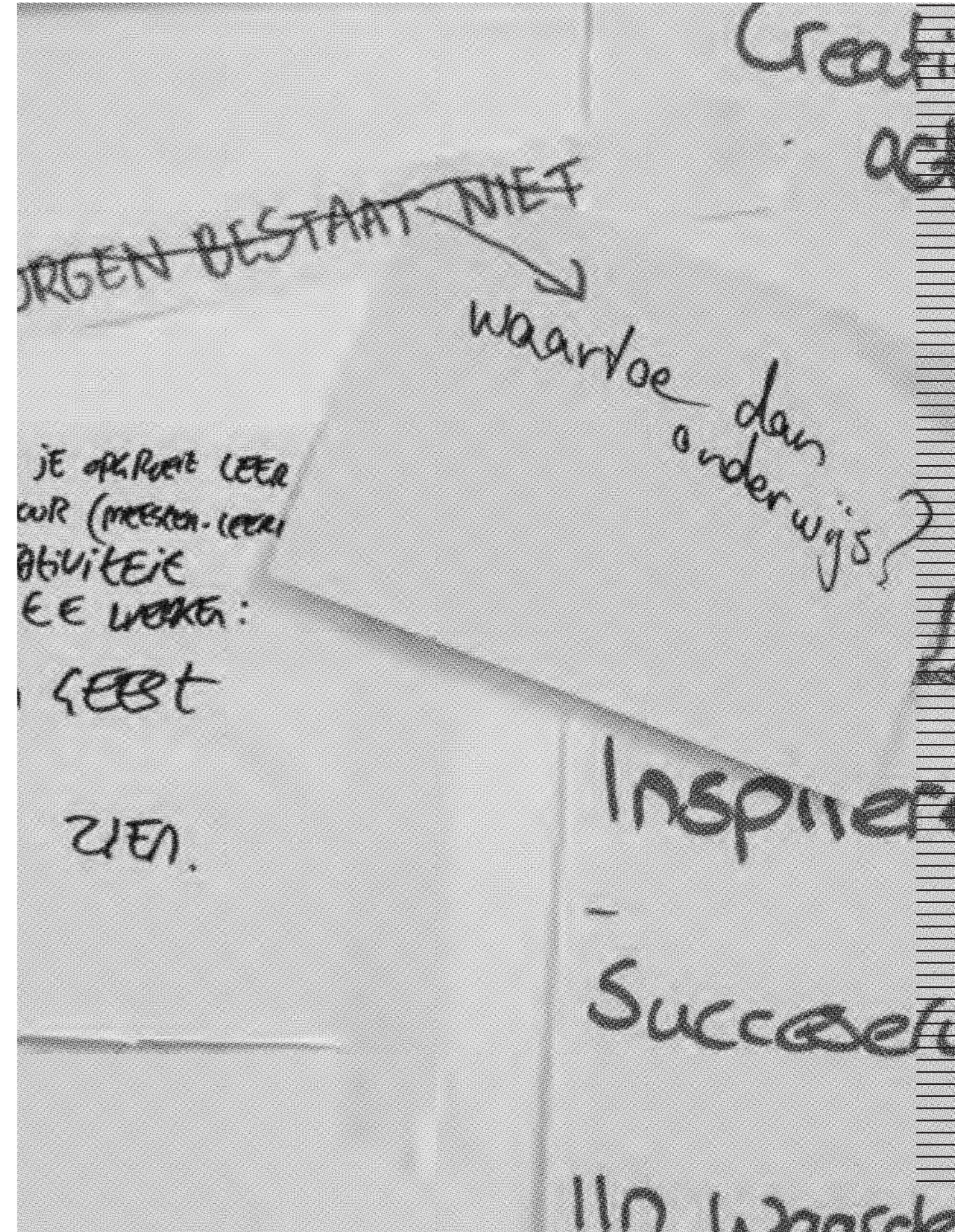
De kunstvakdocenten vielen vooral mijn vragen en opmerkingen op. Spaander omschrijft dit als een balans tussen niet blijven hangen in het gesprek van 'alledag' en toch concreet blijven. Tammer en Hulsenboom omschrijven ook dat ik mezelf soms verloor in het doorvragen; in een absurdistische semantische associatie bijvoorbeeld. Het opmerken en vragen ging volgens Ulrich en Meijers ook over het gezien worden, dat ieders bijdrage belangrijk was. Ulrich verbaasde zichzelf als ze blijkbaar iets slims had gezegd, en Meijers was verbaasd als ik oprecht haar mening wilde horen. Daarnaast mijn eigen afwezigheid. Niet gepland, maar wel vooraf bedacht als mogelijkheid, was ik in beide studio's halverwege een flink stuk afwezig. Waardoor de groep het zelf moest oplossen en verantwoordelijkheid voor de studio kon pakken. Dat was ook nodig volgens de kunstvakdocenten, anders was ik te sturend geweest. Dit afwezig zijn liet ik ook gebeuren in gesprekken, dan nam ik even wat meer afstand. Tammer omschreef vooral de stilte die ik liet vallen na een kritische vraag of opmerking. Ik vertraagde volgens hem het tempo even. Juist in die ruimte, of open hoek (Van Hulst), ontstond ruimte om te spelen.

Ik ervoer het samenkomen tijdens een strenge lockdown als actievoeren. Teruglezend in mijn logboek vallen mijn onzekerheid en gemoedstoestand op. De maatregelen die volgden uit de coronacrisis hadden direct invloed op de studio en op mijn privéleven. Er was fysieke distantie, maar mentaal wist ik nauwelijks afstand te houden. Ik zat er middenin. De vraag of het ethisch was om elkaar te ontmoeten kwam regelmatig terug en ik voelde me een hygiënecontroleur. In mijn logboek schrijf ik die januari: "Het voelt alsof we ons eigen lijf in de strijd gooien om elkaar te kunnen ontmoeten."

#### Principes van commoning praktijk

De kunstvakdocenten (commoners) hadden gemeen dat ze kunstles gaven aan 12- tot 18-jarigen en hun opleiding hadden gevolgd aan een kunstacademie. Voor het overige kwamen alle soorten kunstvakdocenten langs: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsonderwijs, tekenen en muziek.

Detail muur studio Tilburg, november 2020





Het enthousiasme om deel te nemen omschrijven alle kunstvakdocenten vanuit een behoefte om kunstvakdocenten van andere scholen te ontmoeten en ideeën met hen uit te wisselen. Om zo meer te weten te komen over hoe het er ergens anders aan toe gaat. Sommigen nemen ook deel om even uit de dagelijkse praktijk te stappen; even van een afstand naar je werk kijken (Spaander), stil te staan en reflecteren (Avenhuis) en even iets anders dan werk en thuis en toch met je vak bezig zijn (Donkers). Voor de ervaren kunstvakdocent Ulrich is een van de redenen dat ze in haar werk op een vast punt stuit en ze vindt het prettig om kunstvakdocenten die nog geen vooroordelen hebben te ontmoeten. Voor de startende docent Hulsboom is de 'waarom' reden geweest voor deelname; waarom geven we eigenlijk onderwijs? Waarom is kunstonderwijs belangrijk?

De toewijding om deel te nemen tijdens de studio's was constant. De overtuiging en het geloof (commonism) in de wederkerigheid in de studio's blijkt uit de tijdsinvestering en -ervaring van de kunstvakdocenten. Tijdsinvestering is altijd een groot probleem bij LLO met leraren. In de periode dat de studio's plaatsvonden was sprake van een crisissituatie. Er was een hoge werkdruk bij de leraren (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Toch is er slechts één kunstvakdocent geweest die minder tijd aanwezig kon zijn dan ze vooraf had aangegeven, door omstandigheden op het werk. Allemaal waren ze een fundamentele hoeveelheid tijd, ongeveer twintig uur<sup>22</sup>, aanwezig in deze maand.

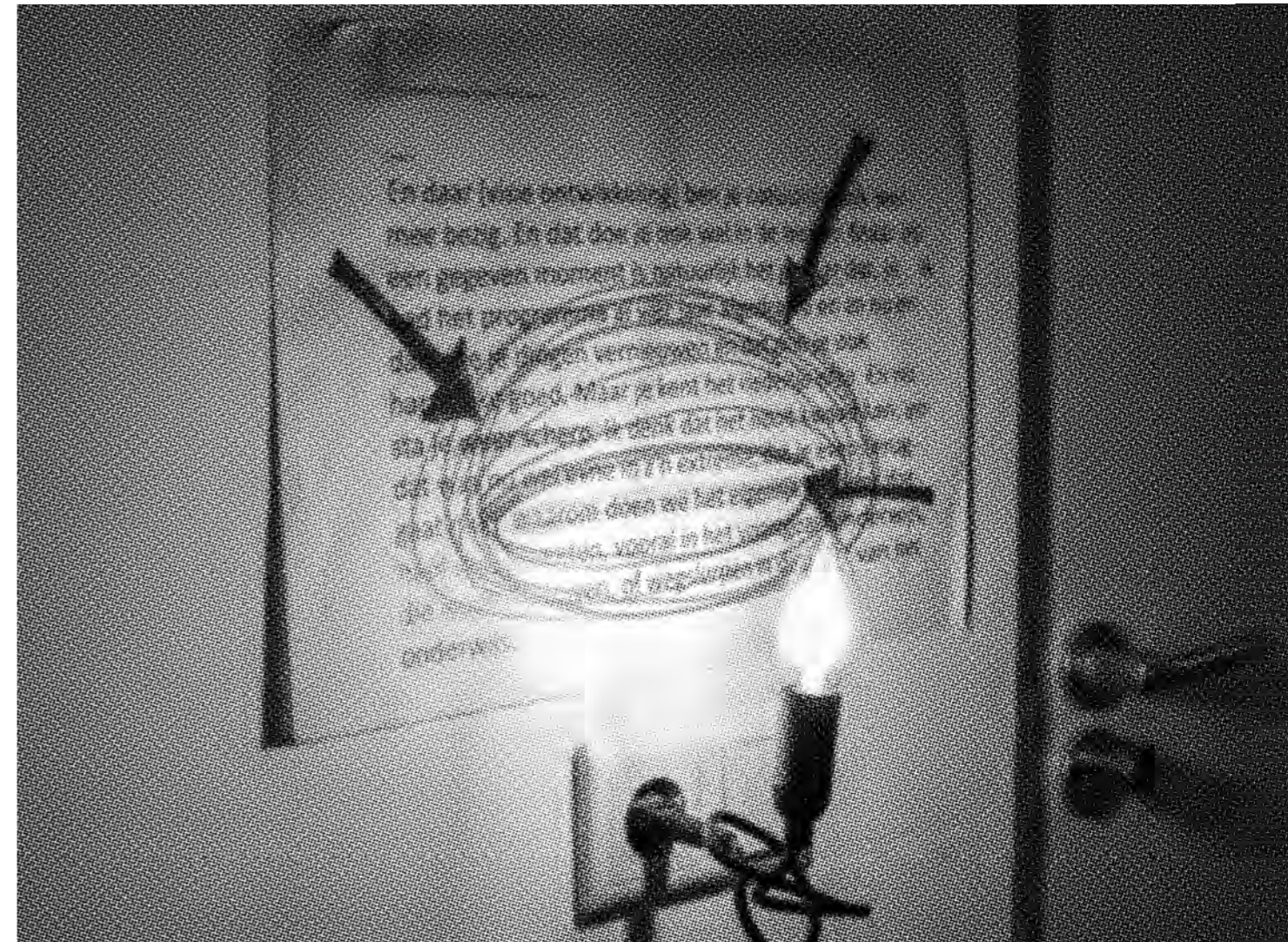
De kunstvakdocenten omschrijven de tijdservaring in de studio vooral in contrast met de rest van hun leven in deze maanden. De schooldagen waren voor de kunstvakdocenten vooral doorbuffelen, op efficiëntie gericht en doorbijten (Ulrich), oneindig (Meijers) en doorzetten (Van Hulst, Spaander). In de studio creëerden we samen tijd om stil te staan. De meeste kunstvakdocenten wilden daarom de studio ook 'studio stilstaan' noemen of 'een uitstapje'. Voelde een gesprek met management over de invloed van corona (Tammer) of een online masterclass over digitaal onderwijs (Ulrich) als verspilde tijd, de studio ervoeren ze nooit zo. In de studio verlegden ze "de urgentie van tijd naar urgentie vanuit jezelf" (Spaander). De studio voelde als iets waar je de tijd voor nam, een ruimte die jij pakte (Essay: Tijd).

#### **Beginpunten van het experiment**

Het common en beginpunt dat de kunstvakdocenten en ik deelden, waren de vragen over het onderwijs in crisistijd, de zorg voor de plek én de kunst. We deelden een zorg voor iets wat grote invloed had op ons dagelijks werk en tegelijk onvoorspelbaar was: de coronacrisis. In november was er een halve lockdown met diverse maatregelen als mondkapjes en looproutes in de scholen. In januari gold er een volledige lockdown voor het onderwijs aan 12- tot 18-jarigen. Ik maakte met de kunstvakdocenten wandelingen voordat de maand in de kunstenaarsstudio's plaatsvond. Zo kreeg ik inzicht in hun dagelijkse praktijk tijdens de coronacrisis. Deze wandelingen maakte ik van hun huis naar school, variërend van twintig minuten tot vijf uur. Hieruit volgde een beginpunt: welke invloed heeft de coronacrisis op de professie van kunstvakdocenten?

Een wandeling met een kunstenaar<sup>23</sup> was een vast element in het experiment. Tijdens de wandeling werden kunstvakdocenten ook op hun makerschap aangesproken. Het maakte de connectie tussen kunstenaar en docent belangrijker in de studio (De Weijer). Gesprekken waarin het even vanuit beide perspectieven ging over de betekenis van kunst (Meijers). Het waren ontmoetingen vanuit gedeelde liefde voor het maken en het vak (Ulrich, Brouwer de Koning). De kunstvakdocenten namen foto's, tekeningen en muzieknummers hiervan mee terug naar de studio.

Ook deelden we de zorg voor een fysieke plek; een kunstenaarsatelier. De studio in Tilburg was in een net gerenoveerd, wit studiopand. We begonnen in de leegte en



Detail studio Tilburg, november 2020

vulden de ruimte langzaam. In Rotterdam was dit een oud pand op het schoolplein van een basisschool. Van de studio's hadden een paar kunstvakdocenten en ik zelf een sleutel. Er was geen catering, we namen zelf eten mee en deden de afwas. Het waren ruimtes waar de kunstvakdocenten en ik zelf onze regels (grotendeels) konden bepalen. In de studio konden we alles aan muren laten hangen en apparatuur laten staan.

Het was een andere ruimte dan een werkplek of een ruimte bij iemand thuis. Het was een ongeschreven regel dat we niet hybride werkten tijdens de studio. Je was fysiek aanwezig of afwezig, iets ertussen bestond niet. Het was niet in een van de scholen waar deze kunstvakdocenten werkten. Ze werden niet gestoord en konden even uit de dagelijkse praktijk stappen. Het was ook geen huiskamer en dat was vooral in januari, toen iedereen in lockdown zat, belangrijk voor de kunstvakdocenten. Even iets meer dan ruimte dan de eigen woonkamer. Het was geen instelling en geen privé domein, letterlijk een uitstapje.

#### **Zonder bouwplan**

In de studio begonnen we star en op afstand, letterlijk en figuurlijk. Letterlijk vanwege de anderhalve meter maatregel, die ervoor zorgde dat het samenzijn soms tot een choreografie van afstand houden werd. Figuurlijk omdat we aftastten; iedereen was van verschillende scholen en disciplines. De kunstvakdocenten hadden betrokkenheid, maar geen gedeeld concreet doel. De kunstvakdocenten identificeerden zich niet met elkaar (zoals meer het geval was bij The New School Collective). Er waren



genoeg verschillen in meningen en die mochten blijven bestaan. Die uitwisseling werd als het waardevolste van de maand ervaren. Verschillende kunstvakdocenten merkten op dat ze dit soort uitgebreide en intensieve gesprekken niet met hun eigen vaksectie hebben (Ulrich, Donkers, Weijers). Langzaam ontstond uit die losse schakels een band en ontwikkelden de kunstvakdocenten volgens de meesten van hen een gezamenlijke blik (Brouwer de Koning). Eén kunstvakdocent vond zichzelf geen onderdeel van de groep. Ze kon voor haar eigen gevoel te weinig aanwezig zijn.

We wisten vooraf niet hoe de studio er aan het eind van de maand uit zou komen te zien, we hadden geen bouwplan (Ulrich) (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Het werken in de studio ging niet vanzelf. Wringen en stroefheid omschrijft Gielen als een kenmerk van commoning praktijken. In commoning praktijken is er ruimte voor ruis en frictie. Deze praktijken hoeven niet efficiënt en resultaatgericht te zijn. Wat waren gewoontes die voor ons goed werkten?

We verzamelden op een muur. We gaven vorm aan onze gedachten en observaties door deze op te hangen. De muur werd een registratie van onze zoektocht. Het initiatief van vellen ophangen, draden spannen en met tape tekeningen maken, kwam van Ulrich, Tammer, Avenhuis en mij. We reageerden op wat gebeurde in de praktijk van onderwijs aan 12-tot 18-jarigen en bij beide studio's waren de muren een registratie hiervan. Tijdens de maand van de studio was al het materiaal van iedereen en kon ook iedereen foto's maken en vellen met opmerkingen veranderen, aanpassen, toevoegen en weghalen. De muren begonnen leeg en we maakten ze steeds meer eigen door ze te vullen met notities van onze gesprekken en gedachten. Oftewel: de 'recherche-wand' (Avenhuis, van Hulst) was ons 'lijdend voorwerp' (Spaander) (Essay: Blik).

We spraken elkaar nooit aan op iets wat gedaan moest worden en zeiden nooit dat er een doel behaald moest worden. Er fysiek zijn was genoeg. Avenhuis omschrijft dat dit voor haar belangrijk was voor een andere tijdservaring en om deze vol te houden. De dag dat de "timer uit mag" (Ulrich). Donkers omschrijft de tijdservaring als iets tussen een "to-do-lijst afwerken" en tekenen in. Bij tekenen vergeet ze de tijd, en een 'to-do-lijst' voelt als werkdruk. We creëerden een tussen-tijd (Essay: Tijd). Er was even geen doelgerichtheid. Ze kregen energie van de studio (Spaander en Avenhuis). Ze gingen er vermoeid heen, en kwamen relaxed terug.

We hadden de gewoonte om kunst er te pas en te onpas bij te halen. Kunst was waarin we elkaar vonden, ons enthousiasme voor de kunst en wat leerlingen doen met kunst. De studio gedroeg zich als een kunstonderzoek (De Weijer, Avenhuis) of kunstproces (Tammer). Onze blik vormen werd als onderdeel van het kunstonderzoek gezien. (Donkers, Brouwer de Koning, Hulsenboom, De Weijer) (Essay: Blik). We namen kunst (foto's, muziek, beeldend werk) mee naar de studio en werkten aan de recherche-wand (Spaander, Van Hulst). We schreven brieven naar elkaar. Tijdens de studio's onderzochten de kunstvakdocenten de invloed van de coronacrisis met hun eigen vakmanschap en verbeelding.

Met en door kunst sloten we een verbond en vonden troost (Tammer en Meijers). Tammer maakte een soundtrack bij de muur. We zaten op zondagochtend met een kop thee in onze handen. We keken naar de muur. Onze blik werd gestuurd door die elektronische muziek (Van Hulst, Tammer, Van Tilburg). De crisis hing als een zware lucht in de ruimte, en onze blik wapperde van citaat naar tekening, van foto naar uitzicht. Door die soundtrack was er ruimte voor stilte. We waren samen en we luisterden. Hier ging het om, hier waren wij liefhebbers van.

DE STUDIO WAS EEN RUIMTE WAAR EVEN  
NIKS MOEST, WAAR JE STIL MOCHT STAAN,  
UIT DE AUTOMATISCHE PILOOT MOCHT STAP-  
PEN EN MOCHT SPELEN.

Moment studio Tilburg, november 2020









# VASTDRAKKEN VASTPARKEN

-ANEKNOTE-

Ze hangen hun jas om hun stoel en gaan met een plof zitten. De eerste werkdag na de kerstvakantie is net afgelopen, het is avond. Vandaag was ook de eerste dag van de tweede lockdown in het onderwijs voor 12-tot 18 jarigen in Nederland. Deze was onverwacht ingegaan, net voor de vakantie. De zinnen van deze kunstvakdocenten komen wat langzamer uit hun mond, ze hebben al een dag lang gepraat. Drie van de vijf hadden een studiedag op de eerste dag van deze lockdown. Ze spraken hun collega's vandaag. Alle drie kijken daar neutraal of zelfs fronsend bij. Na een keynote waren ze in groepjes uiteengegaan en hebben ze gepraat over de implementering van de keynote. 'Het was verspilde tijd', zegt een van hen.

'Vervreemdend', zegt de ander.

Het gesprek ontvouwt zich en we hebben het over wat de kunstvakdocenten ervaren deze dagen op de verschillende scholen. We denken na over het verschil tussen deze lockdown en de vorige, over de risico's voor de leerlingen en de gevolgen voor hun werk. We maken plannen voor deze maand en lachen af en toe. Als we onze jassen weer aantrekken zegt een kunstvakdocent: "Dit was de studiedag die ik vandaag gehad had willen hebben."

« Foto vorige pagina:  
Moment tijdens studio Rotterdam,  
januari 2021

In dit essay schets ik de meerwaarde om LLO van kunstvakdocenten als commoning praktijk te zien. Ik verken de mogelijkheden naast het aanbod dat zich richt op het individueel kwalificeren van leraren. Het experiment studio's en The New School Collective werkten als een collectieve ideeën- en ervaringenpoel. Het gesprek bij de studio's en The New School Collective ging niet om individuele belangen of eigenaarschap, maar om de vragen en zorgen die we deelden. Dat vroeg van ons om af te zien van voorspelbare output. Het formuleren van leerresultaten paste niet in deze manier van werken.

De studio's en The New School Collective werden die plek van oefening, van subjectificatie, in plaats van een stapeling van leerresultaten en kwalificaties. De kennis en ervaringen ontstonden in het midden, op de plek ertussen, in de onverwachte interactie. De kunstvakdocenten werden niet aangesproken als consument of efficiënte, productieve professional; het was geen transactie. Ze werden aangesproken als commoner die zorg draagt voor het gemeenschappelijke terwijl deze leeft in en deelt met dat gemeenschappelijke.

Bij beide trajecten werden de regels en de strategie bepaald door de commoners. Zo zat horizontale en democratische organisatie in de haarvaten van zowel The New School collective als de studio's.

De mogelijkheden die LLO als commoning praktijk specifiek voor kunstvakdocenten biedt, komt voort uit de ideologie commonism, die cultuur als basis neemt. Commoning praktijken bieden de mogelijkheid om te verbeelden hoe het beter kan, het is een proces van betekenisgeving. Kunstvakdocenten pakten zowel bij The New School Collective als bij de studio's de ruimte om te werken vanuit hun vakmanschap en zetten artistieke middelen als fictie en creativiteit in. Precies dat wat naar de achtergrond verdween tijdens de loopbaan van de kunstvakdocenten.

## Beeldverschuiving veroorzaakt vragen

In dit essay schetste ik vijf beelden, anekdotische momenten, waar vragen aan het licht komen over tijd, een blik, crisis en vakmanschap.

Ik begon met een beeld van een typische LLO-activiteit, zoals een studiedag, en eindigde met een moment in de studio. De tijd gedroeg zich anders in de studio dan bij de studiedag die voor een aantal kunstvakdocenten als verspilde tijd voelde. In de studio's waren we er vooral en gingen dan maar zien wat het gemeenschappelijke gesprek was. Het was geen bezetten en invullen van de tijd zodat er output zou zijn. Daardoor voelde de tijdservaring leger (Essay: Tijd). Over de studio's en bij The New School Collective (Heijmen, 2016) werd er nooit gesproken over tijd verspillen. "De tijd ging daardoor niet per se sneller of trager, maar het was een soort uitstapje om ernaar te kijken, naar hoe de tijd verstrijkt en wat er gebeurde in die tijd" (Meijers). Kwam dat omdat er geen (leer)uitkomsten werden geformuleerd? Lag de verwachting hierdoor anders?

De muur die ik regelmatig schetste, werkte als een verzameling voor associaties en citaten; een onderzoekswand. Zoals een kunstenaar een stap naar achter doet en kijkt naar het schilderij, zo keken wij via de muur naar onze fascinaties; kunst, jongeren en onderwijs. We verbeeldden en vertaalden de dagelijkse ervaringen in tekeningen, muziek en installaties. We draaiden even (Essay: Blik). We bekeken ons dagelijks werk van een andere, vaak onverwachte kant. Waar kwam deze ruimte voor verbeelding vandaan? Kwam dit door het ontbreken van uitkomst? Kwam dit door de kunstenaarsstudio's waar het experiment plaatsvond?

Het was hard werken om elkaar te vinden. Zowel in de studio's als bij The New School Collective ontwikkelden we onze regels en procedures, onze commoning praktijk. Dat was zinvol in tijden van crisis. De studio's vonden plaats in tijden van improviseren. Wekelijks veranderden de voorwaarden en structuren van het dagelijks werk. We konden niet formuleren waar we aan het einde van de maand zouden zijn. We richtten ons op wat we wel konden. We konden bij elkaar komen, met elkaar onze toewijding



aan de kunsteducatie delen en dan maar zien. We probeerden het ter plekke uit te vinden. We hoorden ervaringen van andere kunstvakdocenten. We verbeeldde samen wat de crisis veranderde aan onze beroepspraktijk. En zo voelden de kunstvakdocenten uit de studio in november zich beter voorbereid op de lockdown die startte in december 2020 (o.a. Donkers). Na dit experiment vraag ik me af: kan een LLO als commoning praktijk (beter) rekening houden met het onvoorspelbare van crisis?

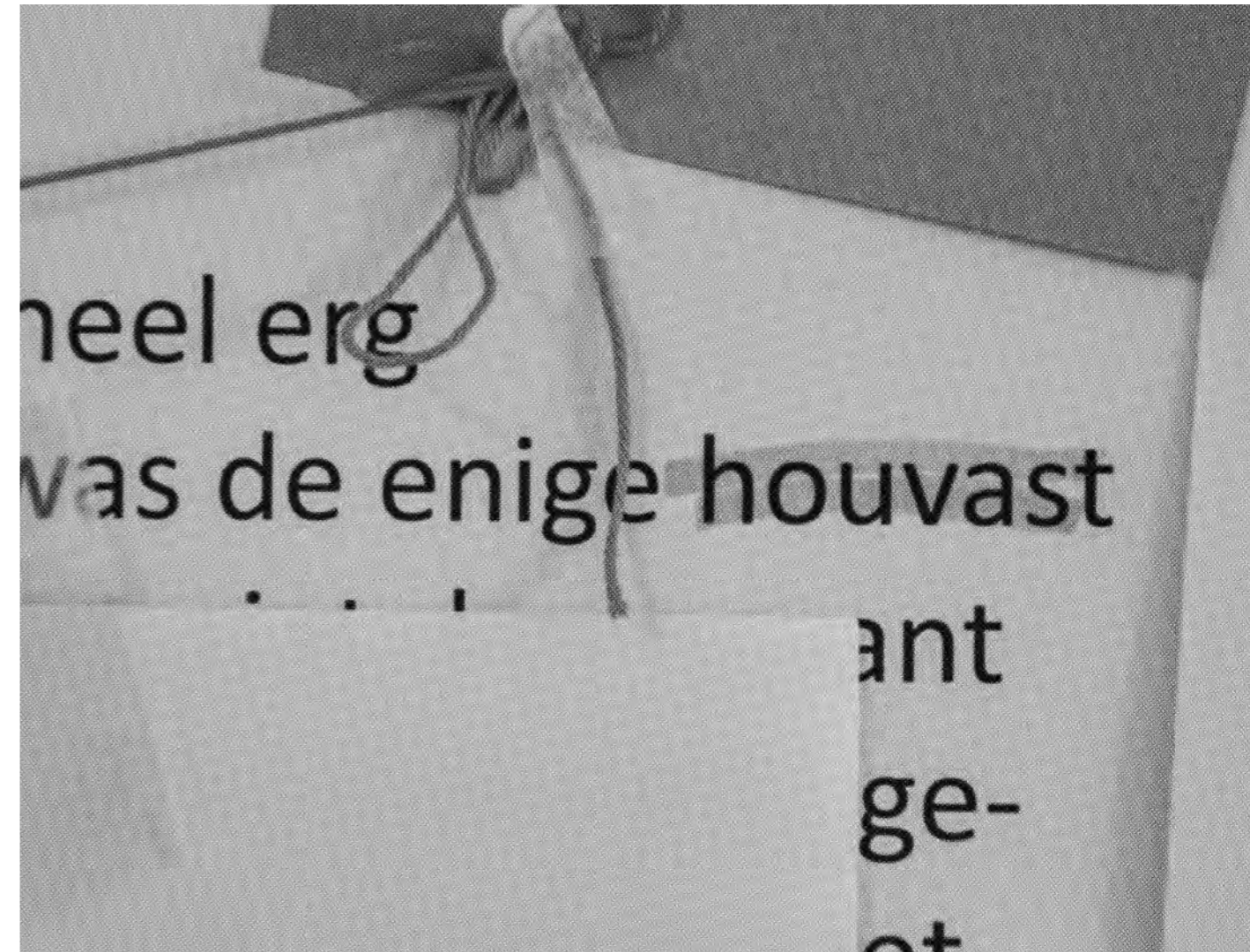
#### **Gebaar als aanbeveling**

Na een artikel waarin voorbeelden worden besproken, volgen meestal een aantal conclusies en aanbevelingen, zodat de successen kunnen worden hergebruikt en fouten in de toekomst worden vermeden. Of wordt er een methode omschreven die opschaalbaar is. Dat doe ik hier niet (Essay: (onder)zoek in kunsteducatie). Ik zou aanbevelingen kunnen baseren op inzichten uit de studio's. Bijvoorbeeld hoe LLO vanuit de kunst kan worden vormgegeven, of door het gebruik van een recherche-wand. Of over hoe nuttig het was om de meest existentiële vraag over het leraarschap te stellen in crisistijd. Of hoe je als groep samen regels, principes en procedures kunt ontwikkelen bij het beheren van vragen. Maar dan formuleer ik een oplossing voor een probleem. Alsof het probleem dan 'oplost', als sneeuw. Alsof er een uitkomst of resultaat is waar LLO-ontwikkelaars dan weer naartoe kunnen werken. In dit artikel respecteer ik de complexiteit door het schetsen van beelden vol details en observaties. Ik vertel mijn subjectieve beleving van de mogelijkheden aan jou, de lezer.

Dit essay heeft een gebaar als afsluiting: vastgrijpen. De kunstvakdocenten in Rotterdam hadden met tape een tekening op de muur gemaakt. Links twee handen die klaar staan om te duiken. Iets lager en naar rechts een vallend mensfiguur. Als ik hiernaar kijk, vraag ik me af: Valt deze in het water? Zijn deze figuren aan het verzuipen? Iets hoger en verder naar rechts een gebalde vuist. Waar is deze figuur kwaad op? Nog net op de muur aan de rechterkant grijpen twee handen iets vast.



Detail muur  
studio Rotterdam,  
januari 2021



Detail muur studio Tilburg, november 2020

Dit doctoraatstraject begon als een queeste naar LLO die kunstvakdocenten losweekt van het docentschap als efficiënte, productieve, op prestatiegerichte professional. Het losweken? Dat paste niet in dit coronacrisisjaar. We waren allemaal de hele tijd te los en geïsoleerd, we zochten elkaar juist op. Het onderwijs was "stabiel in de instabiliteit" (Avenhuis). De beweging van wegdrijven en losweken paste niet bij hoe we ons voelden. Ook leerlingen hebben niks aan leraren die losweken.

Dit doctoraatstraject heeft me laten zien dat leven-lang-ontwikkelen als commoning praktijk grond vindt in hetgeen jij vastgrijpt als je hebt losgelaten. Kunst, jongeren, onderwijs en kunsteducatie was hetgeen waar binnen The New School Collective en de studio's iedereen warm voor liep. De vragen hierover, daar wilden we allemaal voor zorgen. Onderhouden, oefenen, vasthouden met de betrokkenheid die we voelden. Het gaat om de gretigheid van dat vastpakken, dan laat je iets anders, zoals de dagelijkse schoolsleur, ook makkelijker los. Mijn advies voor LLO als commoning praktijk: grijp je vakmanschap, je kunstvakidiotie (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) vast!



–LITERATUUR–

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.

Biesta, G. (2011) Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders.*, vol. 32, no. 4, 4-11.

Biesta, G. (2013) *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2017) *Door kunst onderwezen willen worden*. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2020) Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no. 8, 1011-1025.

Casteren, W. van, Bussink, H., Muja, A., Termorshuizen, T., Berg, E. van den, Lodewick, J. & Broek, A. van den (2021) *Strategische evaluatie lerarenbeleid primair en voortgezet onderwijs 2013-2020*, ResearchNed/SEO Economisch onderzoek.

Commissie van de Europese Gemeenschappen. (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES>

Crombez, T. (2019) *De steenhouwer en de robot*. Reflecties over handwerk en ambacht. Letterwerk.

Duarte, E. (2015). *Learning by jamming*. Art's teachings, teaching's art: philosophical, critical and educational musings, 179-193.

Dockx, N. & Gielen, P. (Eds.). (2018). *Commonism: a new aesthetics of the real*. Valiz.

Engelshoven, I. & Bogerd, J. & Krieken, H. (2020) *Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen Rijksoverheid*. Geraadpleegd op 7 februari 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen>

European Union. (2021). *A European approach to micro-credentials*. Geraadpleegd op 22 juli 2022, van <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>

Gerritsma, A., Molendijk, L., Schneijderberg, F., Tuunter, H., Wartna, F., Wüst, M. (2016) *Schakeldocument bij de nieuwe beroepsprofielen voor kunstvakdocenten*. KVDO.

Hardt, M. & Negri, A. (2017) *Assembly*. Oxford University Press.

Harney, S. & Moten, F. (2013) *The undercommons: fugitive planning & black study*. Minor Compositions.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Heijmen, N. (2016) *Is school verspilde tijd?* Kunstzone 4

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional*. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad.

Kelchtermans, G. (2019). *De kwestie van professionaliseren*. Inleiding In J. Masschelein (Red.) *Dat is pedagogiek* (355-359). Leuven University Press.

Kennisrotonde. (2019). *Wat zijn de (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit het beroep in de eerste vijf jaren?* (KR.708). Kennisrotonde.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Volont, L., Lijster, T. & Gielen, P. (Eds.) (2022). *The rise of the common city: on the culture of commoning*. ASP.

Little, J.W. (2006) *Professional community and professional development in the learning-centered school*. University of California.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012) *Apologie van de school, een publieke zaak*. Uitgeverij Acco.

Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>

Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>

OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism*. Insights from TALIS 2013. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <https://www.oecd.org/publications/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm>

Ostrom, E. (1999). *Design principles and threats to sustainable organizations that manage commons*. In *Workshop in political theory and policy analysis*, 99-6. Center for the study of institutions, population, and environmental change. Indiana University.

Priestley, M. & Biesta, G. (2015) *Teacher agency; an ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Meijer, P., Noordegraaf, M. & Paalman-Dijkenga, I. (2022) *Investeren in leren, rapport over 25 jaar lerarenbeleid*. Geraadpleegd op 21 december 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/03/22/bijlage-3-investeren-in-leren>

Stavrides, S. (2016). *Common space: the city as commons*. Zed Books.

Thunnissen, M. (2021). *Een leven lang ontwikkelen: een verkennend onderzoek naar regionale samenwerking*. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 37(4), 438-459.

The New School Collective (z.d.) *Over ons*. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <http://thenewschoolcollective.com/category/over-ons/>



Tilburg, M. van (2022). Herontdekking van de kunstvakidiotie. Verschuift het vakmanschap van kunstvakdocenten? *Forum+*, 29(3), 37-46.

Visser, J. (2017) Hoe de leraar verplicht werd zich bij te scholen. *De Correspondent*. Geraadpleegd op 22 juli 2022, van <https://decorrespondent.nl/7443/hoe-de-leraar-verplicht-werd-zich-bij-te-scholen/591368679-246e72ef>

Vlieghe, J. (2013). Experiencing (im)potentiality: Bollnow and Agamben on the educational meaning of school practices. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 189-203.

VO-raad. (2022) Sectorrapportage VO-raad. Geraadpleegd op 22 december 2022, van <https://sectorrapportage.vo-raad.nl/personeel#het-tekort-aan-leraren-is-groot>

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9 (5), 2-3.

- EINDNOTEN -

- 1 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school.
- 2 De 12e Onderzoeksconferentie Cultuureducatie, Cultuurparticipatie en Cultuurbeleid van LKCA & Boekmanstichting was een experiment. De conferentie van 10-02-2020 was ingericht als common. Ik was een van de onderzoekers en begeleidde een sessie met vijftien kunstvakdocenten over hun ervaringen op het gebied van LLO. Beeld hiervan is terug te vinden op de expositie van Research Catalogue van dit onderzoek.
- 3 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van 'Studies in Kunstvakidiotie'. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 4 In deze tekst definieer ik LLO als na initiële bacheloropleiding en met formele LLO-activiteiten. Binnen Europese beleid is de uitbreiding van formele LLO met informele LLO recent en dit heeft geleid tot een grote uitbreiding van betrokkenen in beleidsvorming en uitvoering. Een nadeel hiervan is dat het beheer en financiering hiervan te diffuus, fragmentarisch en marktgestuurd is. Bovendien neemt formele LLO toe en informele LLO af. (Thunnissen, 2021)
- 5 Zie voetnoot 2
- 6 Een voorbeeld van een veelgebruikte nascholing voor professionals in het onderwijs: <https://www.e-wise.nl/vo/docenten/cursusoverzicht>, geraadpleegd op 4 september 2023.
- 7 De schattingen uit december 2021 gaan uit van een tekort van 2.557 fte's in 2026. In 2031 is het tekort bij ongewijzigd beleid 2.423 fte's. (VO-raad, 2022)
- 8 Zie onder andere <https://www.platformsamenoopleiden.nl/> geraadpleegd 20 februari 2023.
- 9 Overigens zit in de term vakmanschap zoals ik deze gebruik overlap met andere omschrijvingen, zoals met kwetsbare professional (Kelchtermans, 2012), professionele ruimte (onderwijsraad, 2016) of pedagogisch tact (Wouter Pols). Ik kies hier voor vakmanschap omdat dit goed aansluit bij het makerschap van kunstvakdocenten.
- 10 Zie voetnoot 2
- 11 In 2018 deed ik een casestudy over Meetup010. Daarvoor interviewde ik drie leden en bezocht verschillende bijeenkomsten.
- 12 Kartrekkers en initiatiefnemers kunstvakdocent Valery Avery, kunsteducator Yoeri Meessen en Patrick van der Weijde en ikzelf. Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam als administratief en organisatorische penvoerder.
- 13 Van kunstmanifestatie Documenta 15 was lumbung (Indonesisch voor gemeenschappelijke graanschuur) het basisconcept voor de gehele manifestatie. Zie <https://documenta-fifteen.de/en/lumbung/>, geraadpleegd op 9 september 2022
- 14 Zoals ik eerder omschreef bij professionele leergemeenschappen. Dit is ook een dreiging voor commoning praktijken. (Volont, Lijster, Gielen, 2022).
- 15 Het materiaal van deze avond is terug te vinden via de website van The New School Collective. Geraadpleegd op 7 maart 2023, van <http://thenewschoolcollective.com/samenscholing-3-2/>
- 16 Zie voor meer informatie over werkwijze van deze casestudy in het onderliggend document op de expositie op Research Catalogue
- 17 In 2017 komt de documentaire Pauze! van TNSC On Tour in première en wordt genomineerd voor nationale onderwijsfilm. Geraadpleegd 7 maart 2023, van <http://thenewschoolcollective.com/category/film/>
- 18 Bijvoorbeeld Jeroen Kusters tijdens de 24-uurssessie op VMBO De Hef in 2015 en Maarten Bel tijdens samenscholing #2 in 2017.
- 19 Partners: Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam, Fontys Academy of the Arts, KCR, Kunstloc Brabant, Stichting Ateliers Tilburg.



- 20 Kunstvakdocenten Tilburg: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. Kunstvakdocenten Rotterdam: Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten. De interviews zijn terug te vinden op de expositie op Research Catalogue.
- 21 In mijn eigen logboek omschrijf ik dat ik niet wil vormgeven, dat de inrichting logisch moet volgen uit de situatie. Het ziet er vanzelfsprekend uit, maar is dat niet altijd. "Zo kies ik er wel voor om ze eigen bestek en borden te laten meenemen, maar niet om samen IKEA-tafels in elkaar te zetten. Dat had ik kunnen doen, maar dat vond ik te veel over IKEA gaan. Om dezelfde reden heb ik het karton weggegooid, ik vind het belangrijk dat ik niet het beeld oproep hoe ik die tafels in elkaar aan het zetten ben. Zelf bestek en borden meenemen past bij corona en is ook meteen een manier om die ruimte eigen te maken." (Persoonlijke communicatie: logboek, 27 oktober 2020)
- 22 Overigens maakte vorm van de ontmoeting niet zoveel uit voor de tijdservaring. In Tilburg kwamen we elke vrijdag zes uur bij elkaar en in Rotterdam twee avonden en een lang weekend. De omschrijving van de tijdservaring is in alle interviews vergelijkbaar.
- 23 Kunstenaars: Swendeline Ersilia, Milou van Ham, Suzanne Kippings, Navid Nuur, Sanne Rambags en Barbara Visser.



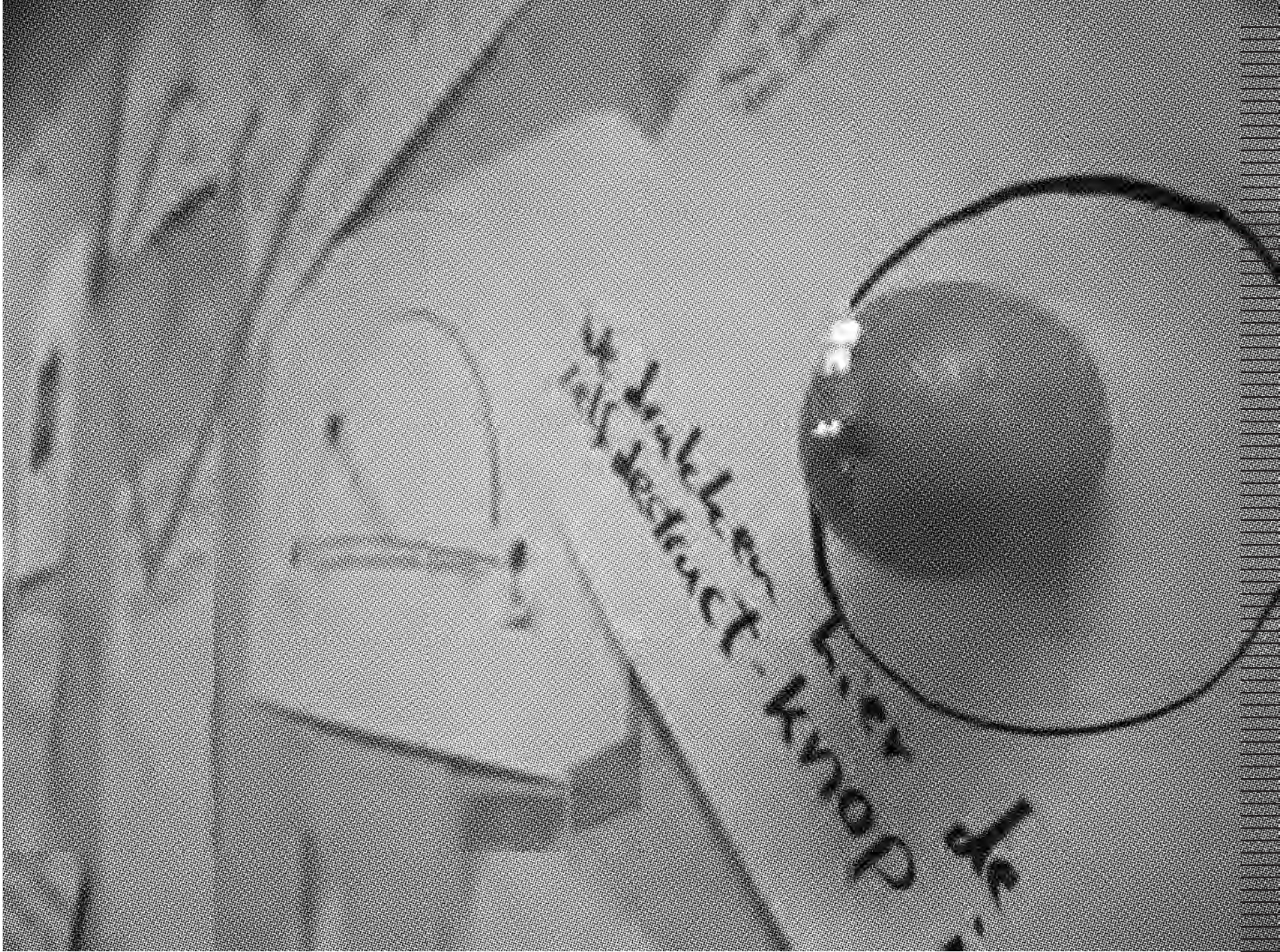
**HER  
ONT  
DEKKING  
VAN  
KUNSTVAK  
IDIOTIE**

VERSCHUIFT HET VAKMANSCHAP  
VAN KUNSTVAKDOCENTEN?

MIRJAM VAN TILBURG  
2023











# DE SINAAS- APPEL IN EEN APPEL IN EEN STUDIO

–ANEKDOTE–

Vellen A3-papier bedekken een muur. Er steekt een spijker uit. Twee kunstvakdocenten duwen een sinaasappel op de spijker. Hoe lang duurt het voor de sinaasappel begint te rotten? Misschien valt hij uit elkaar en dan op de grond? De vrucht is de enige bolvorm aan deze muur. Aan de voorkant van de sinaasappel staat een plastic figuurtje. Het figuurtje zit vast met tape. Om de sinaasappel heen zie je een zwarte cirkel. En daarnaast heeft een van de leraren geschreven: 'We drukken hier de zelfdestruct-knop in'. Op een vel ernaast staat de vraag: 'Ben ik dan nog docent?' en: 'de teloorgang van ons docentschap'.

« Foto op vorige pagina:  
detail muur studio Rotterdam,  
januari 2021



Als onderzoeker aan de master kunsteducatie vroeg ik me af welke invloed de coronacrisis heeft op de professie van kunstvakdocenten. Dit onderzoek is onderdeel van mijn doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA). Zoals wel meer leraren maakte ik me zorgen om leerlingen. Ik vroeg me af wat er allemaal verloren ging als onderwijs uitsluitend online plaatsvond. Ik vroeg me ook af of de crisis als een katalysator van verandering in het onderwijssysteem werkte? En wat was die verandering dan?

Hoe ging ik te werk? In het eerste jaar van de coronacrisis – maart 2020 tot februari 2021 – deed ik een onderzoek met tien kunstvakdocenten<sup>1</sup>. (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie<sup>2</sup>) Met vijf kunstvakdocenten zat ik in november 2020 in een studio in Tilburg. We kwamen daar 's avonds, in weekenden samen en onderzochten welke invloed de coronacrisis had op onze praktijk. Met vijf andere kunstvakdocenten (Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer) herhaalde ik dit concept twee maanden later, in januari 2021 in Rotterdam. De kunstvakdocenten hadden gemeen dat ze kunstles gaven aan 12- tot 18-jarigen en hun opleiding hadden gevolgd aan een kunstacademie. Voor het overige verschilden ze: docent media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsonderwijs, tekenen; alle soorten kunstvakdocent kwamen langs.

Van tekenen tot muziek maken, van praten en eten tot schilderen: tijdens het onderzoek reflecteerden de kunstvakdocenten met hun eigen vakmanschap op de coronacrisis (Essay: Blik). Daarnaast liep ik met elke kunstvakdocent een keer de route van hun huis naar hun werkplek. Zo'n wandeling duurde, afhankelijk van de woon- en werkplaats van de leraar, twintig minuten tot vijf uur. Tijdens deze gesprekken vertelden de kunstvakdocenten over de eerste lockdown. Ze maakten

verder nog een een-op-eenwandeling met een andere kunstenaar. Aan het eind van het onderzoek volgde een gesprek met een externe interviewer.

WAT HEBBEN KUNSTVAKDOCENTEN NODIG OM INVULLING TE GEVEN AAN HUN VAKMANSCHAP IN TIJDEN VAN CRISIS?

De conclusie van het onderzoek? De coronacrisis maakt zichtbaar dat er een discrepantie zit tussen hoe het onderwijssysteem kunstvakdocenten aanspreekt en wat zij nodig hebben. Crises onderbreken het gewone en maken zichtbaar wat we als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen. Ik heb samen met de kunstvakdocenten tijdens het onderzoek, in en door de praktijk, een soort gedachtenshetsen gemaakt. In dit stuk<sup>3</sup> teken ik drie beelden op vanuit dit onderzoek; over vakmanschap tussen schermen, kunstvakdocenten die uit de automatische piloot stappen en over kunstvak-idiotie als iets waar je je aan vastgrijpt. Wat toont de sinaasappel ons over de professie van kunstvakdocenten? En wat is er nodig?

» Foto op volgende pagina:  
detail muur studio Rotterdam,  
januari 2021



... met / ons  
Noemenschap

IS HOOP GEORLOOFD  
IS ER EEN HOOP GEORLOOFT  
IS ER EEN HOOP ONGEORLOOFT  
HOOP ONNODIG  
HOOP NODIG

OUDEERS BEUEN  
RUG OM VAN KIN  
GAAT NIET GO  
... WE GAA



# WAAROP WAAROP SPREEKT SPREEKT SCHOOL JOU AAN? AAN?

—ANEKNOTE—

Op het bureau ligt rechts een snelbinder die A4-tjes samenhoudt waarop namen en foto's van leerlingen staan. Een 'smoelenlijst', in docentenjargon. Daarnaast ligt ook een tablet. Daarop staat een dashboard open, met daarin alle cijfers, lestaken en opdrachten. Links op het bureau ligt een notitieblok en een briefing met draaiboek voor deze lockdown van de schooldirectie. Ook ligt er een mobiel met het schoolrooster.

Op die mobiel poppen ondertussen chatberichten van mentorleerlingen op. In het midden staat een laptop, waar af en toe e-mails van collega's voorbijkomen. In MStams staat een meeting open. Het scherm is verdeeld in 30 vakjes: voor elke leerling een vakje, een zwart vierkantje, want de camera's staan uit. De enige camera die aan staat is die van de leraar. Het is de tweede lockdown, in januari 2021. De leraar geeft les en ziet zijn leerlingen niet, alleen een afbeelding van zichzelf.

Post op Facebook,  
Mentor vo groep,  
8 april 2020

## Teachers during corona:

EXPECTATIONS



REALITY





–KERNGEDACHTE–

In de eerste coronalockdown in maart 2020 lag de nadruk op contact tussen leerlingen en leraar en voor kunstvakdocenten op improvisatie. Dit veranderde gedurende het jaar daarop. Tijdens de tweede lockdown in januari 2021 werden de kunstvakdocenten door het onderwijssysteem aangesproken op organisatorische uitvoerbaarheid, digitale automatisering en het bijhouden van presentie en schoolresultaten. Dit frustreerde de professie van kunstvakdocenten. Terwijl zij werden aangesproken vanuit een model dat werkt met voorspelbare situaties en statische kennis, was de situatie instabiel, onzeker en uniek. Bovendien raakten de inhoudelijke vragen over het kunstvak steeds meer naar de achtergrond. Wat vraagt een crisissituatie van een kunstvakdocent?

#### **Chronologisch overzicht eerste coronacrisisjaar**

Tijdens de eerste Nederlandse onderwijslockdown, maart 2020-mei 2020, was iedereen gericht op contact en improviseren. Directies en leerlingen verwachtten in deze periode nog geen resultaten of cijfers van het onlineonderwijs; de nadruk lag vooral op het zoeken in deze unieke situatie. De kunstvakdocenten omschreven dat ze het online lesgeven tijdens de eerste lockdown aangingen als een experiment. Van Hulst initieerde een vakoverstijgend project in die eerste lockdown en De Weijer zag kans om nieuwe opdrachten te ontwikkelen in een voor de rest vaststaand lesprogramma. Niemand had het antwoord op de vraag hoe online onderwijs in crisis moest worden gegeven. Leerlingen, leraren en directies vonden langzaam uit hoe het werkte.

Daarnaast werd van leraren gevraagd om contact met leerlingen te onderhouden. Vóór de lockdown was het mentorschap een van de vele taken, nu nam deze taak een volledige dag in beslag: 'Ik heb uren en uren besteed op Whatsapp. Ik was een soort hulplijn voor de leerlingen.' (Avenhuis)



Foto werkplek kunstvakdocent Pascal Cuijpers, Facebook, maart 2020

Van de kunstvakdocenten werd verwacht dat ze zouden handelen in een situatie waarvan niemand wist wat er zou gebeuren. Ze kregen de verantwoordelijkheid om zelf keuzes te maken in wat in de pedagogische situatie van deze crisis wenselijk was. Het motto was: dit duurt even, we maken er wat van.

Na de eerste lockdown gingen kunstvakdocenten vragen stellen over hun kunstvak. Net voor de zomervakantie van 2020 merkte ik tijdens de wandelingen dat er meer vragen en kritiek naar boven kwamen. De kunstvakdocenten vroegen zich af of dit nog wel onderwijs was: lesgeven tussen schermen. Het besef dat dit geen 'coronacation' (Van Hulst) was, drong door. De ervaring



van hun dagelijks werk was 'lijsten bijhouden' (De Weijer) en 'zenden als een vlogger' (Tammer). Kunstvakdocenten vroegen zich af of het uitmaakte wat ze tijdens die digitale lessen deden. Werden ze gezien als 'bezigheidstherapeut'? (Donkers). Ze stelden vragen over hoe onderwijs tweedimensionaal werd, vooral voor de kunstvakken die op de zintuigen gericht zijn (Essay: Blik). Heb je geen handen nodig om iets aan te wijzen, iets voor te doen, iets te suggereren? Hoe belangrijk is het fysiek samenkomen voor muziek maken? Is dit nog onderwijs in de kunstvakken? En waar leg je de nadruk op als je dan toch een enkele les fysiek mag geven?

In het najaar van 2020, nog voor de tweede lockdown, voerde de behoefte aan beheersing de boventoon. Scholen verwachtten van kunstvakdocenten dat er cijfers kwamen. De uitzonderingspositie van schooljaar 2019-2020 was voorbij. De kunstvakdocenten werd gevraagd om cijfers te leveren en hoeders van de maatregelen te zijn. In Nederland werden mondkapjes verplicht in de scholen, er looproutes aangebracht en afscheidingen geplaatst. Alle kunstvakdocenten uit de studio werd gevraagd leerlingen hierop te corrigeren. De kunstvakdocenten met mentortaken werd gevraagd protocollen te volgen en overzicht te houden op de studievoortgang van de hun leerlingen.

De tweede Nederlandse onderwijslockdown duurde van december 2020 tot eind februari 2021 en markeerde het einde van dit eerste crisisjaar. Dit keer lag voor de meeste kunstvakdocenten een draaiboek klaar over welke software en regels moesten worden gebruikt tijdens onlineonderwijs. De tweede lockdown was 'organisatorisch [bijvoorbeeld met roosters - MvT] best goed geregeld, maar daar was dan ook alles op gericht.' (Spaander) Procedures, organisatorische haalbaarheid en technische uitvoerbaarheid, daarop werden de kunstvakdocenten aangesproken tijdens de tweede lockdown. Het enthousiasme om te improviseren?

Moment studio Tilburg, november 2020





DAG STRUCTUUR

IK MOET

EVEN

KUSKEN

HOE IK HET

*Het staat ook niet vast*

MOET DOEN...

*Inge  
Santme  
16 jan*

Detail muur studio Rotterdam, 2021

Dat waren de kunstvakdocenten in de maanden ervoor kwijtgeraakt en dat werd door niemand meer verwacht. De behoefte naar overzicht, houvast en duidelijkheid was groot bij leerlingen, collega's, directies en kunstvakdocenten zelf: 'Er lijkt steeds van alles te gebeuren, er glipt van alles uit mijn handen.' (Meijers) Het volgen van een draaiboek dat gebaseerd is op de technische kennis uit de eerste lockdown was voor de kunstvakdocenten en directie een manier om het onlineonderwijs te kunnen organiseren.

De kunstvakdocent werd minder aangesproken op wat het kunstvak nodig had, die vragen verdwenen naar de achtergrond. De fricties en vragen van het voorjaar van 2020 – over kwaliteit van onlineonderwijs en praktijkvakken – waren onveranderd. Hoewel, het aantal vragen was geslonken. De vraag of online onderwijs überhaupt onderwijs is, kwam niet meer naar boven in de gesprekken. Er was geen alternatief.

#### **Groeimodel van Technische Rationaliteit**

De kunstvakdocenten werden aangesproken op het controleren van maatregelen en het aanleveren van cijfers. Oftewel op een vooraf bepaald resultaat, en dat was al ver voor de crisis zo. Filosoof Donald A. Schön beschrijft dit in 1983 met het model van Technische Rationaliteit. Het is een model dat uitgaat van de vraag: hoe brengen leraren leerlingen van A naar vooraf bepaald resultaat B? Welke wetenschappelijke kennis vertelt leraren wat te doen om door de overheid bepaalde doelstellingen te behalen?

In het model van Technische Rationaliteit behalen professionals een resultaat met het inzetten van middelen op basis van statische wetenschappelijke kennis en technologie (Schön, 1983, p. 31). Het model is erfgoed van de beweging die zich richt op het toevoegen van de prestaties van wetenschap en technologie



om een bepaald probleem op te lossen. Leraren worden in dit model aangesproken als technisch uitvoerder. Deze zet middelen (zoals didactische instrumenten) in op basis van wetenschappelijke kennis.

Het succes van het model van Technische Rationaliteit wordt gestimuleerd door onderwijsontwikkelingen rondom het lerarentekort en dashboard digitalisering. In Nederland is een groot lerarentekort en daarbij zijn breed opgeleide en inzetbare leraren een deel van de oplossing (Engelshoven, 2020). De hedendaagse leraar voor 12- tot 18-jarigen heeft in vacatures omschrijvingen als leercoach<sup>4</sup> of extended professional (Marreveld, 2020). Voor het lerarentekort is het handig dat een leraar breed inzetbaar is en de vakinhoud los kan koppelen van het leraarschap. Dit stimuleert het aanspreken vanuit het model van Technische Rationaliteit. Vanuit het perspectief van dit model is vakinhoud een middel, een brok lesstof dat de leerling aan dient te pakken. In een methode die vooraf bedacht en ontworpen is, is de leraar een 'doorgeefluik' (Spaander).

De groei van dashboard digitalisering (Kerssens & de Haan, 2022) tijdens dit eerste crisisjaar, stimuleerde de groei van het model van Technische Rationaliteit. Digitalisering heeft door de crisis een vlucht genomen in het onderwijs in Nederland. Het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen gebruikt software die gericht is op automatiseren, ordenen, organiseren en overzicht van resultaten. Deze dashboards komen voort uit de wens om het onderwijs efficiënt te laten werken en zijn technocratisch en instrumenteel (Kerssens & de Haan, 2022) opgezet (Essay: Blik). De software op laptop, tablet of mobiel van de kunstvakdocent spreekt de kunstvakdocent toe: hier heb je jouw regie weer. En dat is de eerste vraag van een leraar als er grote ongelijkheid is in leerachterstanden, zoals door een crisis. Maar is dit ook werkelijk de controle waar leraren om vragen? Dashboards worden onder andere gebruikt voor



Detail muur studio Rotterdam, januari 2021



gepersonaliseerde leertrajecten om zo te differentiëren in het onderwijs. Dashboardsoftware geeft een overzicht van het gewenste resultaat en de middelen die in te zetten zijn per leerling. Dashboards werken op basis van data die een reputatie hebben van echtheid en objectiviteit (Rasch, 2020, p. 34). Of zoals Schön zou schrijven: vanuit het model van Technische Rationaliteit.

### **Crisissituatie vraagt vakmanschap**

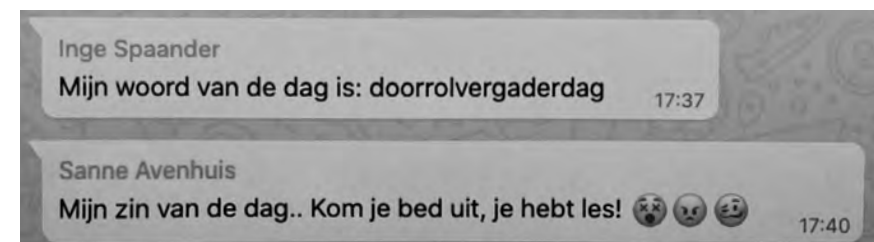
Het model van Technische Rationaliteit is ontwikkeld voor een voorspelbare situatie; maar een crisis is instabiel, uniek en onzeker. Schön wijst erop dat het model van Technische Rationaliteit incompleet is: als je vanuit het model van Technische Rationaliteit werkt in onzekere situaties, ga je problemen oplossen zonder eerst de probleemsetting te zien en dan werkt dit model niet. De korte- en langetermijndoelen, de basis voor het model van Technisch Rationaliteit, waren in januari 2021 onzeker. De maatregelen tijdens de tweede lockdown waren strenger dan tijdens de eerste, in Nederland. De examenstof is voor elk vak vastgesteld in Nederland, maar of het examen zou plaatsvinden en in welke vorm was onduidelijk. Bovendien wisten we niet hoe de maatschappij en zeker de kunsten er onder invloed van de crisis en digitalisering over een jaar uit zouden zien. De roep vanuit school om het organisatorisch onder controle te houden was begrijpelijk. Alleen, als B in de vraag 'hoe komt een leerling van A naar B?' niet te formuleren is, zoals in deze crisis, dan werkt dit model niet.

Pedagoog Gert Biesta omschrijft dat onderwijzen intentioneel is, maar dat maakt het geen voorspelbaar werk (Biesta, 2022, pp. 58-74). Biesta omschrijft een van de functies van onderwijs met het concept subjectificatie. Jongeren uitdagen om als subject te willen bestaan in de wereld. In dialoog met die wereld. Dat is een positie tussen terugtrekken in zichzelf en in het

centrum van die wereld willen staan. Subjectificatie zet het ik van de leerling in het geding, en vraagt een leerling deze zelf op het spel te blijven zetten (Biesta, 2020, pp. 1011-1025). Als leraar weet je niet altijd waar de leerling je brengt, daarom is het werk van een leraar altijd onvoorspelbaar, onzeker en uniek. En zeker in een crisissituatie. Biesta omschrijft hetgeen leraren doen om subjectificatie te stimuleren als vakmanschap.

Tijdens de eerste lockdown spraken<sup>5</sup> collega's, leerlingen en directies kunstvakdocenten aan op hun vakmanschap als vakdocent. Ze erkenden dat de situatie uniek, instabiel en onzeker was. De kunstvakdocenten hadden bijvoorbeeld vrijheid om zelf beslissingen te nemen in onverwachte situaties. Van kunstvakdocenten werd gevraagd om zelf vanuit hun vakmanschap keuzes te maken in wat gewenst en goed was voor leerlingen.

Daarnaast werden de kunstvakdocenten aangesproken op hun vakmanschap om de leerlingen erbij te houden in de eerste lockdown. Het was aan de kunstvakdocenten, vanuit mentorschap, om contact met de leerlingen te houden. Sommige leerlingen hadden geen internet en anderen lagen vooral in bed te gamen. Een paar kunstvakdocenten brachten verf en klei bij leerlingen thuis zodat ze beeldend werk konden maken. Dat erbij houden, het onderbreken van eigen bubbel en flow van de leerling (Essay: Tijd), is een essentieel element (Biesta, 2017) van vakmanschap.



Detail whatsapp tijdelijk studio Rotterdam, januari 2021



Tot slot werd door alle kunstvakdocenten het vakmanschap ingezet om nieuw onlineonderwijsmateriaal te maken. In onzekere en instabiele situaties is het de uitdaging van de leraar om goed onderwijs te scheppen; dit is het vakmanschap van de leraar. Hoe konden ze de leerlingen het veld van de kunst laten ontmoeten in onlineonderwijs? Ze experimenteerden met verschillende vormen. Vakmanschap is goed onderwijs creëren (Biesta, 2011, pp. 4-11), het is een scheppend vermogen. Het vooraf bepalen van een resultaat mag dan lastig zijn, het vakmanschap van een leraar is het creëren van een goede onderwijssituatie.

Vakdocenten en vakinhoud zijn verbonden vanuit het perspectief van dit vakmanschap (Essay: Blik). Vakinhoud is geen middel, zoals bij het model van Technische Rationaliteit. In het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen maken vakdocenten de wereld tastbaar en invoelbaar en dat is nodig voor leerlingen om hun positie in de wereld te ontwikkelen. Schrijver Daniel Pennac (2008, p. 190) over vakdocenten:

In hun aanwezigheid - (...) - werd ik iemand, ik kreeg als het ware een wiskundige ik, een geschiedkundige ik, een filosofische ik, (...) zette ik mezelf tussen haakjes, ontdeed ik mezelf van het 'ik' dat me er tot de kennis-making met die meesters van had weerhouden het gevoel te hebben dat ik er echt bij was.

De kunstvakdocent heeft vakmanschap nodig om een ontmoeting tussen kunstenveld en de leerlingen te creëren in deze onzekere en unieke situatie. Een vakdocent begeleidt de dialoog tussen de leerling en het stukje wereld waar de vakdocent toegewijd aan is, in dit geval de kunsten, en stimuleert zo subjectificatie. Kunstvakdocenten stellen bijvoorbeeld vragen als: hoe kan een leerling keuzes maken in en met kunst? Hoe kan een leerling een leven leiden met, via en in kunst?

» Foto op de volgende pagina:  
moment studio Tilburg,  
november 2020





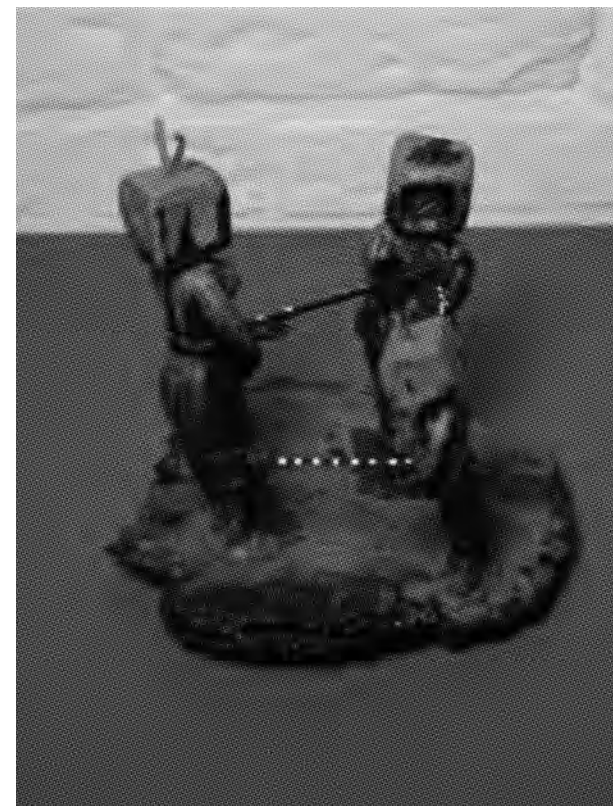


# UIT DE AUTO- MATICHE PILOOT STAPPEN

—ANEKDOTE—

Op een muur hangt een print van een schilderij met doorkijkjes en een meisje dat je recht aankijkt. Voor de muur staat een pilaar waar ogen op geplakt zijn. De ogen zijn met stift getekend en kijken alle kanten op. Wat is er te zien? In het midden van de ruimte staat een kleibeeld op tafel. Eromheen zitten drie kunstvakdocenten. Het kleibeeld bestaat uit drie mensfiguren met hangende schouders die schermen als hoofden hebben. De drie figuren kijken elkaar niet aan. Ze houden elkaar op afstand en in evenwicht met een gestreepte lat. Het beeld is grotendeels zwart met groen geschilderd,

behalve waar het punt van de lat het lijf raakt, daar is het rood. Stelt het bloed voor? Eén kunstvakdocent vertelt over de leerling die dit beeld heeft gemaakt. Ze vindt het bijzonder dat haar leerling de crisis zo wist te verbeelden. Een andere kunstvakdocent vraagt wat de opdracht was. De derde draait het beeld en verwoordt wat het beeld met hem doet. De kunstvakdocent die dit beeld meebracht, heeft een lach op haar gezicht. Ze vertelt hoe voor haar onderwijs hierover gaat. Dit is waarom ze haar werk doet.



Leerlingwerk uit  
studio Tilburg,  
november 2020



–KERNGEDACHTE–

De kunstvakdocenten, kunstenaars en ikzelf onderzochten vanuit ons kunstenaarschap ons leraarschap. Kunstvakdocenten ervaren op de academie en in het werkveld een discrepantie tussen kunstenaarschap en leraarschap. Lesgeven is geen kunst, dat beeld overheerst in de opleiding – terwijl er mogelijkheden zijn in de overlap. In de studio spraken we elkaar aan op een werkwijze waarbij het kunstenaar- en leraarschap samenvallen. Kunstvakdocenten beschouwden reflecteren op onderwijs in de studio als een onderzoek vanuit de kunst. Ze verkenden de on-maat en zetten scheppende strategieën in.

#### **Aangesproken vanuit kunst**

Waarop werden we in de studio aangesproken? 'We' zijn hier de kunstvakdocenten, kunstenaars en ikzelf. De kunstvakdocenten hebben een vergelijkbare werkplek, een gedeelde achtergrond en allemaal toewijding aan de kunsten. Behalve Spaander waren alle tien alumni van de kunstvakdocentenopleidingen van partner-kunstacademies<sup>5</sup> in dit experiment. Ook de kunstenaars spraken de kunstvakdocenten aan vanuit hun gedeelde achtergrond; namelijk, de academie. De kunstvakdocenten maakten deze maand een wandeling met een kunstenaar (Swendeline Ersilia, Milou van Ham, Suzanne Kipping, Navid Nuur, Sanne Rambags en Barbara Visser). Deze gesprekken waren niet gestuurd en konden allerlei kanten opgaan. Zo omschrijft beeldend kunstenaar Navid Nuur deze ontmoeting als een cocktail waarbij Ulrich kunst inzette in relatie tot school en hij tot zijn werk. Het verhaal van deze wandeling namen de kunstvakdocenten mee naar de studio en deelden ze met de groep.

Mijn werkwijze in de studio was dat ik een blik wierp op en handelde in onderwijs vanuit de kunsten en hetzelfde vroeg ik van de kunstvakdocenten (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Ik was zelf participatief aanwezig

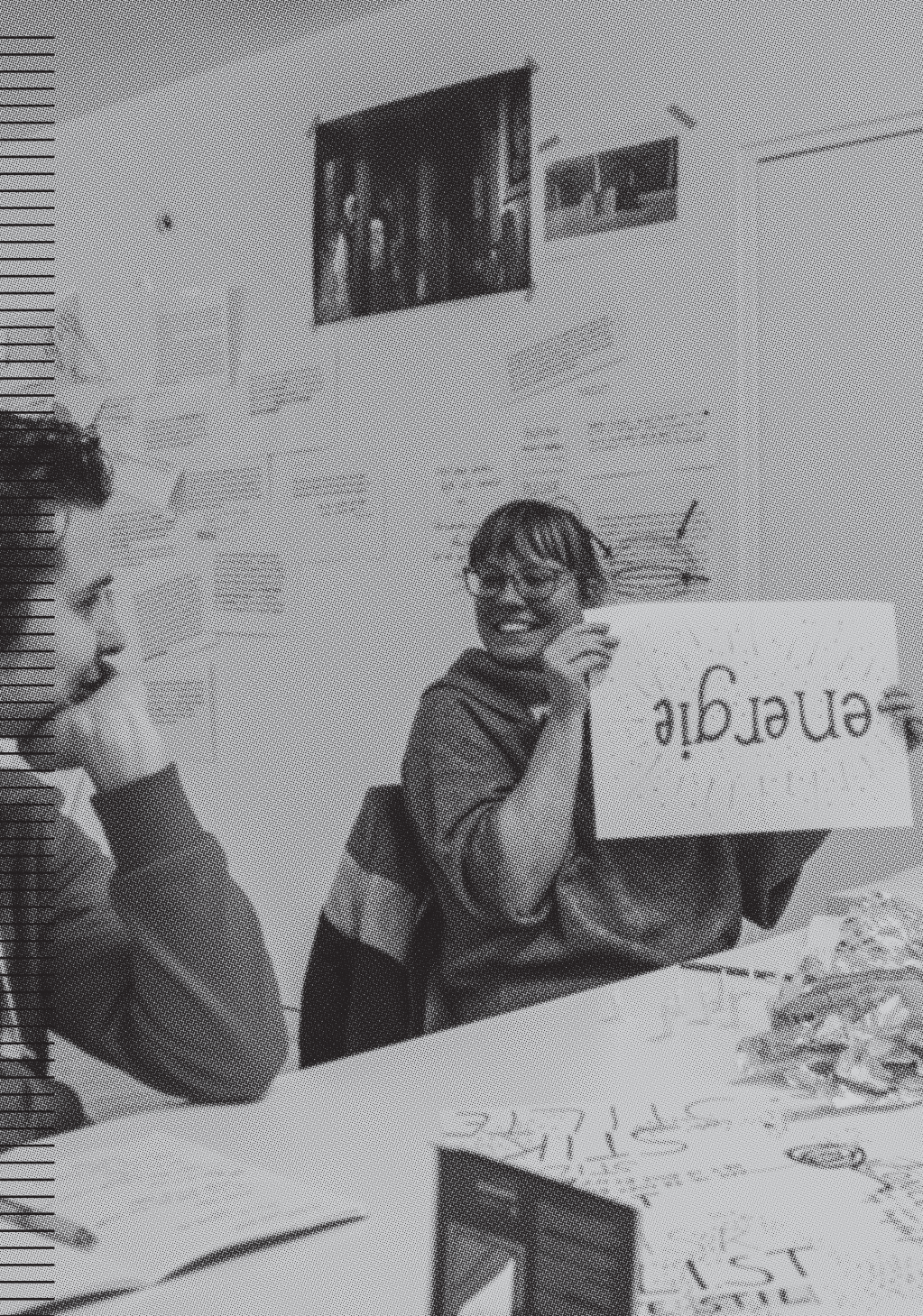
in de studio en was dus geen fly on the wall. Ik stelde vragen en deelde ervaringen en onzekerheden vanuit mijn eigen praktijk. Een paar kunstvakdocenten had ik in het verleden lesgegeven op de academie, andere niet. Een externe interviewer vroeg hun achteraf hoe ze mijn bijdrage hadden ervaren. Dat varieerde van kritische vragen stellen tot verbinden, van vertragen tot en met kunst onderzoeken. Ik zei nooit: dit gaan we doen. In het begin werd dit door de kunstvakdocenten als vaag ervaren, vooral in de studio in Tilburg, waar de kunstvakdocenten mij vooraf niet kenden. Ik vroeg hun te kijken naar hun dagelijkse praktijk en deze anekdotes te delen (Essay: Blik).

#### **Leraar-kunstenaar**

Zowel de kunstvakdocenten als de kunstenaars en ikzelf deelden eenzelfde achtergrond: de academie. Hoe spreekt de academie de toekomstige kunstvakdocent aan? De afgelopen twintig jaar heb ik gedoceerd aan, geëxamineerd in en geadviseerd aan zeven verschillende opleidingen voor kunstvakdocenten in Nederland. In al die gesprekken in informele en formele settings blijkt, ondanks vele mooie voorbeelden die er zijn, dat de docenten aan deze opleidingen studenten aanspreken op hun leraar- en kunstenaarschap. Studenten vragen zich af: ben ik een leraar die daarnaast kunst maakt? Of ben ik een kunstenaar die ook lesgeeft? (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie) Hoe zorg ik voor genoeg tijd voor mijn kunstenaarschap als er morgen weer 150 pubers verwachten dat de les is voorbereid? De academiedocenten scheiden meestal leraar en kunstenaar als tegengestelde identiteiten met tegengestelde belangen. Zo leerde ik tijdens mijn eigen opleiding, en herhaalde dit nog jaren tegen mijn eigen studenten: 'Bescherm je kunstenaarschap tegen de dagelijkse overheersing van het leraarschap.' De relatie tussen het leraar- en kunstenaarschap is complex en divers. (Hoekstra, 2015 & Hall, 2010)







De frictie tussen kunstenaarschap en leraarschap bleek ook uit de gesprekken in de studio. De kunstvakdocenten vertelden over hun behoefte om hun makerschap te ontwikkelen. De ene kunstvakdocent deed een cursus illustratie en de andere coaching in zang. Wat ons verbaasde in de studio was dat zij dit in eerste instantie niet financierden uit professionaliseringsgelden: 'want dat is toch iets voor mezelf, niet voor school?' (Donkers) (Essay: LLO als commoning praktijk). Hoe kan het dat een kunstvakdocent ontwikkelen in kunstvakken niet ziet als professionalisering? De kunstvakdocenten trokken een muur op tussen eigen werk als maker en hun kunstvakdocentschap.

De tegenstelling tussen kunstenaar en leraar is verweven met de geschiedenis van de opleiding van kunstvakdocenten. In Nederland werden vijftig jaar geleden leraren kunstvakken in vijf jaar opgeleid als kunstenaar en haalden hun bevoegdheid als leraar in een fractie van die eerste studie. Hierna ontstond de vijfjarige eerste-graadsopleiding met meerdere specialismes. Die is in 2003 verworden tot een vierjarige ongegradeerde generieke bachelor docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving. Hetzelfde diploma in een fractie van de tijd in vergelijking met de jaren negentig. De theorievakken, zoals didactiek en kunstgeschiedenis, gingen meer samenwerken. En de kunstpraktijkvakken werkten samen vanuit de verschillende disciplines, zoals schilderen en nieuwe media. Al bieden verschillende opleidingen de mogelijkheid aan om didactiek, theorie en kunstpraktijk te combineren in examenwerk, deze kans pakken slechts enkele studenten op. Het blijft lastig om aan deze splitsing te ontkomen in de opleiding. Zo blijft de tegenstelling van kunstenaarschap en leraarschap bestaan.

« Moment studio Tilburg, november 2020



### Mogelijkheden in overlap

Toch zijn ook andere perspectieven mogelijk. De beeldende kunst kent een traditie in het samenvallen van kunstenaarspraktijk met leraarschap. Het ontwikkelen van lesmateriaal werd al honderd jaar geleden door kunstenaars van Bauhaus als hun werk gezien. Beuys ging in de jaren zestig zelfs nog een stap verder: leraarschap is kunstenaarschap.

Het kunstenaarschap van een kunstvakdocent is volgens hedendaagse artist-teacher Jorge Lucero (2011) eerder een tweede of derde natuur, geen rol of identiteit (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Hij ziet onderwijs als een kunstpraktijk waarbij hij verschillende modes-of-operations legitimeert vanuit de beeldende kunst.

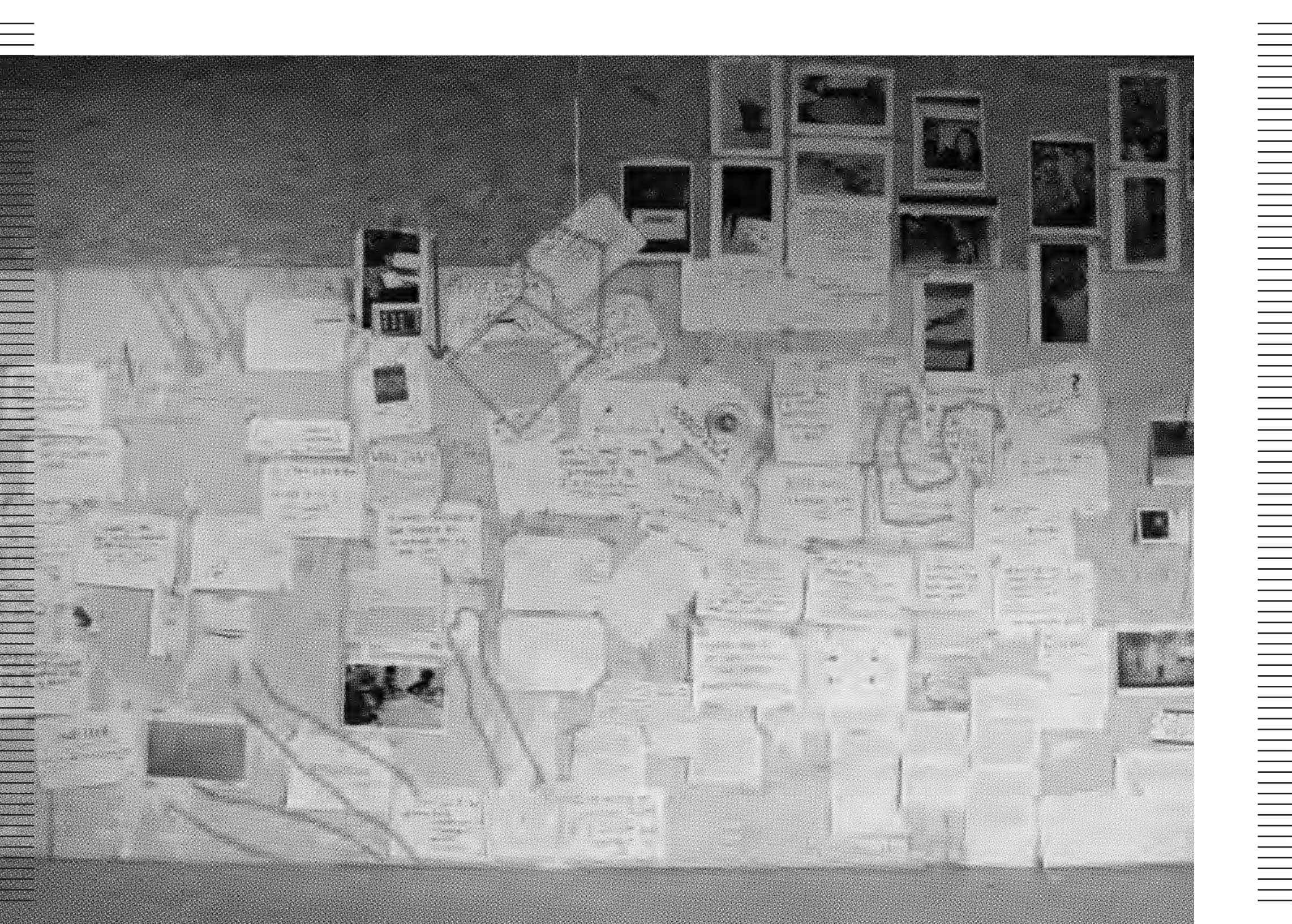
HOE KAN HET DAT EEN KUNSTVAKDOCENT  
NASCHOLING IN KUNSTVAKKEN NIET ZIET ALS  
PROFESSIONALISERING?

Cultuursocioloog Pascal Gielen (2015) spreekt kunstvakdocenten aan vanuit de opdracht om uit de automatische piloot te stappen. Hij bekijkt de opdracht aan kunstvakdocenten vanuit de avant-gardekunst, net als Lucero vanuit conceptuele kunst. Hij ziet de overlap in hun handelen. In die zin heeft Gielen het niet over wat kunstvakdocenten zijn, maar wat ze doen. Hij roept kunstvakdocenten op tot het onderwijzen van de on-maat, om uit de automatische piloot van de schoolse orde te stappen en deze orde als materiaal te zien. Kunsteducatie die allereerst de orde van een cultuur analyseert en observeert, waarna de aandacht zich richt op eventuele on-maat en de maat van een cultuur – de ingesleten normen en gewoonten in een school – als materiaal gaat zien.

En zoals Gielen dit beschrijft, zo onderzochten de kunstvakdocenten in de studio. De kunstvakdocenten kozen ervoor om 'er even uit te stappen' (Brouwer de Koning), 'stil te staan om na te denken' (Hulsenboom) en te kijken in plaats 'door te razen in de onderwijstrein' (Avenhuis). Hoewel soms ongemakkelijk, betrokken we kunst bij onze manier van onderzoek. Door te maken, door goed te kijken naar wat er gebeurt, door het bevragen van procedures en de on-maat te laten zien. De kunstvakdocenten transformeerden een sinaasappel in een zelfdestructieknop. Ze tekenden ogen en plaatsten deze op een pilaar zodat die de aanwezigen begluurden. De kunstvakdocenten wikten en wogen opdrachten en werken van leerlingen van een afstand, zoals een kunstenaar een stap naar achter doet om een schilderij te bekijken. En de wrijving die ontstond? Ook die was vergelijkbaar met een kunstpraktijk. (De Weijer) In de studio stapten we uit de automatische piloot en zagen onderwijs in crisis als ons materiaal.

» Foto op de volgende pagina:  
muur studio Rotterdam,  
januari 2021







# **BOVEN- KOMEN MET KUNST- VAK-IDIOTIE**

—ANEKDOTE—

Een muur hangt vol met vellen met handgeschreven teksten. Het is dezelfde muur waar de sinaasappel op geprikt zit. Met blauwe schilders-tape zijn er handen en andere silhouetten getekend op de muur, over de vellen heen. Drie kunstvakdocenten scheuren de tape waarmee deze figuren zijn gemaakt. Links twee handen die klaar staan om te duiken. Iets lager en naar rechts een vallende mensfiguur. Valt deze in het water? Zijn deze figuren aan het verzuipen? Iets hoger en weer meer naar rechts een gebalde vuist.

Waar is dit figuur kwaad op? Nog net op de muur aan de rechterkant grijpen twee handen iets vast. Waar reiken ze naar? Is het een rand? Of grijpen de handen mis en gaan ze dadelijk weer onder? De kunstvakdocenten verbeelden met blauwe tape vallen, verzuipen en frustratie, en iets vastpakken. Waar grijpen kunstvakdocenten Avenhuis, Spaander en Tammer aan vast met hun tekening? Dat was in de studio als ze tekeningen of muziek maakten, ontroerd waren door samen iets te ervaren, als een van de kunstvakdocenten trots vertelde over een werk van een leerling, als ze elkaars inspiratie en zorgen deelden en als ze elkaar op de hoogte brachten van de wandeling met kunstenaars. Kunst was in deze crisis voor deze kunstvakdocenten meer dan een grappige interventie of versiering, kunst was houvast. Hier ging het om.



–KERNGEDACHTE–

De kunstvakdocenten verdronken niet in dat eerste jaar van de coronacrisis. Ze vroegen zichzelf af tijdens die tweede lockdown: ben ik nog kunstvakdocent? Ik zag dat deze vakdocenten er weer bovenop kwamen, dankzij hun kunstvakidiotie. Kunstvakidiotie spreekt een kunstvakdocent aan vanuit de kunst en is een invulling van hun vakmanschap. Vakmanschap is nodig in instabiele en onzekere situaties zoals een crisis. Maar, duwt het model van Technische Rationaliteit versterkt door dashboard digitalisering kunstvakidiotie naar de achtergrond?

### **Kunstvakidiotie**

Als afsluiting pleit ik voor een herontdekking van kunstvakidiotie van kunstvakdocenten; een knipoo<sup>6</sup> naar het woord vakidiot. Aansluitend op de trend van de brede leraar is de interpretatie van vakidiot mogelijk negatief: in het onderwijs is een vakidiot iemand 'die een gesprek over de praktijk van het lesgeven ordinair vindt en het liever over de vakinhoud heeft' (Marreveld, 2021). Iemand die pedagogiek en de organisatie van het onderwijs niet belangrijk vindt.

Toch gebruiken leraren en leerlingen de term vakidiot als geuzennaam voor de toewijding van vakdocenten<sup>7</sup>. Vakidioten zijn die leraren met grote motivatie om leerlingen iets meer van de wereld te laten begrijpen. Oud-leerlingen noemen hun lievelingsleraar, een docent die met enthousiasme en passie kan onderwijzen een 'echte vakidiot'.

Als een vakidiot een toegewijde vakdocent is, dan is kunstvakidiotie wat de leraar doet in een situatie. Ik pleit niet voor meer kunstvakidioten. Kunstvakidiotie is geen identiteit of functieomschrijving. Kunstvakidiotie is geen taak die je erbij moet doen, het is een invulling van vakmanschap. Hieronder speel ik met de term door die op te splitsen en te verschuiven; verder



Moment studio Rotterdam, januari 2021



weg van het cliché van vakidoot als iemand die lesgeven ordinair vindt.

Het eerste gedeelte van het woord kunstvakidiotie is kunst-vak, dat verwijst naar vakmanschap. Het veld waar een kunstvakdocent toewijding aan heeft is breder dan het vak in een school. Kunstvak is geen smalle verzameling van exameneisen of contacturen. Het gaat hier eerder om velden die verschillende posities in de wereld innemen en vanuit daar samenwerken. Het veld van een kunstvakdocent kan de kunsten zijn, én de samenwerkingen in velden zoals biodesign of media.

Echter staat vak in kunst-vak-idiotie voor mij niet voor dit veld. Vak is eerder een afkorting van vakmanschap zoals omschreven door Biesta. Het vak in kunst-vak-idiotie is voor een kunstvakdocent het vakmanschap in het creëren van de ontmoeting van jongeren in het veld van de kunsten. Daar is pedagogiek en didactiek bij nodig. Het vertrekpunt van het vakmanschap is het interesse voor het stukje wereld èn voor de jongeren die onderdeel zijn van die wereld (Masschelein & Simons, 2012). Het vak(manschap) van een kunstvakdocent is niet het maken van een goed beeldend werk. Een kunstvakdocent legt geen verantwoordelijkheid af bij een schooldirectie voor eigen beeldend werk. Toch maakt het wel uit dat die kunstvakdocent een opleiding heeft gevolgd op een academie. De opleiding tot kunstvakdocent neemt namelijk het muzikant-zijn, het danser-zijn, het makerschap als uitgangspunt voor handelen. Het vakmanschap van een kunstvakdocent is het schepende werk van onderwijzen (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie).

Het tweede gedeelte is idiotie en dit toonden de kunstvakdocenten door hoe ze uit de automatische piloot van school stapten. Ze keken goed wat er gebeurde en toonden de on-maat, ze voldeden aan de opdracht van Gielen. Ze vertaalden hun frustratie in beelden op de

muren van de studio's. Allemaal niet inzetbaar of functioneel. Ze durfden het onderwijs zelf als materiaal te zien. Deze idiotie is geen identiteit leraar of kunstenaar. Het is scheppend werk en geeft invulling aan het vakmanschap van een kunstvakdocent.

De ondoelmatigheid en het weigeren om mee te gaan in de rationalisering, is volgens filosoof en onderzoeker in dataïsme Miriam Rasch (Rasch, 2020, pp. 77-78) wat idioten navolgenswaardige figuren maakt in tijden van digitalisering. Rasch omschrijft een idioot als iemand die weigert te doen waarop hij wordt aangesproken, sterker nog, iemand die deze vanzelfsprekendheid bevraagt. De werkelijkheid van onderwijs is gestructureerd door software en de digitale mal, zoals Rasch dit omschrijft. Daarom is idiotie nodig in tijden van de toename van dashboards in het onderwijs. Daarbij werkt het model van Technische Rationaliteit niet. De kunstvakdocenten stapten uit de automatische piloot, analyseerden en observeerden de orde. Ze stelden als idioten vragen bij de automatische (digitale) machine die tijdens de tweede lockdown in werking werd gezet.

VERSNELT DE NADRIJK OP TECHNISCHE  
UITVOERBAARHEID DE SLUIMERENDE  
ELIMINATIE VAN KUNSTVAKIDIOTIE?

#### **Gevaar voor kunstvakidiotie**

Toewijding aan het vakdocentschap is voor kunstvakdocenten en hun onderwijsomgeving geen normaal werk; het is te idioot. Die toewijding uitende kunstvakdocenten vooral in hun persoonlijke tijd. De kunstvakdocenten vertelden over het met leerlingen ontwerpen van een decor, het voorbereiden van een digitale rondleiding en het bezoeken van een kunstenaar met de klas. Ze creëerden dan momenten waarin ze leerlingen het veld lieten ontmoeten. Deze idiotie paste niet in hun



rooster of in vastgestelde uren in het takenpakket. Door dit toch te doen weigerden ze zichzelf neer te leggen bij het middel-doel denken van het model van Technische Rationaliteit. Ze werkten vanuit toewijding en inefficiëntie.

Dat kunstvakidiotie geen normaal werk is, is meteen het gevaar voor kunstvakidiotie in een werkveld vol burn-outs. De kunstvakdocenten vertelden dat hun toewijding werd verbannen naar de avond, weekend en vakanties (Masschelein & Simons, 2012, p. 96). En dat in een sector waar in 2015 al 21,3% burn-outklachten voorkwamen – de meeste van alle sectoren in Nederland (CBS, 2021). Wat als die persoonlijke tijd van leraren al vol zit met andere verantwoordelijkheden, zoals zorgtaken? (Essay: Tijd)

Volgens mij is kunstvakidiotie niet een oorzaak van burn-outs, maar juist essentieel om prioriteiten te stellen. In het moment de goede beslissingen nemen is essentieel onderdeel van vakmanschap, volgens Biesta. Dat geldt ook voor het stellen van eigen prioriteiten, voor het ontsnappen aan de dominantie van het model van Technische Rationaliteit. Kan kunstvakidiotie een van de wapens zijn tegen die burn-outs? Tegen het je voelen als een uitvoerder van wat anderen voor je bedacht hebben?

#### **Herontdekking van kunstvakidiotie**

Dankzij dit doctoraat heb ik de kans gehad om de invloed van de coronacrisis op het vakmanschap van kunstvakdocenten te onderzoeken. In dit essay heb ik drie sleutelmomenten van uit het eerste crisisjaar voor kunstvakdocenten geschetst. Er kwamen een zelfde-structieknop voorbij, lijsten en schermen, ogen die op alles en niets gericht waren (Essay: Blik) en twee handen die grip hadden. Met deze schetsen pleit ik voor herontdekking<sup>8</sup> van kunstvakidiotie. Kunstvakidiotie is een invulling van het vakmanschap van een leraar die

subjectificatie ruimte geeft in onderwijs. Dit vakmanschap is intentioneel en is nodig om te handelen in een onderwijssituatie waar een leraar niet weet waar de leerling naartoe gaat. Zoals een crisis. Versnelt het model van Technische Rationaliteit het sluimerende proces van de elimineren van kunstvakidiotie? Laten we hopen van niet.

Hoe geven we kunstvakidiotie vorm? Dat zoek ik graag met anderen uit. Wat biedt kunstvakidiotie ons als ons vooruitzicht ongewis blijft en er geen eindresultaat voor leerlingen te formuleren is? Hoe kan kunstvakidiotie eruitzien in tijden van dashboard-digitalisering en lerarentekort? Kunstvakidiotie is niet iets wat iemand voor anderen kan vormgeven of wat je in je eentje in je lokaal of thuiswerkplek kan uitvinden en bevragen. Kunstvakidiotie is geen lat waar je naar toe kunt werken, er is geen format of model voor, daarvoor is het te idioot. Er is geen module kunstvakidiotie-beginners en kunstvakidiotie-gevorderden, en je kunt kunstvakidiotie zeker niet stapelen.

Kunstvakidiotie is iets wat je samen oefent. Daarom hebben kunstvakdocenten gemeenschappelijke tijd nodig om kunstvakidiotie te oefenen. En die is er: in professionaliseringsuren (Essay: LLO als commoning praktijk). Samen improviseren, aftasten, uitwisselen in studio's vanuit de kunst zoals in dit experiment. Elkaar onderbreken (Essay: Tijd), jezelf op het spel zetten in de ontmoeting met anderen. Die sinaasappel hangt daar als uiting van frustratie over hoe ze vanuit verschillende kanten werden aangesproken. Daarnaast noteerden kunstvakdocenten Tammer en Spaander dat de zelf-destructieknop geen negatieve uiting was. Zij vatten dit op als een creatief proces van destructie en constructie. Vanuit zelfdestructie kan er iets ontstaan.

» Foto op de volgende pagina: detail studio  
Rotterdam, januari 2021



STAAT HET  
HET VAST ?  
↳ of kan je schuiven,  
schudden

NUTTIG



–LITERATUUR–

Biesta, G. (2020) Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no. 8, 1011-1025.

Biesta, G. (2017) Door kunst onderwezen willen worden. *Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2011) Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders.*, vol. 32. no. 4, 4-11.

Biesta, G. (2022) *Learnification, givenness, and the gifts of teaching*. World-Centred Education. Routledge.

Centraal Bureau voor Statistiek (2015) Een op de zeven werknemers heeft burn-outklachten. Geraadpleegd op 24 november, 2021, van [www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/47/cbs-en-tno-een-op-de-zeven-werknemers-heeft-burn-outklachten](http://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/47/cbs-en-tno-een-op-de-zeven-werknemers-heeft-burn-outklachten)

EllsWorth, E. (1997) *Teaching positions, difference, pedagogy, and the power of address*, Teacher College Press.

Engelshoven, I. (2020) *Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen*, Kamerstukken Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 november 2021 van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen>

Gielen, P. (2015). *Lessons in disproportion, the role of play in arts education and the role of art in education*. In B. v. Heusden, & P. Gielen, *Arts Education Beyond Art* (134-150). Valiz.

Hall, J. (2010). *Making art, teaching art, learning art: exploring the concept of the artist teacher*. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2)

Hoekstra, M. (2015) *The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice*. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357.

Kerssens, N. & de Haan, M. (2022). *The tipping point in the platformisation of Dutch public education? Learning to live with datafication*. In *Educational case studies and initiatives from across the world*. Routledge.

Lucero, J.R. (2011) *Ways of being: conceptual art modes-of-operation for pedagogy as contemporary art practice*. Dissertation of The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Arts and Architecture.

Marreveld, M. (2020) *De bril van de leraar*. Didactief Online. Geraadpleegd op 24 november 2021 van <https://didactiefonline.nl/artikel/de-bril-van-de-leraar>

Masschelein, J. & Simons, M. (2012) *Apologie van de school, Een publieke zaak*. Uitgeverij Acco.

Pennac, D. (2008) *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.

Rasch, M. (2020) *Frictie: ethiek in tijden van dataïsme*, De Bezige Bij.

Schon, D. A. (1991) *The reflective practitioner*. Ashgate Publishing.



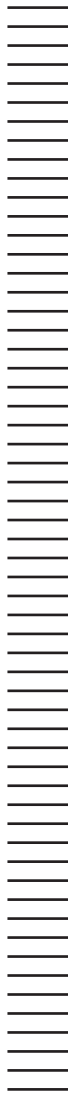
–EINDNOTEN–

- 1 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met ‘de kunstvakdocenten’ de docenten in dit onderzoek. De tien verschillende kunstvakdocenten gaven verschillende vakken: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroeps- onderwijs, tekenen. De kunstvakdocenten in Tilburg waren: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam: Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten.
- 2 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van ‘Studies in Kunstvakidiotie’. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 3 Een eerdere versie van dit essay verscheen in 2022 in Forum+: <https://www.forum-online.be/nummers/oktober-2022/herontdekking-van-kunstvakidiotie-verschuift-het-vakmanschap-van-kunstvakdocenten>.
- 4 Op de vacaturesite voor leraren is een veel gebruikte functieomschrijving ‘leercoach’. Zie [www.meesterbaan.nl](http://www.meesterbaan.nl), laatst geraadpleegd op 15 februari 2022.
- 5 Partners: Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam, Fontys Academy of the Arts, KCR, KunstLoc Brabant, Stichting AteliersTilburg.
- 6 Ik kies bewust voor een woord met luchtige toon. Kunstvakdocenten Meijers en Van Hulst wezen mij erop dat dit belangrijk is in hun vakmanschap: ‘lichtvoetigheid inbrengen’, ‘plezier maken’ en ‘de humor ervan inzien’.
- 7 Bijvoorbeeld in de NRC: Remie, Mirjam, “Dit biologie-examen was makkelijk te lezen”, 9 mei 2019; Berkhout, Karen. “Actuele vragen over weer en klimaat”, 15 mei 2019 en Weeda, Frederick. “Streng aanpak ‘vakidoot’ werpt vruchten af.” 11 december 1995. [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl), laatst geraadpleegd op 1 november 2021.
- 8 Een knipoog naar: Biesta, Gert. *Rediscovery of teaching*. Routledge, 2017



**BLIK.**  
**OEFENEN**  
**VAN DE**  
**ESTHETISCHE**  
**BLIK**

MIRJAM VAN TILBURG  
2023





# INLEIDING

Leerlingen ontmoeten blikken op school. In de gang een gehaaste blik, in het klaslokaal een scherpe blik en op het schoolplein begripvol oogcontact. In dit essay bespreek ik verschillende lerarenblikken: van de didactische tot de surveillerende blik, van de pedagogische tot de esthetische blik. Door de variatie kunnen leerlingen ontsnappen aan te smalle profileringen.

De basis voor de vragen, gedachten en anekdotes in dit essay komen voort uit een experiment van mijn doctoraatsonderzoek 'Studies in Kunstvakidiotie' bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA). Ik richtte een leven-lang-ontwikkelen (LLO) traject voor kunstvakdocenten in. In de tweede winter van de coronacrisis (2020-2021) werkte ik met tien kunst-

vakdocenten<sup>1</sup> in kunstenaarsstudio's in Tilburg en in Rotterdam<sup>2</sup>. We kwamen daar in het weekend en 's avonds samen. (Essay: LLO als commoning praktijk & (onder)zoeken in kunsteducatie<sup>3</sup>)

In het eerste deel van dit essay verken ik wat een leraar doet als deze een blik in de klas werpt. Ik vroeg aan de kunstvakdocenten in de studio's welke blikken zij gebruikten. Zo ontdekte ik verschillende lerarenblikken, zoals de didactische, surveillerende of pedagogische blik.

In het tweede deel ga ik dieper in op de esthetische blik. Ik vermoed dat deze zintuigelijke blik de kunsten past. Een bekende legitimatieclaim is: "Kunst leert je anders kijken." In dit gedeelte verken ik wat de esthetische blik kan zijn, welke verwarring erdoor kan ontstaan en hoe deze zich verhoudt tot de pedagogische blik.

In het derde deel zal ik uitgebreider bespreken wat de kunstvakdocenten zagen tijdens het onlineonderwijs. De kunstvakdocenten omschreven het gevoel van 'grip



verliezen'. In dit essay vraag ik me af of onder invloed van digitalisering en de behoefte aan efficiëntie deze lerarenblikken te veel op elkaar zijn gaan lijken.

Door dit gevoel van 'grip verliezen' zetten de kunstvakdocenten steeds vaker een waakzame blik op. Het antwoord op de behoefte aan regie was voor scholen het werken met dashboards. Die digitalisering en de behoefte aan efficiëntie in het onderwijs temmen beide de esthetische blik.

En dat terwijl de helft van de Europese jongeren bijziend is en een kwart van Nederlandse jongeren gehoorschade heeft<sup>4</sup>. Een gesprek over zintuigen in het onderwijs is nodig. In dit essay pleit ik voor het oefenen van de esthetische blik door kunstvakdocenten.

In dit essay ga ik uit van de ogen waarmee wordt ervaren, omdat mijn eigen achtergrond een beeldende is. Maar de blik is te vertalen naar alle zintuigen, het gaat om het zintuigelijke. Zo omschreef kunstvakdocent Irene Ulrich dat ze aan het kabbe-

lende geluid van de klas kon horen hoe het ging. Als er rustig gekletst werd tijdens het werken ging het goed, als er veel variatie in het geluid zat, dan moest ze even opletten.

Verschillende educatoren hebben kritiek geuit op de gerichtheid van het onderwijs op het visuele, omdat visuele informatie een onterechte claim zou leggen op waarheid en kennis. Een andere kritiek is dat het visuele afstandelijk zou zijn in vergelijking met bijvoorbeeld geur (bijvoorbeeld in Loughlin, 2006). Toch maak ik dit onderscheid tussen de verschillende zintuigen niet in dit essay. Als beeldend kunstenaar staat een blik voor mij dichtbij, is het lichamelijke en regelmatig verwarrend.

» Foto op volgende pagina: detail uit studio Tilburg, november 2020







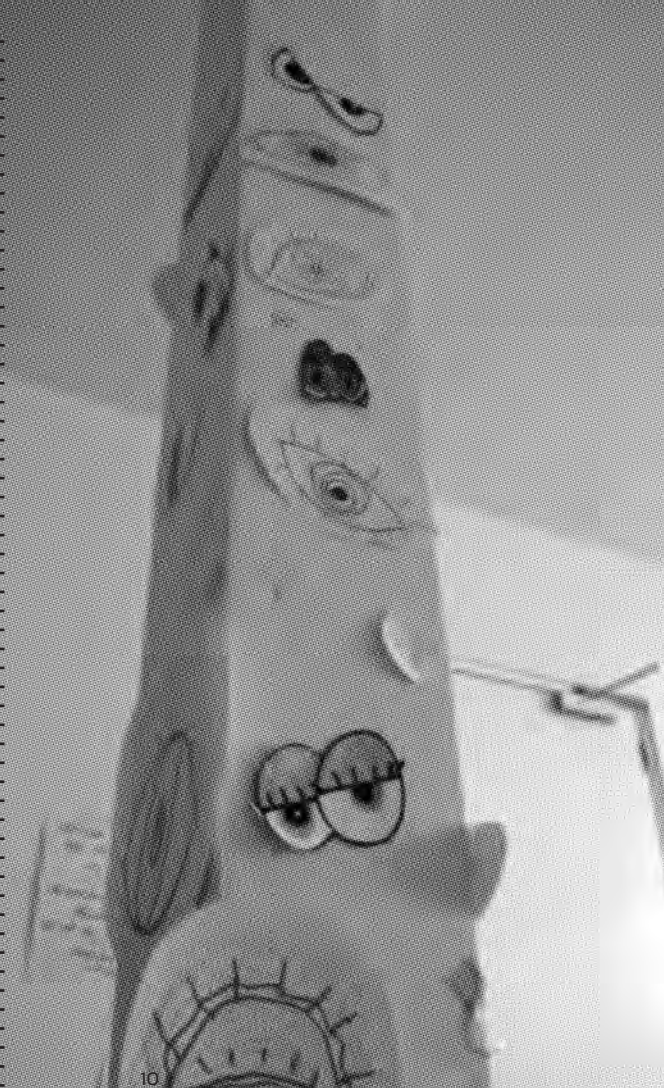
# ZIEN KOMT VOOR WOORDEN<sup>5</sup>

-ANEKNOTE-

Aan een touwtje hangt een papieren oog. Dit oog is getekend met stift, als in een strip. Aan de ene kant van het touw is de muur. Daar hangt een print van een schilderij (Maes, 1657). Een meisje op dit schilderij kijkt mij recht aan. Achter haar een huiselijk tafereel en rechts in een doorkijkje gebeurt er iets onduidelijks.

Het andere uiteinde van het touw hangt aan een pilaar. De vier zijden van deze pilaar zijn van boven tot onder bedekt met ogen. Getekende ogen, die daarna zijn uitgeknipt en opgeplakt. Sommige zijn zwart-wit, de meeste in kleur. Sommige ogen zijn op ware grootte getekend, de meeste een stuk groter. Ze kijken mij recht aan en tegelijk kijken ze weg; ze gaan alle kanten op. Als ik langs de pilaar kijk, dan zie ik met dikke stift geschreven: "Als ik het nou heb, dan voel ik me bekeken."





### **Ogen zijn geen camera's**

Op school ontmoeten vele blikken elkaar. Ogen die bekijken, een blik werpen, oog-contact maken, aanblik zijn, gezien worden. Volgens filosoof Alva Noë zijn we in het Westen sinds Descartes ogen gaan beschouwen als een soort camera. Descartes splitste de geest van het lichaam. Alsof het oog 'foto's' maakt en de hersens die verwerken tot onze perceptie (Noë, 2006, p. 41). Deze visie domineert in de cognitieve neurowetenschappen (Slagter, 2019). Alsof ogen de sensoren zijn van ons 'brein op pootjes'. Maar zoals een brein geen computer is, zijn ogen geen camera's (Noë, 2006). Dat voel je vooral als ze niet zo goed werken. Je beseft dat ogen organen zijn wanneer ze vochtig of gespannen zijn door verkoudheid of menstruatie.

Ogen kun je niet doorgeven, je kunt niet door andermans blik scrollen. Een kunstvakdocent kan mij vertellen hoe ze naar leerlingen kijkt in de klas. Ik kan doorvragen naar details, maar toch krijg ik een

<< Detail studio Tilburg, november 2020



ander beeld in mijn hoofd dan deze leraar heeft ervaren. Die ervaring kan niet doorgegeven worden als foto's.

## LEERLINGEN ONTMOETEN OP SCHOOL DE BLIK VAN VERSCHILLENDE VAKDOCENTEN.

Een blik werpen is actief en beslaat het hele gezichtsveld. Filosoof Merleau-Ponty, Noë, socioloog Hartmut Rosa en kunst-educator Tyson E. Lewis zetten zich af tegen het onderscheid tussen lichaam en geest van Descartes. Ze omschrijven dat een blik werpen niet iets is wat ons overkomt of in ons plaatsvindt, maar iets wat we actief en fysiek doen. Jij bepaalt waar je naar kijkt, jij draait je ogen naar iets of iemand toe omdat je iets in je ooghoek ziet. Door een blik te werpen, ontmoet je een fysieke ruimte en een blik van de ander. Een kunstvakdocent vertelde dat ze haar zonnebril af en toe inzette om haar blik te sturen (Van Tilburg, 2020). Zo creëerde ze afstand. Of andersom, door het afzetten van de bril versterkte ze de relatie. De blikken die ik hier omschrijf, beslaan het gehele gezichtsveld en zijn in beweging.

## **Blikken slijten in als gewoonte**

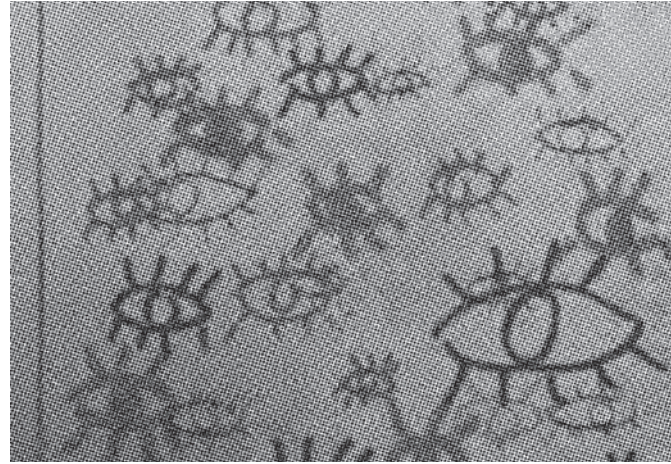
Jongeren verdienen het om verschillende blikken tegen te komen op school. Zoals de kunstvakdocenten verbeeldden met al die getekende ogen op de pilaar in de studio in Tilburg. Zo ontsnappen leerlingen aan te smalle profileringen (Masschelein & Simons, 2012, p. 23). Bijvoorbeeld 'change blindness' (Noë, 2006, p. 51), het niet zien van verandering vanuit ouders of verzorgers. Elke 12-jarige gaat langzaam de wereld verkennen en hierin een plek innemen. Pubers die een school binnen stappen en zich ervan bewust worden dat ouders of verzorgers maar één perspectief op de wereld vertegenwoordigen. De verschillende vakdocenten brengen een andere manier van zien in de wereld van de leerlingen. De verschillende blikken dagen een leerling uit om zichzelf door hun ogen te zien.

Het lastige aan blikken is dat ze vóór woorden komen, vóór denken zelfs (Lewis, 2012, hfst. 3). Hier staan we als onderwijsveld niet vaak bij stil. Uit gewoonte een blik werpen gaat uit van wat een leraar denkt te gaan zien.



Onze ogen zien niet alles en vanuit de verwachting maken we zelf af wat we denken te zien. Zo zit in de uiterste van ons blikveld onze blinde hoek. We schrikken als er ineens toch een leerling achter ons staat in de lerarenkamer. Vijfendertig leerlingen ervaren we als veel, maar we ervaren niet het verschil met vierendertig leerlingen. Ook ervaren we een appel volledig, terwijl we altijd maar één kant van de appel zien. (Noë, 2006, p. 68) Voor dit afmaken gebruiken we een mal die is opgebouwd door ervaringen uit het verleden, die het conditioneert. Informatie van buitenaf, zoals bijvoorbeeld het lezen van dit essay, heeft pas daarna invloed (Slagter, 2019). Als een leraar naar een leerling kijkt, is die blik mede bepaald door verwachtingen en ervaringen uit het verleden.

Daarom is een blik van een leraar niet objectief. Als een leraar een blik werpt, is hij een subject. De ogen van een leraar zien hoe dingen zijn vanuit die positie en hoe ze zijn in relatie tot de leraar zelf (Noë, 2006, p.168). Die interne verwachtingen en



**Detail van een werk van een leerling van kunstvakdocent uit studio Rotterdam januari 2021**

ervaringen over hoe de buitenwereld eruit ziet, maakt onze blik. Het maakt uit vanuit welke achtergrond en veld een leraar kijkt. Of zoals sociaal en cultureel antropoloog Gloria Wekker zegt 'Jij bent het instrument dat kijkt' (Bodegom & Kleinpaste, 2016).

Het is een ontmoeting tussen blikken. De leerlingen kijken terug in de gangen en in het lokaal. Door de blikken van verschillende





vakdocenten en daarmee verschillende maatschappelijke velden, oefenen leerlingen een positie (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie). In de ogen van een filosofieleraar wordt een leerling tijdelijk een filosofische-ik en bij de natuurkundeleraar een natuurkundige-ik. Die blikken, die zowel met de wereld als met het subject leraar verbonden zijn, dagen leerlingen uit als subject te willen bestaan in de wereld. Pedagoog Gert Biesta omschrijft dit met het concept subjectificatie. Subjectificatie zet het ik van de leerling in het geding, en vraagt van een leerling om dat zelf op het spel te blijven zetten (Biesta, 2020 & 2013). Verschillende blikken maken de wereld tastbaar en invoelbaar. En andersom geldt ook: hoe meer leraren en leerlingen op elkaar lijken, met dezelfde achtergronden en dezelfde verwachtingen en intenties, hoe meer die blikken op elkaar lijken.

Als we het belangrijk vinden dat leerlingen verschillende maatschappelijke velden, zoals kunst, ontmoeten op school dan is die blik van een vakdocent essentieel. Ik vroeg me daarom in de studio's van dit

doctoraatstraject af: wat zijn typische blikken van kunstvakdocenten? Kunstvakdocent Sheila Meijers vertelde bijvoorbeeld tijdens de coronacrisis dat ze bang was dat de leerlingen uit haar handen glipten. Ze zette een waakzame blik op. Zoals een leraar een blik werpt op een klas. Het is de lerarenblik die checkt of de petten af en de telefoons in de tas zijn. Dit is de blik van de surveillant tijdens toetsen. Of zoals filosoof Michel Foucault (1989) het noemt: het hiërarchisch toezicht. Een blik van boven- of buitenaf die geprogrammeerd is op regulering.

Een bekende lerarenblik is een didactische; gericht op overdracht van kennis en vaardigheden. Deze blik kenmerkt zich door invullen en is gericht op organisatie en efficiëntie (Tammer, Spaander). Zo werden de kunstvakdocenten uit de studio door leidinggevenden aangesproken om zich te richten op leerresultaten (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie). Filosoof Edmund Husserl (in Lucero, 2011, p. 34) omschrijft deze blik als 'straightforward' perceptie. Een blik die



resultaatgericht is, recht op het doel af. Vergelijkbaar met de invullijntjes in een werkboek. Het is bijvoorbeeld een blik die gericht is op een leerling om te controleren of deze al een bepaalde gedragsindicator vertoont. Een blik die een duidelijke route heeft uitgestippeld, de juiste bagage mee heeft en de groep meetrekt naar de vooraf bepaalde bestemming.

Een ander voorbeeld van een lerarenblik is een pedagogische blik. Dit is een blik van aandachtige bereidheid (Biesta, 2017) voor een pedagogisch moment. Zoals een hond die van hot naar her zoekt op een veld. Soms stilstaand of zigzaggend, soms langzaam en soms snel. Kom dan toeval, laat je vinden door mijn ongecontroleerde beweging<sup>6</sup>. Zoekend naar een opening bij een leerling bijvoorbeeld. Het is de onderbreking (Essay: Tijd) waarin een leraar niet weet wat te doen en denkt: "Huh, wat moet ik hier nou mee?" en tegelijk weet "hier gaat het om". Of: "Ik heb iets wezenlijks te pakken, al weet ik nog niet wat." Lewis (2012, hfst. 4) omschrijft dit als een niet altijd prettig moment. Het is een

moment waar een leraar in 'valt'. (Essay: Tijd) Een leraar kan zich kwetsbaar en onzeker voelen, niet direct wetend wat de beste reactie is.

De kunstvakdocenten schetsten tijdens de studio's ook een andere blik, geen algemene lerarenblik zoals de blikken hierboven. Een blik waarbij ze gingen glimlachen als ze het er over hadden (Essay: Herontdekking van kunstvak-idiotie). De blik van "kunst leert anders kijken". Ik poog dit 'anders kijken' te duiden met 'esthetische blik'.

» Foto op volgende pagina: detail muur uit studio Tilburg, november 2020



Met een andere

kyt de wereld

in

Verwondering &



# GRASDUINEN MET JE OGEN

-ANEKNOTE-

Het is ochtend. De zon schijnt naar binnen op mijn gezicht. Ik zit op de grond en met een kop thee. Het kopje is net te heet. Mijn vingertoppen tintelen. Verderop zitten twee kunstvakdocenten. Er klinkt elektronische muziek, geïmproviseerd

door een derde kunstvakdocent. We luisteren. We kijken naar een muur waar A3-vellen hangen met citaten, foto's en tekeningen. Onze blik wappert van citaat naar tekening, van foto naar uitzicht. Ik kijk zonder doel, laat me leiden door de muziek. Ik zie een lichtbaan op het woord 'trampoline' vallen. Ik hoor een gefluit van buiten samenvallen met de muziek binnen. Ik grasduin met mijn ogen.





"Kunst leert je anders kijken." Deze uitspraak werd regelmatig in de studio gedaan. Ook buiten de studio wordt deze legitimatie claim regelmatig herhaald. Maar wat dat 'anders kijken' betekent, dat is lastig te definiëren. Een voorbeeld komt van de dichter Rilke. Hij omschrijft het kijken dat we van kunstenaars kunnen leren als een raadsel (Oegema, 2021). Hoogleraar Caroline Pauwels tracht inzicht in dit raadsel te geven. Volgens Pauwels kunnen we gedetailleerd kijken leren van kunstenaars (Pauwels, 2021, p. 77) om zo verwondering te openen. Een ander voorbeeld van een definitie komt van componist en theatermaker Merlijn Twaalfhoven (Twaalfhoven, 2020). Hij formuleert het 'anders kijken' als één van de vaardigheden van de kunstenaars-mindset: verbeeldingskracht.

Ik heb moeite met de claim "kunst leert je anders kijken". Allereerst omdat 'kijken' niks zegt over wat er gezien wordt. Je kunt naar een menigte kijken, zonder iemand te

<< **Moment tijdens studio Rotterdam,**  
januari 2021



zien. Daarnaast omdat ik me afvraag of dit kunst instrumentaliseert. Ik ben er niet over uit: maakt deze claim kunst nuttig en functioneel? Hoe interessant deze vraag ook is, hier gaat dit essay niet over (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). In dit essay doe ik een poging 'anders kijken' te kleuren met de term 'esthetische blik'. Wat is dat 'anders' in die blik die leerlingen ontmoeten van kunstvakdocenten?

### **Esthetische blik**

Esthetisch definieer ik vanuit de betekenis van aesthesis: het verlangen naar een ervaring waarbij alle zintuigen centraal staan en waarin die zintuiglijkheid aan affectie wordt gekoppeld (Gielen, 2023b, p. 125) (Lewis, 2012, hfst. 3). Daarom is de term 'esthetische blik' breder dan 'zintuiglijk'. Een blik is immers altijd zintuiglijk.

De andere lerarenblikken waren ook zintuiglijk, maar die blikken mixen en combineren die zintuigen niet altijd. De surveillerende blik houdt toezicht van een afstand, de didactische blik richt

zich op het resultaat. Beide blikken zijn efficiënt en functioneel en maken nauwelijks gebruik van de beschikbare gesitueerde zintuiglijke informatie. De esthetische blik heeft deze gedetailleerdheid wel nodig, die blik situeert. Een esthetische blik maakt ons bewust van onze lichamelijkheid, van ons to-be-there (Gielen, 2023a). In de dubbelheid van 'esthetische blik' zit de dubbelheid van deze specifieke blik verborgen; een zintuiglijke ervaring in een zintuiglijke context. De esthetische blik is zintuiglijk in het kwadraat.

DE AANDACHT VERSCHUIVEN EN  
DAARDOOR IETS ZIEN, DAAR ZIT DE  
OVERLAP TUSSEN DE ESTHETISCHE BLIK  
EN DE PEDAGOGISCHE BLIK.

Een leraar met esthetische blik bevindt zich met leerlingen in een ruimte die zichtbaar, hoorbaar, proefbaar, tastbaar is. Een esthetische blik verzamelt veel zintuiglijke data vergeleken met andere lerarenblikken. Deze leraar met deze blik kan niet van een afstand beschouwen, maar heeft de handen in de klei en de voeten op de grond.



En vraagt van een leraar om er te zijn, vol aandacht. Het is blik als 'palpation with the eyes' (Merleau-Ponty in Noë, 2006, p. 73). Zoals een kunstvakdocent in een klas rondloopt en een blik werpt op een rare schaduw op een schooltas. Of hoe de lummelende lijven van leerlingen een contrast vormen met banken en tafels in het lokaal. Het geluid van een voorbijrijdende vuilniswagen dat melodieuw combineert met het nagelgetik van een leerling die zit na te denken.

Zichtbaar zijn voor de esthetische blik heeft weinig met aantoonbaar, aanwijsbaar of meetbaar gedrag te maken. Zichtbaar betekent in de context van onderwijs vaak meetbaar. Beoordelingscriteria zijn bijvoorbeeld soms gebaseerd op zichtbaar gedrag. Zichtbaar betekent in deze context dat een leerling iets aan kan tonen als de onbetwistbare waarheid. Het bewijst iets, het maakt iets duidelijk en de leraar kan dit aanwijzen. Voor mij

» Detail studio Tilburg,  
november 2020





als beeldend kunstenaar en kunstvakdocent is dit vervreemdend. Allereerst omdat iets zien niet overdraagbaar is, want een oog is geen camera. Daarnaast is beeldende kunst bijna altijd zichtbaar, maar is eerder verwarrend en voorbij het begrijpelijke, dan dat het iets bewijst. Ik kan vertellen over 'Sun& Sea' van de Litouwse kunstenaars Rugilė Barzdžiukaitė, Vaiva Grainytė en Lina Lapelytė als een operaperformance op een strand en spelers in badpakken. Ik kan vertellen over de geur van zonnebrand, over de wanhopige teksten, over de zon die brandde. Ik kan zelfs foto's en filmmateriaal laten zien. Toch zie jij, als lezer of kijker van dit materiaal, niet wat ik zag terwijl ik rondliep en ervoer en interpreteerde. Zelfs als je erbij was geweest, was je eerder met een vervullende, verontruste, verwarde, onrustige, onduidelijke ervaring weggegaan, dan met een opgeruimde, duidelijke, eenduidige, aantoonbare, meetbare en overdraagbare ervaring.

Een leerling die met de esthetische blik wordt bekeken, wordt niet losgeknipt uit de omgeving. Net als je bij modeltekenen leert om de tinten van de omgeving mee te nemen, te werken met schaduw in en buiten het model, zo is een leerling die met deze blik wordt bekeken onderdeel van een gedetailleerde fysieke omgeving. Daarmee onderscheidt deze blik zich van de didactische blik, waarbij een leerling steeds meer wordt bekeken als een geïsoleerde pion die zich voortbeweegt van leerresultaat naar leerresultaat (Essay: LLO als commoning praktijk).

De esthetische blik heeft geen sociale of kwalificerende doelen, buiten het oefenen van het spel van zien en on-zien. Wat we zien, zit vol met gaten. We zien iets wat we verwachten te zien vanuit onze ervaring en achtergrond. Een ontmoeting met de esthetische blik kan iets in beweging zetten. Dat bleek ook toen de kunstvakdocenten tijdens de studio's een wandeling maakten met een kunstenaar<sup>7</sup>. Zo was een tunnel voor kunstvakdocent Esther Brouwer de Koning een donkere plek waar



je snel doorheen liep. Voor vocalist Sanne Rambags was het een plek met akoestische potentie die even uitgetoet moest worden.

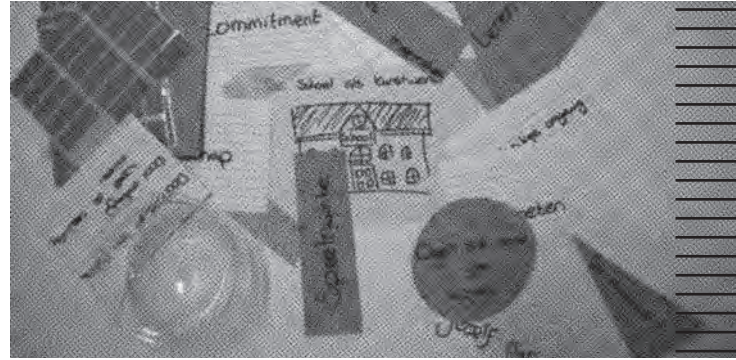
Door het zien wat eerst ongezien was, wordt het normale dagelijkse kijken onderbroken en verschoven, zoals Rosa (2019, p. 68) beschrijft. De esthetische blik is het oefenen van het vergaren van gedetailleerde zintuiglijke data.

Het onverwachte naar boven halen dat in de wereld aanwezig is, maar waar we tot nog toe voorbij of naast hebben gekeken (Gielen et al., 2021) (Noë, 2006, p. 179) (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

"We need to come to a renewed understanding of how the senses can teach us about the world - human and non-human, animate and inanimate." (O'Loughlin, 2006, p. 6)

### **Vergelijking pedagogische blik**

Een lerarenblik die raakvlak heeft met de esthetische blik is de pedagogische blik. Beide blikken werpt een leraar midden



**Detail studio Tilburg, november 2020**

in de ruimte en ze gaan niet uit van verwachtingen.

Het verschil tussen de esthetische blik en de pedagogische blik zit in de intentie. Een pedagogische blik ziet een situatie in de klas als een educatieve situatie. De pedagogische blik gaat niet uit van voorspelbaarheid, zoals de surveillerende of de didactische blik, maar heeft wel een intentie: hoop, geloof en vertrouwen. De pedagogische blik is het zien van mogelijkheden die (nog) geen werkelijkheid zijn (Biesta, 2019). Het is de weigering



van een leraar om de leerling vast te pinnen op het gedrag dat de leerling op dat moment laat zien. De pedagogische blik ziet soms meer dan op dat moment zichtbaar is, en soms minder.

De esthetische blik daarentegen is een actieve handelende blik zonder intentie of verwachtingen. Dat maakt het bijvoorbeeld lastig om dit een blik van verbeelding te noemen, omdat verbeelding gaat over een andere tijd en plaats dan het heden. Een esthetische blik is zoekend in een nutteloos moment van de onderbreking (Essay: Tijd).

Een kunstvakdocent kan naar een leerling kijken vanuit een pedagogisch of esthetische blik. Een voorbeeld. Een leerling legt tekenvellen naast elkaar op de grond. Met een pedagogische blik kan een kunstvakdocent zien dat de leerling het verlangen heeft om overzicht te krijgen. Met een esthetische blik kan een kunstvakdocent horen hoe het ruwe, geschepte papier over het gladde linoneum strijkt, de lucht verplaatst en vervolgens onder de zool

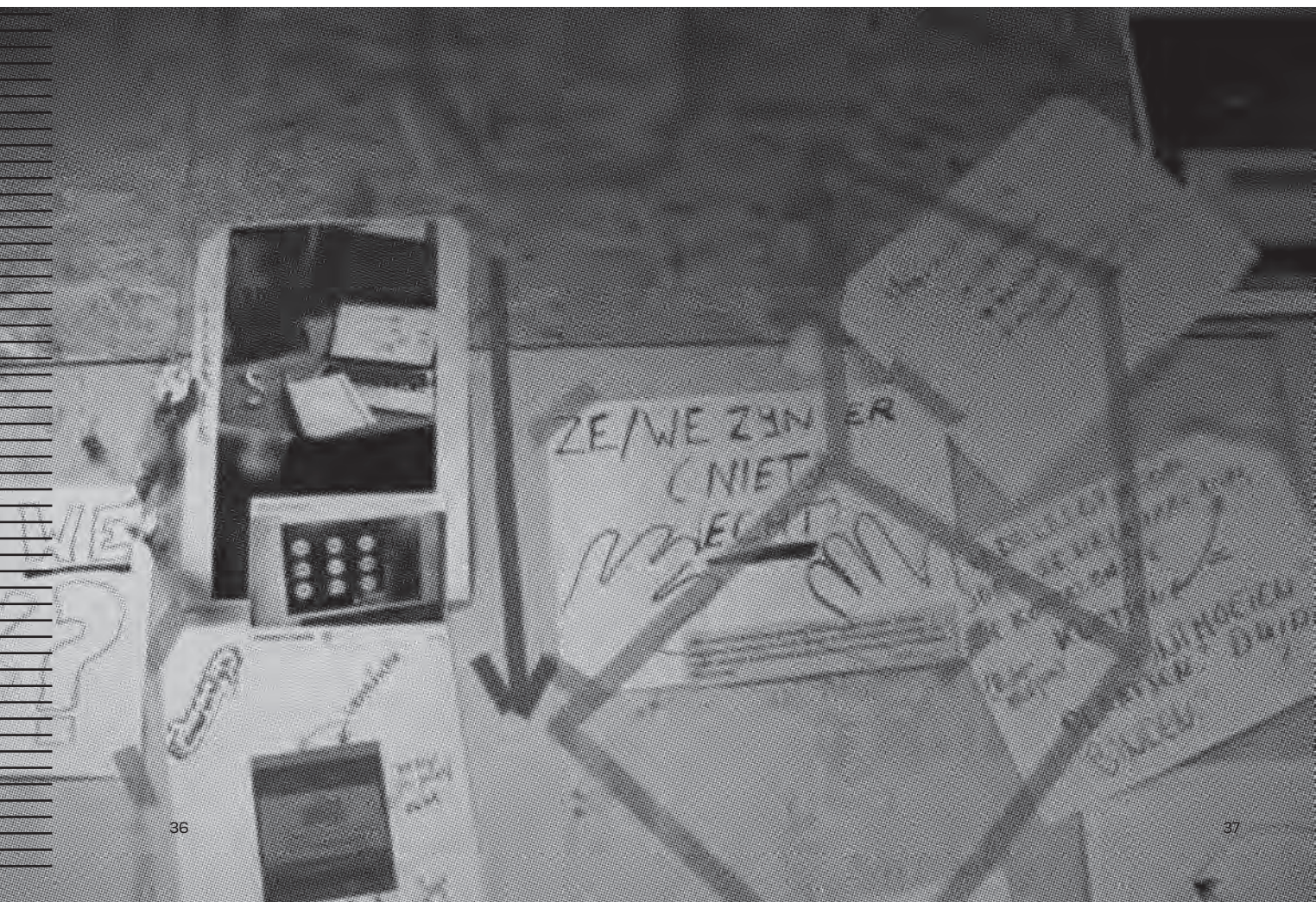
van een schoen glipt. De esthetische blik is zintuigelijk en in de fysieke ruimte in dat moment.

De kunstvakdocent heeft kortom naast de eerdergenoemde didactische, surveillerende en pedagogische blik, een andere blik te bieden: de esthetische blik. Een blik die het spel van zien en on-zien opzoekt in een moment van onderbreking. De blik die leerlingen hiermee ontmoeten is gesitueerd in de fysieke omgeving, aandachtig en zintuigelijk.

Het experiment – de studio's – van dit onderzoek vond plaats tijdens de coronacrisis. Een periode van verplicht online-onderwijs (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie). Wat deed dit digitaal werken met de blik van de kunstvakdocenten?

» Foto op volgende pagina: Detail muur studio Rotterdam, januari 2021







# HAAST KIJKT NIET<sup>8</sup> KIJKT NIET

-ANEKDOTE-

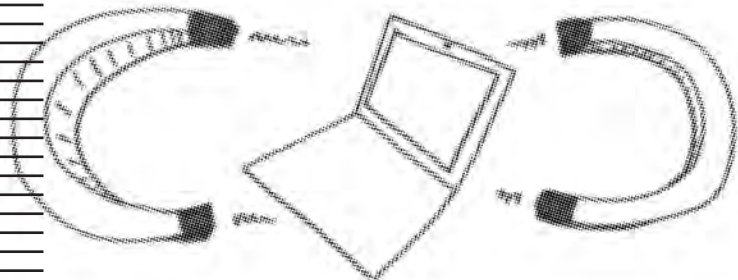
Een laptop staat open-geklapt op tafel in de woonkamer. Theekop ernaast. Het scherm voor videobellen wordt geopend. Vijfentwintig namen poppen op. De 12- tot 18-jarigen blijven buiten beeld, hun scherm is zwart. Een kunstvakdocent geeft onderwijs op afstand. Ze vertelt over de opdracht, deelt haar scherm om een

paar voorbeelden te laten zien en geeft antwoord op vragen. Na veertig minuten volgt de volgende groep. Weer vertelt ze, laat ze iets zien en beantwoordt ze vragen. Na nog drie keer zijn haar lessen klaar. Ze sluit haar laptop. De tafel in de woonkamer is hetzelfde gebleven. Net als haar handen en het uitzicht. Ze schrijft op: "Ze/we zijn er (niet) echt."



### **Crisis maakt zichtbaar**

In de studio's bespraken we ervaringen van het onlineonderwijs in de tweede winter van de coronacrisis. Een crisis onderbreekt het gewone en maakt zichtbaar wat we als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen. Twee kunstvakdocenten (Meijers en Van Hulst) vertelden over de persoonlijke gesprekken over huisdieren,



posters en pyjama's op de achtergrond. Ook konden de kunstvakdocenten leerlingen naar buiten sturen om bijvoorbeeld samen met familieleden een foto te maken (De Weijer en Van Hulst). Kunstvakdocenten kregen zo een onverwachts kijkje in het familieleven van leerlingen.

Eerlijkheidshalve moet ik vermelden dat deze voorbeelden uit de eerste lockdown komen. Tijdens de tweede lockdown – in de tijd van de studio's – waren camera's grotendeels uit en hadden familieleden minder tijd. De ervaring van het dagelijks werk van kunstvakdocenten was "lijsten bijhouden" (De Weijer) en "zenden als een vlogger" (Tammer) (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

Onlineonderwijs zet de zintuigen, en daarmee de esthetische blik, minder in. Dat is logisch. Een computerbeeld nodigt niet uit tot aanraken. De meeste zintuigen, tast, geur en smaak, zijn (nog) niet digitaal

<< Tekening uit studio Rotterdam,  
januari 2021



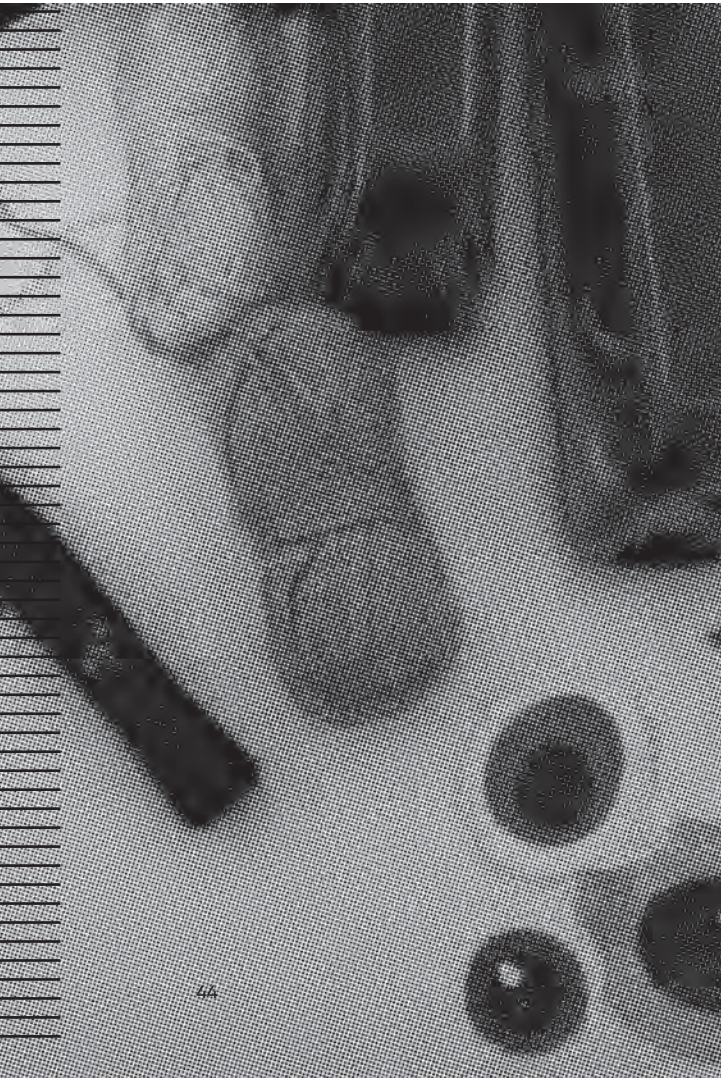
te ervaren en te oefenen. (Muck & Gielen, 2020, p. 3) Hebben leerlingen hun camera aan, dan zijn ze te zien in 2D, met haperende pixels, alleen hun hoofd, statisch en in een vast kader. Hebben leerlingen hun camera uit, dan is het zicht beperkt tot een zwart vlak, een cirkel en een initiaal. Bij onlineonderwijs is er een gebrek aan zintuigelijke data. Doordat de zintuigelijke context losgeknipt is, kan een blik niet in een situatie zijn. Er is minder ruimte voor combineren en mixen van zintuigelijke data (Gielen, 2023a). Het is alsof je als leraar in een controlekamer zit, tegenover de leerlingen. Leraar en leerlingen in onlineonderwijs vervloeien niet met de omgeving.

De kunstvakdocenten in de studio's vroegen zich af of dit nog wel kunst- onderwijs is. Heb je tijdens tekenlessen geen handen nodig om iets aan te wijzen, iets voor te doen, iets te suggereren? Hoe belangrijk is het fysiek samenbrengen voor muziek maken? Als leraar kun je niet naar ze toe lopen of naar handen kijken. Een blik werpen, zoals aftasten,

is gemankeerd door het scherm heen. Onderwijs door een scherm zorgt ervoor dat de leraar los is van de klas. Leerlingen voelen minder 'echt' (Avenhuis).

Naarmate de coronacrisis vorderde, werden de kunstvakdocenten meer aangesproken als technische uitvoerders en nam de behoefte aan resultaten vanuit directies toe<sup>9</sup> (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Na de eerste maanden waarin vooral aandacht was voor het welzijn van de leerling, kwam de zorg over leerachterstanden naar boven. Vanuit overheid en directie werd gestuurd op het behalen van resultaten, vertelden de kunstvakdocenten mij. Dat betekent dat de kunstvakdocenten zo naar het werk van leerlingen gingen kijken: Zijn ze op tijd bij B (cijferresultaat)? (Essay: Tijd). De crisis werkte als een vergrootglas en legde de groeiende dominantie van de efficiënte 'straightforward' blik bloot (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie & Tijd). Maar, om met filosoof Cornelis Verhoeven (in Berding, 2019, p. 59) te spreken: "Haast kijkt niet."





Tijdens de lockdowns werden in het onderwijs dashboards ingezet of intensiever gebruikt om de regio<sup>10</sup> over het leerproces terug te nemen. De kunstvakdocenten hadden het gevoel "grip te verliezen" (Meijers). Meijers omschreef hoe ze met onlineonderwijs steeds meer een waakzame blik opzette. Dashboards waren een uitkomst om overzicht te krijgen op prestaties van leerlingen. Ze staan vol met aanwijsbare, opgeruimde, gladde, geïsoleerde blokken, cijfers en kaders<sup>11</sup>. Ze komen voort uit de wens het onderwijs efficiënt te laten werken (Kerssens & De Haan, 2022). In deze dashboards komen de invloeden van controle, prestatiedruk en de digitalisering in onderwijs samen. De gebruikte software is ontworpen vanuit functionaliteit en efficiëntie (Essay: Tijd). Voor de surveillerende en didactische blik is het goed vertoeven in de dashboards en het onlineonderwijs.

<< Detail studio Tilburg,  
november 2020

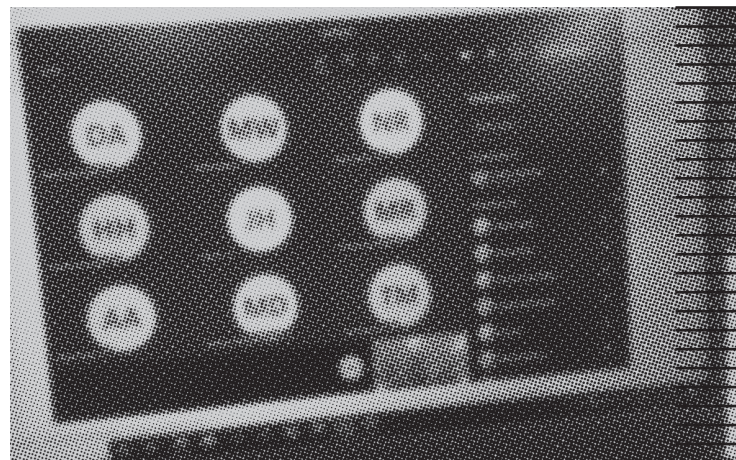


Een esthetische blik verveelt zich in onlineonderwijs. Met name in de digitale mal van de dashboards. De verwarrende intensiteit van het fysiek zichtbare en aanraakbare is teruggebracht tot een kader met daarin leesbare rechthoeken, lijsten in steunkleuren en eenduidige symbolen. Bovendien isoleert het beeldscherm leerlingen van de zintuigelijke context, maar de esthetische blik werpt een blik vanuit de samenhang in de omgeving en knipt niet uit.

EEN ESTHETISCHE BLIK VERVEELT ZICH  
IN ONDERWIJSDASHBOARD'S.

### **Esthetische blik oefenen**


Dit essay begon met een verzameling ogen, en verschillende blikken die een leerling kan ontmoeten in de school. Ik omschreef het belang voor de leerling om met verschillende blikken te worden bekeken en verkende vervolgens de esthetische blik. In de coronacrisis zagen kunstvakdocenten en ik dat door digitalisering en behoefte aan leerresultaten vooral de surveillerende en didactische



Screenshot van kunstvakdocent uit studio  
Rotterdam, januari 2021

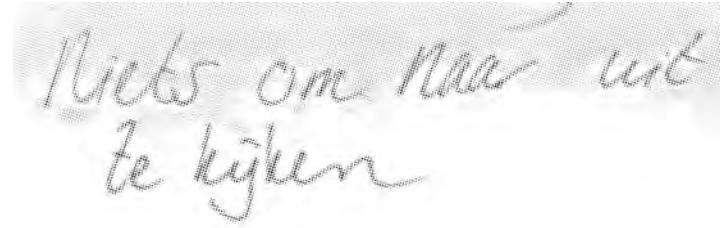
blik werd gestimuleerd en er minder ruimte was voor andere blikken. De blik die kunstvakdocenten te bieden hebben, omschreef ik hier als de esthetische blik. Als het kunsteducatieve veld dit "kunst laat anders kijken" zo belangrijk vindt, dan is het aan ons om dit te oefenen. Allereerst vanuit emancipatorisch oogpunt, omdat jongeren het verdienen om verschillende blikken te ontmoeten. Als blikken van





leraren meer en meer op elkaar gaan lijken, dan is het lastiger voor leerlingen om te ontsnappen aan smalle profileringen. Daarnaast ook omdat de digitalisering ons afsnijdt van zintuigelijke informatie. Dit maakt het moeilijk om de atmosfeer in een klas aan te voelen. Gesitueerde zintuigelijke informatie en oefening zijn nodig om ons te kunnen verhouden tot leerlingen, tot mensen, tot dingen, tot de wereld (Gielen, 2023a).

Het gesprek over de esthetische blik is niet klaar. Laten we dit gesprek voortzetten tijdens LLO-activiteiten. Niet in LLO als een beweging van voorwaarts en omhoog, maar van oefenen en commoning praktijk (Essay: LLO als commoning praktijk). Het is aan ons, kunstvakdocenten, om ruimte te scheppen om de esthetische blik te oefenen (Essay: Tijd). Om zorg te dragen voor deze zintuigelijke blik in het onderwijs. Om deze esthetische blik te oefenen en niet te laten temmen.



**Detail muur studio Rotterdam,  
januari 2021**



–LITERATUUR–

uit  
Berger, J. (1972) *Ways of seeing*. London: Penguin.

Berding, J. (2019) *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Cyclus, Antwerpen-Apeldoorn

Biesta, G.J.J. (2013) *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers

Biesta, G. (2019). Good teaching, good teacher education and the education of the teacher's eye. In Springer Encyclopedia of Teacher Education. Springer.

Biesta, G.J.J. (2017) *Door kunst onderwezen willen worden*. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press

Biesta, G. (2020) Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no. 8, 1011-1025.

Bodegom, F. van & Kleinpaste, T. (2016) 'Seize the moment' Gloria Wekkers pleidooi voor bondgenootschap. *Groene Amsterdammer*, nr. 28/29

Foucault, M. (1989) *Discipline, toezicht en straf*. (Vertalerscollectief, Vert.). Historische Uitgeverij Groningen (Originele bron gepubliceerd in 1975)

Gielen, P. (2023a). The global burnout, overheated, cultures in super, cool flatscapes. In Dietachmair, P., Gielen, P. & Nicolau, G., *Sensing Earth Cultural Quests Across a Heated Globe* (35-62). Valiz.

Gielen, P. (2023b) *Vertrouwen, bouwen op het cultureel 'gemeen'*. Amsterdam: Valiz

Hertz, N. (2020) *De eenzame eeuw* (Eric Strijbos, Vert.) Amsterdam: Het Spectrum.

De Jong, A., Gielen, P. & Pil, L. (2021) *Kunst en Openbaarheid?* Stichting Kunstboek.

Kerssens, N. & De Haan, M. (2022) *The tipping point in the platformisation of Dutch*



public education? In Learning to live with datafication, Routledge.

Lewis, T.E., (2012) The aesthetics of education, theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire. Bloomsbury Academic Publishing

Lucero, J.R. (2011) Ways of being: conceptual art modes-of-operation for pedagogy as contemporary art practice, Dissertation of The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Arts and Architecture.

Maes, N. (1657) De luistervinck [Schilderij]. Dordrechts Museum.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012) Apologie van de school, een publieke zaak. Uitgeverij Acco.

Munck, M. De & Gielen, P. (2020) Nabijheid, kunst en onderwijs na Covid-19. Valiz.

Noë, A. (2006). Action in perception, Mit

Press Ltd.

Oegema, J. (2021) Rilke en de wijsheid. De kunstenaar als leraar. Prometheus.

O'Loughlin, M. (2006) Embodiment and education (Vol. 15). Springer.

Pauwels, C. (2021) Ode aan de verwondering. Academia Press.

Rasch, M. (2020) Frictie: ethiek in tijden van dataïsme. De Bezige Bij.

Rasch, M. (2017) Zwemmen in de Oceaan: berichten uit een postdigitale wereld. De Bezige Bij.

Rosa, H. (2019) Resonance: a sociology of our relationship to the world (James C. Wagner, Vert.). Polity Press (Origineel werk gepubliceerd in 2016) John Wiley & Sons.

Slagter, H. A. (2019). Het brein in actie. Vrije Universiteit.

Tilburg, M. van (2021) Gaat digitalise-



ring gepaard met efficiëntie? Kunstzone.  
Geraadpleegd op 12-04-2023 van [https://  
kunstzone.nl/gaat-digitalisering-  
gepaard-met-efficientie/](https://kunstzone.nl/gaat-digitalisering-gepaard-met-efficientie/)

Tilburg, M. van (2020) Welke blik werp jij?  
Kunstzone 2

Twaalfhoven, M. (2020) Het is aan ons.  
Waarom we de kunstenaar in onszelf  
nodig hebben om de wereld te redden.  
Atlas contact.

Zweistra, C. (2021) Waarheidszoekers.  
Wat bezielt complotdenkers? Kokboeken-  
centrum Non-fictie, Utrecht.



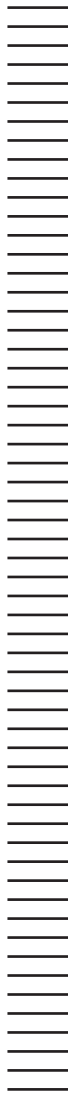
## –EINDNOTEN–

- 1 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met 'de kunstvakdocenten' de docenten in dit onderzoek. Tien verschillende kunstvakdocenten: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsonderwijs, tekenen. In Tilburg waren dit Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam waren dit Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten.
- 2 Partners: Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam, Fontys Academy of the Arts, KCR, Kunstloc Brabant, Stichting Ateliers Tilburg.
- 3 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van 'Studies in Kunstvakidiotie'. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 4 Dit blijkt uit wetenschappelijk onderzoek, voor meer informatie <https://www.myopie.nl/over-myopie/wat-is-myopie/> en <https://nos.nl/op3/artikel/2029461-een-kwart-van-de-jonge-mensen-heeft-gehoorschade>. Geraadpleegd op 23 oktober 2023.
- 5 Dit motto is uit boek Ways of Seeing van John Berger uit 1972.
- 6 Deze omschrijving heb ik te danken aan Miriam Rasch. (Rasch, 2017)
- 7 Kunstenaars: Swendeline Ersilia, Milou van Ham, Suzanne Kippings, Navid Nuur, Sanne Rambags en Barbara Visser.
- 8 Hiermee citeer ik Cornelis Verhoeven (in Berding, 2019, p.59)
- 9 De invloed van die prestatiedruk in het onderwijs van 12-18 jarigen in Nederland is sinds de crisis regelmatig in het nieuws: <https://nos.nl/artikel/2470363-te-veel-kinderen-krijgen-psychische-hulp-vindt-kabinet>, <https://nos.nl/artikel/2453519-leerlingen-melden-zich-vaker-ziek-door-stress-artsen-willen-meer-preventie>, <https://nos.nl/artikel/2444516-meisjes-in-nederland-zijn-minder-gelukkig-dan-vijf-jaar-geleden>, <https://nos.nl/artikel/2452832-leerachterstanden-door-corona-nog-niet-weg-rekenen-en-wiskunde-lastig> geraadpleegd 12 april 2023
- 10 Het gekke is dat deze behoefte aan controle averechts kan werken. Het gevolg is dat met constante digitale controle wij, leraren en leerlingen, instinctief geneigd zijn ons te isoleren van mensen om ons heen en zo weg te glippen van de waakzame blik. (Hertz, 2020, p. 184)
- 11 Het belangrijkste voorbeeld hiervan is Magister. Dit platform wordt gebruikt door de meeste scholen voor 12- tot 18-jarigen.





MIRJAM VAN TILBURG  
2023





# INLEIDING

In lerarenkamers van onderwijsinstellingen voor 12- tot 18-jarigen is het een veelgehoorde verzuchting: "geregeerd worden door de bel." In dit essay schets ik de tijdservaring van kunstvakdocenten met drie anekdotes: een kunstles, een experiment in leven-lang-ontwikkelen (LLO) en de tweede lockdown tijdens de coronacrisis. School kan voelen als een doordenderende trein. In dit essay schets ik dat dit voor de kunstvakken een fundamenteel probleem is. Want: kunsteducatie woont in onderbreking. Onderbreking van de efficiënte en resultaatgerichte kloktijd. Als een tijd voor uitstel van informatieoverdracht. Met het concept 'onderbreking' tracht ik het moment te omschrijven waarin je kunt vallen als het verwachte wordt doorbroken en

verwarring en tegelijk nieuwsgierigheid ervoor in de plaats komen. Kunsteducatie heeft 'onderbreking' nodig om uit de automatische piloot te stappen zoals onderwijs vaak voelt.

Als tijdservaring zo'n grondbeginsel is voor de kunsteducatie, dan moeten kunstvakdocenten hierin geoefend zijn. Ook na hun studie. Daarom deed ik als onderzoeker aan de Master Kunsteducatie bij Fontys Academy of the Arts een experiment. Dit is een onderdeel van mijn doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA). Ik richtte een LLO-traject in waar kunstvakdocenten onderbreking konden oefenen. Dit werden de studio's. In de winter van 2020-2021 werkte ik met tien kunstvakdocenten<sup>1</sup> in kunstenaarsstudio's in Tilburg en Rotterdam (Essay: LLO als commoning praktijk<sup>2</sup>). In het tweede deel van dit essay ga ik hier dieper op in. Door de studio's zetten deze kunstvakdocenten de automatische piloot van het onderwijs uit en keken samen naar wat er op dat moment gebeurde. Ze oefenden onderbreking.



We zagen dat de coronacrisis en digitalisering de behoefte vergrootte aan kloktijd, efficiëntie en resultaatgerichte tijd in school, zoals ik schets in het derde deel van dit essay. De coronacrisis maakte zichtbaar dat de dominantie van de efficiënte kloktijd andere educatief betekenisvolle visies op tijd uit het onderwijs drukte. Het voelde alsof de tijd voor 'onderbreking' – de tijd die zo hoort bij kunsteducatie – geroofd was. Het is aan ons, het werkveld kunsteducatie, om te zorgen voor dit thuishonk van kunsteducatie en ruimte te scheppen voor het oefenen en onderhouden van 'onderbreking'.

» Foto op volgende pagina: detail uit studio  
Rotterdam, januari 2021









# KUNST- EDUCATIE WOONT IN ONDER- BREKING<sup>3</sup>

-ANEKNOTE-

Een kunstvakdocent vertelde ons over een kunstles. Het was een paar maanden geleden, tijdens de protesten van Black Lives Matter. Ze spraken in de les over George Floyd en over activistische kunst. Haar leerlingen zijn afgelopen jaren gevlucht uit allerlei delen van de wereld. Ze wachten op hun ouders, procedures zijn uitgesteld. Er is tijd. De leerlingen voelen zich betrokken bij het onderwerp. Ze luisteren naar elkaar en stellen elkaar vragen. 'Hoe ga ik met racisme om? Wat vind ik



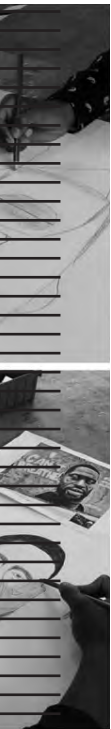
ervan? Hoe kan ik mijn stem laten horen? En hoe kan ik daar vorm aan geven?' De kunstvakdocent vertelde hoe ze zag dat ze zich concentreerden op hun tekeningen. Jonge lijven, gebogen over de houten werkbanken. Er klonk geruis van kleurpotloden op papier. 'We zijn hetzelfde' stond er op een blad en 'Stop Racisme'.

De leerlingen richtten zich echt op dat moment. "Er was een prettige werksfeer. Ze konden zich verliezen en met het geheel bezig zijn in dat moment" was de conclusie van deze kunstvakdocent.



Foto's van klassituatie waarnaar verwezen wordt in anekdote tijdens studio Rotterdam januari 2021





In de anekdote hierboven daagde kunstvakdocent Sanne Avenhuis deze jongeren uit om als subject te willen bestaan in de wereld. De jongeren dachten na over hoe ze leven in deze wereld en over hoe ze bestaan. Subjectificatie vraagt van leerlingen om een balans te vinden tussen de wereld en zichzelf, door vragen te stellen bij de bestaande orde. Pedagogen en filosofen (o.a. Biesta, Arendt, Meirieu) omschrijven dat als een wereldgerichte functie van onderwijs: het uitdagen van de wil om van de wereld te houden, er verantwoordelijkheid voor te nemen en in die wereld te komen zonder zichzelf in het centrum van de wereld te plaatsen. Avenhuis beschrijft ook de tijdservaring die voor dit educatieve moment nodig was. De leerlingen verloren zich in de tijd, zonder de wereld te vergeten. Ze vielen in een tijd buiten de normale tijd.

Pedagoog Gert Biesta (2020) omschrijft deze andere tijdservaring als 'onderbreking'<sup>4</sup> en als essentieel voor onderwijs dat de subjectificatie ruimte geeft.

Het educatieve gebaar van subjectificatie vraagt een onderbreking van waar je bent, wat je aan het doen bent en wie je bent (Biesta, 2017, p. 90). Tijd als een moment van uitstel. De educatieve onderbreking kan voelen als nutteloze en onbezette tijd. Als leegte of ruis. Tijd waarin je om je heen kunt kijken (Essay: Blik), het moet uithouden met het soms frustrerende gevoel dat je niet weet wat er gaat gebeuren en daardoor als subject in de wereld moet handelen. Een interruptie die zich niet richt op een vooraf bepaald resultaat, maar op een onverwachte situatie op dat moment. Dit essay richt zich specifiek op de betekenis van het concept 'onderbreking' voor kunsteducatie.

### **Tijd van kunsteducatie**

Onderbreking is voor kunsteducatie een grondbeginsel. Allereerst omdat kunst in zichzelf de onderbreking van het verwachte, het opschorten van het weten en informatie toe-eigenen is. De meerderheid van lessen op school gaat over het vat krijgen op lesstof. Onderwijs dat gericht is op het begrijpen als opheldering en op infor-



matievoorziening. Biesta pleit evenals Arendt met het concept subjectificatie voor een begrijpen dat tegelijk de grenzen van begrijpen laat ervaren. Een begrijpen als een verzoenen en uithouden met de complexiteit van de wereld. Daar ziet Biesta een kans voor kunsteducatie, een onderbreking van begrijpen als informatievoorziening.

"[...] laat kunst iets zien dat niet te vatten of niet te begrijpen is, en waar we het gewoon mee moeten doen." (Biesta, 2017, p. 44).

Biesta omschrijft kunst niet als instrument of kennis, maar als in potentie het educatieve gebaar van onderbreking en uitstel zelf (Biesta, 2017, pp. 105-106). Kunst als een gebaar dat informatieoverdracht en opheldering uitstelt. De tijdservaring 'onderbreking' is hoe kunst zich kan gedragen. Of doen-als-kunst (Biesta, 2017).

Ook kunsteducator Tyson E. Lewis omschrijft de noodzakelijke onderbreking, maar richt zich meer op het zintuigelijke. Kunst als zintuigelijke onderbreking van

het resultaatgerichte (Essay: Blik). Kijkend, horend, voelend, proevend wordt dat wat verwacht of begrepen wordt onderbroken en nieuwsgierigheid geopend. Hij omschrijft dat kunst de functie heeft om al struikelend gewoontes te doorbreken. Kunst zorgt voor een moment van ongemak of verwarring. Een moment, een ruimte, een leegte waar je invalt en die automatische integratie van het zelf in een verwachte positie onderbreekt (Lewis, 2012). Lewis geeft als voorbeeld theater. Het theater interrumpeert tijdelijk de wereld en zet een stukje hiervan op een podium. Door fysiek te doen alsof worden leerlingen uitgedaagd om uit hun gebaande paden en gewoontes te stappen, waardoor nieuwsgierigheid zich kan openen.

Musicus en kunsteducator Eduard Duarte trekt een vergelijking tussen kunsteducatie en het jammen van jazzmusici. Beide zijn in potentie oefeningen om de moed te vinden om te beginnen. Kunsteducatie kan de chronologische tijd doorbreken en legt de nadruk op beginnen, op



improviseren. De moed oppakken om de flow van iemand anders te doorbreken. Onderbreking en kunsteducatie kunnen zich op 'beginnen' richten en niet op 'uitkomst'. Dit risico nemen zonder te weten wat het resultaat gaat zijn. Zoals jammen die kloktijd onderbreekt, zo kan ook kunsteducatie onderbreken (Duarte, 2015, p. 13).

In de anekdote uit de kunstles hierboven lijken de leerlingen samen te vallen in een soort tekenbubbel, een moment dat leeg lijkt te zijn van kloktijd, zoals Lewis zou omschrijven. Ik hoor de potloden krassen op het vel. Ik ruik het slijpsel en voel de barsten van de werktafels (Essay: Blik). En net als Biesta omschrijft, gaat het even niet om het oordeel, het gaat er niet om of het goede of slechte tekeningen zijn. Ze zoeken samen naar het zich verhouden tot de stad waar ze wonen, zonder dat het te begrijpen is waar ze precies staan. In gesprekken en op de tekeningen reageren

» Moment studio Rotterdam, januari 2021





ze op elkaar. Ze zien een ander iets doen en nemen dat over. Ze oefenen de moed om te beginnen zoals Duarte dit duidt. De anekdote van Avenhuis staat niet op zichzelf. Zulke anekdotes laten zien dat kunsteducatie die tijdservaring van uit de automatische piloot stappen, van tussenruimte, nodig heeft. Kunsteducatie woont in onderbreking<sup>5</sup>.

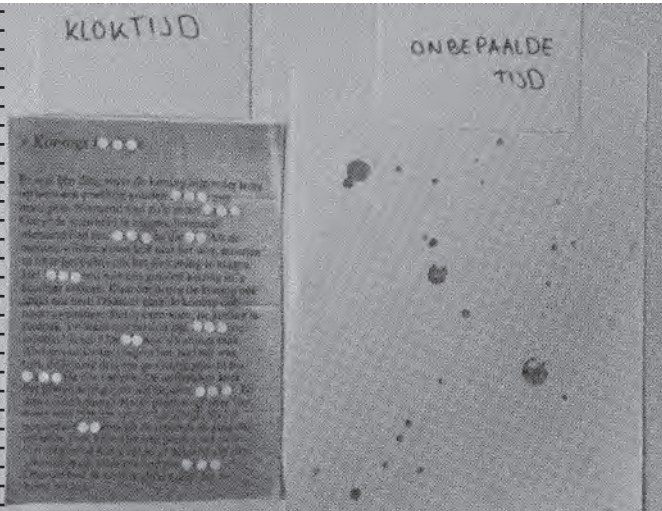
### **Vakmanschap in onderbreking**

Zo belangrijk als onderbreking is voor het kunstvak, zo belangrijk is het ook voor het vakmanschap van kunstvakdocenten zelf. Een goede kunstvakdocent kan het uithouden in die tussentijd van onderbreking. Dat vergt oefenen in die onderbreking van de efficiënte productieve kloktijd. Pedagogen Masschelein, Simons en Berding pleiten voor die tussenruimte voor leraren. Tijd die niet productief is, tijd voor studie en scholing (Masschelein en Simons, 2012, p. 93). Het is een tijd van uitstel, van het verlangen naar controle loslaten en het even niet-weten. Volgens Masschelein en Simons hebben leraren scholè – Grieks voor uitstel, onbezette, onbestemde tijd –

nodig (Masschelein & Simons, 2012, p. 93). "Tijd [...] om zorg te besteden aan hun eigen omgang met de zaak [kunsteducatie] zelf." (Masschelein & Simons, 2012, p. 111). "Leraren hebben een zekere luwte nodig om, los van de huidige, steeds economische, politieke en maatschappelijke druk hun werk kunnen doen." (Berding, 2006, p.201). Tijd die niet productief of resultaatgericht is, die er gewoon is, zonder dat duidelijk is waartoe het leidt.

Ik wilde een serieuze poging wagen en zie de studio's, de oefening in onderbreking, als een LLO-activiteit. Dat klonk voor de kunstvakdocenten in de studio niet logisch. Zij ervoeren LLO meestal als verspilde tijd. Zo vertelde Irene Ulrich over een masterclass 'werken met MS Teams', terwijl ze hier al maanden mee werkten. En drie kunstvakdocenten beschreven een studiedag waarin ze een onderwijsmethode leerden die niet toepasbaar was in de kunstvakken. Dat was op zich niet zo erg, als het niet de eerste dag van een lockdown was. Deze studiedag bezette tijd die ze liever hadden besteed om met hun



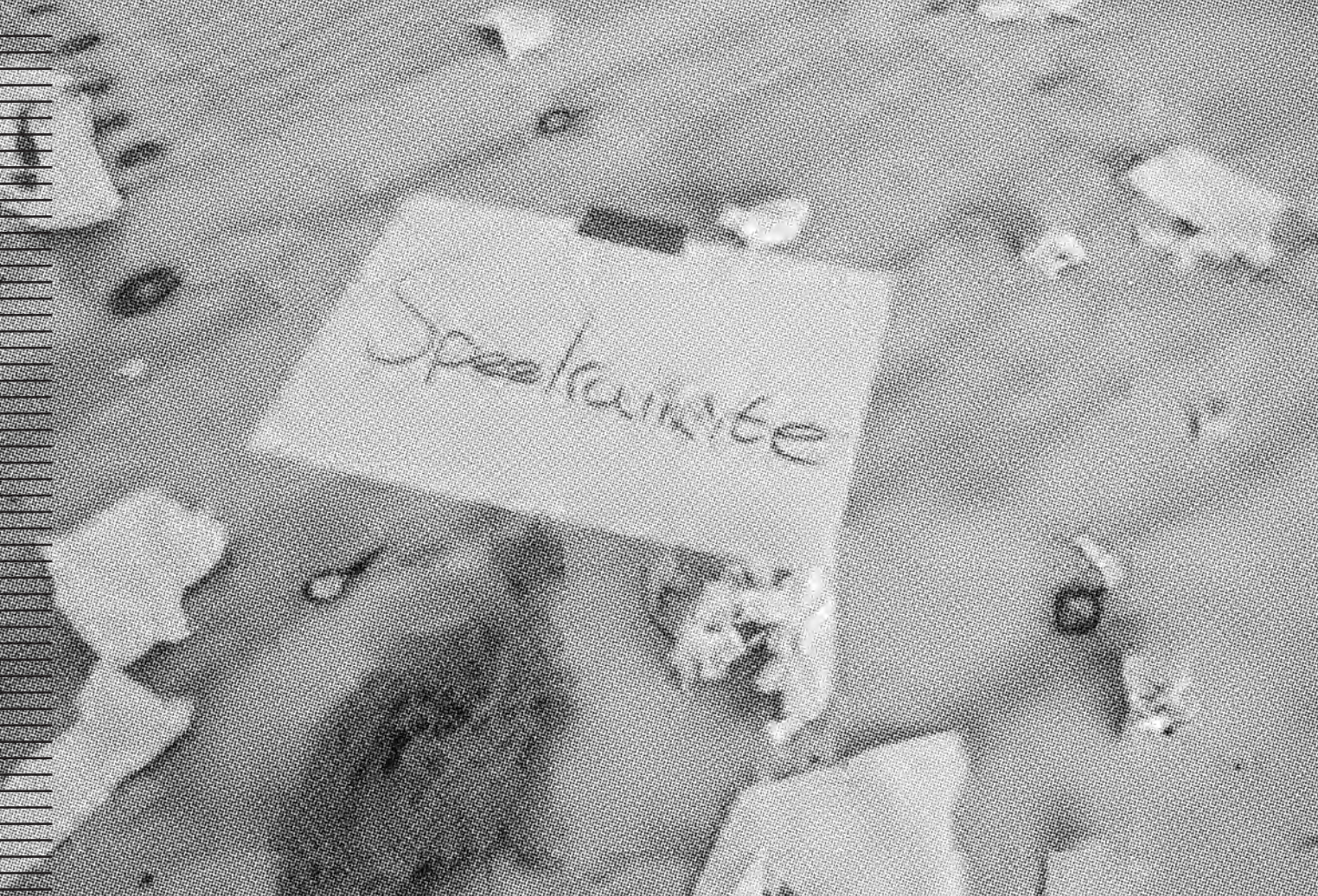


Beeldassociatie Mirjam van Tilburg, 2019

collega's de crisissituatie te bespreken. Het meeste scholingsaanbod is gericht op het 'invullen' van een scholingsvraag, zoals pedagoog Geert Kelchtermans (2019) dit omschrijft. De tijd van LLO wordt daarmee bezet door het aanbod en de belofte van een leeruitkomst (Essay: LLO als commoning praktijk). Toch suggereren Masschelein en Simons dat LLO de ruimte kan zijn om de tijd – scholè zoals ik eerder beschreef – uit het oog te verliezen, door zich te richten op hun vakmanschap.

» Foto op volgende pagina: detail uit studio Tilburg, november 2020







# SPEELRUIMTE

-ANEKNOTE-

Vijf kunstvakdocenten zitten rond een tafel in een lege, holklinkende ruimte. Het gesprek valt stil. Dan staat een kunstvakdocent op en zegt: "Laten we gaan maken." Ze schuiven de tafels aan de kant. De poten van de tafels protesteren en schuren galmend over de vloer. Het lukt niet. Ze tillen de tafels naar de zijkant. Ze rollen een vel

papier uit op de grond, onhandig groot is dat. Tape geeft de grenzen aan van een vak eromheen. 'Speelruimte' schrijft een van hen erbij. De muziek gaat aan en de kunstvakdocenten zijn stil. Een paar gaan ogen tekenen en plakken deze op een pilaar. Steeds proberen ze andere ogen te tekenen; tekent de een stripogen, dan de ander realistische. Kijkt de ene blik die kant op, dan de volgende paar ogen de andere. Een kunstvakdocent zit aan de zijkant en bekijkt de rest. Ze vraagt: "Waarom tekenen jullie ogen?"



### **Leven-lang-ontwikkeling als onderbreking**

Pedagoog Gert Biesta omschrijft onderbreking als tussentijd die ruimte schept en een individuele flow en het 'geleefd worden' onderbreekt. In de studio's onderbraken we, tien kunstvakdocenten en ik, de doordenderende trein van onderwijs. Hoe?

Laat ik eerst omschrijven hoe de kunstvakdocenten het niet oefenden. Vakantie is ook een onderbreking van het geleefd worden door de schoolbel, maar niet hetzelfde als onderbreking zoals in de studio's. Nederlandse leraren hebben regelmatig vakantie. Deze onderbreken het schooljaar en zijn goed geborgd in de cao. Maar in de periode van de studio's had één kunstvakdocent net een huis gekocht. In de vakantie stelde hij zich efficiënt ten doel om elke vakantiedag een klus op te pakken. Voor een andere kunstvakdocent met kleine kinderen bestond het gevoel van onbezette of vertraagde tijd thuis domweg niet. Weer een andere kunstvakdocent was mantelzorger. Voor haar was

de vakantie een periode waarin eindelijk wat zorg opgepakt en overgenomen kon worden van familieleden. Het zijn persoonlijke keuzes en situaties die de vakantietijd inrichten. De vakantie is privédomen. Het oefenen van onderbreking door kunstvakdocenten hoort in het werkdomein, en nog preciezer bij tijd voor LLO.

'DE STUDIO VOELDE  
EVEN ALS EEN UITSTAPJE  
IN MIJN DRUKKE  
WEEK" Esther, 17 dec.

### **Tijdservaring in de studio's**

De kunstvakdocenten omschrijven de tijdservaring in de studio vooral in contrast met de rest van hun leven in deze maanden (Essay: LLO als commoning praktijk). Een ruimte waar je even "uit de automatisch piloot kunt stappen" (Tammer, Meijers, Avenhuis) en "even stil kunt staan" (Donkers, Hulseboom, Avenhuis, van Hulst, Ulrich). Het was de



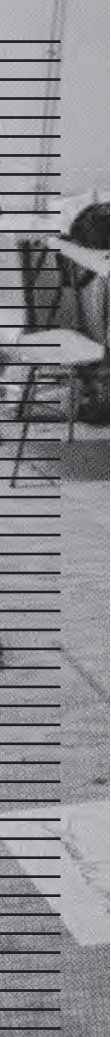
dag in de week dat de "timer uit mag" (Ulrich). De studio onderbrak de werkweek van school. In de periode van de studio's was het coronacrisis en door de kunstvakdocenten werd werk als doorbuffelen, doorbijten (Ulrich) en oneindig (Meijers) ervaren.

De tijdservaring in de studio werkte ook zoals je als schilder afstand neemt van je schilderij, en kijkt naar het geheel inclusief jezelf hierin. Een moment van uitstel om naar de situatie zelf te kijken. De tijd die de kunstvakdocenten in de studio's ervoeren was als even stoppen om om zich heen te kijken. In de studio's "ging de tijd niet per se sneller of trager, maar het was een soort uitstapje om te kijken naar hoe de tijd verstrijkt en wat er gebeurde in die tijd", zoals kunstvakdocent Sheila Meijers het omschreef. Het eerste dat we deden als we aankwamen in de studio was neerploffen op een stoel. Een kop thee

› Moment studio Tilburg,  
november 2020







in onze handen laten draaien. De tijd mocht even onbezet zijn. Tot een van ons een zucht slaakte over hoe de dag was verlopen, dan stelde de ander langzaam vragen over de situatie uit de anekdote. Zo omschrijft Biesta (2017, p. 90), onderbreking als een tijdelijke opschorting van eigen verlangens om vervolgens kritisch te kijken naar die situatie. De kunstvakdocenten zetten niet Netflix aan om de dag te vergeten. Ze stelden vragen bij de automatische machine van onderwijs waarin zij werden geacht uitvoerder te zijn en dus zichzelf als subject te verliezen.

De studio's waren een moment waar "niks moet" (Donkers, Avenhuis). We werkten zonder bouwplan (Ulrich) of resultaatverwachting. Ik ontwierp beginpunten (Essay: LLO als commoning praktijk), een wandeling, een ruimte en vragen. We spraken elkaar nooit aan op iets wat gedaan moest worden of een doel dat behaald moest worden. We moesten uitstellen om in oplossingen te denken, om handvatten (Donkers) te ontwikkelen. Dat gaf energie (Avenhuis) en maakte de

tijd vrij om af te kunnen dwalen (van Hulst). Toch ontstond er wat. De muren van de studio hielpen ons om de tijd te doen stollen. De muren werden de 'recherche-wand' (Avenhuis, van Hulst). Aan het begin van de maand waren ze leeg. Langzaam vulden we de muren met onze (zintuiglijke) waarnemingen en flarden van onze gesprekken (Essay: Blik) . De ervaring van 'onderbreking' is ondanks, of misschien wel dankzij, het ontbreken van de verwachting van een uitkomst niet hetzelfde als verspilde tijd. Verspilde tijd is geen omschrijving die de kunstvakdocenten voor de tijdservaring in de studio hebben gebruikt.

De tijd in de studio's gedroeg zich regelmatig als speelruimte (Hulsenboom, Brouwer de Koning, Spaander), of beter nog: als kunst. We zochten, en waren niet gericht op informatieoverdracht, maar op een begrijpen dat daaraan voorbijging. De studio was een kunstenaarsatelier, een ruimte waar we konden maken. In de studio schilderden, tekenden en aten we. We luisterden naar elkaars muziek en naar



elkaars anekdotes. Als het gesprek stilviel of vastliep, gingen we maken en spelen (Essay: LLO als commoning praktijk). We deden-als-kunst. Het effect van dit werken is als een "luikje in je brein dat opengaat" (Van Hulst) of "triggeren" (Spaander). De kunst en het zintuigelijke dat hierbij hoort (Essay: Blik) bood ons de kans om het uit te houden met vragen die we niet begrepen (Biesta, 2017, p. 44).

Tot slot was de tijd in de studio's een gemeenschappelijke tijd. Het was een ontmoeting van verschillende mensen die elkaar nog niet kenden en toewijding aan kunsteducatie voor 12- tot 18-jarigen deelden. De kunstvakdocenten gaven verschillend onderwijs: media, drama, internationale schakelklas, culturele kunstzinnige vorming, beroepsonderwijs, tekenen (Essay: LLO als commoning praktijk). We waren in de studio en gingen dan maar zien wat het gemeenschappelijke gesprek was. Dan vroeg iemand ineens iets over een uitspraak op de muur: "Kijk daar! Is dat belangrijk voor ons?" (vrij naar Biesta, 2017, p. 51). Daar ontstonden

intensieve en zoekende gesprekken uit (Avenhuis, Hulsenboom en Tammer). Daardoor waren de avonden en dagen in de studio onvoorspelbaar: de interacties waren onverwacht. Net als het Griekse concept scholé was het een sociaal bepaalde tijd. De onbepaaldheid is onvoorspelbaarheid die ontstaat door de confrontatie met anderen (Masschelein & Simons, 2012). In de studio studeerden we zoals dat in het filosofische en theoretisch discours hernieuwde aandacht krijgt: als een constante gezamenlijke beweging door onverwachte interacties (Harney & Moten, 2013) en (Essay: (onder)zoek in kunsteducatie).

In de studio's oefenden de kunstvakdocenten om het in onderbreking uit te houden. De studio's geven inzicht in hoe onderbreking onderdeel kan zijn van trajecten van leven-lang-ontwikkelen. Maar in de studio's werd meer duidelijk, namelijk dat de tijd voor onderbreking steeds minder ruimte krijgt in het dagelijkse werk van kunstvakdocenten in deze periode.



22/20 Feb

OMG DE SAAIHEID

Op min fiets bij zitten  
op 4,5 meter

TINDROOF



# TIJDROOF

-ANEKNOTE-

Silhouetten zijn uitgeknipt en opgehangen op een muur. Het zijn silhouetten van knoppen in een bekend videobelprogramma. 'Door, door, door' staat ernaast met gele tape geschreven. Van boven naar beneden. Rode pijlen wijzen van het ene 'door', naar het volgende 'door'. Bij de laatste en laagste

'door' hangt een tekening van een stopwatch. De tijdsindicatie van zes negens past maar net op de tekening. Er staat een vraag bij gekrabbeld: "Wat doe je als je niks doet?" Daaronder hangen links de woorden 'oud zeer' en rechts een notitieblaadje met de tekst: 'OMG de saaiheid.' Een ander handschrift reageert hierop in een hoekje. 'Tijdroof' staat er.



### **Crisis maakt zichtbaar**

Dit LLO-experiment vond plaats tijdens de coronacrisis, in de winter van 2020-2021. Crises onderbreken het gewone en maken zichtbaar wat we als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen. In de studio's hadden wij tijdens de coronacrisis de mogelijkheid om beter naar die tijdservaring te kijken. Waarom schreven deze kunstvakdocenten op dat dit tijdroof was?

Vijf kunstvakdocenten maakten deze collage aan kreten en observaties in januari 2021 in de kunstenaarsstudio in Rotterdam. Een kunstvakdocent voelde zichzelf een 'doorgeefluik' (Spaander). Zelfs als er fysiek onderwijs mogelijk was (zoals aan kwetsbare jongeren) dan nog werd school als een 'doorluchtlocatie' (Ulrich) ervaren. De tijd van de kunstvakdocenten voelde als geroofd, ze voelden zich leeg (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

### **Schooltijd**

Helaas is deze klacht over het gevoel van 'tijdroof' niet beperkt tot de coronacrisis, want ook na de crisis kwam dit naar voren.

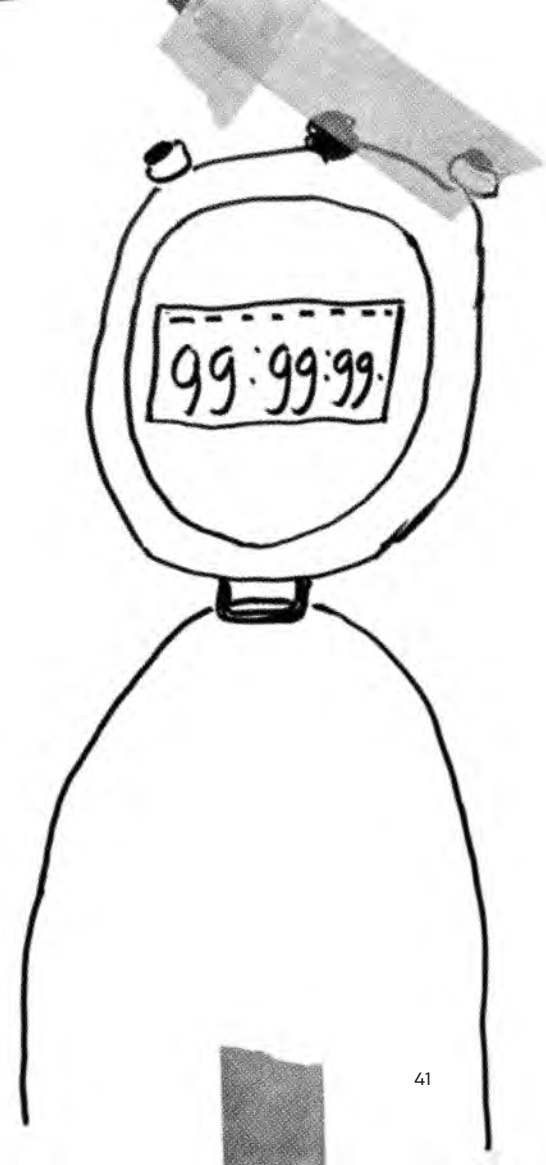
In het onderwijs voor 12- tot 18-jarigen komen de meeste burn outklachten voor van alle onderwijsgroepen en alle andere beroepsgroepen (29,2 % versus 17 %) in Nederland (Hagen, 2022). Met ruim een kwart van alle leraren in het crisisjaar 2021 is dit onderwijs de koning van de burn-out. Bijna de helft van de leraren geeft aan zich 'leeg' te voelen na een werkweek, bij andere sectoren is dit één derde. Voor dit onderzoek betrapte ik mezelf erop dat ik dit onderwerp besprak vanuit het cliché dat leraren te weinig tijd hebben. Veel verder kwam ik niet. Door de studio's ben ik tijd in school genuanceerder gaan bekijken, namelijk meer vanuit de tijdservaring.

In de studio kwam het onderwerp tijdsbegrip in de werkomgeving vaak terug. Allereerst als efficiënte productieve kloktijd. De klok is belangrijk in het onderwijs. Dat zag ook beeldend kunstenaar Barbara Visser. Zij ontwikkelde een lichtkunstwerk op basis van de tijdsindeling op verschillende scholen. Elke TL/ tijdlamp was een portret van een school.



In het voortgezet onderwijs zijn ontmoetingen met al die verschillende vakdocenten niet te realiseren zonder klok. Daarom is een bindend tijdsrooster een fijnmazige choreografie waardoor elke 45 minuten dertig nieuwe leerlingen in een (digitaal) lokaal zitten. In het onderwijs van 12- tot 18-jarigen spreken leraren<sup>6</sup> over "slaafje van rooster" worden. Elke 45 minuten dertig nieuwe leerlingen voor je neus, elke keer weer proberen 'open' te staan. Leraren hebben vaak het gevoel "de hele dag achter de feiten aan te rennen". Dit was tijdens de tweede lockdown niet anders. Elke minuut in een programma voor onlineonderwijs was gepland. De tweede lockdown was "organisatorisch [bijvoorbeeld met roosters] best goed geregeld, maar daar was dan ook alles op gericht" (Spaander). Er zat geen onderbreking in. Op school voor 12- tot 18-jarigen heerst een economische lineaire visie die tijd opdeelt in gelijke stapelbare delen (Essay: LLO als commoning praktijk).

» Detail muur studio Rotterdam, januari 2021





Dit heer komt het  
na de vakantie  
nog meer alsof ik op een  
treinspring.  
Een rijdende trein.  
Al weet ik niet waar  
die trein naar toe gaat  
Ruben, 4 jan.

Detail muur studio Rotterdam januari 2021

Naast de kloktijd is de toekomst<sup>7</sup> nadrukkelijk aanwezig in school. Onderwijs is intentioneel en verbeelding van de toekomst is nodig voor leerlingen om subject te worden in de wereld. Door de combinatie van de op efficiëntie gerichte kloktijd en de toekomstgerichtheid, richt

de schooltijd zich vooral op doelen van modules, op het behalen van leerresultaten, toetsen en uiteindelijk examens. De dominante visie op schooltijd is een trein die van station naar station rijdt met zo min mogelijk vertraging. Op naar de dag met de vlag: het examen. Pedagogen (o.a. Biesta, Meirieu, Berding en Masschelein) beargumenteren dat de visie van schooltijd als efficiënte productieve leertijd te dominant is geworden in het onderwijs.

Na een eerste schok dat die trein ineens niet meer zo vanzelfsprekend reed, werd tijdens de tweede lockdown deze visie op tijd gecontinueerd. Vanuit overheid en schooldirecties werd tijdens de crisis aangestuurd op het behalen van resultaten als prioriteit, vertelden de kunstvakdocenten mij (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Scholen waren bang dat leerachterstanden<sup>8</sup> problemen in de toekomst zouden opleveren. Dat was voor de crisis al zo, maar óf het examen zou plaatsvinden en in welke vorm was onduidelijk in deze periode. Bovendien



wisten we niet hoe de maatschappij en zeker de kunsten er onder invloed van de crisis en digitalisering over een jaar uit zouden zien. De behoefte aan efficiëntie nam in deze coronacrisis niet af. Hoe begrijpelijk de behoefte aan efficiëntie ook is, toch is het vreemd dat de scholen vasthielden aan een visie van in stukken geknipte kloktijd met als doel zo snel mogelijk van A (leerdoel) naar B (leer resultaat) te komen. Als B niet te formuleren is, dan dendert die onderwijstrein door alleen maar om door te denderen. Dan is efficiëntie blind.

Naast de crisis werkte ook de digitalisering als een katalysator van de visie op onderwijstijd als resultaatgerichte, efficiënte kloktijd. Dankzij het afstandsonderwijs hebben alle leraren van 12- tot 18- jarigen leren werken met software voor video-bellen en diverse dashboards. De meeste digitale onderwijstools beloven de regie

» Detail muur studio Tilburg,  
november 2020



stappenteller

Maar

Maar

School is  
doorlucht locatie



weer terug te geven aan leraren. De kunstvakdocenten die ik sprak in de studio's schakelden razendsnel tussen meetings, chatfunctie en presentielijsten.

De 'slimheid' van deze software zit in de "handigheid en efficiëntie" zoals technologiecriticus Tijmen Schep (2016, p. 33) omschrijft. De software is niet ontworpen vanuit idealen, ethische overwegingen of bedoelingen vanuit het onderwijs zelf.

Die handigheid en efficiëntie is terug te zien in de vormgeving van de software. Op onlineschema's lijken activiteiten elkaar op te volgen, blok na blok. In de periodes van onlineonderwijs zat een kunstvakdocent op een stoel en schakelde strak van de ene les in de andere. In software werd onderwijs gepresenteerd als opvolgende stukjes kloktijd. Dat is anders dan in een lokaal, waar activiteiten beter langs elkaar kunnen lopen in dezelfde ruimte.

De tijd werd in een mal gegoten van gefragmenteerde blokken. Geen informele gesprekjes met collega's bij de koffieauto-

maat. Of een leerling die nog even iets komt ophalen. Een mal waarin men zich diende te voegen en waar de kunstvakdocenten zich meer uitvoerder voelden dan aangesproken te worden op hun vakmanschap (Essay Herontdekking van kunstvakidiotie).

Maar de crisis maakte ook zichtbaar dat die dominantie andere educatief betekenisvolle visies op tijd uit het onderwijs drukte. Ik denk dat die trein die doordenderde puur om het doordenderen voelde als tijdroof voor deze kunstvakdocenten. "In een les in een lokaal kan ik altijd heel makkelijk zeggen dat al het andere moet wachten, omdat ik aan het lesgeven ben. Achter mijn computer komt alles gewoon binnen en heb ik het idee overal direct iets mee te moeten doen." (Tammer). Er was weinig tijd voor het thuishonk van kunst-educatie: onderbreking. Er was geen tijd en vooral geen puf voor kunstvakidiotie (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie) of voor improviseren. Geen ruimte om de tijd te vergeten tijdens het maken van een decor met leerlingen. De tijd om de



flow van de ander te onderbreken terwijl je in dezelfde ruimte bent. De tijd waar je struikelend in valt en het even niet weet, de tijd van uitstel.

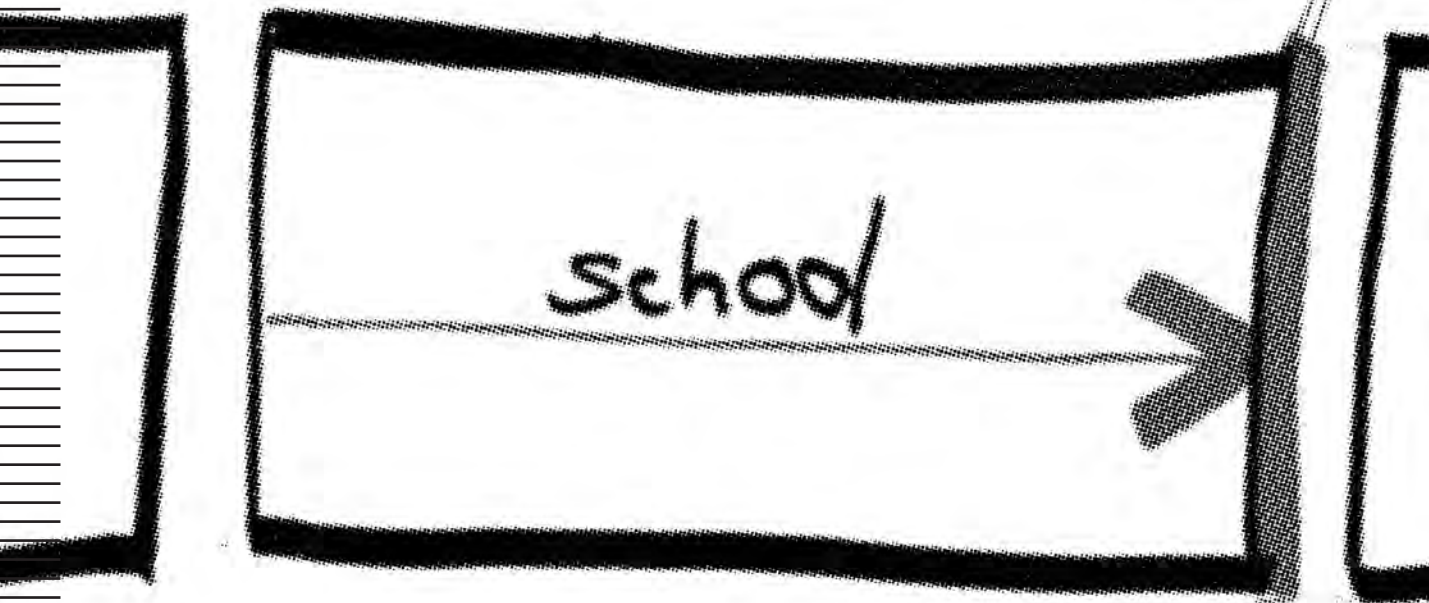
### **Uithouden in onderbreking**

Avenhuis vertelde in de studio over een moment dat leerlingen de kloktijd verloren en zich tot de wereld verhielden: een 'onderbreking'. Die wereld was in crisis op dat moment: de coronacrisis en racisme in de stad waar deze leerlingen woonden. Wat Avenhuis hier deed, was de doordenderende onderwijstrein – de efficiënte en productieve tijd – onderbreken, omdat die in crisistijd even nergens op sloeg. Een onderbreking bieden om samen stil te staan bij de grenzen van het begrijpen van deze complexe situatie en je hiertoe te verhouden. Dat is geen gemakkelijk moment, zo'n onderbreking. Het voelt nutteloos en doelloos in een systeem dat gedomineerd wordt door gerichtheid op efficiëntie en productie. Dat vraagt van kunstvakdocenten om geoefend te zijn in het uithouden in de 'onderbreking'.

Kunstvakdocenten die het uithouden in een educatieve 'onderbreking'. Voor wie tijd niet geroofd voelt, maar die aangesproken worden op hun vakmanschap (Essay: Herontdekking van kunstvak-idiotie).

Het gesprek over de 'onderbreking' als kunsteducatief gebaar is niet klaar. Dit gesprek kan gevoerd worden binnen activiteiten van leven-lang-ontwikkelen. Niet in LLO als een beweging van voorwaarts en omhoog, maar van oefenen en commoning praktijk (Essay: LLO als commoning praktijk). Masschelein en Simons (2012, p. 93) schreven het al: LLO als scholé is tijd voor studie en scholing, voor niet-productief zijn, voor onbezette tijd. Tijd waarin anderen zijn die door de interactie elkaar even uit die doordenderende trein trekken. Het is aan ons, kunstvakdocenten, om 'onderbreking' met alle zintuigen te verkennen (Essay: Blik). Om het uit te houden in een nutteloos moment. Om samen 'onderbreking' te onderhouden en te oefenen.







–LITERATUUR–

Arendt, H. (2009). De menselijke conditie (C. Houwaard, Vert.) Boom. (Origineel gepubliceerd in 1958)

Berding, J. (2015) Must Think. Van Twaalf tot Achttien (3), 56-57.

Biesta, G. J. J. (2017) Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2020) Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. Policy Futures in Education, vol. 18, no. 8, 1011-1025.

Duarte, E. (2015). Learning by jamming. In Art's teachings, teaching's art: philosophical, critical and educational musings, 179-193.

Hagen, K. (2022, 16 juni) Personeel voortgezet onderwijs kampt vaker met burn-out AOB. Geraadpleegd op 22 april 2023, van <https://www.aob.nl/nieuws/personeel-voortgezet-onderwijs-kampt-vaker-met-burn-out/>

Harney, S. & Moten, F. (2013). The undercommons: fugitive planning and black study. Autonomedia.

Hermesen, J. J. (2014) Kairos, een nieuwe bevlogenheid. Arbeiderspers.

Lewis, T., (2012) The aesthetics of education, theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire. Bloomsbury Academic.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012) Apologie van de school, een publieke zaak. Uitgeverij Acco.

Meirieu, P. (2016) Pedagogiek, de plicht om weerstand te bieden. (S. Verwer, Vert.) Phronese. (Originele bron gepubliceerd in 2007)



Priestley, M. & Biesta, G. (2015) *Teacher agency; an ecological approach*, Bloomsbury Academic.

Schep, T. (2016) *Design my privacy. 8 principes voor beter privacy design*. BIS Publishers.

Tilburg, M. van (2022). Herontdekking van de kunstvakidiotie. Verschuift het vakmanschap van kunstvakdocenten? *Forum+*, 29(3), 37-46.

Tilburg, M. van (2021) Gaat digitalisering gepaard met efficiëntie? *Kunstzone*. Geraadpleegd op 10 juni 2022, van <https://kunstzone.nl/gaat-digitalisering-gepaard-met-efficientie/>

Wilde, R. d. (2000) *De voorspellers, een kritiek op de toekomstindustrie*. De Balie.



## -EINDNOTEN-

- 1 Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met 'de kunstvakdocenten' de docenten in dit onderzoek.  
De kunstvakdocenten in Tilburg waren: Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam: Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer. In dit essay citeer ik de kunstvakdocenten door hun achternaam te vermelden. Hiermee wil ik hen extra waardering geven voor de observaties en acties die zij inbrachten.
- 2 Dit essay legt regelmatig verbanden met andere essays van 'Studies in Kunstvakidiotie'. De andere essays zijn terug te vinden op de expositie op het platform Research Catalogue.
- 3 Dit is een knipooig naar een bekende uitspraak van Cornelis Verhoeven 'wonen in uitstel' in 'Inleiding tot de verwondering' (1967)
- 4 'Onderbreking' heeft overeenkomsten met Kairos. Een term die een tegenstelling is van Chronos; de praktische meetbare tijd waarmee we de wereld organiseren. Kairos-tijd gaat meer om het juiste subjectieve, dynamische moment. Een moment waarin verleden, heden en toekomst samenvallen. (Hermsen, 2014, p. 11). Ik gebruik liever 'onderbreking' omdat hier de suggestie van interactie met anderen in verborgen zit. Bovendien mis ik in de term Kairos het alledaagse. De term is verbonden met een harmonisch en ideaal moment. Hoewel dat vaak na te steven is in het onderwijs, vind ik de term onderbreking minder utopisch en geeft deze ook ruimte voor de momenten die niet harmonisch zijn.
- 5 Zie noot 2.
- 6 Deze uitspraken komen uit een micro-logboek experiment in 2018 waarbij ik vijf leraren van 12- tot 18-jarigen om de paar dagen een vraag stelde over hun tijdservaring.
- 7 Niet voor niets gaan inspirerende onderwijsquotes over de toekomst, zoals: "Education is the passport to the future, for tomorrow belongs to those who prepare for it today." (Malcolm X). "Education is the most powerful weapon which you can use to change the world." (Nelson Mandela) of "Education is the investment our generation makes in the future." (Mitt Romney).
- 8 Nieuwsberichten over leerachterstanden geraadpleegd op 27 april 2023, van <https://nos.nl/artikel/2452832-leerachterstanden-door-corona-nog-niet-weg-rekenen-en-wiskunde-lastig>, van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2337587-verschillen-middelbare-scholen-groeien-in-coronatijd-ouders-vrezen-achterstand>, van <https://www.unicef.nl/pers/2022-01-24-unicef-ongekend-grote-onderwijsachterstanden-door-corona>, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/02/25/scholen-krijgen-meer-tijd-voor-inhalen-achterstanden-a4094477>, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/10/28/jaar-achterstand-bij-lezen-op-vmbo-door-lockdowns-a4063457>