



Cultuur+Educatie

Unlearning: naar een pedagogie van de zintuigen

66

jaargang 23 | 2024

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **School als proeftijd. Het rariteitenkabinet als pedagogisch concept**
Nancy Vansieleghem
- 22 **Het oefenen van de esthetische blik**
Mirjam van Tilburg
- 34 **Handwerk als dialoog**
Sjoerd Westbroek
- 48 **Een leerrijke les. Omtrent een schoolvertoning van *La chinoise***
Herman Asselberghs
- 66 **Het ont-leren van een esthetische opvoeding**
Annette Krauss
- 83 **Leopold II, op zijn paard gezet**
Roel Kerkhofs
- 103 **Naar een (on)pedagogiek van het amateurorkest?**
Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets

Redactioneel

Uit verschillende hoeken horen we bezorgdheid over de richting die het onderwijs uitgaat. Onderwijs wordt steeds meer gereduceerd tot een instrumentele aangelegenheid, tot een technische, strikt meetbare onderneming die gericht is op wat kinderen nodig hebben op de arbeidsmarkt van de toekomst en in de veranderende maatschappij. De Nederlandse pedagoog Gert Biesta heeft dit ernstig bekritiseerd en spreekt van een 'learningfication of education'. Zijn analyse is dat de taal van opvoeding en onderwijs steeds meer vervangen wordt door die van leren, waarbij onderwijs steeds meer begrepen wordt als het tegemoetkomen aan de behoeften van een veranderende samenleving.

In antwoord hierop richten we ons in dit themanummer van *Cultuur+Educatie* op educatieve experimenten van 'unlearning' of 'ontleren'. Met deze term willen we een andere betekenis van educatie onder de aandacht brengen, een die niet zozeer is gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden voor aanpassing aan een wereld op drift, maar op gevoelig worden en zorg dragen voor die wereld. Het uitgangspunt is dat we vandaag voor uitdagingen staan waarvoor de droom van de modernisering – kennis leidt tot vooruitgang en zekerheid – tekortschiet. We moeten alternatieve praktijken uitproberen die ons, om met Biesta te spreken, in een 'aandachtige bereidheid' stellen. De vraag die we in dit themanummer stellen, is daarom in welke mate verschillende modaliteiten van de kunst – het visuele, het tactiele, het hoorbare – manieren kunnen zijn om ons fundamenteel anders tot de wereld te verhouden dan in termen van kennisverwerving. Zeven auteurs zijn met deze vraag aan de slag gegaan en hebben getracht inzichtelijk te maken hoe concrete artistieke praktijken een gevoeligheid voor (iets uit) de wereld opwekken en op die manier een betekenis geven aan educatie voorbij het leren. We hebben praktijken verzameld uit het formele (kunst)onderwijs en niet-formele contexten. Het zal niet verbazen dat de artikelen geen blauwdruk bieden, maar als gedachten bij concrete gebeurtenissen uitnodigingen zijn om te kijken naar de ontlerende potentie van artistiek-educatieve praktijken.

Tijdens een experiment in een kleuterschool in Zambia verkende Nancy Vansieleghem met anderen een manier om kunst in te zetten in het onderwijs. Hierin vormt niet leren, maar proeven de basis. In het eerste artikel beschrijft ze hoe de omvorming van het klaslokaal tot een rariteitenkabinet ertoe heeft geleid het wezen van de school opnieuw onder de aandacht te brengen en te herdenken als proeftijd.

Mirjam van Tilburg gaat in haar bijdrage in op een onderwijsbenadering die ruimte biedt voor de esthetische blik. Dit is de blik die leerlingen aanmoedigt om situaties met hun zintuigen te ervaren om er een dieper begrip van te krijgen. Ze beschrijft hoe kunstvakdocenten hierin een belangrijke rol spelen.

Daarbij benadrukt ze ook de fysieke handeling van het werpen van een blik zelf. Ze stelt dat onder invloed van de digitalisering van het onderwijs en huidige onderwijstrends deze blik onder druk komt te staan.

Sjoerd Westbroek onderzoekt hoe in kunsteducatie door handwerk een dialoog tot stand kan komen. Een dialoog met materialen, met anderen en met de wereld. Waar Van Tilburg zich richt op de blik, gaat het in zijn artikel in eerste instantie om de rol van de hand als bemiddelaar tussen innerlijke ervaringsruimte en de ruimte daarbuiten.

In *Een leerrijke les* doet Herman Asselberghs verslag van een 'ontlerende' ervaring tijdens een college over de film *La chinoise* van Jean-Luc Godard. Als docent neemt hij het woord en spreekt hij de studenten toe. Hij deelt met hen zijn liefde voor Godard en ziet in de film een rijkdom om gelijkenissen tussen de cinema, school en de wereld van toen en nu onder de aandacht te brengen. Maar dat plan gaat niet door. Een nieuwe generatie kondigt zich aan en biedt weerwoord. Met zijn tekst beschouwt Asselberghs niet zozeer de nieuwe generatie, maar het wezen van educatie: dat er een ontmoeting is tussen generaties.

Annette Krauss borduurt in haar bijdrage voort op Spivaks propositie om te leren leven met tegenstrijdige instructies als een manier om onrechtvaardigheden in onze geglobaliseerde wereld aan te pakken. Ze verbindt deze met het ontleren van privileges. Om zich te onttrekken aan de regels en krachten die de mens sturen, gaat ze in op het werk van Friedrich Schiller over de esthetische opvoeding. Ze start een dialoog tussen Schillers concept en *Sites for Unlearning*, een reeks samenwerkingspraktijken waar ze sinds 2008 bij betrokken is.

Hoe ga je als kunstenaar om met heikele maatschappelijke kwesties en hoe politiek correct moet je daarbij zijn? In de zesde bijdrage verkent Roel Kerkhofs deze vraag door een uitgebreide beschrijving te geven van een Brussels kunstproject: twee kunstenaars maken een houten replica van het standbeeld van koning Leopold II en rijden dit gedurende drie weken door de lange Leopold II laan in Brussel. Kerkhofs stelt voor om een problematische heden niet alleen negatief te benaderen, maar juist de rijke veelzijdigheid ervan te ontrafelen.

In de laatste bijdrage onderzoeken Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets de pedagogische betekenis van amateurorkesten. Ze richten zich op de tegenstellingen en complexiteit van deze orkesten als muzikaal en pedagogisch fenomeen, weg van het clichébeeld van 'hoempapa'. De auteurs betogen dat ogenschijnlijk traditionele hiërarchische settings nieuwe inzichten kunnen bieden over educatieve concepten als gedifferentieerd,

non-verbaal en peer leren, en leggen de nadruk op de zintuiglijke ervaringen van muziek, instrumenten en dirigenten als leermiddelen. Ze concluderen dat het 'niet-lerende' karakter van amateurorkesten uniek en (on)pedagogisch relevant is en pleiten voor erkenning van amateurorkesten als educatieve fenomenen.

De bijdragen tonen elk diverse praktijken. Maar waar het steeds om gaat, is dat ze ons helpen gevoelig en aandachtig te worden voor meer dingen in de wereld.

Nancy Vansielegheem
Gastredacteur

School als proeftijd¹

Het rariteitenkabinet als pedagogisch concept

Nancy Vansieleghem

Tijdens een experiment in een kleuterschool in Zambia verkende Nancy Vansieleghem met anderen een nieuwe manier om kunst in te zetten in het onderwijs. Hierin vormt niet leren, maar proeven de basis. In haar bijdrage beschrijft ze hoe de omvorming van het klaslokaal tot een rariteitenkabinet ertoe heeft geleid om het wezen van de school en leren zelf open te breken.²

- 1 Deze tekst is een vertaling van de uitgebreidere tekst Making sense together. The cabinet of curiosity as path to reconsider education for all. *Ethics and Education*, 18(3-4), 354-370.
- 2 Het gedachtegoed in het artikel verwijst naar het speculatief pragmatistisch gedachtegoed van onder anderen Isabel Stengers. Stengers plaatst praktijk eerder op de speculatieve grond van het mogelijke dan op het waarschijnlijke. Ze verkiest expliciet de notie praktijk, om een speculatieve, empirische aanpak te onderscheiden van een normatieve invulling die gedreven wordt door het meten van de validiteit (of die nu overeenkomt met het 'goede', het functionele of het objectieve/reële). Het effect van de activiteiten loopt door in een ander productief proces waarvoor het de inhoud bepaalt. En afhankelijk van de bijdrage tot de situatie zet het aan tot denken, voelen en vragen.

In 2015 gaat LUCA School of Arts een samenwerking aan met de VVOB³ rond de integratie van kunst in het basisonderwijs in Zambia. De opdracht van de VVOB is bij te dragen aan beter onderwijs voor iedereen. 'Quality education for all':

Kwaliteitsonderwijs biedt alle leerlingen de capaciteiten die ze nodig hebben om economisch productief te worden, een duurzaam levensonderhoud te ontwikkelen, bij te dragen aan vreedzame en democratische samenlevingen en het individuele welzijn te verbeteren. De vereiste leerresultaten variëren afhankelijk van de context. Over het algemeen moet de voltooiing van het basisonderwijs betekenen dat leerlingen een minimumniveau van geletterdheid en rekenvaardigheid, wetenschappelijke basiskennis en levensvaardigheden bereiken. Capaciteitsontwikkeling om de kwaliteit van leraren en andere belanghebbenden in het onderwijs te verbeteren is tijdens dit proces van cruciaal belang (VVOB, n. d., mijn vertaling).

Voor het VVOB-programma in Zambia betekent dit allereerst het inrichten van kleuteronderwijs in achtergestelde buurten en de uitbouw van een lerarenopleiding voor kleuteronderwijs. Kleuterscholen in Zambia zijn niet alleen schaars, de meeste kleuterleerkrachten, voornamelijk vrouwelijke vrijwilligers die zelf nooit naar school zijn geweest, priesters of mannelijke leraren uit de hogere groepen, beschikken niet over de expertise en competenties om leerprocessen bij jonge kinderen kwaliteitsvol op gang te zetten. Bovendien zijn er geen leerinhouden, schoolboeken, didactische materialen of leerplannen voor het kleuter- en basisonderwijs. Daarom heeft de VVOB westerse lerarenopleidingsinstituten gevraagd om de opleiding van kleuteronderwijzers en leerkrachten in Zambia duurzaam te ondersteunen, dat wil zeggen op basis van capaciteitsopbouw en rekening houdend met de lokale verankering van de scholen zelf.

Kunst in en als onderwijs voor iedereen

De vraag rijst hoe wij⁴, vanuit het hoger kunstonderwijs, aan deze ambitie kunnen bijdragen. Het algemene antwoord is didactisch materiaal ontwikkelen, zoals wandkaarten maken, leerboeken illustreren en werkvormen ontwikkelen om spelend leren te activeren. Spelend leren geldt als 'een effectieve pedagogische aanpak om een dieper niveau van leren en vitale leervaardigheden te bevorderen' (VVOB, 2018, p. 2). De belangrijkste verwachting

- 3 De afkorting VVOB verwijst naar de oude benaming Vlaamse Vereniging voor Ontwikkelingssamenwerking en Technische Bijstand, maar is nu vervangen door Education for Development. De VVOB is een vereniging zonder winstoogmerk en draagt in opdracht van de Vlaamse en Belgische overheid bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs in ontwikkelingslanden.
- 4 Ik heb samen met Gerda Dendooven de praktische uitwerking van het *cabinet of curiosities* vormgegeven.

is de ontwikkeling van creatievere, maar efficiënte en effectieve didactische instrumenten en strategieën. Het gaat om de ontwikkeling van nieuwe pedagogische modellen, grotendeels geïnspireerd door sociaal-constructivistische leertheorieën, of modellen die gericht zijn op stimulerende en faciliterende leeromgevingen. Het uitgangspunt is dat leren een zelfstandig uit te voeren activiteit is, vertrekkend van de aanwezige kennis van de leerling en dat het onderwijsaanbod zich moet aanpassen aan de diverse behoeften van de leerling. Vanuit dit sociaal-constructivistisch gedachtegoed gaat het vervolgens om verbetering van de kwaliteit van het onderwijs door te focussen op welbevinden en leermotivatie. Waar het binnen onderwijs voor ontwikkelings-samenwerking dus om gaat, is een pedagogische structuur ontwerpen waarin leren wordt geoptimaliseerd door doelgerichte leerprocessen die de veronderstelde effectiviteit en efficiëntie helpen maximaliseren. Wat opvalt in de vraag aan ons, als kunstonderwijs, is dat er nauwelijks aandacht is voor de educatieve betekenis van de kunsten zelf. Kunst komt weliswaar ter sprake, maar op een zeer functionele en instrumentele manier. Ze lijkt enkel relevant voor zover kunst ten dienste kan staan van leren. Niet de kunst, maar optimale leerprocessen en relevante leeropbrengsten vormen het uitgangspunt. Wij stellen daarom de vraag wat er gebeurt als we de kunsten op de voorgrond plaatsen. Wat kunnen de kunsten zelf betekenen voor het onderwijs in een geglobaliseerde wereld?

Gezien de bezorgdheid over de toenemende kapitalisering van het onderwijs willen we vanuit de kunsten een andere benadering van ontwikkelingseducatie verkennen. Een benadering die niet alleen de impliciete instrumentalisering van de kunsten uitdaagt, maar ook de notie van kunst naar voren brengt als een praktijk die aan bestaande wereldbeelden een gevoeligheid voor andere realiteiten toevoegt. Een praktijk die te maken heeft met een blootstelling aan de wereld en een transformatie van het zelf, eerder dan met een inpassen in een wereld op drift (Masschelein & Simons, 2019). Hoewel we hiermee geen kritiek willen leveren op de VVOB – omdat we het volledig eens zijn met haar ambities om onderwijs voor iedereen mogelijk te maken – willen we haar aanpak verrijken met een denkwijze over onderwijs voor iedereen in termen van collectief experiment en engagement. We leven immers in een tijd waarin we beginnen te beseffen dat het verwerven van inzetbare competenties slechts één manier is om ons tot de wereld te verhouden, en dat dit niet noodzakelijk de meest vruchtbare, hoopvolle of bevrijdende manier is. De huidige sociale en ecologische crisis suggereert ook dat het wereldbeeld achter de emancipatorische taal van het onderwijs misschien wel eens zijn grenzen kan hebben bereikt (Latour, 2017).

Belangrijke vragen voor de kunsten zijn niet hoe we de wereld rationeel naar ieders verwachtingen kunnen ombuigen, maar hoe we omstandigheden kunnen scheppen waarin het ‘waartoe’ van dat verlangen mede wordt bevraagd.

Met Gert Biesta stellen we dat de inzet niet zozeer is ‘hoe aan de verwachtingen van de samenleving te voldoen, maar hoe de samenleving op een afstand te houden en de nieuwe generatie te beschermen tegen alles wat de samenleving van hen en het onderwijs wil. Dit om de nieuwe generatie zelf de tijd te geven om de wereld en zichzelf in relatie tot de wereld te ontmoeten; te werken aan de vraag wat de wereld van hen vraagt en hoe ze weerwoord zullen bieden’ (Biesta, 2022, p. 43). In plaats van te zoeken naar manieren om kinderen te helpen de basiskennis en -vaardigheden te verwerven die nodig zijn om productief te zijn in een geglobaliseerde samenleving – een proces waarin efficiëntie en inzetbare competenties dwingende oriëntaties zijn – willen we ons daarom vanuit het kunstonderwijs bezighouden met de vraag hoe onszelf te bevrijden van een pedagogische vorm die educatie gelijkstelt aan productiviteit en leeropbrengst, en die de leerkracht begrijpt als expert die weet wat noodzakelijk is om productief te zijn (cf. Masschelein & Simons, 2019).

De vraag die we daarom stelden, is hoe het leren te ontleren. Oftewel hoe het mogelijk is om educatie niet alleen te zien als een geheel van competenties die de leerling en de leerkracht moeten verwerven, maar als een experimentele praktijk die de wereld en de dingen op een nieuwe manier laat verschijnen. Door het klaslokaal om te vormen tot een rariteitenkabinet hebben we een dergelijke experimentele zone willen creëren. Zo wilden we een zekere afstand creëren van onze gemeenschappelijke sociale, emotionele, cognitieve en zintuiglijke verlangens, waardoor deze in een ander licht komen te staan en we ze kunnen bevragen. In wat volgt, beschrijf ik het rariteitenkabinet als concept en verbind ik dit met een studiepraktijk die het proeven als uitgangspunt van het leren neemt.

Het rariteitenkabinet als wereldscheppende praktijk

Het rariteitenkabinet of *Wunderkammer* gaat terug op een vijftiende-eeuwse West-Europese praktijk die een nieuwe houding tegenover ‘rariteiten’ tot uitdrukking brengt. Naast aristocratische verzamelaars die hun kabinetten hoofdzakelijk gebruikten om te imponeren en hun macht en rijkdom te etaleren, waren er avonturiers die vanuit een nieuwsgierigheid de wereld introkken en exotische objecten uit de wereld verzamelden om te bestuderen.

Een voorbeeld van zo’n kabinet is de verzameling van Olaus Worm (1588-1654). Anders dan de kabinetten van de prinsen en aristocraten, had hij elk item in zijn collectie gelabeld, en beschreef hij zijn verzameling gedetailleerd in vier boeken. Opmerkelijk aan Worm is dat hij niet de pretentie had om een compleet overzicht te geven van alle natuurlijke objecten, maar zich beperkte tot die in zijn eigen collectie. Hij ging ervan uit dat de objecten die geplukt waren uit de oneindige hoeveelheid van elementen die de werkelijkheid vormen,

iets bezaten dat uniek, zeldzaam of onnavolgbaar was. Zo creëerden de uitstallingen een ruimte om de wereld te bestuderen voorbij het nuttige. De kabinetten boden een projectiescherm om de wereld voor een tweede keer te zien en openden microkosmosen die een blik op de wereld mogelijk maakten en die wereld tot studieobject transformeerden. Ze brachten niet zozeer gehoorzaamheid aan de adel of de clerus, maar liefde voor de wereld tweeweg door haar vanuit deelbare studie en verbeelding in het kabinet opnieuw te laten ontstaan en zich eraan te wijden.

Tijdens ons experiment in een kleuterschool in Zambia vormden we⁵ de klas om tot zo'n rariteitenkabinet. Met een beschrijving van drie scènes ga ik in op hoe met het rariteitenkabinet een andere pedagogische praktijk zich openbaart.

Scène 1: uitgaan - zich blootstellen aan (dingen in) de wereld

Ervan uitgaand dat educatie niet alleen te maken heeft met leren in gangbare zin, maar een ontlerende potentie bezit, besluiten we om niet de wereld van de leraar of de leerling centraal te stellen, maar de ruimte tussen thuis en school. We vragen leerlingen dingen die ze op hun pad tegenkomen te verzamelen. Terwijl kinderen aanleren dat naar school lopen geen andere betekenis heeft dan in een rechte lijn naar de bestemming te lopen en alleen omwille van hun veiligheid aandacht aan de omgeving te besteden, nodigen we ze nu uit om hun weg anders te ervaren. We vragen ze opmerkzaam te zijn voor wat het pad zelf openbaart, en hiervoor hun vijf zintuigen – zicht, reuk, smaak, gehoor en tastzin – te gebruiken. Een zeer eenvoudige oefening, want voor kinderen ligt de uitdaging niet in het niet bereiken van een bestemming, doch in het van het pad af raken. Onderweg, zo schrijft Tim Ingold:

[...] wordt de aandacht van kinderen getrokken – of, in het zicht van een begeleidende volwassene, afgeleid – door alles, van het spel van licht en schaduw tot de vlucht van vogels en het geblaf van honden, tot de geur van bloemen, tot plassen en gevallen bladeren, en tot ontelbare kleinigheden, van slakken tot kastanjes, en van gevallen munten tot verraderlijk afval (Ingold, 2015, p. 130, mijn vertaling).

Een kind wordt niet geabsorbeerd door een indrukwekkend uitzicht of een vooraf bepaalde horizon vanaf een bepaald uitkijkpunt, maar door de verplichting om te gaan waar het pad leidt. Als vleermuizen die zich bewegen door een dichtbegroeid bos, lopen ze stap voor stap door hun omgeving op basis van wat hun aandacht trekt.

⁵ Samen met Gerda Dendooven ontwikkelde ik in 2015 en 2016 een workshop 'Transforming the classroom into a cabinet of wonders' binnen een teachertraining-programma van de VVOB in Zambia. Twee studenten uit de lerarenopleiding audiovisuele en beeldende kunsten, Lieve Simoens en Lore Stessels, probeerden deze voor hun stage in de klaspraktijk uit.

Kinderen vragen om aandacht te schenken aan wat er onderweg verschijnt, zonder verdere instructies dan materiaal te verzamelen, suggereert een onderwijsmodel dat zich eerder richt op aandacht dan op intentie. We verwachten doorgaans van kinderen dat ze aandacht schenken aan de weg omwille van het bereiken van een bestemming, maar in dit geval gaat het om aandacht voor datgene waar we bij hen gewoonlijk geen aandacht voor vragen.

Je zou nu gemakkelijk kunnen stellen dat deze oefening veel gelijkenissen vertoont met progressieve en sociaal-constructivistische leertheorieën die de leefwereld van de leerling centraal stellen. Maar de focus op de blik van het kind is niet bedoeld om het kind de macht te geven zelf te beslissen waar het zich mee bezig wil houden. In plaats van de belangen van het kind centraal te stellen zijn de wandel- en verzamel oefeningen eerder bedoeld om contrapuntische lijnen te activeren en zelfs af te dwingen in plaats van aansluitende punten te verbinden. Ook zijn ze niet bedoeld om de leerling te bevrijden van de dominante blik van de leerkracht, ervan uitgaand dat een vrije blik leidt tot creativiteit en diversiteit, maar zien we de oefeningen eerder als een mogelijke activering van het vermogen om zich, net als een kind, bloot te stellen aan wat de wereld ontvouwt, onwetend waar het pad heen leidt. De verzamel oefeningen zijn er niet op gericht leerlingen zelf hun acties te laten sturen (in tegenstelling tot een passieve ervaring), maar een poging om die sturing over te laten aan het pad die de blik beveelt (cf. Masschelein, 2006).

Dit betekent dat niet de leerling of de leerkracht, maar de weg autoriteit krijgt om het klasgebeuren te richten. Dus niet de leerkracht of de leerling beslist wat belangrijk is en ertoe doet, maar dat wat zich aandient en openbaart in de plooi tussen thuis en school. Zo worden een stuk karton, een blikje roomkaas dat iemand op straat had gegooid, een stuk weggewaaid roze plastic, een bruine veer die een van de rondrennende kippen was kwijtgeraakt, een uit wortels gesneden vis op een foto van een Chinees restaurant, een gele tandenborstel, een onleesbaar geworden stuk papier of een halfleeg bierblikje, overblijfselen van de oude wereld, de gemeenschappelijke wereld waaromheen de leerlingen en de leerkracht samenkomen en zich aan vormen.

In plaats van aan progressieve leertheorieën doet dit ons eerder denken aan praktijken die verwant zijn aan het vijftiende-eeuwse rariteitenkabinet. Deze kabinetten brachten immers geen praktijken op gang die aansluiting zoeken bij het gekende, maar hadden als uitgangspunt de bereidheid om zich bloot te stellen aan een ongekende wereld. Naast avonturiers die in opdracht van rijke kooplieden op expeditie gingen, waren er ook nieuwsgierigen die de wereld wilden ontmoeten, terwijl ze heel goed wisten dat ze daarmee

hun leven op het spel zetten (Wulf, 2019). Met andere woorden, dingen uit de wereld werden niet alleen verzameld om uit te stallen, de kabinetten vereisten ook de bereidheid en inspanning om zich te wijden en bloot te stellen aan de vreemdheid van de dingen in de wereld.

Maar anders dan deze vaak roofzuchtige expeditie in de vijftiende eeuw gaat ons experiment minder over het ontdekken van een nieuwe wereld als wel over het creëren van een afstand tot een gekende wereld, zodat deze opnieuw ontdekt kan worden. De leerlingen worden aangemoedigd om te wandelen en zich te onderwerpen aan de ruimte die ze zo goed kennen: om te kijken, te verzamelen en te schetsen wat ze te zien krijgen. De waarde van deze oefeningen ligt daarom niet alleen in de verzamelde en uitgestalde objecten, maar ook in het effect of liever affect dat het onderweg zijn en het verzamelen zelf teweegbrengen. De oefening transformeert voorwerpen naar 'dingen' die de leerlingen en de leerkracht opnieuw naar hun omgeving, en wat die te vertellen heeft, doet kijken. Niet langer als potentiële gebruikers van die voorwerpen, maar als een nieuwe generatie. De uitstalling of de door de stagairs gemaakte 'Tree of wonders' (zie Afbeelding 1), creëert een zintuigelijke ruimte die de kracht krijgt om te denken aan wat de wereld ons laat zien, doen en voelen.

*Afbeelding 1. Tekenoefening met aan de muur de Tree of wonders
Foto: Nancy Vansielegheem*



Scène 2: zich verzamelen rond dingen - spreken met en tegen

Het kabinet biedt een platform voor de objecten om zichzelf als dingen te tonen. Door dagelijkse objecten naar de klas te brengen, worden ze losgemaakt van hun betekenis als gebruiksgoederen en bron voor raadselachtige verhalen. We vragen de leerlingen om te vertellen over de objecten: waar en wanneer ze gevonden zijn en wat ze onthullen in relatie tot andere voorwerpen in het kabinet. Voorwerpen worden bekeken, vastgenomen, geschetst en verplaatst en relaties benoemd. We hebben het over bruine veren van ruiende kippen, over wit dat anders kleurt als het naast oranje ligt, over eiwit, over weggewaaid roze plastic, en over bier dat vies is, maar naar honing smaakt. We vragen leerlingen te kijken, te spreken en opnieuw te kijken. Door objecten samen te brengen die niets gemeen hebben, behalve dat ze samen 'leven' in een omgeving tussen thuis en school, ontstaat een netwerk van analogieën. Deze analogieën verrijken de aandacht, doordat leerlingen nieuwe, nog niet eerder benoemde relaties maken.

Ook hier kan men snel de vraag stellen of dit niet overeenkomt met spelenderwijs de wereld ontdekken. Maar het verschil is dat de analogieën niets trachten te verklaren of uit te leggen, maar pogingen zijn om te benoemen wat er te zien, te voelen of te herinneren valt. Deze benadering is niet tegengesteld aan een wetenschappelijke, maar onderschrijft juist die blik. Alleen ligt de focus niet op de kennis die de aandacht genereert, maar op de aandacht zelf. Aanvankelijk maken leerlingen allerhande ordeningen van voorwerpen met dezelfde eigenschappen (veren bij veren, stenen bij stenen, afval bij afval), met dezelfde vindplaats of bijvoorbeeld voorwerpen die naar de mangoboom verwijzen. Deze ordeningen krijgen een label en worden benoemd. Maar niet om ze onder te brengen in bestaande categorieën of om nieuwe te creëren, eerder om erdoor beziel te raken. Het gaat dus niet zozeer om het leren maken van kwantitatieve vergelijkingen op een meetbare golfengte, maar op een kwalitatief continuüm van affectieve intensiteit (Ingold, 2015).

Dit is vergelijkbaar met wat Bennett schrijft over de oorsprong van het rariteitenkabinet. Ontdaan van labels en los van elke vaste context, leken de verzamelde rariteiten op geruchten, warrige berichten of flarden gemompelde spraak (Bennett, 1998). In het kabinet gaat het niet zozeer om het verzamelen van objecten als gegevens, met de bedoeling om iemands feitelijke kennis van de wereld ordelijk uit te breiden, begrepen vanuit een bepaald punt dat wordt begrensd door een volledig vooraf bepaalde, uniforme en homogene horizon.

Dit betekent niet dat het kabinet gesprekken op gang brengt waarin iedereen alles over de objecten kan zeggen. Eerder zou je kunnen zeggen dat het kabinet de verzamelde voorwerpen beschermt tegen hun context en functioneel

gebruik en een uitnodiging uitstuurt om voor en met de dingen te spreken en samen te zoeken naar woorden waarin 'iets' te vinden is. Het kabinet creëert een afstand en onthult een wereld van dingen die kinderen doet kijken, voelen en spreken, en de vraag doet stellen of wat ze zien overeenkomt met wat ze denken (Afbeelding 2). Het scheidt een tussenruimte die ontspringt aan een verlangen om met iets bezig te zijn en er zich aan te wijden, een tussenruimte voorbij nuttigheid en functionaliteit.

Afbeelding 2. Tekenend wat je ziet

Foto: Lieve Simoens



Scène 3: dingen in daden omzetten

Naast het verzamelen, uitstellen en labelen van objecten schetsen leerlingen ook de route van huis naar school op lange vellen papier. We noteren de opwindende van rennende dieren met korte, repetitieve lijnen en bewegingen. En we vangen regenwater op. Naast objectieve gegevens over herkomst en datum van het regenwater noteren we ervaringen die resoneren met zijn val. Zo labelen we regenwater als motregen, slagregen, zware regen en filmregen (Afbeelding 3). De gebottelde regen wordt daarmee meer dan gewoon water. De etikettering benoemt niet alleen de eigenschap van regen als water, maar ook de kracht en energie die de regen op het moment van de vangst bezit. Het labelen van regen laat de kinderen de mogelijkheid ervaren om diepten te ontdekken in wat water is en het te zien in zijn eigen licht. Ze ervaren dat water niet hetzelfde is als regen en dat regen zelf niet inert is, maar pulserend. Door gietende regen, motregen en filmregen anders te labelen, leggen de kinderen een fysieke ervaring vast die een verbinding legt met het weer. De gelabelde waterflessen brengen zo ook een ervaring over. Ze verwijzen niet alleen naar wat we zien, maar presenteren ook een visie: regen is meer dan water.

Afbeelding 3. Regenwater labelen

Foto: Nancy Vansielegheem



Wat we denken dat een object is, wordt in het kabinet dus veranderd in wat Ingold een 'ding' noemt: 'De kwestie met dingen is dat ze verre van voor ons te staan als een voldongen feit, compleet op zichzelf, elk een worden zijn, of beter een plaats waar verschillende vormen van worden verstrengeld raken' (Ingold, 2018, pp. 155-156, mijn vertaling). We verzamelen in het kabinet geen voorwerpen, maar dingen (zoals onderdelen van autobanden, een gele tandenborstel, een onleesbaar geworden stuk papier, of een halfleeg bierblikje), omdat ze verhalen, dialogen en liedjes dragen over het leven die ook in het spel worden gebracht. Zo gaat het niet alleen om een blikje, maar om een bierblikje dat halfleeg is.

Het transformeren van het klaslokaal in een rariteitenkabinet betekent daarmee dat we de dingen niet als afzonderlijke entiteiten, maar als gebeurtenissen presenteren. Het brengt objecten tot leven. Het brengt bijvoorbeeld meteorologische fenomenen zoals zonneschijn, regen en wind in actie (cf. Ingold, 2015). Door het klaslokaal om te vormen tot een rariteitenkabinet wordt het object, als ding, een deelnemer aan de discussie. Het kabinet verandert de objecten in dingen om je mee bezig te houden. En 'je bezighouden met dingen', volgens Ingold, 'betekent dat je met ze mee moet doen in het proces van hun vorming' (Ingold, 2018, p. 159, mijn vertaling):

Om de zon te kunnen zien, zei Goethe, moeten de ogen al reageren op haar licht. Maar omgekeerd kan de zon alleen schijnen in een wereld met ogen die bereid zijn haar schijnsel te ontvangen. Ogen en zon reageren dus samen (Ingold 2015, p. 98, mijn vertaling).

De zon zien, met andere woorden, is de zon ondergaan, of verder in de poëtische taal van Johann Wolfgang von Goethe: 'Als het oog niet zonachtig was, zou het de zon niet kunnen zien' (geciteerd uit Ingold 2015, p. 97). Goethe bedoelt te zeggen dat dezelfde zon die aan de hemel schijnt, ook uit onze ogen schijnt (de zonnestraal die straalt). Dit is het geval wanneer we zien *met*, wanneer we onze ogen laten begeleiden door de zon. Je bezighouden met dingen betekent je ogen richten op de wereld, je inlaten met dingen. Alsof onze ogen zich voor het eerst openen voor de wereld (cf. Vansieleghem, 2014).

Vandaar dat kijken, tasten, betasten, verplaatsen, natekenen en spreken of schrijven over dingen hand in hand gaat met gevoeliger worden, met liefde gaan voelen voor (dingen in) de wereld. Niet zozeer om in die wereld te willen ingrijpen, maar om ze te proberen begrijpen. Wat misschien wel betekent dat je minder begrijpt, maar meer begint te zien, horen en voelen. Door het bestuderen ontstaat liefde, zoals liefhebbers van wijn, van vlinders of van de letter O. Liefhebbers zoeken naar de kleine verschillen die ertoe doen, ze worden geraakt door die verschillen en willen zich erop richten om ze te laten meetellen. Stengers (2019) herinnert ons eraan dat zo'n leerpraktijk meer om proeven dan om weten gaat. Omdat proeven niet alleen over genieten gaat, maar ook over smaken onderscheiden, en om actief te proeven, moet je bereid zijn om jezelf bloot te stellen, de wijn in je toelaten en aandachtig zijn voor de kleinste verschillen die de vloeistof teweegbrengt. Je smaak durven gebruiken, te onderscheiden van het Kantiaanse *sapere aude* (durf te weten), gaat over proberen en over leren gevoelig worden voor verschillen, en dit alles met de risico's en gevolgen die inherent zijn aan proeven en proberen.

Het gaat hier dus niet om een pedagogische vorm die is gericht op het verwerven van vooraf gedefinieerde eindresultaten op een creatievere manier, maar om een vorm die leren losweekt van een voorbestemming en koppelt aan ervaring, aandacht en liefde voor de wereld. Waarbij we aanvaarden dat we niet weten wat we niet weten en dus wat leren als proeven teweegbrengt, maar dat aandacht en zorg voor de gevolgen inherent zijn aan het proeven zelf. Met het omvormen van de klas tot een rariteitenkabinet bepleit ik met andere woorden het begrijpen van de klasruimte als 'proeftijd', of ruimte waar kinderen proeven oefenen als voorzichtige aandacht of zorgzame ervaring van de gevolgen. Een gelegenheid om dingen te ervaren die in het proeven zelf anders worden en een nieuwe betekenis krijgen.

De fysieke inspanning van het zich wijden aan het materiaal samen met het daadwerkelijk in acht nemen van wat er zich toont, schept een situatie die het mogelijk maakt om los te komen van wat men wil zien of denkt aan te treffen, waardoor de dingen zelf zeggingskracht krijgen: ontdaan worden van de krachten die we er haast automatisch aan toekennen.

Het rariteitenkabinet als pedagogische vorm van proeftijd

Deze aanpak voor 'educatie voor iedereen' daagt niet alleen de impliciete instrumentalisering van de kunsten in de huidige programma's voor ontwikkelingssamenwerking uit, maar brengt ook een pedagogische vorm naar voren die een gevoeligheid prikkelt voor wat zich aandient als nieuwe en andere realiteiten. De transformatie van het klaslokaal in een rariteitenkabinet breng ik naar voren als een cruciale factor, omdat het een ruimte ensceneert die de blik op de wereld richt, voorbij het zelf. Het rariteitenkabinet voorziet ons van een pedagogische vorm om de klas niet zozeer te denken als een praktijk voor het verwerven van inzetbare kennis en vaardigheden, al dan niet speels gebracht, maar als een praktijk van oefeningen die aandacht en blootstelling teweegbrengen en die deze oefeningen als studie of vormingsoefeningen definieert en onderstreept. Een pedagogische vorm dus die niet zozeer inzet op efficiënte middelen en tools om zo snel mogelijk de vaardigheden en kennis die nodig zijn om mee te draaien in de bestaande wereld te verwerven, maar die inzet op het voorzichtig proeven van hoe de wereld smaakt en dus eerder op de omgang dan de ingang is gericht.

Met het rariteitenkabinet willen we daarom geen betere didactiek presenteren, maar wel pleiten voor erkenning van een pedagogische vorm die blootstelling en aandacht voor de wereld activeert en waarin verzamelingen aanleggen, kaarten maken, schetsen tekenen, samen spreken en uitstallingen maken schoolse oefeningen zijn die houdingen teweegbrengen die we niet moeten afleren of africhten, maar waaraan we blijvende aandacht moeten besteden, willen we de (kinderlijke) wil om de wereld te ontmoeten niet doen rusten (cf. Rancière, 2008).

We zijn het met de VVOB eens dat de school daartoe de meest uitgelezen en unieke plek is, en dat we daarin ondersteuning vanuit 'het westen' moeten bieden. Maar ook, en misschien des te meer dat het westen, zichzelf hierin moet herdenken. Ik geloof erin dat de school een uitgelezen context biedt om een afstand te creëren tussen wat de wereld te zien geeft en wat we ermee moeten, en zodoende in plaats van socialisatie, proeftijd in het leven roept. Met de transformatie van de klas in een rariteitenkabinet, willen we de school herdenken als unieke plek waar we onze relatie tot de wereld proeven en op de proef stellen. Testen op haar houdbaarheid. Waar de dingen een nobelere status krijgen omwille van zichzelf, eerder dan omwille van hun gebruikswaarde of mogelijke leeropbrengst. We geloven ook dat deze vorm van onderwijs niet zozeer onderwijsexperts nodig heeft, maar amateurs die kinderen en wereld in elkaars nabijheid brengen, uit liefde voor de wereld en de kinderen. Dat wil zeggen, zonder te weten waar de ervaringen van het proeven hen zullen brengen.

Het probleem dat ik hier heb aangekaart, is dus niet het leren op zich, maar het feit dat leren in onze geglobaliseerde wereld steeds wordt voorgesteld als tijd die productief moet zijn en dat er geen andere optie lijkt te zijn om het klasgebeuren te rechtvaardigen (Gough, 2002). Wat we moeten ontleren, is niet zozeer het leren zelf, maar de koppeling van leren aan het verwerven van opbrengst en winst. Hiermee wil ik, mede geïnspireerd op het experiment in een basisschool in Zambia, onderstrepen dat educatie naast inzet op wat wij van de wereld verlangen, steeds ook samenhangt met een ons laten aanspreken door datgene wat de wereld van ons verlangt. In die zin dat er naast het gebaar van leren en begrijpen dat steeds van mij naar de wereld uitgaat, het ook altijd belangrijk is om ruimte te bieden aan een ander gebaar dat precies de andere kant uitgaat, namelijk dat van door de wereld onderwezen te willen worden (cf. Biesta, 2022).

Bij dat laatste gaat het niet om de vraag wat de leerling of de leraar verlangt, maar wat de wereld van 'ons' wil, of nauwkeuriger gezegd wat de wereld van 'ons' vraagt. Een gebaar dat mij uitdaagt en confronteert met de vraag: wat is er te zien, wat valt er te horen en wat valt ervan te denken? Het is een ervaring waar de wereld zich als iets onidentificeerbaars en ongrijpbaars presenteert. Zo wil ik besluiten dat het gebrek aan expertise in het onderwijs in ontwikkelingslanden, maar ook daarbuiten, misschien niet zozeer wijst op een probleem dat we moet ondervangen, maar op de radicale mogelijkheid om de wereld en de plek van de school daarbinnen, te verjongen.

Nancy Vansieleghem is docent en doet onderzoek aan LUCA School of Arts naar de filosofische relatie tussen kunst en educatie met bijzondere aandacht voor radicale pedagogieën en artistieke praktijken als vormen van studie. nancy.vansieleghem@luca-arts.be

Literatuur

Bennett, T. (1998). Pedagogic objects, clean eyes and popular instruction: On sensory regimes and museum didactics. *Configurations*, 6(3), 345-371.

Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Phronese.

Gough, N. (2002). Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1217-37.

Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.

Ingold, T. (2018). In H. Sachs, K. Meng, S. Richter, & R. Heberling (Eds.), *Navigation. A publication for a place without a historical center, created continuously anew in meetings and events that occur in empowered spaces simultaneously*. Onomatopée.

Latour, B. (2017). *Ou' atterrir? Comment s'orienter en politique*. La Découverte.

Masschelein, J. (2006). Laat ons gaan. Europa anno 2006. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.), *E-ducatieve berichten uit niemandsland* (pp. 35-46). Acco.

Masschelein, J., & Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In A. Bikner-Ahsbans & M. Peters (Eds.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und innovation im Fachunterricht* (pp. 11-30). Springer Verlag.

Rancière, J. (2008). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie* (J. Masschelein, vert.). Acco.

Stengers, I. (2019). The earth won't let itself be watched. In B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Critical Zones. The science and politics of landing on earth* (pp. 228-235). MIT Press.

Vansieleghem, N. (2014). As if it was the first time. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 51(1), 139-160.

VVOB. (2018). *Learning through play. Putting SDG4 into practice. Technical Brief No.3*. VVOB.

VVOB. (n. d.). *VVOB's vision, mission and values*. www.vvob.org/en/about/visionandmission. geraadpleegd 28 maart 2024.

Wulf, A. (2019). *The invention of nature. Alexander von Humboldt's new world*. Alfred A. Knopf.

Het oefenen van de esthetische blik

Mirjam van Tilburg

Leraren werpen diverse blikken op leerlingen en bieden hen, elk vanuit hun eigen vakgebied, diverse perspectieven op de wereld. In dit essay omschrijft Mirjam van Tilburg de eigen kijk van kunstvakdocenten als de esthetische blik. Ze bepleit dat docenten deze oefenen en koesteren.

Een kunstvakdocent laat haar blik rondgaan in haar leslokaal. Een leerling tikt met strak gelakte nagels op een schoolbank. Buiten trekt een vuilniswagen op, meerdere keren. De stemmen van de leerlingen verbinden de geluiden in een melodie. Hun lummelende lijven hangen over de hoekige stoelen en tafels heen, terwijl de geur van zweet en natte jassen zich verspreidt.

Leerlingen ontmoeten vele blikken op school. In de gang een gehaaste, in het klaslokaal een controlerende en op het schoolplein begripvol oogcontact. Hieronder bespreek ik verschillende manieren waarop leraren kijken: van de op leerresultaten gerichte tot de surveillerende blik, van de pedagogische tot de esthetische-zintuigelijke blik. Niet één is het belangrijkste. Het vakmanschap van leraren blijkt uit het kunnen inzetten van verschillende blikken, al naargelang de situatie vraagt.

Ik citeer in dit essay uit de gesprekken die ik voor mijn promotieonderzoek 'Studies in Kunstvakidiotie' bij het Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) hield met kunstvakdocenten.¹ In de tweede winter van de coronacrisis (2020-2021) werkte ik met tien kunstvakdocenten in kunstenaarsstudio's in Tilburg en Rotterdam (Van Tilburg, 2022). Ik citeer ze met volledige naam om hun zo extra waardering voor de ingebrachte observaties te geven.

Ik vroeg aan de kunstvakdocenten welke blikken zij gebruikten. Zo ontdekte ik verschillende soorten, zoals de 'straight-forward', surveillerende en pedagogische blik. Na een beschrijving daarvan ga ik daarna dieper in op de esthetische blik. Ik vermoed dat deze zintuigelijke en situerende blik goed bij de kunsten past. Ik verken wat de esthetische blik kan zijn, welke verwarring erdoor kan ontstaan en hoe deze zich verhoudt tot de pedagogische blik. Ten slotte bespreek ik wat de kunstvakdocenten zagen tijdens het online-onderwijs en vraag ik me af of onder invloed van dashboardisering en de behoefte aan efficiëntie lerarenblikken te veel op elkaar zijn gaan lijken.

Ik heb een beeldende achtergrond en daarom ga ik uit van ogen waarmee mensen ervaren. Maar de blik is te vertalen naar alle zintuigen. Zo beschreef kunstvakdocent Irene Ulrich dat ze aan het kabbelende geluid van de klas kon horen hoe het ging. Als leerlingen rustig kletsten 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 ontorechte claim

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 deelnemers aan het experiment van mijn doctoraatstraject. 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.

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 hier geen onderscheid tussen de verschillende zintuigen. Voor mij als beeldend kunstenaar staat een blik dichtbij; hij staat voor lichamelijke en is regelmatig verwarrend.

Zien komt voor woorden

Op school ontmoeten vele blikken elkaar. Ogen die bekijken, een blik werpen, contact maken, aanblik zijn, gezien worden. Een blik werpen is actief en beslaat het hele gezichtsveld. De invloedrijke filosoof Maurice Merleau-Ponty (in Noë, 2006), socioloog Hartmut Rosa (2019) en kunsteducator Tyson E. Lewis (2012) zetten zich af tegen het onderscheid tussen lichaam en geest van Descartes. Ze omschrijven dat een blik werpen niet binnen ons brein plaatsvindt, maar belichaamd en actief is. Je draait je ogen naar iets of iemand toe, omdat iets in je ooghoek je aandacht trekt of je iets opmerkt. Zo ontmoet je een fysieke ruimte en een blik van de ander (Van Tilburg, 2020). De blikken die ik hier omschrijf beslaan het gehele gezichtsveld. Ze zijn zintuigelijk en in beweging.

In dit essay bekijk ik 'een blik werpen' niet als een camera. Filosoof Alva Noë herinnerde me eraan dat we ogen zijn gaan beschouwen als sensoren van 'ons brein op pootjes'. Alsof het oog 'foto's' maakt die de hersens verwerken tot onze perceptie (Noë, 2006, p. 41). Deze visie domineert in de cognitieve neurowetenschappen (Slagter, 2019). Maar zoals een brein geen computer is, zijn ogen geen camera's (Noë, 2006), maar zintuigen. Dat voel je bijvoorbeeld als ze niet zo goed werken door verkoudheid of menstruatie. Ogen kun je ook niet doorgeven, je kunt niet door andermans blik scrollen. Een kunstvakdocent kan mij vertellen hoe ze naar leerlingen kijkt in de klas. En ik kan doorvragen naar details. Toch krijg ik een ander beeld in mijn hoofd dan dat wat de leraar heeft ervaren. Blikken kunnen elkaar wel ontmoeten, dat kunnen camera's weer niet.

We weten allemaal dat we met onbewuste verwachtingen kijken. Ik vind dat we hier meer bij stil mogen staan. We zijn mensen. Onze lerarenogen zien niet alles en vanuit onze verwachtingen vullen we onze waarneming aan met wat we denken te gaan zien. Zo zit in het uiterste van ons blikveld ook 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 tafel volledig, ook als we alleen maar de bovenkant zien (Noë, 2006). Voor dit aanvullen gebruiken we een mal die is opgebouwd door eerdere ervaringen, een mal die ons conditioneert. Cognitieve informatie van buitenaf heeft pas daarna invloed (Slagter, 2019).

Als een leraar naar een leerling kijkt, is de blik mede bepaald door verwachtingen en ervaringen uit het verleden. Uit gewoonte een blik werpen gaat uit van wat een leraar denkt te gaan zien. Daarom is de blik van een leraar, net als die van ieder mens, niet objectief. Een kijkende leraar is een subject. De ogen van een leraar zien hoe dingen zijn vanuit de eigen positie en in relatie tot hem of haar zelf (Noë, 2006, p. 168). Die interne verwachtingen en ervaringen over hoe de buitenwereld eruit ziet, stuurt onze blik. Het maakt uit vanuit welke achtergrond en veld een leraar kijkt. Of zoals sociaal-cultureel antropoloog Gloria Wekker zegt: 'Jij bent het instrument dat kijkt.' (Van Bodegom & Kleinpaste, 2016).

Profilering

Jongeren verdienen het om verschillende blikken tegen te komen op school. Dat is allereerst noodzakelijk, zodat ze kunnen ontsnappen aan beperkte profielen van leraren en opvoeders (Masschelein & Simons, 2012). Zo kunnen ouders hun kind van kleins af aan als verlegen zien, maar in de puberteit de verandering in gedrag niet zien. Of leraren die vmbo-leerlingen gevangen houden in het beeld dat ze niet gemotiveerd zouden zijn. In goed onderwijs geven verschillende blikken een leerling de kans om zichzelf door diverse ogen te zien. Die grotere variatie kan leerlingen helpen zich makkelijker los te maken van verwachtingen.

Als we het belangrijk vinden dat leerlingen op school verschillende maatschappelijke velden, zoals kunst, ontmoeten, dan is de blik van een vakdocent essentieel. Door een ontmoeting met verschillende vakdocenten en dus verschillende maatschappelijke velden, oefenen leerlingen een positie (Van Tilburg, 2022). Naast de verschillende persoonlijke achtergronden van leraren is het onderwijs voor 12-18 jarigen volgens mij bijzonder door de grote verscheidenheid aan vakdocenten. Zij tonen leerlingen een steeds andere manier van *zien*. In de ogen van een filosofieleraar wordt een leerling tijdelijk een filosofisch ik en bij de natuurkundeleraar een natuurkundig ik.

Verschiedende blikken van vakdocenten maken de betreffende maatschappelijke velden tastbaar en invoelbaar voor leerlingen en bevorderen zo subjectificatie (Biesta, 2013, 2020). Subjectificatie zet het 'ik' in het geding en vraagt van de leerling om dat ik op het spel te blijven zetten. Blikken werpen is geen passief intern proces, want de leerlingen kijken terug, in de gangen en in het lokaal. De blikken van vakdocenten, verbonden met hun maatschappelijke veld en het subject leraar, dagen leerlingen uit als subject te willen bestaan in de wereld. En andersom geldt dit volgens mij ook, zoals ik hierna nog zal beschrijven. Hoe meer leraren en leerlingen op elkaar lijken, met dezelfde achtergronden en dezelfde verwachtingen en intenties, hoe meer hun blikken op elkaar gaan lijken, hoe beperkter de profilering.

Blik van kunstvakdocenten

Ik vroeg me daarom af: wat zijn typische blikken van kunstvakdocenten? In gesprekken met de kunstvakdocenten bleken dat er verschillende te zijn. Sheila Meijers vertelde bijvoorbeeld dat ze tijdens de coronacrisis bang was dat de leerlingen uit haar handen glipten. Ze zette een waakzame blik op. Zoals een leraar een blik werpt op een klas om te checken of de petten af en de telefoons in de tas zijn. Dit is de blik van de surveillant tijdens toetsen. Leraren zetten deze hiërarchische blik regelmatig in.

Ruben Tammer en Inge Spaander vertelden ook over een blik die gericht is op efficiëntie in overdracht van kennis en vaardigheden. Leidinggevenden spraken hen aan om zich te richten op leerresultaten (Van Tilburg, 2022). Filosoof Edmund Husserl (in Lucero, 2011, p. 34) omschrijft deze manier van kijken als 'straight-forward' perceptie, resultaatgericht, recht op het doel af. Vergelijkbaar met de invullijntjes in een werkboek. De leraar controleert bijvoorbeeld of een leerling al de gewenste gedragsindicator vertoont. Het is een blik met een duidelijke route, die de juiste bagage mee geeft en de groep meetrekt naar de vooraf bepaalde bestemming.

Een ander voorbeeld is de pedagogische blik, vol van aandachtige bereidheid (Biesta, 2017) voor een pedagogisch moment. Zoekend naar een opening bij een leerling bijvoorbeeld, zoals Sanne Avenhuis vertelde over haar blik tijdens de halve lockdown in haar klas vol leerlingen die nog maar net in Nederland waren. Het is de onderbreking waarin een leraar niet weet wat te doen en denkt 'wat moet ik hier nu mee?' en tegelijk weet: 'hier gaat het om.' Of: 'Ik heb iets wezenlijks te pakken, al weet ik nog niet wat.' Lewis (2012) omschrijft dit als een niet altijd prettig moment. Het is een moment waar een leraar in 'valt' en zich kwetsbaar en onzeker kan voelen, niet direct wetend wat de beste reactie is.

De kunstvakdocenten met wie ik sprak schetsten naast deze generieke lerarenblikken nog een andere blik. Eentje waarbij ze gingen glimlachen als ze het erover hadden (Van Tilburg, 2022). De blik van 'kunst leert anders kijken'.

Grasduinen met je ogen

'Kunst leert je anders kijken', zeiden de kunstvakdocenten regelmatig tegen me. Ook buiten dit onderzoek wordt deze legitimatieclaim vaak herhaald. Maar dat 'anders kijken' is lastig te definiëren. De dichter Rainer Maria Rilke 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 (2021) kunnen we gedetailleerd kijken leren van kunstenaars 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 een van de vaardigheden van de kunstenaarsmindset: verbeeldingskracht.

Ik heb moeite met de claim dat kunst je anders leert kijken. Allereerst omdat 'kijken' niks zegt over wat er gezien wordt. Je kunt naar een menigte kijken zonder iemand te zien. Daarnaast ben ik er niet over uit: maakt deze claim kunst nuttig en functioneel? Hoe interessant deze vraag ook is, dit essay gaat daar niet over. Ik doe hier een poging het 'anders kijken' te kleuren met de term 'esthetische blik'. Wat is dat 'anders' in die blik die leerlingen ontmoeten van kunstvakdocenten?

Om misverstanden te voorkomen wil ik eerst de term 'zichtbaar' verduidelijken. 'Zichtbaar' voor de esthetische blik betekent niet hetzelfde als aantoonbaar, aanwijsbaar of meetbaar. In de onderwijscontext is dat vaak wel het geval. Beoordelingscriteria zijn bijvoorbeeld gebaseerd op *zichtbaar* gedrag: een leerling kan iets aantonen. Het gedrag bewijst iets en maakt iets duidelijk en de leraar kan dit aanwijzen. Voor mij als beeldend kunstenaar en kunstvakdocent is dit vervreemdend. Allereerst omdat iets zien zoals gezegd niet overdraagbaar is. Daarnaast is beeldende kunst bijna altijd zichtbaar, maar is ze eerder verwarrend en voorbij het begrijpelijke dan dat ze 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, de wanhopige teksten, 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 daar rondliep en ervoer en interpreteerde. En als je erbij was geweest, was je eerder met een vervullende, verontruste, verwarde, onrustige, onduidelijke ervaring weggegaan dan met een duidelijke, eenduidige, aantoonbare, meetbare en overdraagbare ervaring.

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; Lewis, 2012). Daarom is de term 'esthetische blik' breder dan 'zintuiglijk'. Een blik is immers altijd zintuiglijk. De eerder beschreven lerarenblikken mengen en combineren de zintuigen niet altijd. De surveillant houdt toezicht van een afstand, straight-forward is gericht op het resultaat. Beide blikken zijn efficiënt en functioneel en zijn gericht op andere informatie dan de beschikbare gesitueerde zintuiglijke informatie op dat moment zelf. De esthetische blik heeft deze gelaagdheid wèl nodig, want die blik situeert. Hij maakt ons bewust van wat het betekent om ergens lichamelijk te *zijn*, van ons *to-be-there*

(Gielen, 2023a). De esthetische blik bezit dubbelheid: een ervaring die gelaagde zintuiglijke indrukken in een fysieke omgeving centraal zet en vermengt. De esthetische blik is zintuiglijk in het kwadraat.

Een kunstvakdocent met esthetische blik bevindt zich met leerlingen in een ruimte die zichtbaar, hoorbaar, ruikbaar, proefbaar en tastbaar is. Een geoefende esthetische blik verzamelt veel zintuiglijke data. De kunstvakdocent die deze blik werpt, bevindt zich *in* dezelfde fysieke omgeving en hetzelfde moment als de leerlingen. Het is als ‘palpation with the eyes’ (Merleau-Ponty in Noë, 2006, p. 73). Zoals een kunstvakdocent die in een klas rondloopt en een blik werpt op een schaduw op een schooltas, de geur van natte jassen in zich opneemt of het geluid van een voorbijrijdende vuilniswagen dat melodieuw combineert met het nagelgetik van een leerling die zit na te denken. Deze blik is geen ongeïnteresseerd dagdromen, maar hoort bij kunsteducatie die zich gedraagt als kunst. Deze geoefende esthetische blik vraagt van een kunstvakdocent om tussen leerlingen ‘te zijn’.

Een geoefende esthetische blik is goed in het vergaren van gedetailleerde zintuiglijke data. En die zintuigen hebben we nodig in ons onderwijs over de fysieke wereld (vrij naar O’Loughlin, 2006, p. 6). Een leerling die vanuit zo’n blik wordt bekeken, wordt niet losgeknipt uit de omgeving. Net zoals 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 met deze blik onderdeel van een gedetailleerde fysieke omgeving. Daarmee onderscheidt deze blik zich van de straight-forward blik die een leerling steeds meer bekijkt als een geïsoleerde pion die zich voortbeweegt van leerresultaat naar leerresultaat.

Wat we zien, zit vol met gaten. Een ontmoeting met de geoefende esthetische blik kan iets in beweging zetten in dit spel van zien en niet-zien. Zo kan een tunnel voor een leerling een donkere plek zijn waar je snel doorheen loopt, terwijl dit voor een kunstvakdocent een plek kan zijn met akoestische potentie die je even moet uitproberen.

Door te zien wat eerst ongezien was, wordt het normale dagelijkse kijken onderbroken en verschoven, zoals Rosa (2019, p. 68) beschrijft. Het onverwachte naar boven halen dat in de wereld aanwezig is, maar waar we tot nog toe voorbij of *naast* hebben gekeken (De Jong et al., 2021; Noë, 2006, p. 179; Van Tilburg, 2022).

Vergelijking pedagogische blik

De pedagogische blik heeft raakvlakken met de esthetische blik. Een leraar werpt beide midden *in* de ruimte en ze zijn niet gericht op resultaat of controle. Het verschil tussen beide zit in de intentie. Een pedagogische blik

ziet een situatie in de klas als een educatieve situatie. Hij gaat niet uit van voorspelbaarheid, zoals de surveillerende of de straight-forward 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 deze op dat moment laat zien. Het is soms meer zien dan op dat moment zichtbaar is en soms minder.

De esthetische blik daarentegen is een actieve, handelende blik zonder intentie of verwachtingen. Hij is zoekend in een nutteloos moment van de onderbreking. Dat maakt het bijvoorbeeld lastig om dit een blik van verbeelding te noemen. Verbeelding gaat over een voorstelling, een beeld vormen van iets dat er niet is op die plek en op dat moment.

Een kunstvakdocent kan naar een leerling kijken met een pedagogische of esthetische blik. Een voorbeeld. Een leerling legt tekenvellen naast elkaar op de grond, en kijkt hier samen met een kunstvakdocent naar. Met een pedagogische blik kan een kunstvakdocent zich afvragen of de leerling misschien het verlangen heeft om overzicht te krijgen. Met een esthetische blik kan een kunstvakdocent samen met de leerling horen hoe het ruwe, geschepte papier over het gladde linoneum strijkt, de lucht verplaatst en vervolgens onder de zool van een schoen glipt. Deze blik is zintuiglijk en in de fysieke ruimte in dat moment.

Haast kijkt niet

De gesprekken met de kunstvakdocenten vonden plaats tijdens de coronacrisis. Een periode van verplicht onlineonderwijs. Ik vroeg me af wat dit digitaal werken deed met de blik van de kunstvakdocenten. Tijdens het experiment bespraken we de 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. Zo vertelden twee kunstvakdocenten, Sheila Meijers en Nadine van Hulst, tijdens het experiment over de persoonlijke gesprekken over huisdieren, posters en pyjama’s op de achtergrond van het beeldscherm. Ook gebeurde het dat kunstvakdocenten leerlingen vroegen om samen met familieleden een foto te maken. Ze kregen zo een onverwacht kijkje in het familieleven van hun leerlingen.

Toch vroegen de kunstvakdocenten zich af of dit nog wel kunsteducatie 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 samenzijn voor muziek maken? Als leraar kun je niet naar leerlingen toe lopen of naar

handen kijken. Een blik werpen, zoals aftasten, is gemankeerd door het scherm. Onderwijs door een scherm zorgt ervoor dat de leraar los is van de klas. Leerlingen voelen minder 'echt', zoals kunstvakdocent Sanne Avenhuis het omschreef.

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 te ervaren en te oefenen (De Munck & Gielen, 2020). 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. Doordat de zintuigelijke context losgeknipt is, kan een blik niet in een situatie zijn. Er is minder ruimte voor het combineren en mengen van zintuigelijke data (Gielen, 2023a). Het is alsof je als leraar in een controlekamer zit, tegenover de leerlingen. Je bent aan het 'zenden als een vlogger' zoals Ruben Tammer zegt. Leraar en leerlingen in onlineonderwijs vervloeien niet met de omgeving.

Naarmate de coronacrisis vorderde, werden de kunstvakdocenten met wie ik sprak, meer aangesproken als technische uitvoerders en nam de behoefte aan resultaten vanuit directies² toe (Van Tilburg, 2022). Na de eerste maanden waarin vooral aandacht was voor het welzijn van de leerling, kwam de zorg over leerachterstanden naar boven. Overheid en directie stuurden op het behalen van resultaten, vertelden de kunstvakdocenten mij. De ervaring van het dagelijks werk was 'lijsten bijhouden', aldus Kim de Weijer. De kunstvakdocenten gingen naar het werk van leerlingen kijken met een andere blik: zijn ze op tijd bij B (cijferresultaat)?

Tijdens de lockdowns werden in het onderwijs dashboards³ ingezet of intensiever gebruikt om de regie over het leerproces terug te nemen. De kunstvakdocenten hadden het gevoel grip te verliezen. Sheila Meijers omschreef hoe ze steeds meer een waakzame blik opzette. Dashboards waren een uitkomst om overzicht te krijgen op prestaties van leerlingen. Ze staan vol met aanwijsbare, keurige, gladde, geïsoleerde blokken, cijfers

2 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>.

3 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).

en kaders.⁴ 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 software is ontworpen vanuit functionaliteit en efficiëntie. Voor de surveillerende en straight-forward blik is het goed vertoeven in de dashboards en het online-onderwijs.

De crisis werkte als een vergrootglas en legde de groeiende dominantie van de efficiënte straight-forward blik bloot (Van Tilburg, 2022). Maar, om met filosoof Cornelis Verhoeven (in Berding, 2019, p. 59) te spreken: 'Haast kijkt niet.' Een esthetische blik verveelt zich in onlineonderwijs, vooral 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. De esthetische blik heeft die fysieke omgeving nodig; deze blik ziet de samenhang in de omgeving en knipt niet uit.

Esthetische blik oefenen

Dit essay begon met de 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. Tijdens de coronacrisis zagen de kunstvakdocenten uit mijn onderzoek dat digitalisering en de nadruk op leerresultaten vooral de surveillerende en straight-forward blik stimuleerden en minder ruimte lieten voor andere blikken.

De blik die kunstvakdocenten te bieden hebben naast bijvoorbeeld de generieke surveillerende en pedagogische blik, omschreef ik als de esthetische blik. Ik pleit ervoor dat kunstvakdocenten deze blik expliciet oefenen, omdat het erop lijkt dat deze gehinderd wordt door de dashboardisering en de behoefte aan efficiëntie. Allereerst vanuit emancipatorisch oogpunt, omdat jongeren het verdienen om verschillende blikken te ontmoeten. Als blikken van leraren meer en meer op elkaar gaan lijken door de gerichtheid op efficiëntie of dashboardisering, is het lastiger voor leerlingen om te ontsnappen aan smalle profileringen. Daarnaast is oefening ook belangrijk, 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, mensen, dingen en de wereld (Gielen, 2023a).

4 Het belangrijkste voorbeeld hiervan is Magister, het platform dat de meeste vo-scholen gebruiken.

Het gesprek over de esthetische blik is daarom nog niet klaar. Het is aan ons, het kunsteducatieve veld, om ruimte te scheppen om deze blik te blijven oefenen. Om zorg te dragen voor zintuigelijkheid in het onderwijs. Om deze esthetische blik niet te laten hinderen.

Mirjam van Tilburg is docent aan de master Kunsteducatie en onderzoeker binnen het lectoraat Artistic Connective Practices van Fontys Academy of the Arts te Tilburg. Onlangs promoveerde ze bij Antwerp Research Institute for the Arts and the University of Antwerp (ARIA). Ze is opgeleid als beeldend kunstenaar en kunstvakdocent.
m.vantilburg@fontys.nl

Literatuur

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

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

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*, 18(8), 1011-1025.

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

Gielen, P. (2023a). The global burnout, overheated, cultures in super, cool flatscapes. In P. Dietachmair, P. Gielen, & G. Nicolau (Eds.), *Sensing earth cultural quests across a heated globe* (pp. 35-62). Valiz.

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

Hertz, N. (2020). *De eenzame eeuw. Het herstellen van menselijk contact in een wereld die steeds verder ontrafelt* (E. Strijbos, vert.). Spectrum.

Jong, A. de, Gielen, P., Pil, L., Lambrecht, L., Buisman, D., Meuris, W., & Dewilde, M. (2021). *Kunst en openbaarheid?* Stichting Kunstboek.

Kerssens, N., & De Haan, M. (2022). The tipping point in the platformisation of Dutch public education? In L. Pangrazio & J. Sefton-Green (Eds.), *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.

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*. Springer.

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

Rosa, H. (2019). *Resonance: a sociology of our relationship to the world* (J. Wagner, vert.). Polity Press.

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

Tilburg, M. van. (2020). Welke blik werp jij? *Kunstzone*, (2), 55-57.

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

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

Handwerk als dialoog¹

Sjoerd Westbroek

In dit artikel bespreekt Sjoerd Westbroek twee perspectieven op de relatie tussen handwerk en dialoog. Ten eerste is de kunstenaar in dialoog met het materiaal en ten tweede, via het kunstwerk, in dialoog met anderen. Westbroek licht dit toe met voorbeelden uit zijn eigen praktijk.

¹ Aan de basis van dit artikel ligt een aantal gesprekken met Lianne Janssen, die ik hiervoor zeer erkentelijk ben. Dank ook aan Robert van de Walle die me gedurende het proces tekstueel advies gaf.

In een van de meest sprekende scènes van de film *Pickpocket* (1959) van Robert Bresson zien we een groep zakkenrollers in actie op het Gare de Lyon in Parijs. De handen van hoofdpersoon Michel en zijn twee handlangers glijden langs jassen en tassen en grijpen soms met slechts twee vingers een portemonnee uit een jaszak. Ze vervangen ongemerkt een handtas die een vrouw onder haar arm steekt door een krant, geven deze aan elkaar door, halen het geld eruit en deponeren de tas in een prullenbak. Michel biedt een oudere man een helpende hand en ontdoet hem van zijn horloge. Bresson brengt dit in beeld met veel close-ups van handen. De getoonde manuele vaardigheid is adembenemend en ongetwijfeld alleen door langdurige en intensieve oefening te bereiken. Voor de samenwerking tussen de zakken-rollers geldt dit ook, er is geen moment van aarzeling zichtbaar in de keten van handelingen die zich ontvouwen zodra een van hen een mogelijkheid ziet. De handen doen wat ze moeten doen, voortdurend reagerend op de situatie, in een sierlijke choreografie.

Affordances

Er is een evident element van transgressie in de scène. In de handelingen overschrijden de zakkenrollers sociale en morele normen. Tegelijk brengen ze een nieuwe vorm van gemeenschappelijk leven en werken tot stand. Filosoof Witold Wachowski (2020) analyseert deze aspecten van de film met het concept *affordances*. Hij baseert zich hierbij op het werk van psycholoog James Gibson, die het neologisme *affordance* introduceerde als onderdeel van zijn studie naar hoe de omgeving betekenis krijgt voor mensen (o.a. Gibson, 1986). Een *affordance* is een mogelijkheid tot handelen die zich aandient terwijl je een object of persoon waarneemt. Voor een mens is gaan zitten een evidente *affordance* van een stoel. Een minder evidente *affordance* van een stoel is het breken van een ruit. De mogelijkheid om de stoel te gebruiken om een ruit in te gooien, zie je pas als je erg boos bent.

De kern van *affordances* is dat ze reële eigenschappen van de omgeving, objecten en personen beschrijven, in zekere zin los van hoe een individu er waarde aan toekent. De *affordances* van een stoel bestaan ook als je geen verlangen voelt om te gaan zitten (of deze door een ruit te gooien). Ze vormen een perspectief op de dynamische relatie tussen personen en hun omgeving en beschrijven een cognitieve relatie die de grenzen van een individueel brein overstijgt en ook handen, handelingen en andere mensen omvat (Wachowski, 2020, p. 910).

De scène uit *Pickpocket* toont allerlei onverwachte *affordances* van de omgeving voor de personages, blootgelegd en gecreëerd door hun creativiteit en vakmanschap (een van de personages was daadwerkelijk zakkenroller). Voor de kijker maakt Bresson deze dynamiek zichtbaar door de nadruk op

de handen. Deze handen maken allerlei nieuwe, onverwachte verbindingen met elkaar en met objecten in de omgeving. Bresson zegt hierover: 'Hands are like people. They have their own intelligence, their own will. They take themselves (often) to places we don't send them. They may lead the pick-pocket where he does not want to go.' (Moschovakis & Mérieau, 2016, p. 71). Voor zijn personages volgt (morele) reflectie op het handelen, het gaat er nooit aan vooraf (Moschovakis & Mérieau, 2016, p. 61).

Vanuit een maatschappelijk perspectief bestaan deze handelingen niet in een moreel vacuüm, maar voor de kijker wordt een alledaags normbesef door dit meebewegen wel voor even tussen haakjes geplaatst. Je kunt je in de eerste plaats verwonderen over de schijnbare moeiteloosheid van de choreografie. De film maakt zo zichtbaar hoe gemeenschappelijkheid zich niet alleen vormt in een gedeelde intentie (namelijk het buitmaken van geld), maar vooral ook in het oefenen en het spel van manipuleren en creëren van affordances – kortom: in het doen.

De film toont hoe je met training in een bepaalde handvaardigheid meedoet aan een gedeelde praktijk. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor leren schrijven. De handeling van het schrijven geeft je toegang tot een individu-overstijgende wereld van geschreven taal. Je ontwikkelt daarbinnen een eigen stem, maar doordat de taal altijd gedeeld is, is ieder spreken tegelijk een sociale handeling. In *Pickpocket* ontstaat een uitwisseling tussen personen, doordat de handen niet alleen een gedeeld repertoire aan vaardigheden beheersen, maar daarmee gezamenlijk handelend allerlei nieuwe mogelijkheden binnen hun omgeving verkennen. Ik zie hierin parallellen met het werk van de kunsteducator: anderen helpen het vermogen te ontwikkelen om nieuwe mogelijkheden van bekende materialen te zien. In termen van affordances: kunsteducatie is een sensibilisering voor de affordances van dat wat zich in je omgeving bevindt en een praktisch instrumentarium ontleend aan de professionele praktijk van kunst en vormgeving, met als doel individuele en collectieve handelingsmogelijkheden te vergroten. In dit proces ontstaan zowel eigenheid als ruimte voor dialoog en gezamenlijkheid.

Twee perspectieven

In dit artikel werk ik twee complementaire perspectieven op de relatie tussen handwerk en het dialogische uit. Het eerste stelt het maakproces centraal: een artistiek proces waarin kennis tastend tot stand komt als een dialoog tussen maker en materiaal. Daartoe werk ik eerst de notie uit dat het maken van artistiek werk altijd een proces is dat individuele intenties overstijgt. Als je iets maakt, werk je met zaken die er al zijn, zoals materialen of situaties. Ik ben geïnteresseerd in de consequenties van deze constatering. Materialen en

technieken zijn dragers van de mogelijkheidsvoorwaarden van een proces, niet zomaar een grondstof waaraan je je wil kunt opleggen (Ingold, 2011). Vanuit dit perspectief is kennis in een artistieke context handwerk: iets dat tastend tot stand komt in interactie met materiaal, in een praktijk die wordt overgedragen van individu op individu, binnen een gemeenschap.

Met het tweede perspectief op de relatie handwerk en dialoog wil ik de uitwisseling tussen mensen belichten. Dit kan simpelweg een gesprek over een werk zijn. Maar ik wil een stap verder gaan, door te tonen hoe het beeldend werken zelf een vorm van dialoog kan worden waarin het zichtbaar worden van eigenheid en gemeenschappelijkheid in relatie tot elkaar staan.

Beide perspectieven zijn, evenals mijn voorbeelden, ontleend aan mijn praktijk als beeldend kunstenaar en docent aan de opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving van de Willem de Kooning Academie en de master Kunsteducatie van het Piet Zwart Instituut in Rotterdam. Ik ben onder meer geïnteresseerd in hoe (toekomstige) kunstdocenten een gevoel kunnen ontwikkelen voor het maken als de stuwende kracht in een artistiek proces. Ik hoop dat het werken met de handen, of, zo je wilt, met het hele lichaam, helpt de relatie tussen zelf en wereld zichtbaar te maken en te onderzoeken. Dat is ook de reden dat ik van twee perspectieven spreek, om duidelijk te maken dat het me erom gaat verschillende aspecten van hetzelfde te belichten. De meer filosofische vraag over de relatie tussen zelf en wereld is verweven met de twee perspectieven verweven en verbindt ze.

Een kleine disclaimer lijkt me gepast. Dit artikel is geschreven tegen de achtergrond van een vergaande digitalisering van de samenleving en een afnemende beheersing van motorische vaardigheden (Raad voor Volksgezondheid & Samenleving, 2023). Ik werk dat hier niet expliciet uit en leg vooral de nadruk op mogelijke functies van manueel werken in de praktijk. Daarbij maak ik, vanwege de nadruk op het procesmatige van artistiek werken, geen onderscheid tussen subdisciplines als beeldende kunst en vormgeving. Ik geloof niet dat de werkprocessen wezenlijk verschillen.

Eigenheid voorbij het individu

Als iemand begint met een artistiek werk, is er aanvankelijk weinig dat louter individueel of persoonlijk is. Zo komen materialen altijd ergens vandaan. Soms is dit direct voelbaar, zoals bij klei of houtskool, soms is de herkomst onzichtbaar, zoals bij het gestandaardiseerde A4-papier. Ook gereedschappen hebben een herkomst en zijn veelal gevormd door de praktijken waarvoor ze gebruikt worden. Architect Juhani Pallasmaa (2015, p. 48) zegt hierover in *The Thinking Hand*, een studie naar de rol van

handwerk in architectuur: ‘Tools evolve gradually through a process of small improvements, use and rejection. The finest tools are a result of a timeless anonymous evolution [...]’

Alles wat je in je handen kunt nemen, is dus gevormd door een proces, of dit nu industrieel, natuurlijk of een combinatie van beide is. Als maker verhoud je je hiertoe, ook als je de evolutie van dat wat je in je handen hebt (bijvoorbeeld een hamer) niet kunt overzien. Met de handen leren werken, het opbouwen van kennis, beschouw ik daarom als het deelnemen aan een proces dat je niet kunt overzien. Dit betekent geen pleidooi tegen feitelijke en wetenschappelijke kennis, want die blijft onontbeerlijk in het ontwikkelen van begrip van de wereld. Maar zodra je met materialen gaat werken, bouw je andere, complementaire vormen van kennis op. Weten dat A4 een industriële norm is, is gelijkwaardig aan het voelen wat er gebeurt als je een vel papier van dit formaat in je handen neemt en doormidden scheurt.

Het werk van de Britse antropoloog Tim Ingold draait in zekere zin om dit gegeven. Hij stelt vragen als: Hoe geef je je in je werk rekenschap van de processen die altijd al aan de gang zijn? Hoe doe je recht aan zowel de eigenheid van dingen als aan hun wederzijdse afhankelijkheid en de relatief doorlaatbare grenzen? Hoe kun je minder antropocentrisch denken over hoe mensen, materialen, situaties elkaar beïnvloeden? Hij werkt dit in zijn artikel ‘On human correspondence’ (Ingold, 2017) uit met de lijn als denkfiguur. De lijn is voor hem een materieel gegeven, geen wiskundige abstractie: een snaar van een cello, een vouw, het spoor van een ploeg. Mensen en dingen zijn als zich ontvouwende lijnen die samen *meshworks* vormen, ofwel weefsels, zoals netten.

Als alles verweven is, hoe kunnen we dan toch entiteiten met een eigen karakter waarnemen? Voor Ingold is verschil tussen entiteiten een functie van de ruimte die ontstaat tussen lijnen: ‘[...] difference continually arises from within the midst of joining with, in the ongoing sympathy of going along together’ (Ingold, 2017, p. 13). Hij ontleent het begrip sympathie aan het werk van Lars Spuybroek en citeert diens omschrijving daarvan: ‘[...] sympathy is a “living with” rather than a “looking at”, a form of feeling-knowing that operates in the interstices of things. It is, Spuybroek writes, “what things feel when they shape each other” [...]’ (Ingold, 2017, p. 12). Deze fraaie formulering vat beknopt samen wat ik hierboven beschreef: handwerk is een manier om je ‘voelend-kennend’ rekenschap te geven van alles wat in het materiaal, gereedschap of de situatie besloten ligt, je participeert in processen die al aan de gang zijn. Ingold volgend is de consequentie hiervan dat je ook leert de wederzijdse beïnvloeding daarin aan te voelen. Het gaat dus niet alleen om de affordances van iets of iemand voor jou, dat zou immers jezelf te veel in het middelpunt plaatsen. Beter is het te bestuderen hoe een situatie een verstrengeling van affordances voor alle actoren is.

Het werk van de kunsteducator bestaat er onder meer uit dit naar de praktijk te vertalen. Hoe leer je anderen luisteren naar een materiaal en dit te ‘voelen-kennen’? In de eerste plaats door hen veel, heel veel te laten oefenen. In een kunstles bieden docenten enkele handreikingen om een materiaal effectief in te zetten, vaak gebaseerd op lange tradities. Daarnaast stimuleren ze hun leerlingen of studenten om nieuwe mogelijkheden te verkennen. Meer gevorderde makers zullen het materiaal zelf als uitnodiging tot experimenteren beschouwen. Daarbij leren ze dat je een materiaal niet zomaar je wil kunt opleggen. Als je te veel druk uitoefent op een pijpje houtskool breekt het, bij te weinig druk zie je geen lijn. Al tastend gebruik je je handen om de ruimte tussen deze uitersten te verkennen.

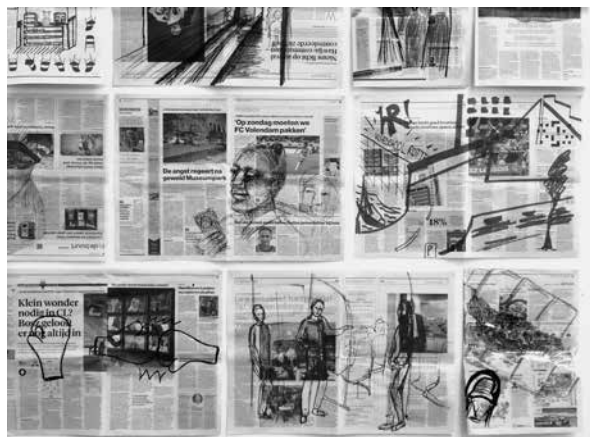
Dit gaat niet om virtuoze ambachtelijkheid, maar om het laten ontstaan van verschil, zoals Ingold dat beschrijft. In de wijze waarop je dit doet, laat je iets van jezelf zien, met een handschrift. De manier waarop je het materiaal hanteert, is primair een lichamelijke aangelegenheid. Een lichaam is een opslagplaats van eerdere ervaringen, die zich uiten als bewegingen, herinneringen, gewaarwordingen en emoties. Deze bepalen het werken met materialen, en door oefening bouw je tegelijk nieuwe ervaringen op die toekomstige maakprocessen richting geven. Als je leert artistiek te werken, ontstaat er een voortdurende dialoog met dat wat je lichaam voortbrengt. In de woorden van Pallasmaa (2001, p. 15): ‘Alle kunst articuleert het grensvlak tussen het zelf en de wereld, zowel in de ervaring van de kunstenaar als in die van de beschouwer.’

Praktijkvoorbeeld 1: dialoog met materiaal

De hierboven beschreven dynamiek breng ik met twee (bescheiden) voorbeelden terug naar de kunsteducatieve praktijk. Als educator werk ik vaak met de vraag wat een filosofisch perspectief betekent voor de meest alledaagse handelingen en situaties, vanuit de premisse dat het allerkleinste al oneindig complex is.

Ik begin een les vaak met een kleine opdracht of oefening, als een overgang naar een gedeelde fysieke en mentale ruimte. Bijvoorbeeld: teken in tien minuten iets dat je hebt waargenomen op weg naar de academie. Als papier dient een krant van die dag, waarvan iedereen een vel pakt. Iedereen kiest zelf een favoriet tekenmateriaal. Als de tekeningen klaar zijn, hangen we ze op of leggen we ze uit op de grond en bespreken in ongeveer vijftien minuten het resultaat, beginnend bij de vraag: wat zie je? Gevolgd door: hoe was het om dit te doen?

Afbeelding 1. 24 oktober 2023, tekeningen op krantenpapier



Afbeelding 1 toont een aantal tekeningen van een groep eerstejaars deeltijdstudenten van de opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving tijdens een beeldende praktijkles. Ik bespreek nu een aantal aspecten van de opdracht die studenten ook expliciet herkenden.

De affordances van bedrukt papier zijn deels evident anders dan die van onbedrukt papier. Het tekenen op krantenpapier, over het nieuws van de dag, riep direct allerlei vragen en soms aarzelingen op. Wellicht is voor velen de affordance van krantenpapier eerder het te lezen dan erop te tekenen. In dit geval maakte de opdracht de affordance tekenen waarneembaar. Tijdens het tekenen negeren sommige studenten een aanwezige foto of tekst, terwijl anderen deze integreren in hun eigen tekening. Wat ik waarneem, is dat iedereen een strategie heeft om om te gaan met aanwezige informatie. Soms gebruikte iemand het vel op de kop, zodat de tekst minder leesbaar is en achtergrondruis wordt. Anderen kozen dikke markers om woorden weg te krassen, waardoor overgebleven woorden extra nadruk krijgen. Een tekening met licht potlood leek verscholen te zitten achter tekst en foto's. Deze strategieën kiezen studenten door de beperkte tijd vaak intuïtief, ze worden in een bespreking expliciet. De verzameling tekeningen maakt een scala aan beeldende mogelijkheden zichtbaar van hoe een eigen tekening te verbinden is aan een specifieke informatiedrager.

Daarnaast viel op dat de opdracht de ruimte geeft om te reflecteren op hoe aandacht werkt, doordat het opnieuw doorlopen van een route bewust maakt van wat je – zonder erbij stil te hebben gestaan – hebt waargenomen. Sommige tekeningen zijn heel schematische weergaven van een verloop van

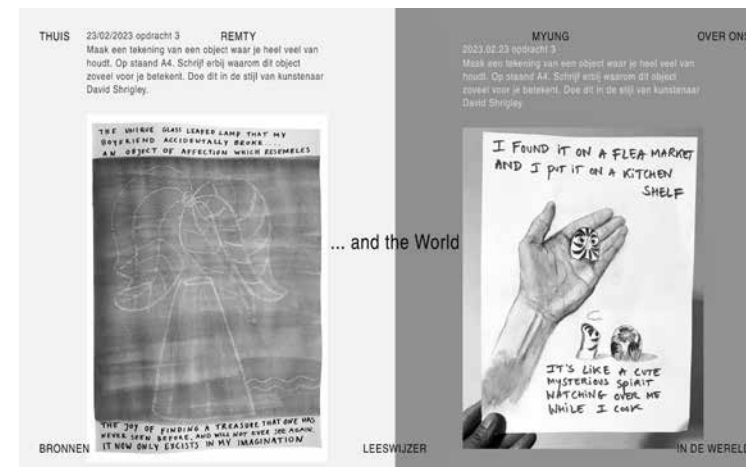
gebeurtenissen (bijvoorbeeld een tekening van een trein, om het concept 'reizen' te verbeelden). Andere tekeningen zijn pogingen om de kijker mee te nemen naar een scène (bijvoorbeeld door een interactie tussen mensen vast te leggen). Voor de maker is het een concrete herinnering, voor de anderen staat deze eerder voor een bepaald type moment, waarvan het leven van alledag er vele kent.

Door de beperkte tijd namen de studenten de gedrukte informatie eigenlijk pas tijdens het tekenen tot zich. Het potlood of de stift beweegt tastend om of over letters en foto's. De vormgeving van de informatie speelt een evidente rol in de handeling van de tekenaar. Het dunne, kwetsbare papier is nu ook de drager van een nieuw gebaar, in dialoog met het nieuws van de dag. Tekenning en gedrukt nieuws zijn twee gelijkwaardige niveaus waarop de realiteit van die dag is vastgelegd.

Praktijkvoorbeeld 2: een dialoog met anderen

Hierboven stelde ik dat er aanvankelijk weinig in het maken van artistiek werk is dat louter individueel of persoonlijk is. Ik besprak een voorbeeld waarin een intuïtieve omgang met materiaal al veel ideeën bevat en hoe deze expliciet te maken is in een werkbepreking. Een werkbepreking is een heel specifieke vorm van kennisuitwisseling, na afloop van het maakproces. In wat nu volgt staat de vraag centraal hoe handwerk zelf een dialogische relatie voort kan brengen.

Afbeelding 2. Screenshot website '...and the World'



Met het project ‘... and the World’ studeerden Remty Elenga en Myung Feyen af aan de verkorte deeltijdopleiding Docent beeldende kunst en vormgeving aan de Willem de Kooning Academie in Rotterdam. Ze besloten elkaar eerst beter te leren kennen als basis voor de verdere samenwerking (Afstudeerdokument, 17 juni 2023). Ze deden dit door elkaar opdrachten te geven, bijvoorbeeld: ‘Maak een tekening van een object waar je heel veel van houdt. Op staand A4. Schrijf erbij waarom dit object zoveel voor je betekent. Doe dit in de stijl van kunstenaar David Shrigley.’ Alle uitwerkingen zijn vervolgens samengebracht op een website met twee kolommen, links de uitwerkingen van Elenga, rechts die van Feyen (Afbeelding 2).

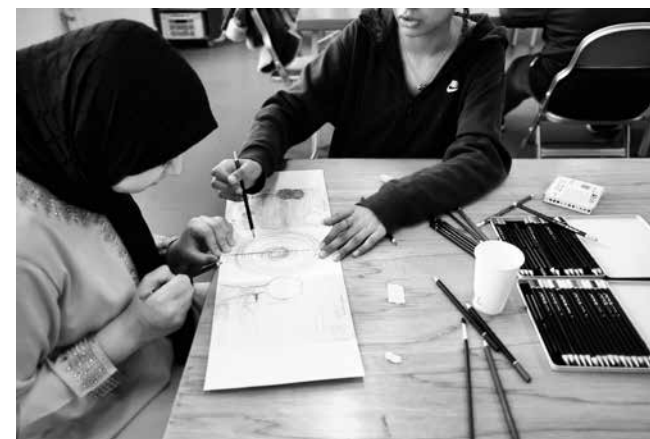
Ingold (2021, p. 11) vergelijkt het onderzoeken van de wereld met het corresponderen via brieven. Een correspondentie heeft drie kenmerken: ze is procesmatig, heeft een open einde en is dialogisch. Hierbinnen ontvouwt zich traag een vorm van aandacht, als de gedachten die zich onvouwten terwijl je met de hand schrijft. De handeling van het corresponderen kan daardoor iets vangen van de processen van verandering en ontwikkeling die fundamenteeler zijn dan de duidelijk omliggende objecten die we gewoonlijk menen waar te nemen. Niets bestaat geïsoleerd van andere dingen. Ingolds interesse gaat daarom meer uit naar de processen waarin dingen gevormd worden dan naar de dingen als vaststaande entiteiten. Ingold correspondeert met alles, ‘[...] from oceans and skies, and from landscapes and forests, to monuments and artworks.’ (Ingold, 2021, p. 4). Uitwisseling is meer dan het opdoen van kennis, het is, zoals hierboven al aangestipt, eerder een aanvoelen van wederzijdse beïnvloeding: ‘[...] correspondence is about the ways along which lives, in their perpetual unfolding or becoming, simultaneously join together and differentiate themselves, one from another’ (Ingold, 2021, p. 8).

Ik zie de manier van werken die Elenga en Feyen hebben ontwikkeld ook als een vorm van corresponderen. Deze stelt hen in staat voor een tijdje samen op te trekken en vragen te stellen over henzelf in relatie tot elkaar en de wereld. Het werken vanuit opdrachten schept een wederzijds commitment, iets wat je niet zomaar naast je neer kunt leggen. Bovendien zorgen ze voor een gedeeld kader, waardoor er een duidelijke relatie tussen de werken ontstaat die ook leesbaar is voor anderen (zie Afbeelding 2). Juist door het gezamenlijke uitgangspunt verschijnen Elenga en Feyen als individuen. Dit geldt voor de verhalen over alledaagse objecten die ze delen, maar zeker ook voor de uitwerking, zoals de persoonlijke keuze voor materialen en het handschrift. De eigen, individuele stem is niet het resultaat van een simpele uitwisseling van posities in de trant van ‘ik vind dit, jij vindt dat’. Het gelaagde, dialogische karakter van hun handwerk doet een zelf verschijnen dat zowel eigenheid kent als onlosmakelijk betrokken is op de ander. Dat wat ze over zichzelf zeggen, deelt een reëel feit én had niet gezegd kunnen worden buiten deze dialoog. In die zin is het verschijnen van jezelf in iets dat je maakt ook

een nieuwe gebeurtenis. Wellicht kan een maker zo ook iets nieuws over zichzelf te weten komen.

De uitwisseling vormde voor Elenga en Feyen de basis voor drie lessen, die ze hebben uitgevoerd op de vo-scholen waar ze werkten. De derde les gaven ze aan een groep jongeren in een buitenschoolse context. Uit de toelichting op de website: ‘De drie opdrachten stimuleren elk op eigen manier het bevragen en verbeelden van de innerlijke wereld van jongeren, de ander met wie ze contact hebben en de wereld om hen heen. Vanuit vooropgestelde kaders worden de leerlingen uitgedaagd om hun verbeelding de ruimte te geven’ (Elenga & Feyen, n. d.).

*Afbeelding 3. Leerlingen werken aan de opdracht ‘Innerlijk landschap’
Foto: Myung Feyen*

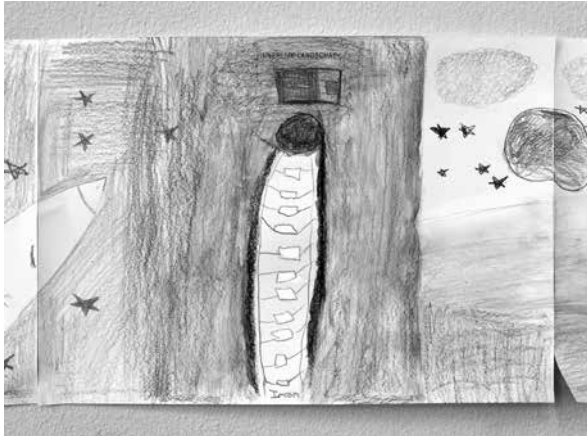


Ik sta nu wat langer stil bij de derde opdracht, ‘Innerlijk landschap’, en specifiek bij de door Elenga en Feyen genoemde kaders. Ze gaven de opdracht aan een groep van veertien leerlingen van rond de 15 jaar van Mavo Centraal uit Rotterdam tijdens een bezoek aan Tent in Rotterdam, als programma voor leerlingen die niet mee konden of mochten met een excursie. Elenga en Feyen hadden niet eerder met deze groep gewerkt en het was een eenmalige workshop. De leerlingen kregen allemaal een werkblad op A4-formaat dat met twee verticale stippellijnen verdeeld is in drie vlakken. Ze begonnen met het trekken van een horizontale lijn als horizon, om te helpen het papier als landschap te zien. Vervolgens maakten ze in het middenvlak een tekening, waarbij de opdracht was om naar binnen te kijken en hun binnenwereld als landschap voor te stellen. De volgende stap was de landschappen te verbinden. Hiertoe nodigden de docenten de leerlingen uit naast een klasgenoot te

gaan zitten die ze niet zo goed kenden, de tekeningen naast elkaar te leggen en de lege zijvlakken te gebruiken om een verbinding te maken. Ter afsluiting werden alle tekeningen naast elkaar gehangen om het geheel als één landschap te kunnen zien.

Afbeelding 4. Werkblad 'Innerlijk landschap'

Foto: Myung Feyen



Twee aspecten van de opdracht wil ik belichten: de kaders die Elenga en Feyen creëren en de uitwisseling die hierdoor tot stand komt. Ten eerste de kaders. Het papier is A4, maar wel zwaarder dan standaard printpapier, als uitnodiging om het werk serieus te nemen. Daarnaast zijn er stippelijntjes aangebracht die het gemakkelijker maken het vel papier als ruimte te zien. Het is een interventie die de affordances van het papier veranderen en daardoor richting geeft aan het maakproces. Het is als het openen van een deur. Een lijn is de deurkruk, de ontstane ruimte de deurpost waar je doorheen kijkt. Een enkele lijn kan zo de verbeelding een duwtje in de rug geven. Kaders maken verbeelding mogelijk, blijkt zowel uit het eigen werk van Elenga en Feyen als hun educatieve werk.

Dan de uitwisseling. Interessant aan het werkvel is dat het de ruimte voor het individuele proces en die voor de dialoog duidelijk scheidt. Dit is een didactische vertaling van het kennismakingsproces van Elenga en Feyen zelf. Bij henzelf was de interesse in elkaar en de wens samen te werken een uitgangspunt. Voor leerlingen geldt dit niet noodzakelijkerwijs. Als docenten begeleiden Elenga en Feyen het proces door een aantal heldere stappen voor te schrijven. De leerlingen maken een tekening vanuit een eigen verhaal, gaan dan in gesprek en besluiten vervolgens hoe ze de verhalen kunnen

verbinden. De didactische vertaling werkt daarnaast met het instrumentarium van de kunstvakken. Er vindt direct, individueel en gezamenlijk, een beeldende verwerking plaats. Het eindwerk, de serie landschappen samengebracht tot één groepslandschap, toont beeldend de verbinding die de leerlingen tot stand hebben gebracht. Het geeft hun een beeld van wie ze op dat moment zijn als groep. Ik denk dat de waarde van de opdracht ligt in de drie stappen die het aanbrengt in de dialoog: het individu met zichzelf en het materiaal, een-op-een met een ander, dan de groep als geheel. In Ingolds termen: het eindwerk toont de eigenheid van leerlingen als een differentiatie ten opzichte van elkaar.

Elenga en Feyen zeggen zelf over het resultaat:

Een jongen vertelde in het nagesprek hoe hij in zijn werk verbeeld had waarover hij boos was en hoe de tekeningen naast elkaar als een tijdlijn de denkbeeldige reis verbeeldden van zijn klasgenoten. Voor een volgende keer is het van belang [...] te kijken hoe het gesprek tussen leerlingen beter ondersteund kan worden. (Afstudeerdocument, 17 juni 2023).

Blijkbaar kunnen de leerlingen het doel van de opdrachten op hun eigen manier verwoorden. Ik denk dat het laatste punt cruciaal is. Het voorbeeld laat zien hoe handwerk het begin van gemeenschappelijkheid kan zijn. Het verder uitbouwen hiervan blijft een handwerk, in de zin van Ingolds notie van correspondentie. Het roept ook de vraag op hoe je als educator zo'n proces kunt begeleiden, een proces waarin de verstrengeling van de ontwikkeling van individuen binnen een groep een uitgangspunt wordt dat in alle aspecten doorwerkt. Dit vraagt heel veel oefening, net als ieder ander handwerk. Socioloog Richard Sennett stelt dat samenwerking niet vanzelfsprekend is: 'It requires of people the skill of understanding and responding to one another in order to act together [...]' (2012, p. x). Het werk van Elenga en Feyen toont hoe je met beeldende kunst in een educatieve situatie de eerste stappen hiertoe kunt zetten, door een dialogische werkwijze in gang te zetten met een subtiele sturing van de affordances van materialen.

Conclusie

Bij wijze van conclusie wil ik nog wat langer stilstaan bij het woord dialoog. Handwerk en dialoog dragen elkaar. Dialoog is in deze context een breed begrip dat van alles omvat, van luisteren naar een situatie tot het komen tot een uitwisseling tussen mensen. De constante is dat het altijd een uiteenzetting betreft in een situatie waar je jezelf niet buiten kunt plaatsen. Zoals Ingold toont, gaat het er niet om jezelf op afstand te plaatsen, maar te onderzoeken hoe iets van buiten het vermogen heeft je te doordringen in een leven

dat is 'actively undergone' (2017, p. 16). Met 'actief ondergaan' bedoelt Ingold dat handelen altijd plaatsvindt binnen een ervaring van de situatie waarin je je bevindt. Als je een tekening maakt, bepaalt het ondergaan van het tekenen de manuele activiteit. Dialoog is een vorm van het actief ondergaan van een uitwisseling. Het is zoals het werk van Elenga en Feyen: een beweging van vragen en mogelijke antwoorden, niet het innemen van een positie waarbij je jezelf slechts tegenover de ander plaatst.

In de voorbeelden tonen de gedeelde verhalen een grote eigenheid, maar tegelijk bestaan die verhalen niet buiten de vorm die ze in een dialogisch proces krijgen. Dit is de kern van wat ik beoog met de notie van handwerk als dialoog (en dialoog als handwerk). Het voorbeeld van *Pickpocket* toonde al hoe gezamenlijkheid ontstaat in de handeling, in de oefening. Beeldende kunst en vormgeving zijn binnen educatieve situaties veelal individuele processen. Studenten en leerlingen leren iets te maken dat een eigen verhaal tot uiting brengt. Dit is waardevol, maar eenzijdig. Mijn pleidooi draait om de notie dat anderen het verschijnen als persoon mede dragen. Pas als we dit erkennen, kan de kunst tot zichzelf komen, als een mogelijkheid tot dialoog, vanuit een erkenning dat je als maker altijd schatplichtig bent aan anderen.

Sjoerd Westbroek is beeldend kunstenaar en docent aan de Willem de Kooning Academie en het Piet Zwart Instituut in Rotterdam.
info@sjoerdwestbroek.nl

Literatuur

- Bresson, R. (1959). *Pickpocket*. [Film]. Compagnie Cinématographique de France.
- Elenga, R., & Feyen, M. (n. d.). *...and the World*. [Website]. <https://andtheworld.cargo.site/About>, geraadpleegd op 25 oktober 2023.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ingold, T. (2017). On human correspondence. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 23(1), 9-27.
- Ingold, T. (2021). *Correspondences*. Polity Press.
- Moschovakis, A., & Mérigeau, P. (2016). *Bresson on Bresson: interviews 1943-1983*. New York Review Books.
- Pallasmaa, J. (2001). Geleefde ruimte. Belichaamde ervaring en zintuigelijk denken. *OASE*, (58), 13-34.
- Pallasmaa, J. (2015). *The thinking hand: existential and embodied wisdom in architecture*. Wiley.
- Raad voor Volksgezondheid & Samenleving. (2023). *#Geenpaniek : gezondheid jongeren en hun digitale omgeving*. Raad voor Volksgezondheid & Samenleving.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.
- Wachowski, W. M. (2020). What it is like to be a pickpocket. *Culture & Psychology*, 26(4), 907-918.

Een leerrijke les¹

Omtrent een schoolvertoning van *La chinoise*

Herman Asselberghs

In dit artikel doet Herman Asselberghs verslag van een ‘ontlerende’ ervaring waarmee hij werd geconfronteerd tijdens een college over de film *La chinoise* van Godard. Asselberghs ziet in de film een rijkdom om gelijkenissen tussen de cinema, school en de wereld van toen en nu onder de aandacht te brengen bij zijn studenten. Maar dat plan gaat niet door.

1 Dit artikel verscheen eerder op *Sabzian* op 19 april 2023 (<https://sabzian.be/text/een-leerrijke-les>).

Het plan lijkt me waterdicht. In het tweede semester van het academiejaar besteed ik in mijn tiendelige lessenreeks Filmstudies aandacht aan *La chinoise* (1967). Recentelijk heb ik me in Godards film verdiept in een poging om de pedagogische politiek ervan te ontwaren en te ontwarren. Boeiende materie om in de eerste plaats met de studenten te delen, denk ik. Het iconoclasmie dat de filmmaker op klaslokaal, schoolbord en kennisproductie loslaat, kan tijdens de schooluren in het kleine auditorium met degelijke projectiefaciliteiten enkel aan kracht winnen, veronderstel ik. De jongeren in de zaal zien zichzelf enigszins gespiegeld in hun leeftijdsgenoten op het scherm, vermoed ik. Na vertoning kunnen dan verschillen en gelijkenissen tussen de cinema, de school en de wereld van toen en nu samen worden overdacht, verwacht ik. Eén lange sessie moet volstaan. *La chinoise* dient als springplank voor verdere verkenning in volgende lessen. Letterlijk aan de hand van twee films die er onlangs zelf mee aan de slag zijn gegaan: *Juste un mouvement* (2021) van Vincent Meessen en *The Inheritance* (2020) van Ephraim Asili, volgens hun makers respectievelijk een ‘vrije bewerking’ en een ‘commentaar en eerbetoon in één’. Tot zover het plan.

‘Vandaag kijken we naar een film van Jean-Luc Godard’. Mijn simpele mededeling veroorzaakt een spontane golf van afgrijzen in het leslokaal. Ik ben niet verbaasd door schampere afwijzing of openlijke afkeer bij het noemen van de Franse filmmaker in de bachelorjaren van de academische opleiding in filmmaken. JLG heeft geen royaal publiek. Het zou gek zijn dat zijn getrouwe kijkers zich per definitie ophouden binnen de muren van de kunsthogeschool. Jonge filmstudenten zitten hier om te leren, ook over het bestaan van JLG. Want in het middelbaar onderwijs, de reguliere pers en de multiplex-bioscoop zullen ze weinig over hem hebben opgestoken. Maar bij aanvang van deze winternamiddag is de heftige reactie van dit twintigtal 3BA'ers... heftig. Onstuimiger dan anders. Eendrachtiger, heb ik de indruk. Ik zie Gilles, van wie ik weet dat hij het oeuvre toch systematisch en nauwlettend tot zich neemt, berustend zuchten. Bij Tesse, altijd vocaal en welbespraakt over de politiek van cinema, merk ik demonstratieve verontwaardiging. Jeff, gepassioneerd pleitbezorger van avontuurlijk en persoonlijk filmmaken, oogt en klinkt teleurgesteld.

Leonor, steeds nieuwsgierig, wacht af. De blikken die langs vele kanten worden uitgewisseld, zijn gemakkelijk te lezen: ongelof (het is toch niet waar?), frustratie (ik ben erin geluisd), verbolgenheid (ik *wist* het), gelatenheid (ik had niets anders verwacht), onverschilligheid (*what ever*). Deze roetsbaan aan emoties duurt waarschijnlijk amper een minuut. En de eigenlijke rit moet nog beginnen. Terwijl ik de projectie start, vraag me ik af of *La chinoise* zijn werk zal doen, of de film zijn werk *kan* doen.

De vertoning belooft voor erna. Gedurende anderhalf uur wordt er gewroet, geschuifeld, gemompeld, getikt, *geswipet*, uitgezoned, weggedroomd en geslapen. Twee of drie studenten opteren onderweg voor een korte break.

Een vierde silhouet stapt al vroeg op (tot volgende week, misschien). In het schemerdonker van de filmzaal laat weerstand zich nooit temmen. Ik zie ondertussen een ietwat andere film dan de film die ik eerder had bekeken, herbekeken en in een gepubliceerde tekst van bespiegeling had voorzien (Asselberghs, 2021a). Met de argwanende, oordelende of afgewende blikken van filmgeletterde twintigers naast me, begin ik me te realiseren hoe taai de film wel kan zijn. Het spervuur aan *sixties* politiek-theoretisch jargon dat ik als levendig taalspel ervaar, kan voor anderen net zo goed een onoplosbare woordpuzzel vormen. Wie zoals de meeste van deze studenten omstreeks het begin van de oorlog in Afghanistan is geboren, beschikt vandaag tien tegen één over weinig parate kennis van Louis Althussers wetenschappelijk marxisme, van de Parijse versie van het maoïsme, van de begindagen van de Vijfde Franse Republiek of van het Nationaal Front voor de Bevrijding van Zuid-Vietnam – stuk voor stuk referentiekaders van belang in *La chinoise*. Ik ben niet vergeten hoe ik zelf bij eerste visie, in Cinematek, bijna dubbel zo oud als de kijkers in dit auditorium, wat verdwaasd achterbleef. Ik was toen behoorlijk in twijfel over de betekenis van de vele tekens die de film in staccato en in hoog tempo naar mijn hoofd had geslingerd. Tot daarstraks geloofde ik dat de letterlijkheid van de vele woorden zou onderdoen voor de gevoeligheid van Godards ambitieuze project. Ik blijf zijn opzet duidelijk zien: het maken van een portret van ongeduldige jongeren op de drempel van grote nakende, noodzakelijke verandering. Maar naarmate deze screening voelbaar laconiek vordert, verdampt de mogelijkheid tot aansluitende close reading van dit doorwrochte audiovisuele werkstuk. Minutieuze studie van momenten in de mise-en-scène, van beeldmontages, geluidscomposities of grafische ingrepen, nodig om de intenties en contouren van de film te kunnen ontwaren, heeft enkel zin nadat het geheel alert is bekeken. Op enkele uitzonderingen na – Gilles, Tesse, Jeff en Leonor voorop – is dat vandaag niet de *vibe*. In de huidige omstandigheden vermindert tenslotte de noodzaak tot gedetailleerde ontleding van alle finesses. De tijd is daar voor het grove denken.

La chinoise nodigt (mij althans) uit om Brecht binnen handbereik te houden. ‘*Plumpes Denken*’ is diens terloops vermelde, ietwat cryptische maar tot de verbeelding sprekende benaming voor een rechttoe rechtaan beschouwing van de werkelijkheid. In zijn *Dreigroschenroman* besteedt hij er welgeteld twee veelgeciteerde zinnen aan: ‘Dat is misschien bot gedacht, maar de werkelijkheid staat zeer dicht bij dit soort denken. Dat is de hoofdzaak, bot leren denken.’ (Brecht, 1988[1934], p. 194). Met de nadruk op *leren*. Het grove denken probeert opzettelijk botte redeneringen uit. Het vermijdt eeuwige verfijning en hopeloze nuancering in de hoop de zaken niet alleen zo helder mogelijk te verwoorden maar vooral ook te doen bougeren. Het lompe denken tracht klare, ongekuiste taal te spreken. De gedachten laten klinken als het geluid van een afbrekende ijsplaat die in het water smakt (zonder galm, met vloedgolf). Niemand die het niet kan horen (tenzij met stoppen

in de oren). Zo zie ik Brechts idee over plomp denken: bewogen door urgentie, prikkel tot beweging. Zo hoor ik vandaag alvast de studenten spreken.

Na een welkome pauze beginnen we aan deel twee van de les volgens vertrouwd recept: ik licht de film toe, schets maakproces en context, schuif enkele invalshoeken naar voren en het gesprek wordt geopend. In een oogwenk wordt duidelijk dat de intro vandaag moet worden versneld. De gemoederen mogen dan enigszins zijn bedaard, de stemmen zijn aangescherpt. De grondtoon van de eerste observaties en commentaren verraad op zijn minst twee weinig verholten vragen die na luttele momenten expliciet worden gesteld. ‘Waarom Godard?’. ‘Waarom *weeral* Godard?’. Een antwoord op die eerste verzuchting zou ik tastend en tentatief kunnen formuleren aan de hand van een kritische lezing van *La chinoise*... Terwijl zou ik duidelijk kunnen maken dat ‘Godard’ niet bestaat, dat er verschillende ‘Godards’ in omloop zijn, afhankelijk van hun fabricagejaar. Dat *La chinoise* een sleutelfilm is in een traject dat zich in die periode stapsgewijs afwendt van het formaat van de bioscoopfilm waarmee deze filmmaker een beroemdheid is geworden. Dat zijn hele traject, voor en na *La chinoise*, zes decennia beslaat. Dat deze film bijgevolg een heel andere is dan het bejubelde *À bout de souffle* (1960), heel verschillend van het verguisde *Letter to Jane* (1972) of van het zelden geziene *L'enfance de l'art* (1992), en in weinig opzichten gelijkend op het bejubelde/verguisde/zelden geziene *Le livre d'image* (2018). Maar vandaag vergt het ‘weeral!’ een dringendere respons dan het ‘waarom?’. Op mijn beurt ietwat ontstemd beantwoord ik die vraag met een andere vraag, want ik wil het nu voor eens en altijd weten. ‘Waar en wanneer zien jullie dan zo veel Godard?’ Denkende het curriculum te kennen en te weten dat weinig van mijn collega’s ‘een Godard’ bovenhalen, wil ik oprecht graag vakken en titels horen. Met de instant opwerpingen ‘Het is *altijd* Godard’ en ‘Wanneer is het *niet* Godard?’ neem ik geen genoegen. Vakken én titels zullen het worden. Per direct krijg ik mijn eigen cursus naar het hoofd geslingerd: vorig academiejaar heb ik aan deze studenten de strategieën van brechtiaanse cinema gedemonstreerd aan de hand van een vijftal fragmenten uit verschillende Godard-films. Dat was ik rats vergeten, moet ik zeggen. Maar dan nog. ‘Waar en wanneer hebben jullie in de school een integrale film van hem bekeken en welke dan?’. Het blijkt moeilijker dan gedacht om één enkele titel te noemen (ik *wist* het). Na onderling overleg komt unaniem één enkel fragment van een ongeïdentificeerde film uit de bus. Alleszins een ‘degoutante’ film (de gemoederen verhitten opnieuw). Iets met een bankoverval. In het vak Klank. Ik opper dat het niet zo gek is om *Prénom: Carmen* (1983) in een klankles boven te halen omdat compositie, design en mix van die soundtrack kan tellen. En voeg er prompt aan toe dat ook ik aanstoot neem aan de verontrustende misogynie die de regisseur-componist in die film *en passant* op zijn hoofdactrice loslaat. De zaak is nu vlug beslist: Godard komt in de filmopleiding

verrassend weinig aan bod. Hoe dat komt, is hier niet de kern van de zaak. Wel aan de orde is hoe de man in deze filmstudentenmiddens dan aan zijn kwalijke reputatie komt. Het aanklaarten van die moeilijke vraag kan enkel wanneer we de precieze beschuldigingen aan zijn adres kennen. Ik stel voor om een kat een kat te noemen en openlijk te ventileren wat er op de maag ligt. Ik noteer de woordenvloed samenvattend op het whiteboard. *La chinoise*: gemaakt moeilijk, nodeloos gecompliceerd, gesloten, besloten, uitsluitend, elitair, drammerig, neerbuigend, arrogant, misogyn, een pseudo-revolutionair werk van een fake intellectueel. Jean-Luc Godard: hautain, pedant, pretentius, hater van vrouwen, onderdrukker van de kijker, klassieker met de nadruk op klassiek, canonmaterie, overaanwezig. Grof denken noopt om klare taal.

Laat ons dan meteen ter zake komen. Geen enkel etiket in de lijst die nu blauw op wit op het bord pronkt, lijkt me vergezocht. Verschillende ervan niet helemaal onjuist. Eén enkel ronduit verkeerd: JLG is in mijn ogen geen intellectuele poseur, maar *the real thing* van 20^{ste}-eeuwse makelij. En over onwenselijkheid van moeilijke films kunnen we een debat voeren. Mijn stelling: een ingewikkelde wereld kan gerust ingewikkelde films verdragen. De kern van het probleem hier voorhanden schuilt volgens mij elders. Ongetwijfeld gaat het zelfs om meerdere kernen. De lastige knoop die mij als lesgever en filmkijker aankijkt, betreft de verhouding tot het eigenlijke onderwerp van de dag. Ja, Godard blinkt uit in het benutten van het eenrichtingsverkeer dat cinema per definitie is. Zo onverstoord en onverschillig de film loopt en blijft lopen, zo ongegeneerd deze filmmaker spreekt en blijft spreken. Blijft oren, zullen sommigen zeggen. Als een schoolmeester die geen repliek wil horen. Als een filmvertoning die geen barst geeft om weerwerk, zeg ik. Van dat slag schoolmeester moet ik niet weten, van de filmvertoning des te meer. In Filmstudies sta ik als lesgever weliswaar tussen scherm en auditorium, tussen de film en de studenten in. In die positie is het onmogelijk om te ontsnappen aan het schoolmeesterschap. Ik sta vooraan. Ik wijs aan. Ik leer aan. Ik houd monologen. Ik schrijf op het bord. Hoe *old skool* kan je gaan? Deze schoolvertoning van *La chinoise* maakt één ding duidelijk: het eigenlijke onderwerp van de dag is niet deze film, is ook niet Godard, maar wel de verhouding tot Godard en dus de verstandhouding tot film, tot de omgang met filmkijken én, in deze omstandigheid, tot de omgang met onderwijs. Tot de omgang met mijn onderwijs. Tot mijn omgang met onderwijs.

Beginnen bij het begin? Waarom haal ik *La chinoise* boven? Waarom kies ik uit alle mogelijke films uitgerekend die éne titel? Eerst en vooral omdat ik dus denk (verwacht? hoop?) dat de studenten zich kunnen herkennen in een onrustige, ongeduldige film uit onrustige, ongeduldige tijden. Omdat die herkenning me/ons toelaat om het over filmvorm en filmpraktijk te hebben. Hoe zit deze film ineen, hoe kwam hij tot stand, welk leven heeft hij tot vandaag

geleid? Omdat ik in de klas graag van gedachten wissel over films waar ik van hou. En ik in de les nooit hele films aandraag omdat ze zagezegd moeten gezien zijn, omwille van hun historische of welke status dan ook (geen klasvertoning van *À bout de souffle* voor mij). Omdat het didactische karakter van een Godard-film zich leent tot lesgeven. Omdat een Godard-film garant staat voor een levendige woordenwisseling waarin de studenten al doende leren hun ideeën helder en precies te formuleren. Omdat...

De beweegredenen voor mijn filmkeuze(s) zijn veelvuldig. Wanneer ik ze zo probeer op te sommen, besef ik dat zij geen begin vormen. Mijn crue gedachte-kronkel: in feite kan er geen sprake zijn van een begin. Deze les, elke les van mij, elke les van mijn collega's valt midden in... gewoon middenin, in het midden van iets anders. Wanneer ik vooraan in het auditorium sta terwijl de studenten binnenkomen, plaatsnemen en zich klaarzetten, voelt het misschien als een begin, als het begin van de les. Maar eigenlijk maken de uren die voorliggen deel uit van een groter plaatje dat niet ophoudt te bestaan omdat de deur toegaat of omdat het tijdslot scherp in het lessenrooster staat afgebakend. Hoe graag ik het ook wil, wanneer de vertoning van *La chinoise* start, is dat niet enkel en niet in de eerste plaats het begin van iets, maar vooral de voortzetting van iets anders, of als je wil, meer van hetzelfde. De voortzetting van intake van bewegende beelden. Beter nog: de continuering van schermgebruik. Mijn voorstel: om in Filmstudies, en eigenlijk altijd en overal waar en wanneer we over intake van bewegende beelden spreken, steeds onze verstandhouding tot schermgebruik in rekening te brengen. Uiteindelijk keken deze studenten gisteren een film op hun laptop in hun slaapkamer, zag ik een BBC-misdadserie op het tv-toestel in onze huiskamer. Zo-even nog checkten zij een video op Reddit of TikTok, ik mijn mailverkeer. Tijdens de screening lichten hun WhatsApp-berichten of Instagrams en mijn sms-berichten op. Straks *swipen* zij links of rechts op Tinder en Grindr, bel ik met mijn partner van drie decennia. Natuurlijk kijken zij ook crimeseries op tv en beantwoorden ze hun mails. Natuurlijk kijk ook ik films op mijn laptop en check ik al eens Reddit. Laveren tussen schermen en formaten is voor alle geoefende mediagebruikers de gewoonste zaak. Ik wou schrijven: in de context van bont alledaags schermgebruik vormt een filmprojectie van *La chinoise* geen uitzondering op de regel. Hoogstens een vreemde eend in de bijt. Maar misschien vergis ik me: misschien vinden deze studenten *La chinoise* helemaal geen raar, moeilijk ding? Misschien, nee, *ongetwijfeld* hebben zij hun buik vol van de zoveelste Franse speelfilm in het curriculum van deze opleiding dat nodig sneller en kordater moet bijbenen met de tijd (gemakkelijker gezegd dan gedaan). Hun frustratie over onbesproken, suggestieve aannames van lesgevers (ook van mij) over welke films ertoe doen en welke filmmakers als voorbeeld kunnen dienen, staat hier en nu het kijken in de weg. Mijn frustratie over hun onbesproken, suggestieve en vandaag voor een keer uitgesproken aannames over welke films kunnen en niet

kunnen, staat hier en nu het lesgeven in de weg. Maar ik snap het: *La chinoise* is vandaag niet zozeer de vreemde eend in de bijt als wel de spreekwoordelijke druppel. In vreemde tijden.

Ondanks onze verschillen in leeftijd en perspectief delen we deze vreemde tijden. Behoren in deze school velen van ons niet tot welgestelde sociale middelen in leefomstandigheden die toelaten om ons te isoleren, om strikte hygiënische protocollen na te leven en om over te schakelen op teleonderwijs? Wij kunnen tijdens een lockdown ‘in ons kot blijven’, zoals de overheid vroeg. Wij zijn afgesteld op afgekondigde maatregelen op maat van de ‘gemiddelde’ burger voor wie een ruime woning met voldoende privévertrekken een evidentie is, voor wie hamsteren of gebalde inkopen financieel haalbaar zijn op alle dagen van de maand en voor wie energieprijzen in relatie tot tijdelijke werkloosheid gelden omdat hij of zij niet werkloos, gepensioneerd of leefloontrekker is. Deze financiële buffer garandeert allerm minst bescherming voor een virus dat de zwaarste verstoring van onze samenleving vormt sinds de oorlogsjaren van mijn ouders en van de grootouders van de studenten in dit auditorium. In het geval van corona lopen we allemaal een risico maar slechts voor sommigen onder ons leidt besmetting tot een rampenscenario. Voor een deel van de studenten en docenten op deze campus kan zulk een scenario in meer of mindere mate werkelijkheid worden. Waarom zou precariteit niet ook bestaan in de kunsthogeschool? De sociale voorzieningen op de campus draaien meer dan ooit op volle toeren. Grotere sociale kwetsbaarheid verhoogt tijdens een pandemie de kans op een slechte afloop. Maar ook aan wie het ‘goed’ gaat, kunnen milde besmetting en draaglijke symptomen hun tol eisen.² Het merendeel van deze studenten in 3BA hebben hun hoger onderwijs traject aangevangen in het academiejaar waarin het onderwijs noodgedwongen stilviel omwille van de lockdown. In maart 2020 sloot de school haar deuren en verkaste ze het lesgeven zonder veel verpinken van campus naar online. De hogeschool bleef doordraaien, alsof het een streamingplatform betrof. Terwijl ze hun studentenjobs en publieke leven in rook zagen opgaan, zagen deze leerlingen zich genoodzaakt om de lessen vanuit hun studeer- of slaapkamer via *cloudbased* communicatieplatformen op het computerscherm te volgen. Gedaan met spontane gesprekken en onvoorbereide ontmoetingen. Gedaan met die cruciale ‘dode’ momenten voor of na de les waarin kan worden geanticipeerd of nagepraat, becommentarieerd, geventileerd, zoals voor en na een bioscoopbezoek. En in het geval van Filmstudies: gedaan met filmprojectie.

2 Deze paragraaf steunt op inzichten geformuleerd in de zeer boeiende bundel van L. Beeckmans, S. Oosterlynck en E. Corijn (Red.). (2021). *De stad beter na corona? Reflecties over een gezondere en meer rechtvaardige stad*. Uitgeverij ASP.

Toen in het vorige academiejaar helemaal aan het eind van mijn lessenreeks de campus opnieuw werd opengesteld, stond ik erop om de laatste les *in real life* te houden. De avond ervoor vroeg een studente me in de mail waar het kleine auditorium precies was gelegen. Ze had er al veel over gehoord maar was er nog nooit geweest. Met maanden van onlineonderwijs achter de rug had deze filmstudente dus in twee schooljaren geen enkele filmprojectie in klasverband beleefd. De lange periode van jobbioscoopsluitingen en mondmaskerplicht met vaccinatiebewijs voor cinema’s indachtig was de kans reëel dat zij en vele van haar studiegenoten al die tijd geen enkele filmvertoning hadden meegemaakt. Ook tijdens de screening van *La chinoise* blijft de coronacrisis zichtbaar in het klaslokaal. Post-covid zitten deze studenten in clusters die wellicht zijn terug te voeren op de sociale bubbels van de hoogdagen van de pandemie. Lege zitplaatsen getuigen van klasgenoten die zijn (her)besmet, of in nauw contact hebben gestaan met een covid-19 patiënt en dus (opnieuw) in quarantaine zitten. Het bijhouden van gemelde afwezigheden in mijn schoolmailbox vergt ondertussen een heuse boekhouding. ‘In klasverband’ is dezer dagen een rekbaar begrip.

De coronacrisis is een historisch gebeuren – deze jongeren zullen voor altijd naar hun schooltijd refereren als ‘de jaren van’. Maar het crisisgebeuren is op zichzelf geen uitzondering. Het volstaat om te kijken naar de actualiteit van de maand waarin de studenten *La chinoise* op hun boterham krijgen. Maart 2022. Twee jaar ver in de pandemie. In Oekraïne heerst sinds drie weken oorlog – met een luchtaanval op een kindziekenhuis in Marioepol, de verovering van de Zaporizja-kerncentrale, de inzet van extra NAVO-troepen in Bulgarije, Hongarije, Slowakije en Roemenië en een vluchtelingenstroom van om en bij de 2,5 miljoen mensen. Tegelijkertijd ziet Ethiopië zijn burgeroorlog verder escaleren. In Syrië, Jemen en de Democratische Republiek Congo houden ‘vergeten’ conflicten aan. Palestina blijft bezet. De Australische regering kondigt de noodtoestand af vanwege grootschalige overstromingen in Queensland en New South Wales. Enkele Chinese miljoenensteden gaan opnieuw in lockdown vanwege oplopende covid-19-besmettingen. Wetenschappers aan de Vrije Universiteit Brussel publiceren een onderzoek waarin voor het eerst de aanwezigheid van microplastics in menselijk bloed wordt aangetoond (dat mensen de minuscule partikels via voedsel en drank kunnen binnenkrijgen was al langer bekend). In België blijkt uit een mediapeiling dat bij verkiezingen N-VA de grootste partij zou kunnen worden (met 23,4%), op korte afstand gevolgd door Vlaams Belang (met 22,2%). Het dichtst bij huis toont het waarneembare verschil tussen het groeiende aantal studenten van kleur en de status quo van het quasihomogeen witte personeelskader alsm aar duidelijker hoe deze campus in hartje Brussel een ontoereikend inclusiebeleid voert. En een acute zaak van grensoverschrijdend gedrag in deze Filmopleiding demonstreert het gebrek aan daadkrachtige

institutionele aanpak van deze moeilijke materie die de studenten terecht in beroering brengt. Studenten die in het voorbije decennium zijn opgegroeid met de kernramp in Fukushima; de impact van de bankencrisis en daaropvolgende neoliberale bezuinigingspolitiek; terreuraanslagen op Europese bodem (inclusief een bomaanslag op de Brusselse metrolijn met bijbehorende driedaagse, hoofdstedelijke lockdown); mainstreaming van conservatief- en extreemrechts in de wereldwijde politiek; het uittreden van het Verenigd Koninkrijk uit de Europese Unie; vier Trumpjaren met de bestorming van het Capitool als voorlopig slotstuk; aangroeiende migratiestromen en stijgende temperaturen, smeltende ijskappen, toenemende bosbranden, aangroeiende plasticsoep en uitstervende planten- en diersoorten, met andere woorden een gevorderde ecologische noodtoestand. Maart 2022 oftewel 414.77 ppm, om het in Greta Thunbergs geprefereerde jaarrekening uit te drukken. De meesten van de studenten voor mijn neus zijn geboren rond 370 ppm, ikzelf bij 318 ppm.

Tijdens mondelinge examens hoor ik geregeld verwijzen naar 'oude' films. Dan blijken ze te dateren van aan het eind van de vorige eeuw. Volgens die redenering is *La chinoise* een fossiel. En ik ook. Ik begin me af te vragen of we in een babylonische tijdsverwarring zijn beland. Denk ik een halve eeuw te kunnen overbruggen door Godards film van toen als spiegel aan jongeren van nu te kunnen voorhouden? Terwijl zij dezelfde film misschien aan mijn jeugd jaren toeschrijven? In dat geval dwalen we allebei. Ik was 6 jaar in mei '68. En mijn enige herinnering aan die maand is de allereerste keer dat ik alleen van school terug naar huis stap, zonder mijn oudere broer. Hij heeft het aan de schoolpoort instant zo besloten, zodat hij zich naar een studentenbetoging kan reppen (thuis niets van zeggen!).

Intussen ben ik redelijk bijgebeend in mijn begrip van de mondiale voor- en naschokken van de jaren '68. Ik heb enigszins zicht op de gewichtige plaats ervan in cinema (Asselberghs, 2021b). Ik weet vooral hoe het toenmalige emancipatorische tumult vandaag door conservatief-rechts uitdrukkelijk wordt gedemoniseerd als grond voor een ethisch reveil. Ik vrees dat Bart De Wevers stelselmatige beschuldiging van 'identitair nihilisme' aan het adres van 'soixant-huitards' de erfenis van het symbolische jaar 1968 voor velen verdacht heeft gemaakt. Groot mijn verbazing wanneer ver in dit geanimeerde klasgesprek, een goed half uur nadat ik van 'herfst '67' (moment van de zaalrelease van *La chinoise*) een broeierige pijl naar 'mei '68' op het bord had getrokken, Leonor mij oprecht nieuwsgierig vraagt waar die tijdstempel voor staat. Ik haper, verstom, herpak me en gooi het vraagstuk in de groep. Ik hoor links en rechts, letterlijk twee keer, 'studentenopstand' vermelden. En dat is het dan.

In het derde jaar van een academische kunstopleiding is mei '68 één grote onbekende? WTF? Maar ik moet beter weten: de studenten zijn hier om te leren. In de middelbare school zal ook mei '68 geen groot onderdeel van hun lessenspakket hebben uitgemaakt. Ik doe dus mijn best om de historische zaak in een handvol gebalde zinnen samen te vatten terwijl ik Gilles fijntjes zie glimlachen. Hij heeft als beslagen activist wel weet van sociale geschiedenis en ziet zijn aanneming van de geprivilegieerde wereldvreemdheid van sommige medestudenten bevestigd. Hij mag dan niet volmondig 'Godard' onderschrijven, ik zie hem toch overeenkomsten bespeuren (en beamen?) tussen de besloten werelden van de middenklassers op het scherm en in het auditorium. We mogen niet overdrijven. Het verschil tussen de studenten in de film en die in de klas is aanzienlijk: de opstandige jongeren die in *La chinoise* acteerden en hun leeftijdsgenoten die naar de bioscoop trokken om hen aan het werk zien, behoorden op dat moment tot de eerste generatie die na hun studies kon rekenen op tewerkstelling. Midden jaren '80 kon ik nog uitgebreid genieten van een werkloosheidsuitkering. Huidige jonge kijkers-studenten moeten zich ten tijde van de finale afbraak van de verzorgingsstaat niet enkel zorgen maken over jobmogelijkheden maar hun ideeën over menselijke arbeid als zodanig bijstellen. Mijn inzicht is ondertussen van een heel andere orde: van 'klasverband' is hier geen sprake. Leonor, Gilles en ik delen deze tijden maar verblijven elk op verschillende planeten en er zijn er nog andere in omloop in deze 'gedeelde' ruimte. Cognitieve en affectieve kloven gapen tussen scherm en auditorium, tussen lesgever en studenten, tussen studenten onderling.

De jaren zestig. De jaren tachtig. De jaren tweeduizend. Ik praat erover omdat ze tot de geschiedenis, tot mijn geschiedenis behoren. Behoren ze ook tot de geschiedenis van deze studenten? Wat hebben zij er werkelijk over opgestoken in het aso (algemeen secundair onderwijs, *red.*)? Wat steken zij er wezenlijk over op in de reguliere mediaberichtgeving? Hebben zij in zekere mate grip op de historische tijds-kaders waarin de actualiteit tot stand komt? Hebben zij min of meer grip op de actualiteit, op 'de coronacrisis', op 'Oekraïne', op 'de klimaatnoodtoestand'? Delen zij dezelfde feitenkennis en het kritisch vermogen om zowel geschiedschrijving als actuele berichtgeving te taxeren? Kunnen deze filmstudenten films in de filmgeschiedenis(sen) situeren? En kunnen zij de filmgeschiedenis(sen) in de wereldgeschiedenis(sen) inpassen? De moeilijke maar fundamentele vragen blijven zich opstapelen. Ik merk ineens een opmerkelijk verschil tussen de studenten op het scherm en die in het auditorium. De personages in *La chinoise* demonstreren overduidelijk gedeelde kennis over culturele betekenaars van hun tijd. Zij bestuderen de Vietnamoorlog, Mao, Brecht, de universiteit en andere gebeurtenissen en tekens door middel van een gedeeld referentiekader. Zij bestuderen het Amerikaans imperialisme, de

burgerlijke esthetiek in film en theater, het autoritaire onderwijs en andere onderdrukkende krachten in de geschiedenis (behalve Mao's Culturele Revolutie) zonder historisering als beklemmend te ervaren.

Ik zie nog een frappant verschil. De studenten in *La chinoise* lezen. Ze zijn aan het lezen. Ze hebben gelezen. Weliswaar enkel in boeken van witte, westerse mannen (zoals Tesse me nog eens op het hart drukt), maar toch: ze lezen. En ik verwacht hetzelfde van deze studenten.

Want de studie van film gaat net als de studie van de geschiedenis niet zonder lectuur, punt. Dat brengt me bij nog maar een moeilijke vraag: wat als het heftige verzet tegen *La chinoise* en tegen JLG ook ontspringt aan twijfel? Twijfel over de waarde van historische films en van de geschiedenis. Twijfel over de gebruikswaarde van beide. Maar ook twijfel over de 'juiste' omgang met beide. Wat als de studenten historisering als overweldigend ervaren? Wat als zij lezen als zwaar en drukkend beleven? Dan komen de vernietigende typering op het whiteboard niet uit de lucht vallen. Dan verhelpen verplichte visie van filmklassiekers en verplichte lectuur van sleutelteksten niets aan de zaak. Die zullen zonder meer als verplicht nummer op automatische piloot worden afgewerkt. Laatdunkendheid mag dan soms de dekmantel voor onzekerheid zijn, onzekerheid laat zich niet opheffen met behulp van dwang. Maar wel met behulp van studie.

Mijn lessen Filmstudies zijn daar om de aandacht te vestigen op andersoortig schermgebruik. Om te breken met die schijnbaar vanzelfsprekende eis tot ogenblikkelijk inzicht en onmiddellijke voldoening. Om te breken met kijkgewoontes die doen 'ontdekken' wat al gekend en geweten is. Om te breken met het spuien van kant-en-klaar commentaar en instant opinies. Studie is opschorting van oordeel, uitstel van uitspraak. Studie is afwachten, verdagen, vertragen. Het helpt om in die tussentijd het gesprek aan te gaan. De uitdaging voor de lesgever bestaat erin om tijd en ruimte te creëren waarin dat gesprek met de studenten kan plaatsvinden. Sinds enkele jaren begin ik mijn lessenreeks met een greep uit de meest recente top zoveel-jaaroverzichten van internationale, on- en offline filmtijdschriften. In die bonte verzameling van de meest verscheidene filmwerken gaan we op zoek naar titels die elk van ons gezien heeft. Op zoek dus naar een filmcultuur die we delen. Het is me nog niet gelukt om één zulke titel te vinden. Vandaar mijn nadrukkelijk verzoek tot aanwezigheid in de les: opdat het bijwonen van klassikale filmvertoning alvast één gedeelde kijkervaring garandeert, een gemeenschappelijke basis voor een gezamenlijk gesprek over een film waarvan we zeker zijn dat we hem allemaal hebben gezien.

Zelden voelde ik atomisering zo aan den lijve. *Social distancing* had nog zijn zichtbaar bevreedende logica. Ik herinner me de spatiërende kleurencodes op de banken van het auditorium, corresponderend met de nationale

covid-kleurenschaal – iedereen met mondklappers op, behalve de lesgever. De oprukkende plastic afzetlinten in de zitrijen van Cinematek – elke avond minder en minder volk voor de uiteindelijk gekortwiekte retrospectieve van Kevin Jerome Everson. Vijf dozijn gemaskerde kijkers voor *Tenet* (2020) verspreid over een bioscoopzaal van 373 plaatsen – onze lockdown- en quarantaine-levens in schril contrast met de grenzeloze bewegingsvrijheid van Protagonist. Triage van gevaccineerde en niet-gevaccineerde studenten aan de ingang van een gespreksavond over een inclusiebeleid in het schoolinstituut. Et cetera et cetera. Maar hier en nu is een andere vorm van opdeling, afsluiting en afstand(elijkheid) aan het werk. Capsule in capsule in capsule in capsule: de student/de docent in het klaslokaal in de school in de stad. De inkapseling via mondklapper, sociale bubbel en telewerk is de extreme verschijningsvorm van een al te vertrouwd bestaan. De filosoof spreekt van een capsulaire logica die stoelt op scheiding. Fysieke capsules worden bevoorrad en bediend via online winkelen, thuisbezorging en streaming. Voorzien van virtuele capsules: op elkaar aangesloten pc's, laptops, smartphones ter verbinding met bubbels van vrienden, familie, school en werk. Geen wonder dat midden- en hoge klassen nog verrassend goed weten om te gaan met afzondering, afstandsregels en hygiënemaatregelen (De Cauter, 2021).³ De conclusie van de socioloog klinkt kordaat: diep vanbinnen verlangt de neoliberale burger misschien niets liever dan een veilige, immune cocon waarin een schijnbestaan van individueel welbevinden kan worden nagestreefd, waarin de plichten van het leven in een gemeenschap op afstand kunnen worden gehouden, waarin het belang van zorg te dragen voor het collectieve kan worden vergeten (Swyngedouw, 2021, p. 154).⁴

Ik vraag me af hoe deze kunststudenten deze harde analyses ervaren? Ik heb niet de indruk dat zij de neoliberale waarden onvoorwaardelijk omarmen. Ze hebben er natuurlijk een flink aantal van geïnterioriseerd terwijl ze de voorbije twintig jaar opgroeiden onder een vier decennia heersend regime. Maar niet zonder twijfel of verwarring, en duidelijk niet zonder emotionele schade. Hun gevoel van recht te hebben op een mooie toekomst komt niet langer overeen met de sociale, economische, geopolitieke en klimatologische werkelijkheid. Ze hebben geleerd om te ondernemen, maar de omstandigheden zijn er niet naar. De wereldorde verroert. De planeet kantelt. Er gebeurt van alles ineens en tegelijk. Maar ook: er moet dringend iets gebeuren. *Joie de vivre* kruist doemdenken. Fotografe Charlotte Abramow (28) diagnoseert haar tijdsgewricht als volgt: 'Mijn generatie pendelt voortdurend tussen het besef dat we in gang moeten schieten, en liefst heel snel, en het gevoel dat

3 Filosoof Lieven De Cauter introduceerde zijn begrip van de capsulaire beschaving gedomineerd door angst, afsluiting en simulatie een goed decennium voor de coronacrisis in L. De Cauter (2009). *De capsulaire beschaving*. NAI Uitgevers.

4 Socioloog Erik Swyngedouw refereert in zijn benadering van het neoliberale subject naar het pre-corona werk van zijn collega Roberto Esposito in R. Esposito (2011). *Immunitas. The Protection and Negation of Life*. Polity Press.

alles tevergeefs is. Maar onze grootste uitdaging – dingen veranderen is bijzonder lastig, want we hebben de teugels niet zelf in handen.’ (Hoornaert, 2022). En zij hééft al een carrière. De studenten voor mijn neus vragen zich af hoe de hunne er zal, kan uitzien. Hoe en wanneer zij de teugels in handen mogen nemen. Jeugdige ongeduld van alle tijden *meets* eigentijdse onrust. Ook in de school wordt de frustratie aangewakkerd. Het instituut praat over en tegen studenten, zelden met ze. In het beleidsplan heten ze net geen klanten, maar ze worden wel zo behandeld. Geen wonder dat ze zich soms ook zo gedragen. Inspraak is voornamelijk een formele kwestie van vergadermomenten in het toegewezen orgaan en van het respecteren van de voorziene procedures. Voor jonge mensen (en personeelsleden van alle leeftijden) is de Hogeschool der Kunsten een uitgelezen leerschool in de neoliberale leer. Managementsdiscours, bezuinigingspolitiek, assessmentcultuur, competentie management, contractualisme, *corporate identity*, hr-management, *outsourcing* en burn-out zijn er dagelijkse kost. De *fall-out* van deze schadelijke bedrijfscultuur die verdeling en verdeeldheid, onzekerheid, ongerustheid en onbehagen voedt, laat zich in alle geledingen voelen. Dat heeft het huidige bestel van het schoolinstituut gemeen met de actuele staat van de wereld: eerder vroeg dan laat moet er iets veranderen. De coronapandemie voorziet de lens waardoor de onhoudbaarheid en onwenselijkheid van de status quo scherp wordt gesteld. Nu nog handelen.

Hoe te handelen? Wat te doen? Volgens mij legt *La chinoise* precies die onmogelijke vraag op tafel (weliswaar zonder ze sluitend te beantwoorden). De vraag naar hoe moeilijk het is om te handelen, om verandering teweeg te brengen, zeker vanuit de verscheidene capsules waarin we ons ophouden en nestelen. Ik hoopte op het spiegelpotentieel van de film, vermits hij zich nagenoeg volledig afspeelt in de bubbel van een riant appartement, in het isolement van gewilde verandering zonder draagvlak. Maar de vorm van de film, de figuur van zijn maker en het statuut van zijn oeuvre staan in de weg. Een andere vraag dringt zich op: hoe te kijken? Hoe te *kunnen* kijken?

La chinoise is een film, dat wil zeggen een artistieke creatie met inhoudelijke en vormelijke waarde. Maar net zo goed een titel met de filmhistorische reputatie van een museumstuk van cultureel-kapitaal belang. Evenals een filmindustriële productie die toentertijd financiële investering kostte en inkomsten opbracht. En een product dat vandaag nog steeds wordt verhandeld, verkocht, gekocht, geleend, gedownload, gestreamd en geruild. Voor de duur van mijn les beschouw ik *La chinoise* vooral als een studieobject.

De film is uit zichzelf al een ongeduldige studie, een verstrooide *case study* die hier en nu aanschuurt tegen het beperkte vermogen van mezelf en van de studenten om aandacht te scheppen en aandacht te schenken. Hoezeer en hoelang kunnen zij hierbinnen alert blijven in een ingepland les’uur’ dat in

feite 300 minuten duurt? Hoezeer en hoelang kunnen zij in deze setting aandachtig kijken? Terwijl hun belangstelling bij momenten wordt gewekt door inkomende berichten van elders. Terwijl al die tijd buiten dit lokaal schoolwerk op zich laat wachten. Hoezeer en hoelang kan ik tijdens deze lange namiddag op mijn benen blijven staan en op de tippen van mijn tenen opereren? Terwijl de opmerkzaamheid voor mijn neus voelbaar fluctueert. Terwijl ook mij later vandaag nog thuiswerk wacht?

Rusteloosheid is eigen aan audiovisuele en digitale geletterdheid. Er wacht altijd iets anders. Mediagebruikers kijken aan tegen de voortdurende verlegging van grenzen en drempels die het resultaat is van de niet aflatende opmars van nieuw aanbod, nieuwe vormen, nieuwe platformen, nieuwe apparatuur. Kapitalisme is het afdanken van het oude, het cultiveren van de *turnover*. Het nieuwste van het nieuwste is straks meteen verouderd, achterhaald, gedateerd.

Hoe gedateerd is *La chinoise*? Ik zie een film die zich tegelijk in en buiten zijn eigen tijd begeeft en daarom niet tijdloos is maar blijvend hedendaags kan zijn. De studenten lijken daarentegen een signaal uit een vervlogen tijd te ontvangen, uit een wereld voorgoed afgesloten van het leven in deze tijd. Zij incasseren een Franse arthouse-prent van lang geleden, enkel ontcijferbaar voor het getrainde oog en oor van cinefiele babyboomers. Als betreft het een geheimtaal uit een ten ondergegane cultuur in een verafgelegen land. Het komt voor film liefhebbers misschien als een verrassing, maar voor filmstudenten is cinema en de filmgeschiedenis niet noodzakelijk nog het vooraanstaande referentiekader. Zij zijn al een kwarteeuw lang even of meer beslagen in de tradities van het beeldverhaal, de videoclip, de game en de serie.

De bioscoop is nog minder referentiepunt. Hun (en mijn) filmkijken leunt meer en meer over naar een individuele activiteit. Op de aanwezigheid van een kot- of huisgenoot na zijn zij gewend aan het uitnodigende comfort van de privéruimte waarin zij ongemoeid de expressie van hun interesses, passies en emoties voor zichzelf houden. Zoals de bloei en navenante winstcijfers van online streamingplatformen ons leerden, werkte de coronacrisis als versterker en versneller van individueel schermgebruik. Zoomen, *bingewatchen*, *video on demand*, thuiswerken en onlineonderwijs zijn blijvers. Daarom wint integrale filmvertoning in Filmstudies meer dan ooit aan belang, zou ik durven zeggen. Zonder controller, zonder pop-upvensters, zonder reclame (voor, tijdens, na), zonder *comments*, zonder koptelefoon, niet op bed of in een Flixbus-stoel. Samen alleen in plaats van alleen samen.

In Yves Cittons absolute referentiewerk over hedendaagse aandacht, *Pour une écologie de l’attention*, lees ik hoe we samen kunnen schaven aan individuele aandacht en hoe we individueel kunnen bijdragen aan

gemeenschappelijke aandacht. Omdat de auteur compulsief ordelijk te werk gaat, met diagrammen erop en eraan, biedt het boek een schatkamer aan begrippen en deelbegrippen (en deel-deelbegrippen) waarmee de aandachts-economie kritisch kan worden geanalyseerd en vooral gepareerd. De toegewijde lezer kan met deze conceptuele toolbox oneindig aan de slag. Ik laat de systematiek tot nader order voor wat hij is en focus op het belang dat Citton hecht aan wat hij 'attention conjointe' of *gezamenlijke aandacht* noemt. In plaats van individuele aandacht als vertrekpunt voor numerieke collectieve aandacht voorop te stellen, benadrukt hij het belang van gedeelde aandacht bij de totstandkoming van kwalitatieve individuele aandacht. Met gezamenlijke aandacht doelt hij op het gedeelde gevoel van *gelijktijdige aanwezigheid*, op de verenigde gewaarwording van emotionele schommelingen bij de betrokken individuen (Citton, p. 85).

Ik leg gezwind de link met gezamenlijk filmkijken: ik weet dat ik niet alleen kijk en mijn besef van het gelijktijdig kijken van anderen in dezelfde ruimte beïnvloedt mijn eigen kijken. In de bioscoopsetting mag de film op het scherm dan onverschillig blijven voor de temperatuur in de zaal, hij laat zijn kijkers niet onbewogen en zij laten elkaar niet onberoerd. Anders geformuleerd: ik weet dat ik niet de enige ben die aandacht schept en de aandacht van de andere aanwezigen bepaalt mijn eigen aandacht. In de klas kijk ik altijd mee naar de film, hoe vaak ik hem ook al heb gezien. Als ik er geen aandacht voor kan opbrengen, waarom de studenten dan wel?

Wanneer Citton over het klaslokaal spreekt, heeft hij het over 'une co-attention présente', een voelbaar netwerk van *wederkerige aandacht*, een situatie waarin gezamenlijke aandacht tastbaar aanwezig wordt gesteld (Citton, p. 90). In tegenstelling tot een geprojecteerde film ben ik als lesgever wel gevoelig voor wat er leeft en beweegt bij het publiek in de zaal. Tijdens mijn lesvoorbereiding heb ik daarom zelf al een eerste keer aandacht aan de zaak voorhanden besteed. Nu komt het erop aan om de aandacht van de studenten te kunnen genereren, en mijn eigen aandacht opnieuw te kunnen aanzwengelen. Daartoe doe ik mijn verhaal zo goed en zo kwaad als het gaat aan de zaal. Ik vertrouw erop dat het niet strandt op onverschilligheid. Mij is het niet te doen om volledige absorptie noch om exacte reproductie van mijn eigen vertoog door de vlijtigste leerling. Weerwerk is noodzakelijk door middel van onderlinge herverwoording, bevraging, weerlegging, aanvulling of verbetering. Onder elkaar en over en weer.

Ik kan me vinden in Cittons bestempeling van de klassituatie als ecosysteem ter ondersteuning van gedeelde aandacht. Tenminste, zoals hij terecht stipuleert, wanneer zij de plek is van procesmatige, gezamenlijke 'inventie-in-actie' (Citton, pp. 92-94). Lesgeven kan zo'n proces van uitvissen en uitvinden zijn, enkel en alleen wanneer het mikt op het samenbrengen van

verscheidene opmerkelijke perspectieven op de ontdekking van onvermoede feiten en betekenissen. Het ekoarakter van dit systeem schuilt voor Citton in het vermogen om *aandacht te vestigen op de aandacht*. De eigenlijke inzet van dit type klasgebeuren is om voortdurend attent te blijven voor de aandacht die circuleert en zo te leren wat de ander opmerkt dat we zelf nog niet hadden gezien. Ik leg opnieuw snel de link met de rol van filmkijken in Filmstudies. Kijken. Opnieuw kijken. Beter kijken. Omdat we samen kijken. Vervolgens verwoorden. En herverwoorden. Beter verwoorden. Omdat we samen verwoorden. Lesgever en leerling verzetten samen werk dat bestaat uit het leren van kijken naar daar waar de ander kijkt. Uit het leren luisteren naar waar de ander over spreekt.

Ik kan Citton volgen wanneer hij stelt dat het wezen van aandacht bestaat uit de arbeid die wordt verricht om het opmerkingsvermogen voor wat al in het vizier zit, aan te scherpen. Ik kan hem bijtreden in zijn stelling dat het klaslokaal niet de plek is voor het uitleggen van inhouden maar wel voor het oefenen van aandacht grijpen. Zo zie ik elke theorieles ook als een praktijkles in het aangrijpen van aandacht, met beide handen. De lesgever in mij denkt te weten (vermoedt? verhoopt?): handelen begint bij beter kijken, scherper luisteren, preciezer spreken. De filmkijker in mij ervaart: kijken, luisteren, spreken *is* handelen. Aandacht is een werkwoord.

Tot zover de 'theorie'. Voor nu. Ik kan blijven uitweiden over die ene schoolvertoning van *La chinoise* (aan de films van Meessen en Asili zijn we nooit toegekomen). Ze blijkt voor mij een leerrijke les te hebben opgeleverd. Ik kan er nog een tijd mee voort. Voer voor de komende periode. Volgende week gaat het nieuwe academiejaar van start. Zonder mij deze keer. Ik blijf twaalf maanden weg uit het klaslokaal om me toe te leggen op het schrijven van teksten zoals deze. Zo meteen mail ik dit Word-document naar Gilles. Dan naar Tessa en Jeff. Benieuwd naar wat zij denken van mijn plumpe gedachten. Gilles schuift straks een jaar op. Tessa en Jeff kiezen voor een andere school. De plannen van Leonor ken ik niet. Aan haar toch het laatste woord.

Maar eerst dit: terwijl ik deze zinnen op mijn laptop typ, licht op mijn gsm een tekstbericht van een vriendin op: 'RIP JLG.*f'. Het moest er ooit van komen. Die *histoire du cinéma* is dus geschreven, uitverteld, afgelopen. *La chinoise* is bij deze nu echt bijgezet in het ruime mausoleum van alle mogelijke filmgeschiedenissen. Wat mij betreft in een aparte, voorname kamer, samen met *Vivre sa vie, 2 ou 3 choses que je sais d'elle, Lotte in Italia, Ici et ailleurs, Nouvelle vague, Film socialisme* en niet te vergeten, *Le gai savoir*. Stuk voor stuk films waarvan ik heel wat heb opgestoken, om niet te zeggen zeer veel van geleerd heb en nog steeds van bijleer. In die constellatie van titels die hier tijdens het schrijven spontaan gestalte krijgt, zie ik terstond een nieuwe lessenreeks groeien. De volgende studentengroep is gewaarschuwd. Ik zet me al schrap.

Leonor dus. Zij was misschien het meest gepikeerd (durf ik zeggen geschandaliseerd?) door *La chinoise*. En evengoed door mijn keuze voor de film. In vorige lessen, nog maar een paar weken eerder, was ze zichtbaar aangegrepen door de screenings van Robin Campillo's *120 battements par minute* (2017) en van Derek Jarman's *Blue* (1993). Ze had (denk ik) zichzelf verrast door zich te laten emotioneren en inspireren door films die zich buiten haar blikveld ophielden (ik kan verkeerd zijn). Ze was één van de weinigen die die namiddag aandachtig naar *La chinoise* had gekeken, van a tot z (meen ik). Haar verdict was vernietigend. Ik zag het op haar gezicht. Veel woorden maakten ze er niet aan vuil. Laat ik zeggen dat haar spaarzame uitlatingen allemaal in de belastende lijst op het bord belandden. Na de les, terwijl ik ietwat moe mijn spullen pakte en de studenten ietwat murw richting uitgang defileerden, stapte ze op me toe. Of ik al van *Daisies* (1966) had gehoord? Ik herinner me niet meer wat ze me er op dat moment over vertelde. Maar des te meer haar aandeel in het fijne klasgesprek van de week erop, na vertoning van de film van Věra Chytilová.

Ja, ik had van *Daisies* gehoord, ik had hem zelfs gezien, maar om een of andere reden niet echt in mijn geheugen opgeslagen. Onbegrijpelijk eigenlijk, want de anarchistische komedie met surrealistische boventonen bleek het volmaakte tegenstuk voor *La chinoise*. Of vice versa. Hier verscheen de perfecte tegenpool van Godards 'nodeloze gecompliceerdheid', van zijn 'elitarisme' en 'drammerigheid', van zijn 'misogynie'. Het vergt een andere, lange tekst om uit de doeken doen hoe Chytilová haar radicale, ongeduldige verzet tegen mannelijke en maatschappelijke onderdrukking vormgeeft in een uitdagend spel met klank en beeld en met grove gedachten. Hoe zij op razend creatieve wijze en met aanstekelijk plezier de versleten filmvorm vernielt en heruitvindt. Hoe zij woede met plezier, nihilisme met vitaliteit mengt in haar empathisch portret van jonge vrouwen in de onrustige aanloop naar de Praagse Lente bij aanvang van het jaar, jawel, 1968.

Brussel, september 2022

Herman Asselberghs geeft les aan LUCA School of Arts Sint-Lukas Brussel, is stichtend lid van het productie- en distributieplatform *Auguste Orts* en publiceert met regelmaat in het online filmtijdschrift *Sabzian*. herman.asselberghs@luca-arts.be

Literatuur

Asselberghs, H. (2021a, 22 september). Leren, ontleren en afleren. Omtrent *La chinoise*. *Sabzian*. <https://sabzian.be/text/leren-ontleren-en-afleren>

Asselberghs, H. (2021b, 13 oktober). Bijleren. Omtrent *Juste un mouvement*. *Sabzian*. <https://sabzian.be/text/bijleren>

Brecht, B. (1988[1934]). *Driestuiversroman*. Muntinga.

Citton, Y. (2017). *The ecology of attention*. Polity Press.

De Cauter, L. (2021). De post-coronastad: stad van capsules. In L. Beeckmans, S. Oosterlynck, & E. Corijn (Red.), *De stad beter na corona? Reflecties over een gezondere en meer rechtvaardige stad* (pp. 41-45). Uitgeverij ASP.

Hoornaert, F. (2022, 8 september). *Charlotte Abramow wil met haar foto's de wereld veranderen (en snel)*. www.bruzz.be/videoreeks/donderdag-8-september-2022/video-charlotte-abramow-wil-met-haar-fotos-de-wereld

Swyngedouw, E. (2021). Covid en sociale strijd: voorbij de sacrificiële stad. In L. Beeckmans, S. Oosterlynck, & E. Corijn (Red.), *De stad beter na corona? Reflecties over een gezondere en meer rechtvaardige stad*. Uitgeverij ASP.

Het ont-leren van een esthetische opvoeding¹

Annette Krauss

Sinds 2008 houdt Annette Krauss zich bezig met ont-leren. In dit artikel schetst ze aan de hand van het werk van Spivak en Schiller wat ont-leren voor haar inhoudt, hoe ze werkt aan het ont-leren van privileges en hoe de *Sites for Unlearning* hier aan bijdragen.

¹ Dit artikel is vertaald uit het Engels door Rebekka Bremmer. Een andere versie van deze tekst verscheen eerder in Krauss, 2017, 2024.

Al vele jaren is het ont-leren van dingen bij de zogeheten *Sites for Unlearning* (*Situaties² om dingen te ont-leren*) onderdeel van mijn kunstenaarspraktijk. Deze situaties zijn experimentele bijeenkomsten met het doel om gezamenlijk iets te ont-leren en om het ont-leren te bestuderen aan de hand van andere praktijken die er al bestaan. De *Sites for Unlearning* zijn ontstaan vanuit een lange reeks samenwerkingen, experimenten en gesprekken die zowel worstelen met de materiële, kunstzinnige en politieke dimensies van ont-leerprocessen als deze ook vormen.³ Hoewel ik in dit artikel niet dieper op deze situaties zal ingaan, zijn ze wel de reden waarom en waarin dit artikel en andere teksten zijn ontstaan – ze komen uit elkaar voort.

Hoewel de term ont-leren het afgelopen decennium trendy is geworden en daardoor inhoudsloos dreigt te worden, houd ik me in deze tekst aan wat Gayatri Chakravorty Spivak, de postkoloniale, feministische wetenschapper, in de jaren 1980 'het ont-leren van je privileges' noemde. Ze verdiepte manieren van ont-leren, waardoor die misschien zelfs nu nog de mogelijkheid in zich hebben om te breken met de belofte van een onbegrensde (economische) vooruitgang en groei, en de harde realiteit van onze verlangens en medeplichtigheid daarin. Door het werk van Spivak (en diens bredere context) in dialoog te laten gaan met de *Sites for Unlearning*, kan ik actuele problematische kwesties aan de orde stellen en eventueel bewerken op de manier waarop ik me verhoud tot de wereld en tot hoe een 'wij' in Westerse maatschappijen (en in mijn eigen werk binnen de context van een kunstacademie) wordt geconstrueerd, gemaakt en geleefd.

Het probleem met paradoxen en tegenstrijdigheden

Mijn betrokkenheid bij het fenomeen ont-leren zit vol paradoxen, tegenstrijdigheden en dualismen. De paradoxen bevatten tegenstrijdige, maar met elkaar verweven aspecten die me niet loslaten. Zelfs met een zuivere beredenering en het verlangen ze op te lossen, leiden deze paradoxen tot onacceptabele conclusies. Paradoxen zijn niet alleen een onderdeel van abstracte, logische beredeneringen, maar duiken ook in het dagelijkse leven op bij menselijke interacties als dilemma's, waarin iemand geconfronteerd wordt met twee onverenigbare eisen of ongewenste werkwijzen. Een dualisme kan een paradox zijn, of specifiek, een dilemma. Ik ben opgegroeid met Westerse instituten en schoolsystemen en kwam paradoxen tegen bij vakken als wiskunde, of natuurwetenschappen, waarbij het de bedoeling was die op te lossen of weg te

² 'Site' staat hier niet zozeer voor locatie, maar voor 'situatie' of 'gesitueerd', geïnspireerd op het gedachtegoed van *situationism*, en het werk over 'situated knowledges' van Donna Haraway.
³ <https://siteforunlearning.tumblr.com/> Site for Unlearning (SFU) (Zwarte Piet) (2011–heden) overlapt met Read the Masks (2008–12); SFU (to Ride a Bike) (2012–heden); SFU (My Library) (2013–heden); SFU (Kunstorganisatie) (2013–20); Unlearning Center (2020–heden).

werken uit de wiskundige vergelijking. Pas later begon ik te vermoeden dat er misschien een verband was tussen de praktijkparadoxen buiten een logische, rationele benadering te plaatsen en de ongerijmde ervaringen met paradoxen en dualismen in mijn dagelijkse leven.

In de inleiding van *An aesthetic education in the era of globalization* (2012) omschrijft Gayatri Chakravorty Spivak dualismen als praktische en theoretische constructies die in werelden in wording, vol van onrecht en onderdrukking, orde scheppen (dus vastleggen). Om dualismen tegen te gaan en te bemiddelen bij wereldwijd onrecht, stelt zij dat wij in plaats van een kant te kiezen, moeten 'leren leven met tegenstrijdige instructies' en moeten 'spelen met het dilemma' (2012, pp. 2-34). Waarom is een kritische blik op dualismen eigenlijk zo belangrijk? Feministische, postkoloniale en dekoloniale wetenschappen, om er een paar te noemen, hebben al lang laten zien dat verschillen, zoals die gemaakt worden tussen man/verstandelijk/cultuur/valide/wit/centraal en vrouw/natuurlijk/exotisch/invalid/ander/marginaal helemaal niet neutraal zijn, maar impliceren dat asymmetrische, hiërarchische, met elkaar verweven patronen de Westerse ideeën en het leven hebben beheerst.

De feministische filosoof Elizabeth Grosz zegt het zo: 'Door in tweedelingen te denken komen de twee gepolariseerde termen noodzakelijkerwijs in een hiërarchie en volgorde te staan, waardoor de ene de geprivilegieerde term wordt en de andere zijn onderdrukte, ondergeschikte, negatieve tegenhanger' (1994, p. 3). Bijvoorbeeld, de onbelichaamde en rationele geest is geprivilegieerd ten opzichte van het 'dierlijke', 'vrouwelijke' en andere lichaam. We weten dat de Cartesiaanse scheiding van lichaam en geest patriarchale en racistische machtsverhoudingen in stand houdt waarin 'het ongeschreven gegeven of de a priori categorie voorbehouden is aan de geest en aan de onbelichaamde witte mannelijkheid zodra zich lichaamskwesties voordoen' (Åsberg, 2009, p. 29). Spivak heeft uitgebreid geschreven over de noodzaak manieren te vinden om met dualismen om te gaan die deze racistische en hiërarchische machtsverhoudingen niet herhalen – 'je privileges ont-leren' (Spivak & Harasym, 1990, p. 9) en 'spelen met dilemma's' (2012, p. 3) zijn daar twee voorbeelden van. Hieronder probeer ik deze concepten aan elkaar te koppelen en te onderzoeken wat hun mogelijkheden binnen ont-leerprocessen zijn, met name in verband met de categorie van het esthetische.

Mijn privileges ont-leren

Spivak bedacht de term 'het ont-leren van onze privileges' (Spivak & Harasym, 1990, vii) in het midden van de jaren tachtig van de vorige eeuw. Zoals bij veel termen die ze gebruikt, legt ze ook deze niet heel duidelijk uit, maar activeert ze de term eerder aan de hand van een aantal teksten. Volgens Spivak is 'het

ont-leren van onze privileges' het proces waarbij je actief 'de overtuiging dat ik per se beter ben, per se onvervangbaar ben, per se degene ben die onrecht rechtstreekt' (Spivak, 2004, p. 532) afwijst of afschudt. Privilege wordt hier gezien als een voordeel, hogere rang, of de toe-eigening van rechten (vaak niet erkend) die bijvoorbeeld zijn gebaseerd op sociale klasse, ras of etnische categorieën, gender, validiteit. Het ont-leren van privileges kan niet goed worden begrepen zonder te weten dat Spivak een postkoloniale wetenschapper is die sterk verbonden is met het deconstructieproject. Ze beschrijft deconstructie als een praktijk die voortdurend de grootse narratieven van de moderniteit bekritiseert, zoals de wetenschappelijke rationaliteit, vooruitgang, of de emancipatie van de mensheid (Spivak & Harasym, 1990, pp. 17-18). Zij zegt dat deze deconstructivistische benadering ons keer op keer herinnert aan het feit dat 'als er een narratief wordt geconstrueerd, er altijd iets wordt wegge laten' (1990, p. 18). In veel essays en lezingen onthult ze hoe een Eurocentrische subject-positie die verbonden is aan de narratieven van de Verlichting en moderniteit blind is voor en medeplichtig is aan de onrechtvaardige structuren die het Europese kolonialisme de wereld heeft opgelegd. En die, tot op de dag van vandaag, nog gelden in vormen van kolonialiteit. Bovendien heeft Spivak twijfels over grote, programmatische oplossingen en legt ze de grenzen van deze narratieven bloot. Toch gaat een deconstructivistische benadering juist *niet* over het verlangen dit narratief te stoppen. Het gaat er vooral om dat een deconstructivistische benadering zelf betrokken is bij de impuls om narratieven te construeren en erkent dat 'we niet anders kunnen dan narratieven construeren' (1990, p. 19). Donna Landry en Gerald MacLean constateren dat Spivaks diepe belangstelling voor de narratieven die wij construeren een erkenning zijn van het verlangen om narratieven te construeren, terwijl ze tegelijkertijd compromisloos onderzoekt wat we weglaten en buitensluiten (1996, pp. 10-15). Spivak beschrijft een deconstructivistische houding zelf als een positie waarin je 'aanhoudend kritiek uit op een structuur waarin je niet *niet* kunt leven of wenst te leven' (1993, p. 284). Met andere woorden, ze spoort de lezer aan het verlangen in termen van oorsprong en einde te denken en te erkennen hoe deze op verschillende manieren hun weg vinden in theorieën en verhalen. Het is belangrijk hier te erkennen dat dit eerder 'een verlangen is, dan de weg naar de waarheid' (Spivak & Harasym, 1990, p. 20). Omdat Spivak dus niet tegen narratieven is, interpreteer ik haar benadering als het alert zijn en kritiek hebben op hoe we ons *verhouden* tot de narratieven die we construeren, bewonen, of waar we (ook onder dwang) een deel van worden. Deze narratieven beïnvloeden wat ik over de wereld leer en hoe ik me erin beweeg; daardoor vormen ze hoe ik in het dagelijkse leven omga met sociale gewoonten en omgangsvormen en hoe ik mezelf zie in relatie tot het onrecht in een geglobaliseerde wereld.

Volgens Spivak bestaan er veel misverstanden over het ont-leren van je privileges. Ze distantieerde zich van de term toen deze onwerkbaar voor haar

leek te worden.⁴ Bij een zo'n misverstand, beargumenteert de feministische filosoof Linda M. Alcoff (1991, pp. 5-32) dat het ont-leren van je privileges niet verward moet worden met het opgeven van je gezagspositie in de zin van je socioculturele positie. Spivak zegt dat dit een bepaald privilege juist zou kunnen versterken in plaats van die op te heffen. De argumentatie van politicoloog María do Mar Castro Varela (2008) is vergelijkbaar. Zij interpreteert het ont-leren van je privileges als het bewust worden van je privileges en het *gebruiken* van deze privileges om sociale onrechtvaardigheid aan te pakken en te veranderen. Met het ont-leren van privileges focust Spivak dus op sociale, culturele en economische positioneringen, niet door daar vanaf te zien, maar door hun innige verbondenheid met identiteitprivileges, zoals etniciteit, klasse, nationaliteit en gender, bloot te leggen. Ze wil van mij dat ik met deze deconstructivistische aanpak de structuren van mijn eigen werk in aanmerking neem en onderzoek, met name de processen waarin ik persoonlijke ervaringen en verlangens tot algemene waarheden verhef. Als een gevolg daarvan begin ik me af te vragen of mijn schijnbare instinctieve reacties en de dingen waar ik me toe aangetrokken voel zijn aangeleerd. In die zin kan je het ont-leren van je privileges zien en uitvoeren als het meedogenloos analyseren en bevragen van je geschiedenis, vooroordelen en aannames om sociaal onrecht aan te kaarten. Hoewel ik het eens ben met de interpretatie van het ont-leren als 'het *gebruiken* van je privilege', denk ik wel dat dit alleen zin heeft als je het tegelijkertijd ook naar een kritische manier van herverdeling kijkt. Anders blijft het ont-leren van je privileges halfslachtig en bestaat het gevaar dat deze zelfreflectie een automatisme wordt, een academisch trucje. Het is, met andere woorden, noodzakelijk om je eigen geprivilegeerde positie actief te bevragen omdat die uiteindelijk beïnvloedt hoe je de strijd tegen sociaal onrecht aangaat en hoe je actief verandering voorstaat. Wat dat betreft zou het ont-leren van je privileges omschreven kunnen worden als een pleidooi om 'te blijven werken vanuit de tegenstrijdige, hiërarchische positie van professionals' (Andreotti, 2007, p. 48), zoals een docent, onderzoeker of kunstenaar, en om tegelijkertijd je eigen positionering, aannames en medeplichtigheden onder de loep te nemen om 'de bestaande manieren waarop we in relatie staan' tot onszelf en anderen 'te herzien' (Thiele, 2012, p. 56).

Experimenten om dingen te ont-leren

Wat heeft het ont-leren van mijn privileges te maken met experimenten om dingen te ont-leren? Bij de zogenoemde *Sites for Unlearning*, hebben de verschillende groepen die tijdens een bepaalde periode zijn samengekomen die privileges telkens geherinterpreteerd als zijnde de (geërfde) gunstige

4 María do Mar Castro Varela (2008) zegt dat Spivak zich tijdens een lezing aan de Humboldt Universiteit in Berlijn in 2008, sterk distantieerde van de term 'het ont-leren van je privileges' omdat die verwarring veroorzaakte.

omstandigheden, rechten, rangen of voordelen die hen naar het punt, de positie of het begrip waar ze, precies op dat moment in de situatie van ont-leren zijn, hebben gebracht. Dit is moeilijk, omdat privileges vaak beschouwd worden als semi-natuurlijk, en daarom niet gezien worden als aangeleerde en ingelijfde machtsverhoudingen die generaties lang zijn doorgegeven in de vorm van kennis, aanleg en zienswijzen. De interactie en confrontatie met je eigen privileges is per situatie heel verschillend, vandaar dat de rollen die de deelnemers (mijzelf inclusief) hierin spelen en hetgeen er op het spel staat voortdurend veranderen. In elke situatie is de rol van collectiviteit en hoe we samenwerken van cruciaal belang. Hoe kunnen we wat betreft onze privileges de aandacht blijven focussen op niet-dominante verschillen? Wie zijn 'wij' in een specifieke ont-leerformatie? En wat is de rol van gewoontes (in denken en doen) en wat is hun relatie tot de tijdelijkheden die de situatie naar voren brengt?

In veel van de ont-leersituaties hebben we⁵ het ont-leren van privileges in eerste instantie benaderd als het bewust worden van onze verschillende, automatische reacties en antwoorden, waarbij we context-specifieke oefeningen of methodes hebben ontwikkeld om die te bevragen. Deze automatische antwoorden zijn aangeleerd en verbonden met je privileges door identiteit en andere sociale verdeeldheid. Ze zijn een gevolg van 'structuren van privilege die vrijkomen door een geschiedenis van macht en dominantie' (Trouillot, 2000, p. 183), maar worden nu als vanzelfsprekend en semi-natuurlijk beschouwd. In de situaties stellen we vragen over deze vanzelfsprekende reacties en hoe we kunnen voorkomen dat ze aan individuele incidenten worden toegeschreven. In het herhaalde experiment *Site for Unlearning (My Library)* (2014-heden) bekeken we de verbanden tussen automatische reacties en belichaamde, institutionele processen. Het delen van bibliografische referenties in educatief werk is hier een goed voorbeeld van: Ik besteed bijvoorbeeld veel tijd aan afspraken met studenten, zowel in groepjes als individueel, waarbij ik hun werk bekijk, teksten uitwissel, en dit door middel van andere kunstwerken in een context plaats. Het is vrij spontaan werk dat plaatsvindt tijdens workshops, in gesprekken, in ateliers, en je moet ervoor kunnen improviseren en associëren. Sommigen van ons besloten de bibliografische referenties die we met onze studenten deelden op te schrijven. We bestudeerden deze referenties met betrekking tot representatie en (eigen-narratieve) intersecties van identiteit, zoals gender, ras/etniciteit, klasse, discipline, om de manieren waarop we ons verbinden, de dingen waar we ons toe aangetrokken voelen, kortom,

5 Hier verwijs ik de lezer naar de langere versies van deze tekst en andere vergelijkbare teksten waarin ik de ruimte neem om te verduidelijken wie de verschillende 'wij-en' zijn in de verschillende *Sites for Unlearning* (SFU). Deze 'wij-en' komen uit verschillende oefeningen die we met specifieke groepen gedurende een bepaalde tijd hebben gedaan. Zie *Unlearning Exercises* 2018 voor SFU (Art Organisation); Zie *Unlearning Routines of the Impossible* 2024 voor SFU (Zwarte Piet) en SFU (Ride a Bike): zie www.read-in.info/category/unlearningmylibrary/ voor SFU (My Library).

onze eigen vooroordelen en omissies, te onderzoeken. Bij *Site for Unlearning (My Library)* hebben we dit uitgebreid met hele bibliografieën, curricula en de digitale bibliotheekcatalogus.⁶

Vanuit een pedagogisch perspectief hebben we geprobeerd de automatische reacties en antwoorden te koppelen aan onze perceptie. Dit experiment bevat de beschrijving en analyse van wat ik zie, hoor en ervaar, en vervolgens hoe ik luister en reageer.⁷ In navolging van de onderwijskundige Paul Mecheril (in Barut, 2012) noem ik deze aanpak ‘de waarneming waarnemen’.⁸ Het focust op de (vaak genormaliseerde) verbanden tussen ‘gewone’ beschrijvingen en oordelen, persoonlijke beslissingen en belichaamde, geïnstitutionaliseerde normen en gewoontes. ‘De waarneming waarnemen’ is niet bedoeld als een solipsistische oefening en al lijkt het onmogelijk, we moeten ons er niet van weerhouden het te blijven doen. Door de waarneming waar te nemen komen we dichterbij wat Spivak ons aanspoort te doen door het ont-leren van privileges. Door het bewust worden en ondergaan van dit trage, arbeidsintensieve en ongemakkelijke proces van opdiepen, confronteren en doorkruisen van onze vooroordelen en onwetendheid om in te grijpen in die (onrechtvaardige) structuren waar we *niet niet onderdeel van kunnen willen zijn*, proberen we te begrijpen en *ons een voorstelling te maken* van het feit dat deze verlangens onderdeel zijn van een koloniale, kapitalistische nalatenschap en geschiedenis van dominantie door Westerse maatschappijen. Wat dat betreft gaat de praktijk om de waarneming waar te nemen verder dan een rationele benadering en behelst het ook affectieve, zintuiglijke en andere niet-rationele registers. Het is op dit punt dat postkoloniale en dekoloniale wetenschappen en praktijken⁹ hun wegen kruisen met het ont-leren van dingen.

6 Feminist Search Tools Working Group, 2020, www.feministsearchtools.nl

7 Ik wil graag het collectief Read-in en Claudia Hummel bedanken. Deze oefening hebben we in de context van deze twee samenwerkingen ook verder ontwikkeld; *Difference As Arithmetic Exercise* (2012-heden) bekijkt de teksten, afbeeldingen en cijferprincipes in wiskundeboeken voor de middelbare school, www.differenz-als-rechenaufgabe.de/index_en.html.

8 ‘De waarneming waarnemen’ is ontleend aan het Duitse begrip ‘Wahrnehmung der Wahrnehmung’ dat Mecheril in zijn lezing gebruikte om de rol van esthetische opvoeding te beschrijven tijdens de conferentie *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft* in 2011, zie Barut, 2012.

9 Hier worden postkoloniale en dekoloniale theorie en praktijken beschouwd als processen die proberen de structuren en effecten van onrechtvaardige hiërarchische machtsverhoudingen, die gebaseerd zijn op eeuwenlange kolonisatie door de imperialistische projecten van de moderniteit, te deconstrueren en ongedaan te maken – vandaar de term modern-kolonialistisch. De effecten zijn zelfs vandaag nog zichtbaar, bijvoorbeeld in de oneerlijke distributie van materiële bestaansmiddelen, in de witte, Westerse dominantie in de academische wereld, of in extractivistische processen en landontgelingen (om er maar een paar te noemen). Hoewel ik ernaar streef om de termen ‘postkoloniaal’ en ‘dekoloniaal’ met elkaar en niet tegen elkaar te gebruiken, is het ook belangrijk om onderscheid te maken tussen antiekoloniale, dekoloniale en postkoloniale theorieën omdat ze bij verschillende geografieën en denkwijzen horen (zie bijvoorbeeld Bhambra, 2014; Hiraide, 2021).

Een brug slaan tussen postkoloniale en dekoloniale praktijken

In *Vistas of modernity* bestudeert dekoloniale wetenschapper Rolando Vázquez Melken hoe de esthetica (op het gebied van representatie en perceptie) een krachtige arena is voor moderniteit/kolonialisme. Deze arena reguleert niet alleen de manier waarop we de wereld representeren, maar ook hoe we onze levens ervaren, onze ‘zelf’ – hoe we voelen, zien, proeven, de wereld waarnemen, hoe we impact hebben op hoe we ons tot elkaar verhouden. Vázquez Melken roept op tot een dekoloniale esthesie, die hij onderscheidt van moderne esthetica en omschrijft als ‘de pluraliteit van zintuiglijke ervaringen en uitdrukkingen die de moderne orde van de esthetica overstijgen’ (Wevers, 2019). De dekoloniale esthesie is een praktijk die reageert door ‘moderniteit een lesje te leren, niet op een beschamende manier, maar zodat het zich opent voor de radicale diversiteit aan werelden op Aarde’ (Vázquez Melken, 2020, p. 157). Het is betrokken met ‘andere werelden van betekenissen en voelen’ (2020, p. 173) dan die van de moderniteit zelf en erkent dat er altijd iets anders buiten die moderniteit heeft bestaan. Het ont-leren van dingen is hierdoor geïnspireerd en vraagt ‘in plaats van ruimtes te creëren om te canoniciseren, om representaties te bevestigen, om abstracties en eigentijdsheid te vieren, hoe het zou zijn om koloniale verschillen met elkaar te verweven door relaties met elkaar aan te gaan, door echt naar andere werelden te luisteren, ze een plek te bieden, in plaats van ze te representeren’ (2020, p. 139).

Spelen met het dilemma

In *Steps to an ecology of mind* (1972) onderzoekt antropoloog en cyberneticus Gregory Bateson het idee van het ‘dilemma’ om schizofrenie in de kindertijd te begrijpen in relatie tot intermenselijke communicatie. Hij stelt dat kinderen die aan schizofrenie lijden de wereld als dubbelzinnig ervaren en daar nauwelijks mee om kunnen gaan. Hij beschrijft bijvoorbeeld hoe kinderen van hun familieleden vaak boodschappen krijgen (e.g. emotionele, mondelinge, ruimtelijke, lichamelijke) die aan de ene kant iets communiceren, maar aan de andere kant diezelfde boodschap teniet doen of ermee conflicteren. De ontvanger van deze tegenovergestelde boodschappen (het kind) kan zich niet uit de situatie terugtrekken en heeft ook nog niet geleerd hoe erop te reageren. Bateson noemt dit een ‘transcontextuele situatie’ (1972, pp. 250-277) en zegt vervolgens dat niet iedereen onder dit ‘dilemma’ hoeft te lijden. Er zijn namelijk ook mensen die kunnen ‘spelen’ met deze ‘dubbelzinnigheid’ in de wereld, mensen ‘van wie het leven verrijkt wordt door deze transcontextuele geschenken.’ Hij zegt dat beiden ‘in één ding op elkaar lijken: er is voor hun altijd of vaak sprake van “dubbelzinnigheid”. Een vallend blad, de begroeting van een vriend, of “een primula aan de oever van de rivier”, zijn niet “slechts dat en niets meer dan dat”’ (1972, p. 272).

Spivak leent het concept van het dilemma van Bateson en verbreedt de krappe grenzen van mentale gezondheid. Voor Spivak is het dilemma een 'beschrijving van alle doen, alle denken, alle zelfbewuste leven, tegen het kapitalisme' (2012, p. 10) geworden. Het dilemma laat onze huidige, geglobaliseerde tijd zien die vol zit met tegenstrijdigheden en onregelmatigheden; het is zowel concreet als abstract. In plaats van dit te willen oplossen, wil ze van de lezer dat die leert 'leven met tegenstrijdige instructies' (2012, p. 3, p. 16). Ze spoort ons aan juist *geen* partij te kiezen ten nadele van de andere. In een notendop is het 'leren spelen met het dilemma' voor Spivak een handvat om met dualismen om te kunnen gaan. Spivak dringt aan op het vinden van verschillende manieren om het onrecht van globalisering aan te pakken, niet door één kant van een tweedeling te kiezen, bijvoorbeeld moderniteit of traditie, moderniteit of kolonialisme, kolonialisme of postkolonialisme (of dekolonialisme), individueel of collectief. Zij stelt in plaats daarvan voor om te leren 'leven in de beide uiteinden van het spectrum' en te 'werken aan de grenzen van het dilemma van het abstracte en het concrete' (2012, p. 4). Spivak wil bijvoorbeeld proberen te werken aan de grenzen van het dilemma door in te grijpen in de canon van de Europese literatuur van de Verlichting. Ze wil, specifieker gezegd, ingrijpen in het idee van de esthetische opvoeding van de Duitse dichter en filosoof Friedrich Schiller, die hij beschreef in *On the aesthetic education of man, in a series of letters [Brieven over de esthetische opvoeding van de mens]* (1982[1795]). Ze vat deze ingreep op als een manier om 'Schiller affirmatief te saboteren' (Spivak, 2012, p. 2). Hoewel sabotage kan worden opgevat als het werken met gereedschap tot het het niet meer doet, is haar idee van 'affirmatieve sabotage' het bewerken van gereedschap zodat het ergens anders voor gebruikt kan worden. Het draait in dit geval van sabotage om Schillers ideeën over 'spelen' en het 'esthetische'.

Zowel Schiller als Spivak vinden dat door te 'spelen' de mogelijkheid ontstaat om met tegenstellingen zoals lichaam/geest, ratio/emotie, passief/actief omte gaan. Ze zijn het erover eens dat dit 'spel', en ook het trainen van deze vaardigheid, cruciaal is voor een esthetische opvoeding. Maar ze verschillen enorm in de functie die ze aan 'spelen' in de maatschappij toeschrijven en wat dit 'spelen' inhoudt. Schiller ziet spel binnen de esthetische opvoeding als de belangrijkste manier om echte schoonheid te ervaren en, als een gevolg daarvan, echte vrijheid (zie Schiller, 1982[1795], letters II, XV, XXVII). Spivak ziet spelen als het trainen van de verbeelding (om 'met het dilemma te spelen', 'je privileges te ont-leren') met het doel het onrecht van globalisering vanwege de dominante logica van het kapitalisme en de omstandigheden van kolonialisme aan te pakken en tegen te werken. Voor Spivak gaat het trainen van de verbeelding over het activeren van transcontextuele situaties. Ze wil dat je tegelijkertijd aan de grenzen van het abstracte én het concrete werkt. Hierdoor kan je spelen met de 'dilemma's' in je eigen werelden en deze veranderen.

Het blijft de vraag hoe Spivak dit spelen met het dilemma voor zich ziet. Ze gaat niet echt in op wat er tussen of bij die twee uiteinden, of extremen van het dilemma, gebeurt. Ze benadert die vraag door te vertellen hoe je het je liever niet moet voorstellen. Ze legt uit dat het niet Schillers idee van spelen is dat het dilemma 'oplost' door het 'in een herstel van evenwicht te veranderen' (2012, p. 16). Ontkenning is ook geen oplossing, want dat is een eenzijdige kortetermijn keuze die de nadruk legt op 'één kant van de slingerwijdte binnen het dilemma' (2012, p. 18). De term 'slingerwijdte' is ook problematisch, omdat het een beurtelinge beweging of schommeling suggereert tussen de twee extremen. Het gevaar van deze termen (evenwicht, ontkenning, slingerwijdte) is dat ze een snelle oplossing lijken en daardoor een einde kunnen maken aan de verbeelding rondom het onderwerp. Spivak gebruikt zelf ook de uitdrukking 'in beide tegenpolen leven' (2012, p. 4), wat lijkt op Donna J. Haraways 'vasthouden aan beide polen van de tweedeling' (1988, p. 590). Dit hangt samen met Haraways feministische wijze om 'gesitueerde kennis' als een alternatief te beschouwen voor traditionele modellen van wetenschappelijke objectiviteit. Haraway spreekt het idee van de wetenschapper als een onpartijdige en belangeloze waarnemer die de waarheid over de fenomenen die worden onderzocht 'ontdekt' tegen. Toch is relativisme volgens haar ook geen oplossing. Om de valse tweedeling tussen relativisme en objectiviteit te verwerpen, stelt ze voor 'gesitueerde kennis' te gebruiken voor (wetenschappelijke) waarheidsbevinding/objectiviteit *en* om tegelijkertijd de mogelijkheid voor andere 'waarheden' open te houden.

Het esthetische teniet doen

Spivak gebruikt Schillers spel ook nog voor iets anders. Haar interventie gaat om het 'productief tenietdoen van nog een nalatenschap van de Europese Verlichting – het esthetische' (2012, p. 1), wat voor haar doordrenkt is van Schillers begrip van esthetische opvoeding. Spivak noemt deze interventie 'ab-use' (niet abuse [misbruik, *red.*]). Door de betekenis van het Latijnse voorvoegsel 'ab' te activeren, wat 'onder', maar ook 'wegbewegen', 'zelfstandig handelen' en 'steun' betekent (2012, p. 4), zet Spivak dit tegenover hetgeen wat voor haar de 'opgewekte, postkoloniale taak' is, namelijk het 'ab-usen' van de Europese Verlichting door middel van 'affirmatieve sabotage'. Ze merkt op hoe ingewikkeld en moeilijk dit is, wanneer ze schrijft dat 'de Verlichting kwam, zowel voor de kolonisator als de gekoloniseerde, door het kolonialisme, om een destructieve "vrije handel" te steunen, en het feit dat topdown beleid de principes van de Verlichting verbreekt is eerder regel dan uitzondering' (2012, p. 4). Spivak probeert in te grijpen in de kolonialiteit van de esthetische opvoeding, hier specifiek in de nalatenschap van Schiller, met het doel diens premissen en valse beloften teniet te doen. Zij bedenkt een aangepaste, esthetische opvoeding die ons niet alleen in staat stelt de tegenstrijdigheden

van een geglobaliseerde wereld te *kennen*, maar een esthetische opvoeding die onze *verbeeldingskracht traint* (denk daarbij aan de transcontextuele uitdagingen) om met de tegenstrijdigheden te spelen (niet om ze op te lossen) in de strijd tegen het onrecht in een geglobaliseerde wereld.

Maar wat is de rol van het esthetische hierin? En hoe werkt Spivak daarmee? En als laatste, waarom vertrouwt Spivak op Schillers doorgegeven esthetische opvoeding om in de wereld in te grijpen? Esthetica, dat in brede zin wordt begrepen als de studie naar representatie en perceptie en, historisch gezien, smaak en schoonheid, is een term en praktijk die complex verweven is met het Europese verlichtingsdenken. Schiller schreef *On the aesthetic education of man, in a series of letters [Brieven over de esthetische opvoeding van de mens]* in 1795 en het was een reactie op zijn teleurstelling over de Franse Revolutie. Zijn tekst gaat vooral over de relatie tussen kunst en schoonheid enerzijds en vrijheid anderzijds, en gaat daarmee door op Immanuel Kants uiteenzetting over het esthetische oordeel. Volgens Schiller is de bevrijding uit tirannie en onderdrukking niet mogelijk zonder een succesvolle esthetische opvoeding die een gevoel voor schoonheid kan aanleren. Opmerkelijk genoeg schrijft hij hierover terwijl hij de radicale roep om vrijheid toentertijd volledig negeert, zoals de afschaffing van de slavernij (e.g. in het Franse imperium) of die van de vrouwen die de stuwende kracht van de Franse Revolutie waren. Schillers belofte bestaat uit het veranderen van de mens door middel van een esthetische opvoeding, op de lange termijn, en bevat de aanname dat dit *dan* automatisch (of intrinsiek) een sociale verandering teweeg zal brengen. Zijn ideeën vormen, tot op de dag van vandaag, wat wij in de Westerse wereld onder esthetische opvoeding verstaan en blinken uit door de fantastische carrière die ze sinds de negentiende eeuw in scholen hebben gemaakt.

In het afgelopen decennium is Schillers esthetische opvoeding en diens enorme reikwijdte in het voorstellen van sociale verandering bekritiseerd. De filosoof Ruth Sonderegger uit kritiek op Schiller, ten eerste wat betreft zijn naïeve aanname dat kunst gemakkelijk het karakter van een persoon kan vormen, ten tweede vanwege zijn eis dat de esthetische opvoeding levenslang is en de sociale verandering uitstelt ten gunste van een utopie, en ten derde vanwege een beperkte opvatting en een uitsluitende kolonialiteit van de kunst in enkelvoud (2010, 2023).¹⁰

Hoewel Spivak benadrukt (bekrachtigt ze het ook?) dat ‘wat alle “onderwijsprojecten” doen, uit noodzaak is om zich te onderscheiden van een homogene “dierlijkheid”’ (2012, p. 8), en Schillers ‘verbod het esthetische te feminiseren’ problematiseert, besteedt ze niet veel aandacht aan de kolonialiteit van

Schillers (en Kants) uiteenzetting over het esthetische. Sonderegger en de literatuurwetenschapper David Lloyd hebben beiden het idee dat Schillers voorstel voor een esthetische opvoeding veel te lang onopgemerkt is gebleven wat betreft zijn relatie tot rassenkwesties en de beschavingslogica van het Europese kolonialisme. Lloyd zegt dat het hierboven genoemde uitstel ‘de pedagogische doelen van de esthetica die Schiller wil uitwerken in een onderwijsprogramma, om de “ruwe mens” in een burger te veranderen’ aanwakkert (2019, p. 59). ‘Binnen zo’n pedagogie, wordt de ontwikkelingsgeschiedenis die de “Wilde” van de moderne onderdaan onderscheidt duidelijker uitgelegd dan in de uiteenzetting van Kant, en de voorwaarden voor de geracialiseerde veroordeling van cultuur worden vastgelegd op manieren die beslissend zijn voor [...] een liberaal discours over kolonialisme’ (2019, p. 59).¹¹

De reden om Schiller hier onder de aandacht te brengen is dat dit inmiddels wijdverbreide en geïnstitutionaliseerde begrip van esthetisch onderwijs in Westerse instellingen de relatie tussen kunst, sociale verandering en instellingen is binnengedrongen. Schillers esthetische opvoeding is fundamenteel voor de onderliggende theorie van verandering die ik als kolonialistisch beschouw. Onderwijskundigen en socialrechtvaardigheidwetenschappers Eve Tuck en K. Wayne Yang zeggen dat een theorie van verandering verwijst naar ‘een overtuiging of zienswijze over hoe een situatie aangepast, gecorrigeerd of verbeterd kan worden’ (2014, p. 13). Schillers esthetische opvoeding is een koloniale theorie van verandering omdat het zijn ideologische functie en legitimering bereikt door een socio-psychologische logica van de menselijke, progressieve ontwikkeling. ‘Deze taak’ om de ‘ruwe mens’ tot burger te maken, wordt zoals Lloyd uitlegt ‘niet alleen aan de esthetica toegewezen, maar wordt als eerste door die esthetica verbeeld’ (2019, p. 10). Met andere woorden krijgt deze beschavingslogica zijn kracht van een schijnbaar intrinsiek verband tussen esthetische ervaringen en opvoeding, terwijl kunst en kunstpraktijken in hun kielzog meevaren. Als theorie van verandering plaatst het de Westerse wereld (en daarbinnen sommige meer dan andere) en haar moderne ideologieën aan de horizon en in de oorsprong van de maatschappelijke evolutie. Het esthetische wordt daardoor een buitensluitende technologie van verandering die op drie manieren serieus genomen moet worden. Ten eerste trekt zijn koloniale beschavingslogica een duidelijke grens met de koloniale ander; ten tweede markeert het in de Westerse wereld de scheiding met lagere klassen en tussen genders; ten derde moeten we niet vergeten dat discussies over esthetische opvoeding en de kunsten tegenwoordig in Westerse maatschappijen sterk zijn verstrengeld met wat onderwijskundige Rubén Gaztambide-Fernandez de ‘retoriek van effecten’ (2013) noemt. Aan de ene kant is er een obsessie met de gewilde en nog te bewijzen impact van de

10 Voor een gedetailleerde bespreking van Kant en Schillers ideeën over het esthetische en de esthetische opvoeding, zie Sonderegger, 2010, pp. 23-37; 2023, pp. 73-94.

11 Lezers die geïnteresseerd zijn in de ‘ruwe mens’ en de ‘wilde’ van Schiller raad ik aan de brieven IV, V, XVII, XXVII te lezen.

kunsten op dingen als academische prestatie en andere maatschappelijke uitkomsten. Aan de andere kant, laat Gaztambide-Fernandez in detail zien, worden intrinsieke argumenten naar voren gebracht wanneer het lastig is enige impact te bewijzen, en wordt er gefocust op 'die aspecten van het leren die blijkbaar inherent zijn aan de kunsten, zoals esthetische ervaringen.' Veelvoorkomende opmerkingen zijn dan dat de kunsten niets hoeven te doen en niets hoeven te bewijzen. 'Kunst gaat om de kunst.' En daardoor onvermijdelijk 'het idee van kunst omwille van de kunst herbevestigen' (2013, p. 220). Deze neiging wordt ook steeds zichtbaarder in accreditatierapporten, op websites van hogescholen voor de kunsten en om de relevantie van kunst-educatie op (inter)nationaal niveau te rechtvaardigen, als een 'expressionistische' legitimering van kunst en haar didactiek (zie ook Biesta, 2017). De rol van kunst en haar pedagogiek is vooral dat pubers en jongvolwassenen zich kunnen uiten en hun eigen taal kunnen ontwikkelen. Gaztambide-Fernandez vervolgt hoe de discussies over kunst omwille van de kunst vaak verhullen 'hoe het concept van de kunsten ingezet wordt om buitensluiting te rechtvaardigen door ideeën omtrent talent en artistieke vaardigheden die doorgaans de sociale context waarbinnen bepaald wordt wie erbij hoort, en dus ook wie niet, negeren of bagatelliseren' (2013, p. 223).

Hier raakt het kunst-omwille-van-de-kunst discours het esthetische in de koloniale theorie van verandering. Schiller zegt expliciet dat de beschavingskracht van het esthetische door de ervaring van 'ware schoonheid' dan gaat werken als een socio-psychologische kracht, wat van belang is voor mensen die door de maatschappij als 'onderontwikkeld' worden gezien, die nog niet klaar zijn voor zelfbeschikking. Het idee van kunst omwille van de kunst werkt met een vergelijkbare logica (e.g. wat betreft artistiek talent), maar moet deze 'functie [...] die een bepaald idee over wat het betekent een "goed" en "moreel" mens te zijn weer tot leven wekt' (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 221) verhullen. Met andere woorden, het idee van het esthetische en van een esthetische opvoeding (inclusief de daarvan afgeleide ideeën als kunst omwille van de kunst en kunst als zelf-expressie) zijn ingezet als een technologie om de ander uit te sluiten en buiten te sluiten en is gebaseerd op superioriteit. Deze concepten en hun concrete gevolgen zijn een vast onderdeel geworden van het doorlopende modern-koloniale project in Westerse instituties en vormen hoe artistieke praktijken en esthetische opvoeding zich verhouden tot onderwijs, theorieën van verandering en blijvende vormen van kolonialiteit. De taak van ont-leren richt zich op het esthetische, en daardoor de esthetische opvoeding en de kunsten, en verandert deze in een structurele locatie. Dit betekent zowel dat de discoursen van beide categorieën ontleed moeten worden en dat er moet worden ingegrepen in wat ze doen op artistiek, educatief, administratief, organisatorisch en persoonlijk niveau binnen een kunst-academie. Door te bestuderen wat ze *doen* in relatie tot hun socio-politieke, materiële levens, worden hun relaties en verbanden met de werelden waarin

zij/wij zijn ingebed benadrukt. Met andere woorden gaat het erom samen met medespelers (in instituties) onderzoek te doen naar hoe we hetgeen dat aan ons is doorgegeven door de nalatenschap van de moderniteit kunnen *ont-leren*. De universiteit of academie, de school, kunstorganisaties, en mijn persoonlijke omgeving worden dan arena's om andere relaties in na te streven, en het ont-leren kan een platform worden voor een leven waarin verschillende werelden mogen bestaan.

Ik wil deze tekst graag eindigen door een aantal kwesties kort te omschrijven. Deze benadrukken bepaalde aspecten, inzichten, paradoxen en zienswijzen die, door het herschrijven van deze tekst in relatie tot het ont-leren, boven zijn komen drijven. Zodat je niet vergeet welke dingen nog steeds moeten worden ont-lerd.

Het fysieke van ont-leren

Voor Spivak is het leren spelen met dilemma's het leren 'leven met tegenstrijdige instructies' (2012, p. 3, p. 16). De esthetische opvoeding is hier een kader om 'de verbeelding te trainen voor de epistemologische prestatie' (2012, p. 122) wat door de transcontextuele situaties een hele uitdaging is. Hoewel zij de verbeeldingskracht in de geesteswetenschappen, met name literatuur en filosofie, plaatst, besteedt ze nauwelijks aandacht aan het fysieke van de verbeelding, of het fysieke van de esthetische opvoeding – hoe we geleerd hebben onze levens waar te nemen en te ervaren. Door de lichamelijke-affectieve kanten te bestuderen, waaronder de gewoontes van denken, doen, inclusief waarnemen en ervaren, zorgen de situaties voor het ont-leren (*Sites for Unlearning*) van dingen voor de lichamelijke kennis. Wanneer we iets ont-leren, doen we dat als lichamen.

Het ont-leren van een koloniale theorie van verandering

Schillers programmatische werk over de esthetische opvoeding heeft sterk beïnvloed hoe wij in Westerse onderwijsinstituten verandering door middel van esthetische opvoeding zijn gaan zien, e.g. in de relatie tussen kunst, sociale verandering en instituties. De functie van de esthetische opvoeding wordt gezien als een katalysator voor de ontwikkeling van de 'onbeschaafde' tot een 'beschaafde' met de belofte om volledige vrijheid te verkrijgen. Het esthetische heeft niet alleen als tuchtsysteem (toentertijd voor de heersende klasse) een cruciale pedagogische functie vervuld wat betreft het vormen van een 'goede' burger, maar heeft ook een concept van ontwikkeling en vooruitgang onderbouwd die mensen van elkaar op discriminerende wijze onderscheidde. Sindsdien hebben deze mechanismes zich naadloos in beleid, de opbouw van instituties en kunstzinnige praktijken ingebed. Het ont-leren van dingen is er (in deze tekst) op gericht de categorie van het 'esthetische' uit zijn ontwikkelingsgerichte, educatieve en op zichzelf staande (kunst omwille van de kunst) gewoontes te tillen. Het moet altijd bestudeerd

worden als een materiële/geracialiseerde/gegenderde/geclassificeerde/geseksualiseerde categorie, die implicaties heeft voor identiteit en sociaal leven, en voor hoe we de wereld ervaren.

Annette Krauss is kunstenaar, docent en onderzoeker. Ze werkt aan der Universität für angewandte Kunst, Wenen en Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ze doet artistiek onderzoek naar de relatie tussen kunst en educatie met bijzondere aandacht op infrastructurele vragen, ont-leren, vormen van organisatie in samenwerkingsverbanden, en de invloed van privileges.
annette.kraus@hku.nl

Literatuur

Alcoff, L. M. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20(winter), 5-32.

Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(1), 69-80.

Åsberg, C. (2009). The arena of the body: The cyborg and feminist views on biology. In R. Buikema, L. Plate, & K. Thiele (Eds.), *Doing gender in media, art and culture. A comprehensive guide to gender studies* (pp. 24-39). Routledge.

Barut, S. (2012). Methoden - Wahrnehmung der Wahrnehmung. In N. Landkammer & A. Niemann (Eds.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung - 2011* (pp. 84-86). Ifa-Galerie Berlin.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115-121.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. Artez Press.

Do Mar Castro Varela, M. (2008). Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. *Zeitschrift für Frauensolidarität*, (103), 10-11.

Gaztambide-Fernandez, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 183(1), 201-236.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies. Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Hiraide, L. A. (2021). Postcolonial, decolonial, anti-colonial: Does it matter? *New Voices in Postcolonial Studies Magazine*, (Summer), 10-15.

Krauss, A. (2017). *Sites for Unlearning. On the material, artistic and political dimensions of processes of unlearning*. Dissertation Akademie der Bildenden Künste Vienna.

Krauss, A. (2024). Instead of solving paradoxes and contradictions. In J. Armin & A. Krauss (Eds.), *Unlearning routines of the impossible* (pp. 95-123). Minor Composition/Autonome Media.

Landry, D., & MacLean, G. (1996). Introduction: Reading Spivak. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak* (pp. 1-15). Routledge.

Lloyd, D. (2019). *Under representation. The racial regime of aesthetics*. Fordham University Press.

Schiller, F. von. (1982[1795]). *On the aesthetic education of man, in a series of letters* (E. M. Wilkinson & L. A. Willough, Trans.) Clarendon.

Sonderegger, R. (2010). Ästhetische Erziehung: geben, nehmen oder müssen. In A. Dzierzbicka (Ed.), *Kunst fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung- Erwartungen, Kontroversen, Kontexte* (pp. 23-37). Löcker.

Sonderegger, R. (2023). Zum kolonialen double bind der europäischen Ästhetik. In M. do Mar Castro Varela & L. Haghghat (Eds.), *Double bind postcolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung* (pp. 73-97). Transcript Verlag.

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. Routledge.

Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. *South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 523-581.

Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard University Press.

Spivak, G. C., & Harasym, S. (1990). *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. Routledge.

Thiele, K. (2012). The world with(out) others. In B. M. Kaiser & L. Burns (Eds.), *Postcolonial literatures and Deleuze: Colonial pasts, differential futures* (pp. 55-76). Palgrave Macmillan.

Trouillot, M-R. (2000). Abortive rituals: Historical apologies in the global era. *Interventions*, 2(2), 171-186.

Tuck, E., & Yang, K. W. (Eds.). (2014). *Youth resistance research and theories of change*. Routledge.

Vázquez Melken, R. (2020). *Vistas of modernity: Decolonial aesthetics and the end of the contemporary*. Mondriaan Fund.

Wevers, R. (2019). Decolonial aesthetics and the museum. An interview with Rolando Vázquez Melken. *Stedelijk Studies*, (8), <https://stedelijkstudies.com/journal/decolonial-aesthetics-and-the-museum/>

Leopold II, op zijn paard gezet

Roel Kerkhofs

Hoe ga je als kunstenaar om met heikele maatschappelijke kwesties en hoe politiek correct moet je daarbij zijn? In dit artikel verkent Roel Kerkhofs deze vraag. Dat doet hij door een uitgebreide beschrijving te geven van een Brussels kunstproject: twee kunstenaars maken een houten replica van het standbeeld van koning Leopold II en rijden dit gedurende drie weken door de lange Leopold II laan in Brussel.

Er wordt met scherp geschoten. Bepaalde mensen lijken wel continue klaar te staan om alles wat vandaag de dag niet meer getolereerd wordt en niet meer gezegd mag worden, onmiddellijk de kop in te drukken of de mond te snoeren. (Oude) (witte) mannen verontschuldigen zich voor hun aanwezigheid en hun bevoorrechte posities. Anderen twijfelen te spreken of verkiezen het zwijgen boven mogelijke foute uitspraken te doen. Organisaties voeren een nultolerantie in om genderongelijkheid, racisme en seksisme uit hun organisatie te bannen en zo veilige plekken, *safe spaces*, te creëren.

Met dit artikel wil ik de waarden waarvoor mensen nu sterk strijden, zeker niet ter discussie stellen. Integendeel. Ook ik wil vechten voor een wereld waar respect is voor alles en iedereen. Maar ik stel mij soms vragen bij de wijze waarop dit vandaag de dag gebeurt. Want ook ik, ook al durf ik mijzelf toch te rekenen tot iemand die respect probeert te hebben voor dat alles en iedereen, heb nog veel te leren en maak nog geregeld fouten in mijn uitspraken en in mijn handelen, omdat op de een of andere manier in ons een vorm van ‘embodied’ seksisme en racisme ingebakken zit. Ik ben dan ook steeds blij dat men mij persoonlijk op mogelijke inbreuken en gevoeligheden wijst. Maar ik besef ook maar al te goed dat dit enkel is, omdat ik de luxe heb in omgevingen te vertoeven waar men mij daarop vriendelijk bevroegt. Ook op dat vlak ben ik geprivilegieerd.

Een nog onduidelijk spreken mogelijk maken

Op basis van een experiment waarbij ik op verschillende momenten met bovenstaande problematiek werd geconfronteerd, probeer ik een ervaring te belichten die misschien overschaduwd dreigt te worden. Een ervaring die niet zozeer tegengesteld is aan het verlangen naar een respectvolle samenleving en specifiek het dekolonialiseren ervan, maar één die dit verlangen, de kunst en het politieke mee op het spel zet, waardoor een nog onduidelijk spreken mogelijk wordt. Een esthetische ervaring, zou je kunnen zeggen, die het al te gemakkelijk oordelen in termen van pro of contra uitsluit en die de kwestie ontrafelt, zichtbaar maakt, compliceert en het denken en speculeren activeert of engageert. Eén die een stilstand opzoekt en een spreken wil losmaken en op gang brengen, om een kwestie die op tafel wordt gelegd vooral niet in de kiem te smoren, maar juist ruimte te geven.

Het experiment vond plaats in de publieke ruimte, een hypercomplexe wereld en zeker geen *safe space*. Ik probeer met dit voorbeeld uit te zoeken hoe het apolitieke en het politieke elkaar zouden kunnen vinden. En hoe het politieke meer kan zijn dan enkel het uitdragen van specifieke standpunten. Hoe de afwezigheid, of uitstel, van dat persoonlijke standpunt of overtuiging misschien een mogelijkheid kan bieden om in contact te komen met een

complexe wereld waar ik, als kunstenaar, of ik nu man of vrouw, zwart of wit, jong of oud ben, sowieso deel van uitmaak.

Tijdens genoemd experiment vonden diverse ontmoetingen met mensen, gebeurtenissen en dingen plaats die me raken en aan het denken zetten. Het betrof een uiteenzetting van een weg die twee kunstenaars doorlopen hebben, die daarbij in de war geraken en worstelen met bepaalde ideeën, navigerend tussen fictie en realiteit. Ze hebben beiden alles gegeven om zoveel mogelijk recht te doen aan de complexiteit van datgene dat ze wilden leren kennen, datgene dat ze op het spel wilden zetten en op tafel wilden leggen: de Leopold II laan in Brussel. Begeesterd door een ‘*désir d’apprendre*’ (Meirieu, 2018), als een bereidheid om de tijd te nemen, zelfs tijd te verliezen trachten zij in alle traagheid, samen met anderen, iets te ontdekken wat mogelijk niet eens werd gezocht. Ze pogen in hun tocht in contact te komen met een wereld, waarbinnen zij een specifieke bezorgdheid wens te delen door deze te fictionaliseren. Deze, als een scène, publiek te maken en binnen te brengen in de wereld van anderen, waardoor het iets wordt waarover men collectief kan spreken en denken.

Bye Bye Leopold

Enkele jonge geëngageerde bewoners van de Leopold II laan in Brussel hebben na een open oproep rond mobiliteit een participatief buurtproject ingediend met de titel ‘Bye Bye Leopold’. Zij willen de Leopold II laan als een drukke verkeersas ter discussie stellen en een alternatief voorstellen dat niet de auto, maar de leefbaarheid, de bewoner en de zwakke weggebruiker centraal stelt. Zij hopen met het project de bewoners te mobiliseren om samen voor een alternatief te gaan. De Leopold II laan is relatief lang, bestrijkt twee gemeentes – Koekelberg en Sint-Jans-Molenbeek – en kent een grote groep van diverse bewoners die elkaar door de aard van de laan als drukke verkeersas zelden ontmoeten. Een participatief project zou mensen bij elkaar kunnen brengen.

Een jaar later wordt het project goedgekeurd en krijgen de aanvragers tienduizend euro om hun ambities waar te maken. Maar geen van hen heeft uiteindelijk nog de nodige tijd en energie om het project te realiseren. Dus schrijven zij verschillende kunstenaars aan uit hun omgeving. Ze doen op hun beurt een open oproep.

De voorwaarden

‘Bye, bye Leopold.’ De titel alleen al. Daar houdt deze meneer liever zijn handen van af. Het klinkt zo politiek en lijkt een duidelijk vooropgestelde doelstelling uit te stralen. De Leopold II tunnel die onder de laan loopt, is ondertussen herdoopt tot de Anni Cordi tunnel. En dan nu een artistiek

project om de naamsverandering van de Leopold II laan klaar te stomen, lijkt het wel. Brussel probeert beetje bij beetje met zijn koloniaal verleden af te rekenen. Op zich geen probleem. Belangrijk zelfs. Maar het lijkt alsof kunst geïnstrumentaliseerd wordt en louter ingezet voor dit doel. Gevaarlijk.

Maar enige nieuwsgierigheid brengt hem uiteindelijk toch in gesprek. Vage ideeën beginnen in het hoofd te spelen. De goesting begint op te wellen. Corona is voorbij. Een beetje buitenlucht, enkele nieuwe ontmoetingen en wat energie zal hem goed doen. Weliswaar op voorwaarde dat:

1. Het initiële project in zijn details als uitvoeringsplan wordt verlaten. Enkel de titel mag blijven, maar dan eerder als een vertrek- dan als een eindpunt.
2. Verwachtingen, ambities en doelstellingen worden opgeschort. Enig welslagen of succes valt niet te garanderen.
3. Een duidelijke positie-inname niet verondersteld meer te zijn dan die van de kunstenaar die zich op een plek buiten het atelier begeeft, als niet-wetende, als vreemde, als iemand die ergens terecht komt, daar wil vertoeven, nieuwsgierig is, en de plek (de Leopold II laan), de thematiek (het koloniale verleden) en de problematiek (mobiliteit) al spelend met veel liefde en zorg experimenteel wil leren kennen.
4. Er een goede verzekering wordt afgesloten voor het geval er iets mis zou lopen. We bevinden ons immers in de publieke, onvoorspelbare en oncontroleerbare ruimte.
5. Er een zekere minimale betrokkenheid en energie van de initiatiefnemers is.

De eerste twee voorwaarden zijn te verbinden met een specifieke houding die ook terug te vinden is in werk van Tim Ingold over antropologie, educatie en kunst (o.a. Ingold, 2017). Het gaat om een houding die toelaat om zonder vooringenomenheden of verborgen agenda's in contact te komen met een materie, met een wereld en die zorgt voor vorming van zowel de kunstenaar als de materie en de wereld. Anderen kunnen daarvan getuige zijn en betrokken worden en eveneens gevormd worden. Met de nadruk op 'kunnen', want er zijn geen garanties. Het is een houding die aandachtig wil zijn en gevoelig voor wat er is, iets wil (terug)geven door een uitzonderlijke situatie te creëren en zo in relatie tracht te komen met de omgeving. Genereus. Uit liefde en dankbaarheid voor de wereld.

De derde voorwaarde – het politieke niet zozeer vermijden, maar dit eerder mee op het spel zetten – doet denken aan Jacques Rancière's boekje *De geëmancipeerde toeschouwer* (2015). De kunstenaar komt niet even aan de bewoners van de Leopold II laan vertellen wat of hoe ze zouden moeten

denken, maar zet een situatie op waardoor we in contact kunnen komen met de complexiteit van de dingen, waaronder ook het poëtische, als een wezenlijk onderdeel van onze wereld. Vergelijkbaar met de wereldkaart van Marcel Broodthaers waar bovenaan met een kleine correctie 'Le Monde Poétique' staat geschreven.

Naast bovenstaande voorwaarden voegt de kunstenaar nog toe dat samenwerking met eventueel een andere kandidaat of candidate(n) niet ondenkbaar is, mits er enige klik bestaat bij de eerste ontmoeting. Je zou wel gek zijn om helemaal in je eentje de Leopold II laan te trotseren. Met twee klinkt misschien logischer. De deal wordt beklonken in Le Duc du Brabant. Wie die twee zijn, is van geen belang. Zij zijn binnenkort toch dood. Maar kunst is levend, en blijft doorgaan! (knipoog naar Robert Filliou's gefluisterde kunstgeschiedenis (1970))

De ideeën

De twee kunstenaars delen de initiatiefnemende bewoners hun vage ideeën, bekommernissen en strategieën mee, die ze soms, deels en ook vaak in het geheel niet zullen realiseren. Het gaat om ideeën die vanzelf, of de kunstenaar het nu wil of niet, als fantasieën de kop opsteken. Resultaten van een innerlijke en gedeelde brainstorm. De eerste stappen binnen de verbeelding die ergens vaag in de verte schemert. Die is belangrijk als inzet en geeft richting aan het te verrichten werk. Waarbij beide kunstenaars weten en zelfs hopen dat het werk gegarandeerd nog roet in het eten zal gooien, hen nog van hun pad zal brengen, nieuwsgieriger gemaakt door wat zich tijdens het werk zal voordoen.

1. We willen een houten replica maken van het beeld van Leopold II op zijn paard dat iets verderop van de laan staat. Op schaal 1/1 met houten wielen onderaan, zodat we het als een uit de hand gelopen speelgoedpaard vooruit kunnen duwen. Het maken van een zoveelste beeld van Leopold II lijkt misschien niet oké, in tijden waarbij we juist uitzoeken hoe dergelijke betwiste beelden uit het straatbeeld zouden moeten verdwijnen. Maar toch is het de meest logische van al onze ideeën. Zolang deze laan de Leopold II laan heet, lijkt de verschijning van de koning op zijn paard niet onaanvaardbaar en vermoeden we dat hij ons in contact kan brengen met de Leopold II laan en zijn bewoners en gebruikers. Tegelijk is het een manier om het koloniale verleden en de dekolonisatiegedachte, en dit als thema binnen de kunst, mee op het spel te zetten. Publiek te maken. Een fictieve ruimte te creëren, zodat we er publiekelijk over kunnen spreken en denken. Met de titel 'Bye Bye Leopold' en de replica op wielen verbeelden we letterlijk de uittrede van het beeld in een dekoloniserende beweging, zonder dat mensen dit onmiddellijk zo moeten percipiëren.

2. We willen gedurende drie volle weken met deze loodzware constructie aanwezig zijn op de Leopold II laan. Tergend traag vooruit deinend van metrohalte Ribaucourt tot halte Simonis. Slechts één metrohalte ver. Een afstand van amper anderhalve kilometer. Ervan uitgaande dat de traagheid waarmee we ons verplaatsen, als vreemde reizigers op weg naar Simonis, ons in staat stelt in contact te komen met de mensen en de plek. De positie van vreemde is de kunstenaar niet vreemd, integendeel, hij of zij zoekt deze steeds op, ook al werkt deze in een vertrouwde omgeving of met een vertrouwd medium. Tegen de vertrouwdheid ingaan, in alle traagheid, alles als nieuw, als niet-wetende benaderen. Op zoek naar nieuwe mogelijkheden, naar enig potentieel in de materie, de situatie, de thematiek, de benaderingswijze en de plek. In deze positie voelt de kunstenaar zich in zijn nopjes. Op zoek naar het avontuur dat kunst maken is. De wereld ontdekken. En in dit geval samen met anderen.
3. We willen de plek, de Leopold II laan en de bewoners daarvan, spelenderwijs leren kennen. Het spelen begrijpen we hier niet als een gratuite activiteit die louter vreugde en plezier zou moeten opleveren, maar als een ernstige studievorm om de grenzen en het potentieel van de omringende wereld, het politieke en het apolitieke af te tasten. Net zoals een kind dat doet, bloedserieus, ook al lijkt dat maar wat te spelen. Maar o wee, wanneer iemand het spel onderbreekt of verstoort. Dan stort een hele wereld in elkaar. Zo serieus kan het spel van een kind zijn. Alleen zijn wij geen kinderen meer en trachten wij elke onderbreking of verstoring te benaderen als elementen van de werkelijkheid waar we rekening mee willen houden. Elementen van weerstand die ons uitdagen in de verdere zoektocht. Misschien een zoektocht om op onze beurt het spel van het alledaagse even te verstoren.
4. We willen de bewoners uitnodigen voor een feestelijk afscheid van de replica, 'Bye Bye Leopold'. Met de hoopvolle gedachte de mensen die we tegenkomen tijdens onze reis samen te brengen op één moment en één plek: halte Simonis. Op die manier willen we de ontmoeting van de Leopold II laan gebruikers, die blijkbaar niet evident is, helpen mogelijk te maken, voor jullie, maar ook voor ons, weliswaar om andere redenen, van groot belang.
5. We willen jullie bekommernissen en ideeën rond mobiliteit meenemen en delen met de mensen die we tegenkomen, zonder daar zelf een standpunt over in te nemen. We zijn zelf geen bewoners, maar nog vreemden op deze de plek. We hebben geen idee, maar hebben het enkel van horen zeggen. Mogelijk verandert deze houding afhankelijk van onze ervaring ter plekke.
6. We willen op zoek gaan naar kleine en grote, verre en nabije geschiedenissen van de Leopold II laan. We zijn oprecht benieuwd naar deze plek en zullen onze indrukken met jullie delen.
7. We willen al onze aankopen die we voor het project nodig hebben, trachten te doen op de Leopold II laan zelf of zijn directe omgeving. Uit respect en dankbaarheid voor de plek waar we als vreemde indringers drie weken zullen vertoeven.
8. We willen een spoor achterlaten, zoiets als de stront van een paard, zodat we tijdelijk herinneren van waar we gekomen zijn. Een spoor dat stilaan verdwijnt, zodat mensen kunnen vergeten dat we ooit gepasseerd zijn, en op die manier plaats maken voor iets anders.
9. We willen een fictie installeren, om mensen en dingen te ontmoeten die we anders nooit zouden ontmoeten. Omdat we in fictie geloven. Omdat fictie een afstand kan scheppen, waardoor zaken zichtbaar en bestudeerbaar worden. Omdat we via de fictie een (parallele) wereld maken en via dat maken kunnen denken. Experimenteel denken, al doende, zonder een vooraf bepaald effect of impact voor ogen of een of andere politieke agenda na te streven, maar ons bloot te stellen aan een wereld, deze te ervaren en zo ermee in contact te komen. Via de fictie willen we een bepaalde schoonheid, poëzie en humor ontdekken, eenvoudige elementen, binnen ieders handbereik, die ons samen gevoelig kunnen maken voor onze wereld en haar complexiteit.
10. We willen ons laten leiden door hier voorkomende en nog onbepaalde instructies, als een manier om te ontdekken wat de Leopold II laan voor ons verborgen zou kunnen houden.

De replica

De oude koning der Belgen staat een beetje verder aan de Troonlaan, in het verlengde van de Leopold II laan, een flauwe bocht naar rechts. Een statige arduinen sokkel met een bronzen Leopold II, kaarsrecht, de baard scherp naar beneden, gezeten op een paard in rust. Uitkijkend op het drukke verkeer van de kleine ring van Brussel, met het Koninklijk Paleis in de rug. De positie van de staart, licht omhooggetild, lijkt wel een humoristische en misschien wel verborgen kritische noot van de beeldhouwer die het heroïsche en problematische van het monument wilde compenseren met het moment dat het paard op het punt staat zich te ontlasten.

Het beeld wordt opgemeten. De sokkel samen met het paard en Leopold II blijkt te groot om op de openbare weg te kunnen circuleren. De kunstenaars verscalen noodgedwongen de replica tot de gemiddelde breedte van een SUV; 1 meter 80 breed, 3 meter 50 lang en 4 meter 40 hoog. Achteraan verwerken ze in de sokkel tot in het achterste van het paard een trap, zodat je toegang krijgt tot de bovenkant van het paard.

Leopold II is verwijderbaar. De trap in de sokkel kan omhooggetild worden, zodat de binnenkant van de sokkel te gebruiken is als (laad)ruimte. De houten constructie weegt minstens een halve ton waardoor de kunstenaars, wanneer ze het beeld willen verplaatsen, steeds de hulp moeten inroepen van anderen. Een welkome handicap die contact zoeken noodzakelijk maakt. Wanneer het beeld zich verplaatst op de openbare weg, wordt achteraan het rollende beeld een metalen geel fluorescerend paneel gehangen met daarop in zwarte letters UITZONDERLIJK VERVOER.

En uitzonderlijk is het zeker. Een vreemdsoortig rijtuig, als een rollend publiek monument, dat hier en daar, tijdelijk een stoep en een hoek van de Leopold II laan siert. Verwondering doet mensen vertragen en halthouden. Nieuwsgierig naar wat er aan de hand is. Een fictie wordt geïnstalleerd. De twee kunstenaars komen beetje bij beetje in contact met de Leopold II laan. Verschillende scènes ontrollen zich gaandeweg.

Een gezellige plek rond Leopold II

Al bij de eerste stop begint het avontuur. Ondanks de slechte reputatie van metrohalte Ribaucourt, waar dealers en druggebruikers elkaar gemakkelijk vinden, waar prijslijsten van het drugsaanbod de metro-ingangen sieren, waardoor de twee kunstenaars misschien het meest bang waren voor een al te vroeg einde van het project, ontstaat al snel een zekere sympathie, enthousiasme en energie. Een man die de activiteit vanaf zijn balkon gadeslaat, brengt vanaf het eerste moment spontaan thee voor alle omstanders. Leopold II wordt voor even een theehoek.

Bewoners halen hun schaakborden naar buiten en improviseren tafeltjes met rondslingerend materiaal en omringend stadsmeubilair. Ze spelen wedstrijdes schaak aan de voet van de oude koning der Belgen met een goede kop Marokkaanse muntthee van de bovenbuurman. De zon schijnt. Gezelligheid troef. Een oudere man, een voormalige hoefsmid, belooft hoefijzers die hij nog ergens moet hebben liggen en die hij graag aan het beeld wil toevoegen. Een paard zonder hoefijzers kan moeilijk de verharde weg op, lacht hij. Hij passeert nog een paar keer, maar uiteindelijk nooit met de beloofde hoefijzers. De kunstenaars horen tijdens de tocht vele beloftes, maar weinig worden er uiteindelijk ingewilligd. Als het beeld zich verplaatst naar een ander deel van de Leopold II laan, verdwijnt het uit het zicht van de mensen en daarmee verdwijnt ook hun betrokkenheid. Maar zoals van de twee kunstenaars niets te verwachten is, kunnen zij ook niets van de mensen verwachten. De ontmoeting vindt plaats zonder garanties.

Veel mensen die ze tegenkomen tijdens hun tocht, kijken verbaasd op en vragen zich af wat het beeld voorstelt. Ze denken spontaan aan het paard van

Troje. Het paard in de replica is gemakkelijker en sneller herkenbaar dan de man die erop zit. Maar misschien is het hele project wel een paard van Troje, in de zin dat het eruitziet alsof de kunstenaars een politieke boodschap willen uitdragen, terwijl het voor hen voornamelijk een manier is om toegang te krijgen tot een wijk die niet de hunne is, en hen een excuus geeft om er even te vertoeven. Maar ze willen niets veroveren. Ze zijn gewoon nieuwsgierig wat ze er aan schoonheid zouden kunnen aantreffen. Of hoe ze de plek, al is het maar voor heel even, UITZONDERLIJKE aandacht zouden kunnen geven. De meeste bewoners zijn positief verbaasd dat er iets ongewoon op die drukke verkeersas gebeurt, iets dat de dagelijkse gang van zaken verstoort. Waar hebben ze dit aan verdiend? Hier is anders nooit iets te beleven. En een echt aangename plek kan je het ook niet noemen. Maar misschien trekt dat de kunstenaars juist aan. Een plek die niets verwacht en waarvan niets verwacht wordt.

Leopold II, een werkplaats op straat

De replica heeft het atelier verlaten nog voor ze volledig afgewerkt was. Onderweg, tijdens de verschillende stops, willen de kunstenaars het beeld beetje bij beetje met een beschermende verflaag voltooien. En op het moment dat het volledig afgewerkt is, is het ook klaar om voorgoed te verdwijnen. Van deze absurditeit houden ze. Het lijkt wel verspilde energie, maar een energie die belangrijk is voor het moment dat het project loopt. Op die manier hebben ze iets om handen, een eenvoudige en herkenbare arbeid. De meeste mensen hebben al wel eens iets geschilderd of schilderwerken laten uitvoeren, wat de activiteit evident en toegankelijk maakt. En toegankelijk niet per se zodat men hen zou komen helpen, wat natuurlijk kan, maar in de eerste plaats doordat de twee als arbeiders die schilderwerken uitvoeren aanspreekbaar zijn, door mensen die nieuwsgierig zijn door wat de twee aan het schilderen zijn, de replica van Leopold II.

Voor de kleuren baseren de kunstenaars zich op een online foto waarin het oorspronkelijke beeld met een rode emulsie, bij wijze van protest, jaren geleden werd overgoten. De foto is op een A4-blad geprint en kleeft met tape tegen de houten sokkel. Als voorbeeld.

De mensen lijken het ambacht van de schrijnwerkerij te appreciëren. Een ambacht dat in het begin nog duidelijk naar voren komt, omdat het hout nog als hout herkenbaar is, onbeschilderd, ruw en naakt. Maar hierdoor zijn ook alle schoonheidsfoutjes nog zichtbaar. Nu en dan laat de mechaniek het afweten, waardoor de twee moeten sleutelen aan het rollende beeld. De replica is verre van perfect, maar straalt voldoende ambitie en schoonheid uit dat mensen zich aangesproken voelen om ze te helpen verbeteren. Al is het vaak door van op afstand advies te geven.

De Roemeense kinderen die dagelijks rond het beeld hangen, helpen het voorste deel mee rood verven. Gewoon verven. Niets speciaals. Niets creatiefs. Het lijkt bijna kinderarbeid, waar de twee een beetje ongemakkelijk van worden. Maar de kinderen zijn in hun enthousiasme niet te stoppen. Als de rode verf niet op was, dan zou het hele beeld rood gekleurd geweest zijn.

Leopold II is ondertussen een publieke werkplaats voor schilder- en verfraaiingswerken. Een beetje automechanica. En voor de twee toch ook wel een publiek kunstenaarsatelier. Een gigantische schildersezel op wielen, lachen ze wel eens. Een ding om rechtopstaand, heen en weer en er rondom lopend, waar te nemen en in materie om te zetten. Actief, door te interageren met de omgeving. De materie is alleen niet de verf, ook niet het hout of het staal van de replica, maar alles dat de replica mogelijk maakt. En dit zomaar even op straat. In het publiek. Zonder zelfs in het bezit te zijn van een officieel document dat de toestemming geeft om met dit log gevaarte de openbare ruimte te betreden, laat staan in te palmen. Maar niemand die er iets van zegt. Eén enkele keer in die drie weken heeft een gemeenteambtenaar, die toevallig passeerde, moeilijk gedaan. Hij ging het navragen bij het gemeentebestuur, maar heeft uiteindelijk niets meer van zich laten horen.

De twee kunstenaars zijn verrast hoe vlot en spontaan de replica aanvaard wordt en tot interactie leidt. Geen vervelende workshopmethodes om mensen te overtuigen om creatief deel te nemen. Geen formele bevragingen van mensen. Een spontane interesse, gewoon omdat het er is, omdat het kan, en waarschijnlijk omdat het ongewoon is, uitzonderlijk vervoer, op een of andere manier spannend. Informeel misschien ook. Zonder logo's van de gemeente. Geen sprake van een organisatie. Enkel die twee, met iets grotesks en controversieels als Leopold II op zijn paard, op zijn sokkel, op wielen en met nog werk aan de winkel.

Als er iets is dat de twee kunstenaars aan het oorspronkelijke beeld van Leopold II aan de Troonlaan bewonderen, vandaar ook de keuze van het kleurenpalet, dan is het wel dat het een van die publieke monumenten is die spontaan, zonder toelating of aanvraag, op regelmatige tijdstippen gereactiveerd wordt en daardoor opnieuw tot leven gewekt. Actieve daden van verzet van mensen die de moeite doen om het gigantische beeld te beklimmen en het bijvoorbeeld met rode verf te overgieten of te voorzien van kritische opschriften. Terwijl we aan de meeste publieke monumenten onoplettend voorbijlopen. Heel even komt de gedachte bij de twee op dat dergelijke beelden misschien niet zozeer verwijderd zouden moeten worden, maar men ze zonder straf of ander gevolg zou kunnen vandaliseren. Dat deze beelden platforms kunnen zijn waar men in alle vrijheid kan experimenteren met vormen van verzet. En dat het koningshuis zich engageert om op eigen kosten elke (vandal)streek, elk experiment om een publiek aan te spreken,

een nare geschiedenis, een collectief trauma en bekommernis te delen, na enige tijd van aandacht, steeds opnieuw op te kuisen. Net zoals een krijtbord dat je weer schoonveegt, om de volgende actie opnieuw alle aandacht te schenken. Experimenten in school maken. Maar dat is dan misschien typisch een gedachte van niet-getraumatiseerde, witte, oude mannen. Dus houden ze het stil, enkel bij de gedachte.

Ondertussen heeft een man van Senegalese afkomst zich als bij wonder bij de twee aangesloten om volledig vrijwillig op regelmatige tijdstippen te helpen in de tocht. Hij is een kunstschilder, woont in de buurt, heeft tijdelijk wat tijd vrij, zit tussen twee jobs in, en heeft gewoon zin om de handen uit de mouwen te steken en zich mee te engageren. Dat kunnen de twee enkel maar toejuichen. Alles wat komt, komt en wat niet komt, komt niet. Ook een man van Marokkaanse afkomst heeft tijd en goesting om nu en dan mee te helpen en sluit zich bij het drietal aan. Wie deze mannen zijn, is van geen belang. Zij zijn binnenkort ook dood. Maar kunst blijft (Robert Filliou).

Leopold II als krijtbord voor een open school

Horecazaken in de buurt van de plek waar de constructie halt houdt, voorzien dagelijks in een emmer met water en een spons voor de deels tot krijtbord geschilderde replica en losse houten panelen die ertegen leunen. Een voorbijganger verbetert spontaan de schrijffouten in de teksten op de panelen. 'Blanke' wordt doorstreept en 'witte' erboven geschreven. Mensen schrijven met krijt allerlei boodschappen neer. Een lerares van een school in de buurt passeert met haar leerlingen en maakt van de sokkel gebruik om haar les Nederlands te geven. Le Roi des Belges = Koning der Belgen staat er nu met wit krijt vooraan op de sokkel geschreven.

Een voorbijganger doet spontaan de hele koloniale geschiedenis van Leopold II en Congo uit de doeken aan de mensen die naar het beeld staan te kijken. Een geschiedkundige die voor de gemeente Schaarbeek werkt, vertelt dat ze bij de gemeente Schaarbeek niet goed weten wat ze met de erfenis van Leopold II moeten doen. Maar evenmin met die van Roger Nols, in de jaren tachtig van de vorige eeuw burgemeester van Schaarbeek. Op 31 december 1986 trok Nols, gekleed in Noord-Afrikaans tenue, met een kameel naar het gemeentehuis. Hij wilde daarmee de bewoners choqueren en bang maken en verkondigde dat een dergelijk scenario wel eens werkelijkheid zou kunnen worden wanneer migranten stemrecht zouden krijgen. Stel je voor!

Verschillende koloniale geschiedenissen passeren de revue. Een Marokkaanse man kent Leopold II misschien niet, maar vergelijkt hem, na enige toelichting, met Godfried van Bouillon. Ook die kreeg zijn monument op het Koningsplein

in Brussel. Een man van Indische afkomst verbindt de replica met de verschrikkelijke koloniale geschiedenis in Indië. Maar ondanks al die verschrikkingen blijken mensen maar al te graag te poseren naast en op het beeld. Het lijkt soms wel een afschuwelijke attractie. Al wordt Leopold II ook nu en dan bewust van zijn paard gehaald. Als een vorm van verzet. Een Congolese man haalt zijn strijdkostuum en wil bij wijze van overwinning gefotografeerd worden op het paard, met Leopold II aan zijn zij, een kopje kleiner.

Iemand verwijt de kunstenaars dan weer dat ze de koloniale geschiedenis onvoldoende hebben bestudeerd alvorens een dergelijk project op poten te zetten. Volgens de man is Leopold II immers nooit in Congo geweest, heeft hij zich al verontschuldigd voor de misdaden van anderen en zou men Leopold II niets kunnen verwijten. We zouden hem eerder dankbaar moeten zijn, omdat Brussel alle glorie aan hem te danken heeft.

De twee kunstenaars krijgen met zeer veel meningen te maken, die soms leiden tot heftige discussies waarbij mensen standpunten tot vervelens toe verdedigen. En zeker, het is niet hun strategie geweest om de hele koloniale geschiedenis van Leopold II te doorgronden, om met onweerlegbare argumenten mensen te overtuigen van iets. Ze hopen via het project in contact te komen met de plek, met de mensen en de dingen. Ze hopen van alles tegen te komen en te weten te komen, over de geschiedenis, maar nog veel meer over datgene dat niet in boeken, maar op de plek zelf terug te vinden is. En ze komen die dingen ook tegen, maar die dingen hebben zelden rechtstreeks met de koloniale kwestie te maken.

Die koloniale kwestie zaait al te snel verdeeldheid die tot dovemansgesprekken en frustraties leidt en mensen in geen geval dichter bij elkaar brengt. Een man komt meermaals zeggen dat het hem allemaal niet kan schelen, de Leopold II laan noch dat ding met Leopold II, en wil er expliciet niets mee te maken hebben. Een vrouw op stap met haar dochters wordt kwaad en scheurt de print die als voorbeeld dient voor de schilderwerken van de sokkel en werpt deze ostentatief in de stadsvuilbak. Maar daarom zijn dit geen slechte mensen, ze zijn hoogstens gefrustreerd door tal van zaken, die waarschijnlijk niets met de koloniale geschiedenis te maken hebben. Mensen die evengoed deel uitmaken van het universum waarin de twee kunstenaars zich begeven, die zeker en vast schoonheid in zich hebben, al lijkt die goed verborgen te zitten onder een vette laag verbittering. Maar ook die verborgen schoonheid wilden ze graag ontdekken.

De kunstenaars beginnen te twijfelen of Leopold II op het toneel brengen uiteindelijk wel een goed idee is. De steeds zichtbare titel 'Bye Bye Leopold' en de laag rode verf zorgen er in ieder geval voor dat sommige ontmoetingen

nooit plaats zullen vinden. De ontmoeting en het gesprek met de mondige tegenstanders van de dekolonisatie vinden soms wel plaats, maar leiden niet tot meer dan een vervelend spel van overtuigen. De minder mondige tegenstanders verdwijnen vol frustratie nog voor je iets hebt kunnen zeggen of vragen.

Het politieke thema, hoe apolitiek of open de twee het ook willen benaderen, leidt uiteindelijk toch tot verdeeldheid. Een verdeeldheid die politieke kunst al decennia lang uitlokt en die volgens Rancière (Is politieke kunst reactionair, 2011) duidelijk geen zoden aan de dijk zet. Er is in al die jaren immers niets veranderd. Integendeel. De wereld lijkt alleen maar asociale, onverdraagzamer, protectionistischer en rechtser te worden.

In een eerder project, 'MUSEE MUSEUM', waarbij een van de twee kunstenaars ook had getracht mensen en dingen te ontmoeten in een Brusselse wijk, was er minder verdeeldheid. Allerlei ontmoetingen vonden toen plaats en over politiek werd amper gesproken. Op zondagen kwamen bewoners en publiek de museale collectie bewonderen die beetje bij beetje opgebouwd werd uit de ontmoetingen en de selectie van de private collecties bij mensen thuis. Kunst met de grote en kleine k werden bij elkaar gebracht. Fierheid werd tentoongespreid. Kunstliefhebbers en mensen die niets met kunst te maken hebben, stonden zij aan zij en gingen met elkaar in gesprek, over kleine en grote dingen. Over datgene dat getoond werd en nieuwsgierig maakte. Eenvoudig. Maar zelden over politiek. Waarbij politieke kleur er even niet toe deed. En de kans is groot dat racisme, seksisme en andere ismen tijdens die ontmoetingen verschole aanwezig waren, maar dat hield de ontmoeting niet tegen. Een ontmoeting die misschien wel belangrijk is en iets anders teweeg zou kunnen brengen.

Leopold II, een knipoo

Op een nacht is een bewoner op de replica geklommen om de hand van Leopold II af te zagen. Een symbolische re-enactment van wat er met het monument van Leopold II in de Belgische badstad Oostende is gebeurd. Al werd daar de hand van een bronzen zwarte man afgezaagd. Die bronzen hand is nog steeds zoek, als een trofee in het bezit van de actievoerders. De roodgeschilderde houten hand van Leopold II daarentegen vinden de kunstenaars 's ochtends met een soort kinderlijke vreugde onder de sokkel. Alsof het een bewijsstuk is dat het ding waarmee ze rond sjoeren de omgeving niet onberoerd laat, en dat mensen spontaan deelnemen aan de fictie. Het beeld activeren. De hand doet vanaf dan dienst als *presse papier*, zodat de flyers om de mensen uit te nodigen voor het slotfeest aan Simonis, niet wegwaaien.

Ook de kunstenaars spelen geregeld met het hernemen van historische gebeurtenissen om bepaalde kwesties en ideeën uit te dagen. Re-enactments die vaak gerelateerd zijn met het beeld van Leopold II, maar tegelijk een artistieke bekommernis uittesten die voor hen van belang is. Een knipoog naar het verleden met een (humoristische) twist in het heden. Overal waar ze met het beeld neerstrijken, schrijven ze steeds opnieuw met krijt en in grote letters het woord PARDON op een van de rode communicatieborden. Net als de rode verf is ook dit woord ontleend aan de vele protestacties bij het oorspronkelijke beeld. Al is het voor de kunstenaars ook een manier om zich te verontschuldigen voor hun indringende aanwezigheid. Niet dat ze vinden dat ze als vreemden niet actief aanwezig zouden mogen zijn. Ze vinden het zelfs belangrijk. Noodzakelijk. De vreemde die binnendringt, niet brutaal en louter voor eigen profijt, zoals Leopold II, maar voorzichtig, nieuwsgierig naar wat er te delen valt. Het 'pardon' speelt met de retorische vraag of de kunstenaars wel het recht hebben om te interveniëren op een plek die niet de hunne is, wanneer daar niet om gevraagd wordt. Het is een vriendelijke manier om hun aanwezigheid aan te kondigen.

Bij wijze van knipoog naar Joseph Beuys en zijn 'Office for Direct Democracy by Referendum' bij zijn Free International University organiseren de kunstenaars rond het beeld van Leopold II eveneens referenda op de roodgeverfde panelen. Ze nodigen de voorbijgangers uit om te reageren op vragen over kunst in de publieke ruimte, mobiliteit, de Leopold II laan, het beeld van Leopold II en zo meer. Iemand komt hen vertellen over de marmeren beelden van de keizers van het Romeinse Rijk. Naar het schijnt zouden ze gedurende een bepaalde periode, bij het aantreden van elke nieuwe keizer, enkel het hoofd vervangen van de marmeren beelden. Op die manier spaarden ze energie en geld uit. De man is benieuwd door welk hoofd dat van Leopold II vervangen zou kunnen worden. Of door wiens hand?

Geïnspireerd door dit verhaal gaan de kunstenaars via een zoveelste referendum op zoek naar de held van de Leopold II laan. Een beetje vergelijkbaar met de wijze waarop de Mostar Urban Movement in 2005 op zoek ging naar een publiek monument voor de stad Mostar om de verschillende gemeenschappen daar op de een of andere manier te verenigen. 'One thing we have all in common is Bruce Lee', zo bleek. En zo werd het allereerste monument voor Bruce Lee opgericht, als symbool van solidariteit op een plek waar etnische verdeeldheid tot gruwelen heeft geleid.

De Roemeense kindjes schrijven met krijt de namen van hun allerjongste broertjes en zusjes op de sokkel. Dat zijn hun helden. Andere jongeren voegen hun namen en Instagram toe. Een viswinkel en omringende cafés tekenen met krijt het logo van hun zaak, de Molenbeekse voetbalploeg het embleem van de club. Het krijt laat sporen na op de grond en geeft duidelijk aan waar het beeld al gestaan heeft.

Een activist passeert en uit de kritiek dat het project een zoveelste kortstondige ludieke artistieke ingreep is die even het licht ziet, maar geen enkele langdurige impact heeft op de omgeving. Typisch iets voor kunstenaars. Misschien heeft de man gelijk en de twee kunstenaars zijn nederig genoeg om toe te geven dat hun artistieke ingreep op dat vlak tekortschiet. De vraag naar impact horen ze vaker. Impact in de vorm van aandacht voor iets ongewoons dat mensen op dat moment heeft verzameld, is er zeker en vast, alleen biedt deze geen (maatschappelijke) oplossingen, zoals sommigen graag zouden willen.

Kunst is een serieus engagement. Maar als kunstenaar de rol van maatschappelijk werker opnemen, zou leiden tot halfslachtig werk. Dat doe je niet zomaar. Dat is ook niet de rol die de twee kunstenaars denken te kunnen of moeten spelen. Iedereen heeft een rol in de maatschappij en probeert die zo goed mogelijk in te vullen, met respect voor de wereld. Net zoals een goede (warme) bakker, al dreigen we deze vandaag de dag te verliezen, de mensen het beste brood wil verkopen. Uit fierheid en omdat een goede warme bakker vindt dat deze wereld het beste brood verdient. Een inspanning die mensen binnen het maatschappelijk stelsel super waarderen. Misschien is wat kunstenaars doen alleen niet direct duidelijk en soms een beetje vreemd. Ze beloven geen onmiddellijk inzetbare conclusies of oplossingen. Geen brood dat je onmiddellijk kunt smaken. Maar hun werk is niet minder.

Kunstenaars zijn op de een of andere manier gevoelig voor wat er is, voor wat zich aandient, voor soms minimale zaken die er op het eerste gezicht niet toe lijken te doen. Ze experimenteren en spelen ermee. Ze zoeken naar een potentieel. Ze ontdekken een schoonheid, soms in het allerevidentste, dat anders aan alle aandacht dreigt te ontsnappen. En binnen die evidente alledaagsheid trachten ze iets te laten gebeuren dat uitzonderlijk is, daarom niet spectaculair, soms tegendraads, voorbij het algemeen aanvaardbare, het gewone, met aandacht voor een bepaalde schoonheid, of een schoonheid voor een specifieke aandacht, zodat men even wil stoppen, halhouden, aandachtig worden, stil worden... Ontroerd, verbaasd of gewoon nieuwsgierig.

Leopold II, klaar om op feestelijke en magische wijze te verdwijnen

De kunstenaars zijn na drie weken eindelijk aangekomen op de plek waar ze het aangekondigde feest van de verdwijning van de replica zullen vieren; metrohalte Simonis. De Senegalese man bereidt een tentoonstelling voor in de smalle ruimte van de sokkel. Hij belt de organisatie op waar zijn schilderijen gestockeerd liggen, want hij wil enkele ervan tonen. Maar na het telefoontje is hij volledig van de kaart. Ze hebben hem gezegd dat hij niet meer welkom is. Hij krijgt zijn schilderijen zonder probleem terug, maar spreken een moment af dat een medewerker de schilderijen naar buiten zal brengen. Hij blijkt niet meer welkom te zijn, omdat hij enkele jaren geleden bepaalde

seksistische uitspraken deed. De organisatie heeft inmiddels een nultolerantie ingesteld voor dergelijk gedrag om zo een *safe space* te creëren waar vrouwen in precare situaties zich welkom voelen.

De man begrijpt niet meteen waar het over gaat. De twee kunstenaars proberen hem te bedaren en uit te leggen dat de tijden veranderd zijn, dat bepaalde zaken terecht gevoelig zijn geworden en niet meer door de beugel kunnen. Ze betreuren wel dat de organisatie de deuren onmiddellijk sluit en een man als deze niet de kans geeft om die nieuwe tijden te begrijpen en te omarmen. We komen allemaal van ver en zeker zij die van nog veel verder komen... Al beseffen de kunstenaars maar al te goed dat ze de situatie moeilijk kunnen inschatten. Ze bellen de directeur nog even op, maar het besluit staat vast. De man maakt uiteindelijk uitvergroete reproducties van twee van zijn schilderijen op zeil en bedekt er de volledige nauwe binnenkant van de sokkel mee.

Aan de voet van de sokkel speelt een bouwvakker uit een naburige werf op een ter beschikking gestelde elektrische gitaar het volkslied van Macedonië. Vrouwen passeren met thermoskannen thee en koffie. Drie plaatselijke bakkerijen geven het beste van zichzelf en leveren elk hun versie van een grote Leopold-II-op-paard-taart die de genodigden zich goed laten smaken. De bloemist van de Leopold II laan komt fier aandraven met een krans bloemen met daaraan een lint waarop met gouden letters geschreven staat 'Bye Bye Leopold'. De krans wordt rond de nek van het paard gehangen. De Senegalese man serveert zelfgemaakt Senegalees bissap en gembersap voor de opening van zijn tentoonstelling. Hij gidst bezoeker per bezoeker binnen in de donkere sokkel, waarbij hij met een zaklamp details van de reproducties van zijn schilderijen uitlicht en een verhaal vertelt. Buiten wordt een kartonnen hoofd van Leopold II als een Mexicaanse piñata stukgeslagen. Bonbons Napoleon vallen op de grond tot groot jolijt van de aanwezige kinderen. De inmiddels volledig rood, grijs en donkergrijs geverfde replica wordt met krijt volledig witgekalkt. Omstaanders helpen mee. Iedereen doet zijn best.

Zoals de kunstenaar Sister Corita Kent zei, kennen Balinezen het zelfstandig naamwoord kunst niet. Net als het leven willen ze kunst niet onder een bepaalde noemer laten vallen. Ze doen gewoon altijd hun best, en eren het leven met fierheid en schoonheid in alles wat ze doen, zo goed mogelijk, zonder moeite te sparen, ook al is dit niet altijd en voor iedereen even vanzelfsprekend. Die fierheid is hier en daar terug te vinden tijdens de tocht met de replica en het feest, die tot schoonheid en verwondering leiden.

Tegen de vroege avond zijn de kunstenaars klaar om het witgekrijte beeld onder begeleiding van een menselijke stoet de Leopold II laan weer terug te duwen richting Ribaucourt en de magische verdwijntruck te voltooien. De Senegalese man loopt voorop en bespeelt de gitaar zo goed hij kan. Hij is een

kunstschilder en geen muzikant, maar neemt met veel plezier de uitdaging aan. Achter de gitarist volgt de replica met de bloemenkrans vooruitgeduwd door de twee kunstenaars en enkele vrijwilligers. De overige aanwezigen, tien à twintig mensen, zeker geen verhoopte massa, lopen achter het beeld aan. Traag keren ze via de afgelegde weg terug. De auto's vertragen mee. Tijdens de uittocht wordt de stoet toegejuicht door de mensen die haar nog herinneren van enkele dagen of weken geleden. Aan Ribaucourt slaan ze links af naar een publiek park aan de oever van het Albertkanaal. Daar kent het beeld even zijn laatste rustplaats. De replica kijkt uit over het water. Al snel wordt ze bespoten met allerlei graffiti's en tags. Iets radicaler. Niet meer voorzichtig met krijt.

Leopold II en de publieke ruimte

Enkele dagen later ontgrendelen de twee de trap die toegang geeft tot de binnenkant van de sokkel, omdat ze benieuwd zijn hoe mensen het volledige beeld zouden opeisen wanneer ze het beeld vrijgeven. De volgende dag merken ze dat er al iemand zijn intrek in de sokkel heeft genomen. Ze vinden er een matras, slaapzak en enkele blikken eten. Plastic zakken zijn tussen de spleten van het hout gepropt om het regenwater zoveel mogelijk tegen te houden. Ze zijn superenthousiast. De replica wordt toegeëigend, net zoals het de ware publieke ruimte betaamt. Maar al snel krijgen ze bezorgde telefoontjes van de sociale organisatie die het park beheert en die hen vriendelijk vraagt om het beeld zo snel mogelijk te doen verdwijnen. Eerst stribbelen ze tegen. Het lijkt wel of ze gevraagd worden iemand uit zijn woonst te zetten. De sociaal werker vindt dat een naïeve benadering: 'Indien we mensen echt een woonst denken te willen aanbieden, dan dient dit ook een zeker comfort te bieden en aan minimale vereisten te voldoen.' En bovendien spreken mensen die bij hen over de vloer komen erover de replica in brand te willen steken. 'En dan wil je niet op je geweten hebben dat er op dat moment toevallig iemand, zonder dat de brandstichters het zouden door hebben, binnen in de sokkel slaapt', aldus de verantwoordelijke van de organisatie. De boodschap komt binnen. De kunstenaars ontmantelen het beeld, deels gerecupereerd en deels naar het containerpark gevoerd.

Een jaar later stellen ze het project kort voor aan een kleine groep kunstenaars, kunsttheoretici, kunstwetenschappers,... allen betrokken in artistiek academisch onderzoek. Tijdens die presentatie krijgen ze de kritiek te horen dat het vandaag de dag ongepast is om als twee witte mannen Leopold II ten tonele te brengen, zeker zonder hierbij de Congolese gemeenschap te betrekken. Dat het ongeoorloofd is om zo naïef trauma's in te zetten voor een artistieke interventie, omdat zij twee daar zin in zouden hebben en om zichzelf een beetje in de *picture* te zetten.

Toegegeven, de twee kunstenaars waren misschien naïef. Ze geloofden dat ze het monument van Leopold II apolitiek konden inzetten om iets in beweging te zetten. Dat ze iets teweeg hebben gebracht, is zeker, met verschillende ficties en schoonheden tot gevolg. Maar of het politieke discours apolitiek te benaderen was en verdeeldheid te vermijden, bleek moeilijker. Toch is het interessant te zien hoe Leopold II en het politieke binnen de kunsten mee op het spel werden gezet. Ook al was er aanvankelijk een zekere weerstand om dat politieke toe te laten binnen het artistieke werk, hadden ze deze weerstand niet beter kunnen uitdagen. Nog steeds heeft de hele ervaring een diepe indruk nagelaten bij beide kunstenaars. Maar de Congolese gemeenschap vanaf de aanvang erbij betrekken zou geen optie zijn geweest, want dan wordt een onduidelijk spreken onmogelijk, openheid uitgesloten en een ander soort (esthetische) ervaring bemoeilijkt. De Congolezen werden zeker niet uitgesloten, maar benaderd zoals alle andere bewoners en gebruikers van de Leopold II laan. Ze waren in mindere aantallen aanwezig, maar ze waren er wel. Een Congolese kapper was gevestigd naast een Marokkaanse kapper die de naam Leopold II droeg. Er waren kleine ontmoetingen met Congolese mensen. Indien de twee kunstenaars voldoende geld hadden gehad, dan had een Congolese muziekbond het feest zelfs willen opluisteren. En ja, wanneer zij met het beeld door de Brusselse Matongéwijk gepasseerd zouden zijn, waar veel mensen met een Congolese achtergrond wonen en werken, zou het verhaal waarschijnlijk heel anders verlopen zijn. Maar daar is geen Leopold II laan met zijn specifieke problematieken en zou het binnenbrengen van Leopold II een heel andere invalshoek hebben gehad, volledig gericht op de koloniale geschiedenis en dan zouden deze kunstenaars waarschijnlijk ook heel andere keuzes hebben gemaakt.

Opvallend tijdens het gesprek over of het al dan niet geoorloofd is om als witte mannen met Leopold II aan de slag te gaan, was dat zodra er sprake was van een zwarte betrokkene die zich na ongeveer een week bij de twee aansloot, de interventie wel aanvaardbaar leek te zijn, ook al ging het dan om een man van Senegalese en niet van Congolese afkomst. Een man die ook nog eens de toegang tot een organisatie wordt ontzegd, omdat hij ooit seksistische uitspraken heeft gedaan. Heel verwarrend. Complex. Maar het is net die complexiteit die belangrijk is. Die ons ervan weerhoudt om al te snel te oordelen.

Zoals ik in het begin schreef, ben ik niet alleen geprivilegieerd vanwege mijn herkomst, opgegroeid in een groot middenklasse gezin, waarbij ik mezelf heb kunnen ontplooien in een zekere vrijheid, maar evengoed vanwege de omgeving waarin ik vertoef, de schoolse context waar anderen mij confronteren met andere werkelijkheden, met een complexe wereld, die mij aan het denken kunnen zetten en de mogelijkheid geven te veranderen. Dat eerste privilege wensen we iedereen toe, maar is in de praktijk moeilijk te verwezenlijken. Wat niet wil zeggen dat we daar niet constant aandacht voor moeten hebben.

Maar het tweede privilege kunnen we elkaar al gemakkelijker gunnen. Misschien moeten we niet al te snel oordelen, maar iedereen de kans geven om in contact te komen met de wereld, met verschillende werkelijkheden, ficties of niet. Bescheiden. Voorzichtig. Van iedereen geprivilegieerde mensen maken die deel kunnen zijn van uitzonderlijke momenten. Exclusief. Mensen bij elkaar brengen die elkaar anders nooit zouden ontmoeten, voorbij de angst om ervaringen en kennis te delen, zoals curator Hans Ulrich Obrist (2011) zijn missie ooit heeft benoemd.

Roel Kerkhofs is kunstenaar en docent in de kunsten en de educatieve masters aan LUCA School of Arts, Brussel en Gent. Hij doet promotieonderzoek naar hoe het kunstenaarschap en de kunsten met educatie verweven kunnen worden zonder de kunsten te verliezen.
roel.kerkhofs@luca-arts.be

Literatuur

Filliou, R. (1970). *Whispered history of art. Teaching and learning as performing arts*. Verlag Gebruder Konig.

Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education: Anthropology, art, architecture and design*. Taylor & Francis.

Is politieke kunst reactionair? Interview met Jacques Rancière. (2011). <https://libcom.org/article/politieke-kunst-reactionair-interview-met-jacques-ranciere>

Meirieu, P. (2018). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.

Obrist, H. U. (2011). *Everything you always wanted to know about curating*. Sternberg Press.

Rancière, J. (2015). *De geëmancipeerde toeschouwer* (J. Beerten & W. van der Star, vert.). Octavo.

Naar een (on)pedagogiek van het amateurorkest?

Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets

In de vele amateurorkesten in Nederland en Vlaanderen vindt een complexe kluwen van muzikale sociale en pedagogische processen plaats. In dit artikel verkennen Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets de pedagogische dimensie van amateurorkesten. Gebaseerd op observaties van repetities schetsen ze de contouren van een muziek-zintuiglijke pedagogiek.

Wat roept het fenomeen ‘amateurorkest’ op? Een recente discoursanalyse toont aan dat associaties als ‘hoempapa’, ‘kleinburgerlijk’, ‘ouderwets’ of ‘amateuristisch’ hierbij steeds op de loer liggen (Buelens, 2022). Zelfs de meest prestigieuze harmonieorkesten ontsnappen er niet aan, en zijn het beu om foutief geëtiketteerd te worden als ‘de fanfare’. Fanfareorkesten betreuren op hun beurt dat hun ‘merknaam’ nog steeds eerder beelden van bier, stoffige kostuums of slechte dorpse humor met zich meebrengt dan andere mogelijke associaties als toegewijd musiceren, engagement of verbondenheid.

In Nederland klinken de laatste jaren bovendien zorgelijke geluiden over de toekomst van amateurorkesten door besparingen in de cultuursector, in het bijzonder het verdwijnen van muziekscholen (Hendriks & Bisschop Boele, 2014; Herblot, 2021; Overmeer & Van der Vaart, 2022). Niettemin vormen amateurorkesten tot nader order een sterk en levend onderdeel van het amateurkunstenveld in ons taalgebied, waar de Nederlandse en Vlaamse orkestkoepels samen zo’n 190 000 aangesloten muzikanten tellen (KNMO, 2015; VLAMO, 2022). Beide koepels verenigen uiteenlopende orkesttypes, van symfonische orkesten tot accordeonensembles, maar de grote meerderheid van hun leden zijn blaasorkesten, zoals harmonieorkesten, fanfares en brassbands (hafabra). In deze bijdrage richten we ons vooral op harmonie- en fanfareorkesten, al is een aantal vaststellingen wellicht ook relevant voor andere orkestvormen.

Bij hun ontstaan was de opzet van blaasorkesten om mensen een ‘democratische’ toegang te bieden tot de elitaire klassieke muziekwereld, door hen muzikaal op te voeden tot ‘morele burgers’ (Dubois & Méon, 2013). Ze ontstonden hiermee op een kruispunt van muzikale, sociale en pedagogische belangen. Toch heeft hun praktijk tot op vandaag in de (muziek)pedagogiek, maar ook in de cultuurwetenschappen, sociologie of de musicologie relatief weinig aandacht gekregen. Wellicht precies vanwege haar oubollige reputatie heeft de blaasmuziek nooit kunnen profiteren van de toegenomen culturele aanvaarding en academische interesse die bijvoorbeeld pop- en rockmuziek de afgelopen decennia kenden (Dubois & Méon, 2013).

Is de pedagogische, sociale of culturele eigenheid van deze orkesten misschien zo doorzichtig dat onderzoek helemaal niet nodig is? Of zijn ze mogelijk te zonderling of achterhaald om nog relevant en waardevol te zijn? Wij zijn er alleszins van overtuigd dat de unieke praktijk van amateurorkesten ons wel degelijk zou moeten interesseren. We geloven daarbij dat de met de muziek verweven pedagogische eigenheid van het verenigingsleven relevant is voor andere muziekeducatieve contexten én het formele muziekonderwijs. In deze bijdrage schetsen we alvast mogelijke contouren van zo’n pedagogiek van het amateurorkest, waarbij de muziek en de zintuiglijke muzikale ervaring de toon zetten.

What’s in a name? Het *amateur*orkest

Repetities die te laat beginnen, het lokale dialect dat weerklinkt of de pauze die systematisch uitloopt: toegegeven, heel professioneel voelt dat niet. Al moeten we ons natuurlijk wel afvragen of het er in de professionele scene heel anders aan toegaat. Het voortdurend afzetten van ‘amateurs’ tegenover ‘professionals’ zit in die twee woorden ingebakken. De kwalijke bijklank van het amateurisme heeft namelijk alles te maken met de evolutie van het professionalisme. Door de jaren heen dwong dit laatste steeds meer ernst en respect af, maar dat betekende ook dat de ‘kleine broer’, de amateur, vanuit een minder goed daglicht werd bekeken: ‘[the professional] would refer to his or her amateur counterpart with a degree of disdain, as a mere “dabbler” or “dilettante”’ (Ingold, 2021, p. 159).

Tegen deze evolutie groeide echter ook weerstand, zoals Andrew Merrifields boek *The amateur: the pleasures of doing what you love* (2017). Hierin plaatst Merrifield de amateur contradictorisch, in alle grootsheid, op een figuurlijk marmeren voetstuk, terwijl hij voor de professional nog geen houten kruk lijkt te reserveren. Vanuit de vaststelling dat amateurs (van het Latijnse *amare*, houden van) gedreven worden door een liefde voor wat ze doen, is zijn verontwaardiging tegenover de pompeuze positie van professionals natuurlijk helemaal niet gek. Ook in de blazerswereld wordt het gebrek aan betrokkenheid die men aan het ‘professionele model’ toeschrijft, wel eens als negatief gezien (Dubois & Méon, 2013). Toch lijkt er ons nood aan een de-escalatie. Zoals Tim Ingold (2021) terecht stelt, zou elke *echte* professional immers ook een amateur moeten zijn. Hoe houd je het anders vol? En omgekeerd zegt een derde (32,5%) van de Vlaamse amateurorkestmuzikanten zich (minstens semi)professioneel te voelen (Vanherwegen et al., 2009), hoewel ze vermoedelijk een diploma noch significant inkomen aan hun *serious pursuit* (Stebbins, 2020) overhouden.

Juist omdat amateurorkesten in staat zijn om kenmerken van zowel professionals als amateurs te omarmen, ziet men ze als een publiek-pedagogische toegangspoort tot de klassieke muziekwereld en het muziekonderwijs (Matthys et al., 2012). Ze bereiken dit bovendien zonder te vervallen in een ‘kleinerende’ praktijk waarbij de amateur zichzelf niet ernstig kan nemen. De ambigue verhouding tussen amateurisme en professionaliteit is dan ook een wrijving die de amateurmuziek in haar wezen definieert. Amateurmuziek is een vrijetijdsbesteding, maar dat betekent niet dat men deze niet bloedserieus kan nemen (cf. Stebbins, 1978; 2020). Het is dan ook niet toevallig dat de amateurkunstensector het woord ‘amateur’ vandaag omarmt, en dat organisaties als LKCA in Nederland of het Vlaamse VLAMO bewust de ‘A’ in hun naam dragen.

Vanwege deze interessante dubbelzinnigheid, de pedagogische waardevolle implicaties van de ‘liefhebberij’, en vanwege de publiek-pedagogische rol van amateurorkesten, willen we hier het unieke pedagogische profiel van amateurorkesten verkennen. Hiervoor combineerden we onze praktijkervaring als amateurmuzikant of dirigent met onze geïnformeerde blik als onderzoekers. Daarnaast observeerden we drie Vlaamse orkesten die zich onderscheiden in aanpak, locatie en muzikaal niveau. Per orkest observeerden we een volledige repetitie, wat resulteerde in kritische veldnotities en een analyse van de veldopnames. Hoewel deze observaties niet de aanleiding hebben gevormd voor de beschouwingen in dit artikel, vinden we ze wel geschikt om het punt dat we willen maken te illustreren. In het artikel zijn daarom, met hun goedvinden, anekdotes en voorbeelden opgenomen van repetities van de Koninklijke Harmonie De Vriendenkring uit Berchem (onder leiding van Luk Jacobs, Bert Jacobs en Kris Van Aerschot), de Koninklijke fanfare Willen is Kunnen uit Tisselt (onder leiding van Guy Audenaert) en het Koninklijk HarmonieOrkest Schelle (onder leiding van Steven Verhaert).

Een collectieve muzikale ervaring

Om te begrijpen wat er op het spel staat bij het samen musiceren in amateurorkesten verlaten we het podium, de context waarin orkesten vaak worden beschreven, en nemen we een kijkje in het hart van de vereniging: het repetitielokaal. Op het eerste gezicht hanteren amateurorkesten een soort groepsvariatie op het in de kunsten alomtegenwoordige *meester-gezel*model, waarbij een ervaren kunstenaar praktijkkennis doorgeeft, op het ritme van die praktijk. Die relatie vindt elders meestal een-op-een plaats (De Baets & de Vugt, 2024): in muziekscholen en conservatoria leeft bij studenten en docenten een grote vraag naar individuele lestijd. Maar zodra diezelfde muzikanten in een ensemble spelen, lijkt hun onstilbare honger naar individuele begeleiding verdwenen. Vlaamse muzikanten die in hun eigen orkest spelen als alternatieve leercontext voor de ensembleles in een muziekschool, zeggen de mogelijkheden van de grote groep te verkiezen boven de kleinere groep met intensievere begeleiding op de academie (Geudens, 2021). Een groot ensemble biedt immers andere leerkanalen, op grotere afstand van de begeleider – letterlijk, voor wie op de laatste rij van een orkest op twaalf meter van de dirigent zit. Leerlingen zijn dan niet op zoek naar sterke individuele begeleiding, maar naar sterke collectieve muzikale ervaringen (Geudens & Scheltjens, in press). Die ervaring zoeken ze niet alleen tijdens concerten, maar ook tijdens repetities, die veruit het grootste deel van de musiceertijd uitmaken.

Dit heeft gevolgen voor het repertoire. Bij het selecteren ervan moet de dirigent anticiperen op de collectieve muzikale ervaring die de muzikanten hierbij (hopelijk) kunnen hebben. Zoals elke amateurdirigent kan bevestigen:

het enthousiasme over een werk heeft een rechtstreekse impact op de kwaliteit van de uitvoering. Repertoireselectie gebeurt dus niet in de eerste plaats vanuit een achterliggend curriculum van inhouden en leerdoelen, maar eerder *wordt het repertoire het curriculum*.

Dit mechanisme leidt tot een repertoire dat niet zozeer gericht is op een stilistische of inhoudelijke lijn, maar op consistentie in de boeiende speelervaring. Het repertoire van amateurorkesten is daarom vaak eclectisch, het lijkt vanuit esthetisch oogpunt een ratjetoe, waarin verschillende stijlen, van klassiek tot film, maar ook van ‘Disney’ tot rock, elkaar in opvallende combinaties afwisselen (Dubois & Méon, 2013; Geudens & De Baets, 2023). In de hofabrarwereld kristalliseerde zich dit de laatste decennia ook uit tot een eclectisch eigen idioom, dat we blaasmuziek zouden kunnen noemen.

Hoe kunnen we zo’n context vanuit een pedagogische bril bekijken? Op het eerste gezicht lijkt er bijvoorbeeld een parallel met progressieve onderwijsbenaderingen, zoals ervaringsgericht onderwijs, dat de betrokkenheid en het welbevinden van deelnemers centraal stelt (Laevers & Heylen, 2019). Maar tegelijk blijft het orkest een niet voor de hand liggende context voor zo’n pedagogische analyse, aangezien het meestal geen expliciete leeromgeving is. Niet muziek *leren*, maar *muziek* spelen staat centraal (cf. Folkestad, 1998, 2006).

Amateurorkesten zijn te zien als muzikale *communities of practice* (Wenger, 1998), praktijkgemeenschappen waarin leren inherent aanwezig is. Elementen die de stempel van (formele) leeromgevingen dragen, zoals leerdoelen stellen, opdrachten geven of ‘pedagogische muziek’ spelen, kunnen de authentieke ervaring van de muziek of praktijk verstoren. Ongetwijfeld hebben in realiteit sommige orkesten of spelers wel een uitgesproken leervraag en gebeurt het leren bij anderen weer enkel impliciet. Binnen de non-formele leeromgeving van het amateurorkest volstaat het alleszins niet om enkel te kijken naar intentionele leerprocessen, omdat die beperkt, eenzijdig of zelfs afwezig kunnen lijken. Enkel door ook de latente processen in ogenschouw te nemen, valt een orkest als een sterk pedagogische omgeving te zien, waarbij visueel, tactiel en auditief opgaan in de muziek centraal staat.

Een muziek-zintuiglijke pedagogiek

Zeggen dat musiceren een sterk zintuiglijke ervaring is, is een open deur intrappen. Luisteren naar muziek is een belichaamde interactie waarbij de muziek de luisteraar als het ware ‘beweegt’. In die interactie geeft de muzikant of luisteraar zelf, als in conversatie, mede vorm aan die muziek. Bij de uitvoerder, is dat laatste zeer duidelijk aanwezig. Opvallend daarbij is de bijzondere tactiele relatie tussen de muzikant en het instrument, dat een

mediërende functie tussen muziek en muzikant vervult. Muzikaliteit wordt daarbij wel eens gedefinieerd als het moment waarop de uitvoerder, onlosmakelijk verbonden met en ongehinderd door de tactiele en technische interactie met het instrument, de klinkende muziek zelf 'bespeelt'. Bovendien gaat deze esthetisch-zintuiglijke ervaring nog veel verder dan enkel muziek horen of voelen. Zelfs de notie dat het niet enkel gaat om de afzonderlijke zintuigen, maar dat het juist het geheel is van hun samenkomst, volstaat niet om de essentie ervan te vatten. Er is geen eenduidige anatomische verklaring voor de impact die muziek kan hebben. Niet verwonderlijk zijn filosofen van alle tijden daarom ook zo door muziek gefascineerd.

Muziek weet de aandacht te trekken, de aandacht te *vragen*, van de speler-luisteraar. En, zoals Gert Biesta (2017) stelt in *Door kunst onderwezen willen worden*, is het tonen van iets – of in dit geval het aanbieden van muziek – een door en door pedagogisch gebaar. Fundamenteel gaat het om een verlangen wekken, waardoor de daarnet al genoemde 'beweging' tot stand kan komen. Deze pedagogische gebeurtenis komt pas echt tot haar recht wanneer de luisteraar ook zelf in dialoog *wil* gaan met de muziek. Anders gezegd: wanneer die zichzelf *wil* laten bewegen en er daardoor resonantie kan optreden tussen beiden (Dimock, 1997).

In het repetitielokaal blijkt dit zeer duidelijk in de interacties tussen dirigent en muziek. Bijvoorbeeld wanneer die de handen 'schudt' om het leven en de vibrato in een passage weer te geven, of zittend dirigeert maar plots gaat staan wanneer zitten tekortschiet. Ook typerend is een moment waarop een dirigent zich zichtbaar laat opwinden naarmate de intensiteit en dynamiek van een stuk toenemen. Dan is het zeker niet alleen de dirigent die zich letterlijk en figuurlijk laat bewegen door de muziek, je ziet ook verschillende muzikanten levendig mee knikken, duidelijk in anticipatie wachtend op hun inzet. Of denk aan een paukenist die, als in trance, de stok nog zachtjes omhoog laat deinen nadat de laatste noot is gespeeld, en het hele orkest dat daarop de eindnoot net iets langer laat naklinken. De muzikale beweging verstoren lijkt bijzonder ongewenst: wanneer de dirigent net in het midden van een lijn het orkest onderbreekt, lijkt het alsof bij de muzikanten figuurlijk 'de keel wordt dichtgeknepen'. De dirigent zal de muzikale ervaringen ook bewust, en strategisch, 'in crescendo' organiseren. Zo eindigt de repetitie bijvoorbeeld door die machtige finale nog een laatste maal volledig door te spelen, of juist zeer intiem met een uitgestreken fermate, om de repetitie krachtig af te sluiten.

In de schijnbare meester-gezelrelatie neemt een andere pedagogische actor dus resoluut de overhand: het hoofddoel van de interactie is steeds om de muziek 'te laten spreken'. Er ontstaat als het ware een pedagogische 'ontmoeting' (cf. Guardini & Bollnow, 1965) tussen muzikanten en muziek, die het gebeuren betekenis geeft. In deze dialoog met de muziek heeft zeker niet alleen de

dirigent het voor het zeggen. Denk maar aan de typische beweging die signaleert dat een noot moet worden aangehouden, waarbij de dirigent de hand ostentatief in de richting van het orkest openvouwt, alsof die de muziek als het ware uit handen geeft en wil zeggen: het is aan jullie om de muziek tot haar recht te laten komen. In die zin hebben de muzikanten zeker meer 'macht' dan de dirigent. Alleen vergeet zo'n lezing opnieuw de fameuze derde actor in de educatieve driehoek en in dit geval de meest impactrijke actor: de muziek zelf. Anders gezegd: in het repetitielokaal bepaalt, naast de dirigent en muzikanten, ook de muziek zelf de repetitie (cf. Latour, 2007). De muzikale taal dicteert, waarbij de dirigent de gezamenlijke dialoog tussen zichzelf, de muzikanten en in het bijzonder de klank coördineert (cf. Ardui et al., 2012; Vlieghe & Zamojski, 2019).

Wanneer we vanuit dit perspectief naar het orkest kijken, komen enkele geobserveerde pedagogische interacties plots in een nieuw daglicht te staan. Indien de dirigent bijvoorbeeld een 'ontstemde' blik werpt naar de bassen die een maat te vroeg hebben ingezet, is dit geen uithaal naar deze muzikanten, maar naar de verstoring die geen recht doet aan de muziek. Het helpt ons beter te begrijpen waarom een dirigent de muzikanten zelden bij naam noemt, maar hen aanspreekt met 'hoorns', 'saxen', of, als het individueel moet, 'de derde cornet'. Ook is het typerend dat dirigenten passages voorzingen in plaats van te vertellen hoe deze te spelen, omdat de muziek zich zo bij wijze van spreken beter kan 'uitleggen'. De muzikanten *willen* zelf ook de muziek zo goed mogelijk brengen, dat de muziek hen beweegt. Ze wijzen bijvoorbeeld op een foute noot in de partituur of stellen vragen over de dynamiek, met als doel het geheel beter te laten klinken. De dirigent is vaak dankbaar voor deze vragen, omdat deze het musiceren ten goede komen. En wanneer alles in de plooi valt, kun je zowel de dirigent als verschillende muzikanten zichtbaar zien glunderen, alsof ze een bevestiging krijgen van de kwaliteit van hun relatie met de muziek.

Muzikanten zijn daarbij bereid hun individuele ervaring ten dienste te stellen van de collectieve, juist omdat daardoor de muziek die individuele ervaring weer versterkt. Denk bijvoorbeeld aan de muzikanten die de begeleiding spelen. Zij stellen zich op dat moment ten dienste van de muziek: individuele muzikaliteit uiten is in dit geval niet aan de orde, aangezien dit het geheel zou verstoren. Het is ook niet voor niets dat een veelvoorkomende klankoefening bij unisono passages gericht is op afstemming van ieders klankkleur, om zo één te worden.

Opgaan in de klank van het collectief is zonder twijfel een van de meest magische aspecten van spelen in een orkest. In die zin is de grootte van de groep niet zonder betekenis. De groepsgrootte heeft een pedagogisch gewicht in de mate dat ze de collectieve 'pracht en kracht' van het muzikale

gebeuren versterkt. Precies deze zintuiglijk-collectieve dimensie geeft aan orkestrepetities een diepe pedagogische betekenis. In tegenstelling tot de traditionele klassituatie is het bij orkesten juist voordelig om met een grotere groep muzikanten (leerlingen) te kunnen werken. Want hoe groter de groep, des te sterker de roep tot 'beweging' door de muziek als artistiek-pedagogische actor. Je zou kunnen zeggen dat de pedagogische betekenis van musiceren door amateurs, liefhebbers, op die manier verscholen ligt in de esthetische ervaring bewogen door de muziek.

Een nuance is ten slotte op haar plaats. Wie ooit in een orkest repeteerde, weet dat de collectieve muzikale ervaring niet altijd even sterk is. De frustrerende ervaring van een hele rij muzikanten die al tien minuten wacht en maten telt om dan de dirigent net voor hun langverwachte inzet de muziek te zien onderbreken, een moeilijke partij twintig keer herhalen ... Dit zijn niet de momenten waarop je als muzikant extatisch op je stoel zit. Maar in de meeste gevallen schrijven mensen deze momenten niet toe aan een gebrekkige pedagogische alertheid van de dirigent, maar aan een muzikale noodzaak die bij iedereen de bereidheid genereert om even te wachten of te 'zweten' op een lastige passage.

Didactische woestijn of muzikale oase?

Zoals al blijkt uit de laatste voorbeelden, resulteert de leidende rol voor de muziek zeker niet in een pedagogiek waarin alles eenduidig of koek en ei is. Hoewel de beschreven ervaringsgerichtheid typerend is voor een progressieve, leerlinggerichte pedagogiek, kan deze term niet zomaar vatten wat er in de hafa-bra-wereld gebeurt. Integendeel: blaasorkesten herbergen heel wat traditionele pedagogische elementen. Zo blijft de verbale inspraak van muzikanten sterk beperkt. Ook de afgetekende muzikale hiërarchie tussen meester en gezellen of de wedstrijdcultuur zijn hier voorbeelden van.

Opvallend is ook de terugkerende ontevredenheid van dirigenten, die ze zeer typerend camoufleren met mopjes. Bijvoorbeeld wanneer ze muzikanten, weliswaar met een ironische knipoog, 'platte pannenkoeken' noemen of wanneer ze – met gespeelde verbazing – stellen dat het lijkt alsof de muzikanten ondanks hun jarenlange staat van dienst 'nog nooit een noot hebben gespeeld'. Menig progressief pedagoog zou vermoedelijk nachtmerries krijgen van dit verbale machtsvertoon (cf. Depaep, 2004). Dirigenten lijken zich meer te kunnen permitteren dan de doorsnee leraar, aangezien hun weinig op de muzikanten gerichte gedrag voortkomt uit het feit dat ze niet in eerste plaats een pedagogische verantwoordelijkheid voor de muzikanten opnemen, maar wel met de muzikanten een artistieke verantwoordelijkheid delen voor de muziek. Vanuit het perspectief van Rancière (1987) zou deze communicatiestijl juist

ook kunnen getuigen van een wederzijds respect, waarbij de dirigent en de muzikanten zich voldoende op gelijke voet achten om elkaar niet te betuttelen. Maar deze vaststelling kan vanzelfsprekend geen vrijgeleide zijn om de pedagogische of intermenselijke verantwoordelijkheid los te laten. Nu over-dreven machtsvertoon maatschappelijk steeds meer als ongewenst geldt, lijkt de vraag hoe men dit in de toekomst in het amateurorkest zal bekijken.

De traditionele kenmerken van het blaasorkest – muzikaal en pedagogisch gesproken – verbergen bovendien nog enkele veel complexere didactische realiteiten. Zo kan geen enkele leraar zich voorstellen ooit dertig verschillende versies van lesmateriaal te moeten ontwikkelen, maar is deze differentiatie in het orkest zo vanzelfsprekend dat we ze haast zouden vergeten. Het gaat dan om differentiatie tussen de verschillende instrumenten, instrument-groottes en binnen de secties. Voor trompetten zijn bijvoorbeeld, afhankelijk van het arrangement, steeds twee, drie of vier verschillende partijen voorzien. In tegenstelling tot bij professionele orkesten geldt bij amateurorkesten een duidelijk verminderende moeilijkheidsgraad voor de verschillende partijen binnen één instrumentengroep. De eerste partij is meestal veeleisender wat de hoogte, de ritmiek of het solospel betreft. De andere partijen zijn technisch en muzikaal meer terughoudend geschreven. Naarmate ze technisch en muzikaal groeien, kunnen muzikanten doorgroeien tot de eerste partij. Deze differentiatie zien we ook in de eisen die de dirigent aan de uitvoerders stelt. Voor wie een partij 'trekt' of solo speelt, gelden hogere verwachtingen dan voor anderen. Bovendien zie je zelfs binnen orkesten van het hoogste niveau dat de dirigent muzikanten spaart die, dikwijls op latere leeftijd, tegen de grenzen van hun technisch kunnen aanlopen.

Verder mogen we de mate waarin muzikanten *zelfstandig* en *zelfgestuurd* leren niet onderschatten. Aangezien er zoveel partijen zijn, worden muzikanten sterk op hun eigen leesvaardigheid en de beheersing van de partijen aangesproken. Ze moeten zelf wijzigingstekens corrigeren, de intonatie bijsturen, enzovoort. De dirigent zal zich al met al maar sporadisch met dit proces bemoeien. Bovendien vindt op veel manieren *peer learning* plaats. Dit gebeurt in de eerste plaats in het musiceren zelf, en minder door expliciete oefeningen, collectieve reflectie of peerevaluatie. Het gebeurt in de samenklank en resonantie, of door de motoriek en de kleppen van de muzikanten die dezelfde partij spelen en die in elkaars ooghoeken steeds aanwezig zijn. Ook is het opvallend dat muzikanten elkaar tijdens repetities voortdurend helpen, vooral binnen één instrumentengroep: samen tellen, aanwijzen in welke maat ze moeten beginnen, tips geven rond intonatie en grepen, of zelfs elkaars stoelen en muziekstandaarden klaarzetten.

Het is van het grootste belang om op te merken dat deze pedagogisch-didactische rijkdom niet enkel het gevolg is van intentioneel didactisch

handelen. De genoemde kenmerken zijn juist vereist omwille van de muziek en haar tradities. De uitvoeringsrituelen en afwezigheid van de componist verheffen, net als de hierboven besproken collectieve dimensie, de muziek nog sterker tot een pedagogisch-didactische actor (cf. Latour, 2007). Het leidt tot een aanpak waar moeilijk vat op is te krijgen, maar die men zeker niet als een pedagogisch-didactische woestijn mag misverstaan.

Het amateurorkest als (on)pedagogische paradox

Niet alleen de moeilijke vatbaarheid vertroebelt het pedagogische zicht op blaasorkesten. Blaasorkesten lijken zich vanwege hun eigenheid haast in een *pedagogisch vacuüm* te bevinden. De muziek die ze spelen, is maatschappelijk weinig zichtbaar en aan de beheersing ervan stelt men niet dezelfde standaarden en verwachtingen als aan 'professionele' muziek (Dubois & Méon, 2013). Het lijkt alsof de harmonie en fanfare niet alleen in een bubbel buiten de publieke sfeer verblijven, maar tot op zeker hoogte ook buiten tijd en ruimte. Zo maakt hun muziekgestuurde en muziekgerichte pedagogiek het moeilijk om hen vanuit gebruikelijke pedagogische discoursen te begrijpen, wat het verleidelijk maakt om hen dan maar als onpedagogisch te bestempelen.

Maar ligt in deze schijnbaar onpedagogische context niet net pedagogische kracht verborgen? De muziek – 'de zaak' – is er alleszins een sterke pedagogische actor. Vlieghe en Zamojski (2019) stellen bovendien dat juist deze 'zaakgerichtheid' in de educatieve driehoek een alternatief kan bieden voor de machtsdiscussie tussen traditionele, docentgestuurde en progressieve, leerlinggerichte discoursen. Het amateurorkest past inderdaad moeilijk definitief in een van beide hoeken. Amateurorkesten lijken ons dan ook juist vanwege hun positie in een pedagogisch vacuüm bij uitstek geschikt om te tonen hoe een zaakgerichte pedagogiek in de praktijk vorm kan krijgen.

Dit alles doet ons denken aan de betekenis van het woord 'klassiek', een etiket dat orkesten niet altijd omarmen, maar hen wel feilloos lijkt te passen: 'uit vroegere tijden stammend en toch niet verouderd', 'voorbeeldig in zijn soort' (Van Dale, n. d.). Ondanks hun traditionele karakter en lichtjes teruglopende ledenaantallen zijn blaasorkesten een relatief dynamische sector, die zich professionaliseert en verbetert, nieuwe repertoires aanboort, concertformules ontwikkelt en nieuwe uitdagingen omarmt. De recente aandacht voor het erfgoedkarakter van verenigingen houdt in die zin een risico in. Wanneer de waardering voor de dorpsfanfares niet meer samenhangt met de muzikale kwaliteit die ze bieden, maar enkel een blijk van respect inhoudt voor hun erfgoedwaarde als vereniging, ondergraaft dit mogelijk de muzikale betekenis en ambitie die deze verenigingen hun bestaansreden lijkt te geven.

Daarentegen getuigt de Vlaamse erkenning van de fanfare als immaterieel erfgoed (Departement Cultuur, Jeugd en Media, 2020) wel van een groeiende belangstelling voor en erkenning van blaasorkesten. In het licht van de al benoemde academische desinteresse in de sector is dit dus wel degelijk een stap in de goede richting.

Muzikanten kunnen diverse redenen hebben om bij een amateurorkest te spelen. Amateurensembles zijn vaak sterke gemeenschappen waarin vriendschappen ontstaan en het sociale weefsel op verschillende manieren kan worden versterkt. In deze bijdrage hebben we onderstreept dat er ook veel typisch pedagogische dynamieken zijn in dit soort orkesten. Maar het is typerend voor amateurorkesten dat ze niet deze, maar juist hun muzikale doelen en identiteit vooropstellen. De sociale en pedagogische dimensies zijn hier een natuurlijk en noodzakelijk gevolg van, niet omgekeerd (zie ook Bisschop Boele, 2024).

Wellicht zullen ook muzikanten uit een professioneel ensemble hun praktijk herkennen in wat we hierboven beschreven. Toch hopen we dat onze tekst duidelijk maakt dat er betekenisvolle verschillen zijn tussen de professionele scene en het amateurlandschap. Het gaat dan onder meer om de opvallende variatie in muzikale niveaus van de muzikanten, de differentiatie in de partijen en de ervaringsgerichte repertoireselectie. Verschillende pedagogische dynamieken, waaronder de muziek-zintuiglijke pedagogiek, komen bovendien pas echt ten volle tot ontplooiing in de wereld van de amateursmuziek. Wij blijven alvast niet *onbewogen* door deze orkesten waarin wekelijks tienduizenden liefhebbers muziek bewegen en erdoor bewogen worden.

Lierin Buelens is onderwijskundige en schreef dit artikel als promovenda aan LUCA School of Arts en KU Leuven.
lierinbuelens@gmail.com

Thomas Geudens is promovendus aan LUCA School of Arts en KU Leuven, waar hij ook de educatieve master muziek en podiumkunsten coördineert.
thomas.geudens@luca-arts.be

Joris Vlieghe is docent binnen de onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving, KU Leuven.
joris.vlieghe@kuleuven.be

Thomas De Baets is docent muziekpedagogiek en programma-directeur Music & Drama aan LUCA School of Arts, campus Lemmens in Leuven, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.
thomas.debaets@luca-arts.be

Literatuur

Ardui, J., Cornelissen, G., Decuyper, M., De Meyere, J., Frans, R., Geerinck, I., Masschelein, J., Simons, M., & Verellen, M. (2012). De liefde voor het vak: Op zoek naar een pedagogiek van meesterschap. *Impuls*, 42(4), 178-186.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Academia.

Bisschop Boele, E. (2024). *Zingen als een zeeman: Een verhaal van een shantykoor*. Eburon.

Buelens, L. (2022). *Discoursanalyse over harmonie- en fanfareorkesten in Vlaanderen* [ongepubliceerde studie]. LUCA School of Arts.

De Baets, T., & de Vugt, A. (2024). Kwetsbaar krachtig: De 1-op-1 relatie in het conservatorium. *Kunstzone*, (1), 20-23.

Depaep, M. (2004). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Acco.

Departement Cultuur, Jeugd en Media. (2020, 1 juli). *Fanfarecultuur en molenaarsambacht erkend als immaterieel erfgoed*. www.vlaanderen.be/cjm/nl/nieuws/fanfarecultuur-en-molenaarsambacht-erkend-als-immaterieel-erfgoed

Dimock, W. C. (1997). A theory of resonance. *PMLA*, 112(5), 1060-1071.

Dubois, V., & Méon, J.-M. (2013). The social conditions of cultural domination: Field, sub-field and local spaces of wind music in France. *Cultural Sociology*, 7(2), 127-144.

Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based creative music making. In B. Sundin, G. McPherson, & G. Folkestad (Eds.), *Children composing*. Malmö Academy of Music, Lund University.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.

Geudens, T. (2021). Musilene is meer dan een orkest: Het orkest als alternatieve leercontext voor de muziekkademie. *Kunstzone*, (5), 33.

Geudens, T., & De Baets, T. (2023). What are we playing today? Musicians and repertoire of amateur string and symphony orchestras in the Netherlands and Flanders. *Üben und musizieren.research*, 3, 62-78.

Geudens, T., & Scheltjens, E. (in press). Deeltijds kunstonderwijs en amateurkunsten: een ecosysteem van muziekparticipatie. In M. Magerman, N. Vansieleghe, & T. De Baets (Eds.), *Compos(t)eren*. Borgerhoff & Lamberigts.

Guardini, R., & Bollnow, O. (1965). *Begegnung und Bildung*. Werkbund-Verlag.

Herblot, N. (Reg.). (2021). Muziekschool in mineur [tv-uitzending]. BNNVARA. www.bnnvara.nl/zembla/artikelen/muziekschool-in-mineur

Hendriks, L. H., & Bisschop Boele, E. H. (2014). *Orkesten onder druk? Op zoek naar trends en ontwikkelingen in de HaFaBra-sector in Noord-Nederland*. Kenniscentrum Kunst en Samenleving, Prins Claus Conservatorium.

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.

Ingold, T. (2021). In Praise of Amateurs. *Ethnos*, 86(1), 153-172.

KNMO. (2015). *Beleidsplan KNMO 2015-2020*.

- Laevers, F., & Heylen, L. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen*. Lannoo Campus.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Matthys, J., Delodder, H., Libert, M., & Vanfleteren, S. (2012). *En avant, marche! Over marjorettes, harmonies, fanfares en andere blaasorkesten*. Hannibal.
- Merrifield, A. (2017). *The amateur: the pleasures of doing what you love*. Verso.
- Overmeer, S., & Vaart, M. van der. (2022). Muziekscholen weer naar majeur? Heeft muziek in ons land nog wel toekomst? *Kunstzone*, (6), 8-11.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Simons, M., & Verellen, M. (2012). De liefde voor het vak: Op zoek naar een pedagogiek van meesterschap. *Impuls Voor Onderwijsbegeleiding*, 42(4), 178-187.
- Stebbins, R. A. (1978). Classical music amateurs: a definitional study. *Humboldt Journal of Social Relations*, 5(2), 78-103.
- Stebbins, R. A. (2020). *The serious leisure perspective: A synthesis*. Springer.
- Van Dale. (n. d.). Klassiek. In *Van Dale Online*. 3, www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/klassiek, geraadpleegd op 4 oktober 2023.
- Vanherwegen, D., Lievens, J., Vangoidsenhoven, G., Siongers, J., Smits, W., & Elchardus, M. (2009). *De amateurkunsten in beeld gebracht*. Forum voor Amateurkunsten.
- VLAMO. (2022). *Beleidsplan 2022-2026*.

- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centered pedagogy, affirmation and love for the World*. Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen
Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volggproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende
kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst,
de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-
onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*
- 62 *Verzamelde artikelen*
- 63 *Pabo's en cultuuronderwijs*
- 64 *Theoretische perspectieven op kunst- en cultuuronderwijs*
- 65 *Artistiek onderzoek en kunsteducatie*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers en Arno Neele.

Redactieraad

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk, Luc Nijs en Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837