

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 verzameloefeningen 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 verzameloefeningen 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 golfengete, 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.