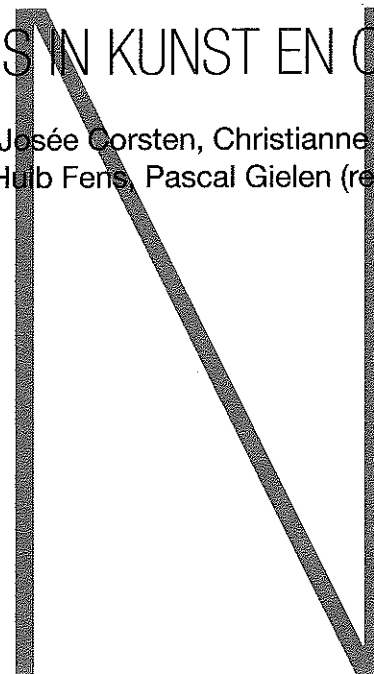


AUTONOMIE ALS WAARDE

DILEMMA'S IN KUNST EN ONDERWIJS

Marie-Josée Corsten, Christianne Niesten,
Huub Fens, Pascal Gielen (red.)



BIJDRAGEN

Jeroen Boomgaard, Marie-Josée Corsten, Veerle Devreese,
Pascal Gielen, Bas Kwakman, Rudi Laermans,
Huub van der Loo, Jan Masschelein, Sophie van Rijswijk,
Maarten Simons, Camiel van Winkel

VALIZ, AMSTERDAM / FONTYS HOGESCHOOL VOOR DE KUNSTEN, TILBURG

O

INHOUD

M

11

INLEIDING:

DE AUTONOMIEPARADOX
OVER DE ARME RIJKDOM EN DE RIJKE ARMOEDE
DER ZELFBESCHIKKING

Marie-Josée Corsten, Christianne Niesten,
Huib Fens en Pascal Gielen

21

AUTONOMIE VIA
HETERONOMIE

Pascal Gielen

39

'WE GAAN VEEL VERDER DAN
HET AUTONOMIE BEZIG ZIJN
IN HET ATELIER'

INTERVIEW MET VEERLE DEVREESE EN SOPHIE VAN RIJSWIJK
Marie-Josée Corsten

49

HET ATELIER ALS AUTONOME
PEDAGOGISCHE PLEK

Jan Masschelein en Maarten Simons

73

ARTISTIEKE AUTONOMIE ALS
WAARDE EN PRAKTIJK

Rudi Laermans

95

'EEN KUNSTENAAR HEEFT VAAK
AAN EEN LAPTOP GENOEG'

INTERVIEW MET HUUB VAN DER LOO
Marie-Josée Corsten

109

RADICALE AUTONOMIE

KUNST DIE AAN INTERACTIE VOORAFGAAT

Jeroen Boomgaard

125

'DU MUSST DEIN LEBEN ÄNDERN'

INTERVIEW MET BAS KWAKMAN

Marie-Josée Corsten

137

ENKELE NOTITIES OVER
DE AUTONOMIE VAN DE KUNST

Camiel van Winkel

149

NAWOORD

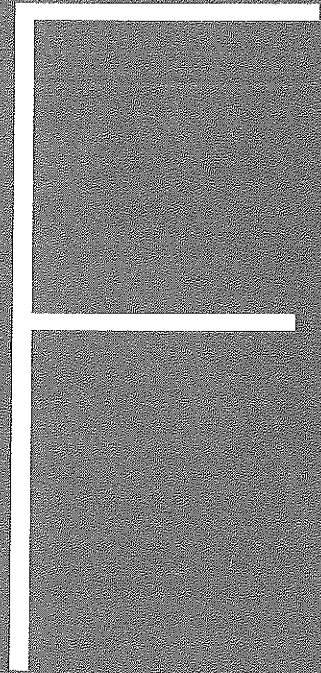
Jos van Hest, Managing Director Fine Arts,
Fontys Hogeschool voor de Kunsten

153

DE BOEKENREEKS ARTS IN SOCIETY

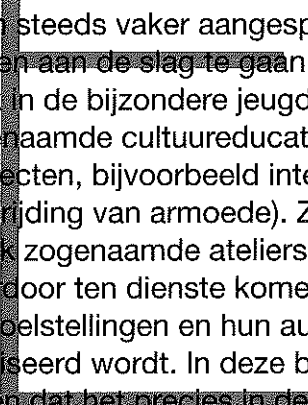
155

PERSONALIA



HET ATELIER ALS AUTONOME PEDAGOGISCHE PLEK

Jan Masschelein en Maarten Simons
Laboratorium voor Educatie en Samenleving



Kunstenaars worden steeds vaker aangespoord om in pedagogische contexten aan de slag te gaan (in het reguliere onderwijs, maar ook in de bijzondere jeugdzorg, in allerlei initiatieven van zogenaamde cultuureducatie of in de context van sociale projecten, bijvoorbeeld integratieprojecten of projecten ter bestrijding van armoede). Zij organiseren in die contexten vaak zogenaamde ateliers. Het lijkt erop dat kunstenaars hierdoor ten dienste komen te staan van 'vreemde/externe' doelstellingen en hun autonomie dus ingeperkt of geneutraliseerd wordt. In deze bijdrage zullen we trachten aan te geven dat het precies in de mate is waarin de ateliers effectief als pedagogische of 'schoolse' plekken worden ingericht, dat autonomie gerealiseerd wordt. En dat het die autonomie is die vorming mogelijk maakt. Het is daarom echter van belang te verduidelijken wat we hier onder 'pedagogisch' en 'schoolse' verstaan.

Meestal verwijst men met de notie 'pedagogisch' naar activiteiten die iets welbepaalds bij mensen tot stand

brengt, iets wat men wenst en vastlegt en men zich dus ook vooraf voorstelt. Pedagogen zijn dan experts in de manieren waarop men anderen zo effectief mogelijk dat iets kan bijbrengen, in de manieren waarop men er voor kan zorgen dat anderen bepaald gedrag stellen, competenties verwerven, normen en attitudes overnemen, et cetera (bijvoorbeeld technische of creatieve competenties ontwikkelen, democratische burgerschapscompetenties verwerven, solidaire houdingen of zin voor cultuur ontwikkelen). Of het zijn experts in de manieren om anderen te helpen zich te ontwikkelen (bijvoorbeeld hun talenten te ontwikkelen). In dergelijke opvatting komt de pedagogische activiteit neer op socialisatie, facilitatie of ontwikkelingshulp. Wij willen hier het pedagogisch werk heel anders invullen en keren daarvoor terug naar de oorspronkelijke betekenis van de term 'pedagoog'.

In de Griekse Oudheid was de pedagoog degene die kinderen *van huis naar school* begeleidde en daar vaak ook aan hun zijde bleef. School is afgeleid van het Griekse *scholé*, en betekent 'vrije of onbestemde tijd', tijd die niet de tijd van het huishouden is (economische tijd) of van het besturen (politieke tijd). Vrije tijd had in de Griekse Oudheid een specifieke betekenis. Het ging niet om wat we vandaag de tijd van ontspanning of verlof noemen. In de huidige samenleving is de productieve tijd of arbeidstijd als het ware de norm of de echt belangrijke tijd. In de Griekse Oudheid was de *scholé* of vrije tijd de norm, of liever, de tijd die er echt toe deed. Het was de tijd om zich te wijden aan het spel, maar ook om zich bezig te houden met belangrijke zaken, om zichzelf als persoon en ook als burger te vormen, *tijdelijk vrijgesteld* van specifieke arbeidsverplichtingen én van andere sociale vereisten die samenhangen met de

familiale, sociale of politieke context. 'Vrije tijd' was synoniem met 'onbestemde tijd'. Het was dus tijd zonder bestemming (zonder duidelijk vooropgesteld doel), tijd die niet (meteen) productief was en dus niet (meteen) iets welbepaalds voortbracht. Het was de tijd van studie en oefening, tijd van zich beproeven, en tijd ook van spel.

Als we deze betekeniscontext als uitgangspunt nemen dan is de pedagoog degene die jonge mensen vrije tijd ter beschikking stelt en die vrije tijd helpt mogelijk maken. Het is in deze lijn dat we met de term *pedagogisch* willen verwijzen naar *het mogelijk maken van vrije of onbestemde tijd*'. Een pedagogische activiteit is in die specifieke zin gelijk te stellen met 'school maken' of naar school brengen, maar school hier dus niet begrepen als de institutie die we allemaal kennen (en die vandaag vaak helemaal geen onproductieve tijd meer biedt), maar als een welbepaalde materialisatie of vormgeving van de vrije tijd. Alleen dan kunnen we vermijden om een pedagogische activiteit voortdurend te verwarren met socialisatie, pure zorg of ontwikkelingshulp – of om een pedagogische invalshoek gelijk te stellen aan een ontwikkelingspsychologische, sociologische of therapeutische. Pedagogisch werkzaam zijn is niet socialiseren, is niet ervoor zorgen dat kinderen de normen en waarden van het gezin, de familie, de cultuur of de maatschappij overnemen en aannemen, het is ook niet het bewustmaken of zeggen wat men moet doen, of er voor zorgen dat ieders talenten ontwikkeld worden. Niet omdat socialisatie en de ontwikkeling van talenten niet belangrijk zouden zijn, maar omdat een pedagogische activiteit in wezen met iets anders te maken heeft. Ze heeft te maken met het ontsluiten van de wereld en het *tot leven wekken* van die wereld zelf (van de woorden, de dingen, de praktijken die die wereld omvat) die

'vorming' mogelijk maakt. En dat is precies wat kan gebeuren in die 'vrije of onbestemde tijd'. 'School' is dan de naam van een specifieke vrije tijd die in het leven wordt geroepen en letterlijk een plaats krijgt en vormgegeven wordt. Het is de naam van een tijd/plaats of plek waarin wereld wordt ontsloten, waar aandacht en inter-esse ontstaat en vorming mogelijk is. En dan kan men aan de gedachte vasthouden dat pedagogen het kind leiden, ze leiden het echter niet naar een vooraf bepaald doel, maar naar een welbepaalde plek. Ze leiden simpelweg kinderen naar buiten, uit het huis (dus uit de familie en het huishouden of de economie, uit de dagelijkse leefwereld) naar de school, die bij uitstek de plek is van de pedagogen. Maar nogmaals, de school niet als institutie, maar als vormgeving van 'vrije tijd'.

In dit opzicht is het van belang een onderscheid te maken tussen 'vorming' en 'leren', een onderscheid dat vandaag meestal verloren gaat in het alom centraal stellen van het 'leren'. In het pedagogische werk gaat het niet in de eerste plaats om leren, maar om vorming. Niet omdat leren niet belangrijk zou zijn, of niet aan de orde is, maar omdat het, zoals gezegd, om iets anders gaat, of, als men dat liever wil, om een heel specifieke vorm van leren. Vorming betreft de verhouding tot de wereld (en niet zozeer de kennis van die wereld), en deze verhouding heeft in eerste instantie te maken met aandacht, zorg en interesse voor de wereld, en voor zichzelf in relatie tot die wereld. Vorming verwijst naar het gebeuren van transformatie waar het 'ik' in confrontatie met de wereld wordt opgeheven (tussen haakjes wordt gezet) en waar een nieuw 'ik' in relatie tot die wereld gestalte krijgt. Dit nieuwe ik is eerst en vooral een ik van de ervaring, van de aandacht, van de blootstelling aan iets. In leren gaat het om het versterken ('empoweren') of uitbreiden van het

bestaande ik, bijvoorbeeld door het accumuleren van competenties of het uitbreiden van het kennisbestand. Leren impliceert in die zin een uitbreiding van de eigen leefwereld, iets toevoegen, bij-leren; het is een accumulatie- of groei-proces. Het leerproces blijft introvert – een versterking van het ego, identiteitsontwikkeling.

In vorming, daarentegen, staan dit ik en de eigen leefwereld van meet af aan mee op het spel, ze worden mee in het spel gebracht. Vorming impliceert dan steeds door oefening en studie buiten zichzelf treden of boven zichzelf uitstijgen, de eigen leefwereld overstijgen. Het is een extra-verte beweging, de stap volgend op een identiteitscrisis. Het 'ik' leert hier niet iets bij, omdat dit ik zich precies aan het vormen is. Het ik (met zijn keuzes, voorkeuren, talenten) wordt dus opgeheven, buiten werking gesteld, uit het centrum gehaald (ge-decentreerd) en kan daarom (nieuw) gevormd worden of zich opnieuw vormen.

Om een eenvoudig voorbeeld te geven verwijzen, we naar het project 'Anders worden', waarbij met mensen in armoede (onder begeleiding van kunstenaars) werken in culturele workshops. Het is een Leuven project van de 'Kunstbank/What' en 'Leren Ondernemen'.¹ De mensen die aan die ateliers hebben deelgenomen, zullen nu meer weten en meer kunnen dan voorheen (ze weten nu iets van artiesten waar ze vroeger nooit van hadden gehoord, ze hebben technieken geleerd die ze niet beheersten). Maar om te zeggen dat hier ook vorming plaatsvindt, moeten we aangeven dat voor die mensen de wereld ontsloten wordt op een manier die hen verandert. Dit betekent dat de wereld waar ze mee bezig zijn (de dingen, praktijken) in de sterke zin mee-gedeeld wordt en dus hun eigen wereld en manier van in de wereld staan verandert. Daar hoeft men zich geen

heroïsche voorstellingen bij te maken. Iemand wiens interesse echt gewekt wordt, zal voortaan ook aandacht hebben voor dingen waar hij vroeger geen aandacht voor had, en dingen waar men echt aandacht voor heeft, dat wil zeggen waar men bij stilstaat en waaraan men zich blootstelt, kunnen ons veranderen. Ze kunnen niet enkel veranderen wat we weten en kunnen, maar hoe we denken en zijn. Ze kunnen zich, vaak langzaam, inschrijven in onze handen, onze blik, de houding en gebaren van ons lichaam, de toon van onze stem, in hoe we ons tot de wereld, tot anderen en onszelf verhouden.

Een schoolse plek maakt vorming mogelijk. Een dergelijke schoolse plek is een uitvinding van de Griekse Oudheid. Het is niet de plaats van de reproductie van een bepaalde sociale orde of van de initiatie in een vastgelegde levensvorm, het is integendeel *losgekoppeld* zowel van de *oikos* (het thuis, de sociale orde of de economie) als van de *polis* (de staat), is een autonome plek – een plek met eigen 'wetten'. Een schoolse plek is een specifieke vormgeving van vrije tijd die als dusdanig bepaalde zaken doet of mogelijk maakt. Ze omvat minstens vier acten. Deze acten maken van de schoolse plek een potentieel revolutionaire plek – en dat revolutionaire heeft met de autonomie ervan te maken –, maar precies daarom zijn er sinds haar uitvinding tot en met vandaag massale pogingen om die plek te bezetten en haar (revolutionaire) acten te neutraliseren of te temmen.

Een eerste act is die van de *opheffing* of *tussen haakjes zetten*. Economische, sociale, culturele, politieke of private tijd worden opgeheven, net zoals de taken en rollen die vasthangen aan specifieke plaatsen. Of anders gezegd, de werking en het gewicht van de sociale orde en de gewone

tijd worden tijdelijk tussen haakjes gezet. Heel eenvoudig betekent dit dat een schoolse plek mensen bijvoorbeeld de kans geeft om hun verleden en familieachtergrond achterwege te laten en, inderdaad, 'scholier' te worden zoals alle anderen. Dezelfde opheffing is er aan de kant van diegene die we bij gebrek aan een betere term toch de leerkracht zullen noemen en aan de kant van wat we, eveneens bij gebrek aan betere term, de leerstof noemen. Leerkracht zijn is een beroep dat eigenlijk geen serieus beroep is, de leerkracht staat gedeeltelijk buiten de samenleving, of liever, buiten de productieve wereld. En kennis en vaardigheden die op school geleerd worden, hebben duidelijk een band met de wereld, ze zijn ervan afgeleid, maar ze vallen er niet mee samen. Meteen nadat kennis en vaardigheden de school worden binnengebracht, worden ze leerstof, en losgemaakt van dagelijkse toepassingen. Leerstof is ont-eigende kennis, ont-eigende vaardigheden. Het 'tussen haakjes zetten' is daarom ook een losmaken of vrijmaken. Het instellen van drempels, het ritme van de schooltijd, de vorm van klaslokalen en speelplaatsen spelen daarbij een belangrijke rol in zoverre ze letterlijk een scheiding instellen ten aanzien van de gewone wereld en gewone tijd. En ook het aanspreken van mensen als 'scholieren' door de figuur van de leerkracht als bewoner van die schoolse plek is belangrijk om die scheiding en dus de opheffing tot stand te brengen.

Vandaag tracht men deze act van opheffing of 'tussen haakjes zetten' volkomen te neutraliseren. Enerzijds wil men de schoolse plek vernietigen. In drie varianten: men wil haar transformeren tot een thuis (weg met drempels, men moet zich thuisvoelen op school, de nadruk ligt op welbevinden en aansluiten bij de leefwereld), men wil haar

transformeren tot werkplek (ze moet aansluiten bij de eisen van de reële arbeidswereld), men wil haar transformeren tot een samenleving of liever nog een gemeenschap (de school als samenleving in het klein en dus niet principieel verschillend van de 'echte' samenleving). Anderzijds is er voortdurend de tendens om de act van opheffing te neutraliseren door 'scholieren' vast te pinnen op hun sociale en culturele achtergrond (of op hun eigen behoeften, hun eigen talenten, hun 'typische' bekwaamheden, hun 'eigen' vorm van intelligentie, hun eigen ontwikkelingsniveau en vandaag meer en meer hun eigen breintoestand), door van de leerkracht een echte professional te maken (iemand die iets produceert net als alle anderen) of door de leerstof direct relevant of, zoals men zegt, inzetbaar te maken.

De term 'vrij' heeft echter niet enkel de negatieve betekenis van opheffing (vrijmaken van), maar ook een positieve betekenis, dat wil zeggen 'vrij om'. In deze lijn kunnen we de tweede act die de schoolse plek mede instelt omschrijven als de act van het *op tafel leggen*. Die act verandert diegene die iets op tafel legt in een leerkracht (het zou juist zijn 'schoolmeester' te zeggen, maar dat woord is intussen zo negatief belast dat het eigenlijk volkomen onbruikbaar is geworden) en doordat het op tafel ligt, voor studie en oefening, veranderen diegenen die rond de tafel verzameld zijn in een nieuwe generatie (ze veranderen in 'scholieren' zouden we kunnen zeggen, maar ook dat is intussen een woord dat wat lastig valt) en dat ongeacht hun leeftijd. Met andere woorden het is die act die mede leerkrachten en leerlingen in het leven roept (leerkracht en leerling zijn hier dus geen sociologische categorieën of rollen, maar figuren die pas samen met de schoolse plek ontstaan – en ook

slechts zolang 'bestaan' als de plek zelf 'bestaat'). Dat dingen, woorden, praktijken op tafel worden gelegd, betekent dat ze worden bevrijd van de context en de levensvormen waarin ze regulier gebruikt worden en een vaste betekenis hebben, waarin ze dus geprivatiseerd zijn, dat wil zeggen een eigen gebruik en een eigen betekenis hebben. Dingen, woorden, praktijken worden om zo te zeggen uit productie genomen, ze worden beschikbaar, vrij-gegeven of gedepri- vatiseerd. Ze hebben niet langer een vaste bestemming en zijn in die zin zonder bestemming: ze worden gemeengoed, goed dat vrij wordt voor nieuw gebruik, ze worden publiek. Wat opgeheven is, is hun 'economie', de redenen en objec- tieven waardoor ze bepaald worden in de gewone tijd. Ze zijn losgemaakt van de manier waarop de oudere generatie ze zeer concreet gebruikt en inzet (buiten de school, thuis of in een maatschappelijke context zoals de arbeidscontext), ze worden ter beschikking gesteld, maar zijn *nog niet* toe- geëigend door de nieuwe generatie.

Belangrijk is hier dat tegenover deze publieke dingen diegenen die rond de tafel verzameld zijn de gelegen- heid krijgen zich te ervaren als een nieuwe generatie. De typische schoolse ervaring is precies die confrontatie met publieke dingen, vrij voor nieuw gebruik. Het is een ervaring van kunnen, van ermee kunnen beginnen. Het wiskundig bewijs dat als het ware uit de wereld wordt gehaald en uit- geschreven op het schoolbord. De motor die uit de auto is gehaald en op de werktafel ligt. De roman die op de studie- tafel ligt. Dat schoolbord, die werk- of studietafel zijn niet in de eerste plaats instrumenten voor de disciplineren van mensen, maar technieken die het mogelijk maken dat din- gen op zichzelf komen te staan, los- en vrijgemaakt van het reguliere gebruik, en dat het publiek ter beschikking staat.

Om die reden betekent een schoolse plek altijd ook kennis omwille van de kennis, en dit kunnen we studie noemen. Of vaardigheden omwille van de vaardigheden, hetgeen we oe- fening kunnen noemen. En verder ook denken als gedach- ten omwille van de gedachten, en maken om te maken als ontwerpen. Een schoolse plek is dan de plaats en tijd om te studeren, oefenen, denken en ontwerpen. Dit betekent echter niet dat ze, als een soort van ivoren toren of eiland, verwijst naar een tijd of plaats buiten de samenleving. Wat op die plek aan bod komt is geworteld in de samenleving, in het alledaagse, maar er is die eenvoudige en tegelijkertijd verregaande handeling van opheffing en op tafel leggen. Op de schoolse plek (zoals trouwens ook op de speelplek die een andere vormgeving inhoudt van de vrije tijd) zijn de wetten en gebruiken van het gewone leven (tijdelijk of voor- lopig) niet geldig en kan men in zekere zin opgaan in de din- gen en de praktijken omwille van deze zelf. Men kan er zijn aandacht richten op de taal omwille van de taal, het koken omwille van het koken, de houtbewerking omwille van de houtbewerking, het tekenen omwille van het tekenen. Ook de act van het op tafel leggen en vrijgeven wordt vandaag (zoals ook heel vaak in het verleden) geneutraliseerd. Hetzij door datgene wat op tafel gelegd wordt meteen te laten ver- gezellen van de duidelijke boodschap waarvoor het gebruikt moet worden (en hoe het begrepen moet worden). Hetzij door eigenlijk niets meer op tafel te leggen, maar de tafel te vervangen door een container of een buffet. Dit betekent de instelling van een (leer)omgeving waarin 'gemeengoed' vervangen wordt door 'hulpbronnen' of zogenaamde 're- sources' die lerenden kunnen gebruiken of raadplegen om hun individuele leerbehoeften te bevredigen en hun eigen talenten te ontwikkelen.

En zo zou men ongetwijfeld ook kunnen kijken naar het voorbeeld van het kunstatelier van de 'Kunstbank/what' en 'Leren Ondernemen', dat we eerder vermelden: als een leeromgeving vol hulpbronnen om creatieve talenten te ontwikkelen. Het hele talentendiscours blijkt vandaag heel aantrekkelijk en vanzelfsprekend, terwijl het in feite een heel individualiserend (ieder zijn talent) en zuiver economisch discours is (men mag niet vergeten dat een 'talent' oorspronkelijk naar een geldstuk verwees en dat het er dus om gaat zijn menselijk kapitaal te doen opbrengen). Het kunstatelier wordt getransformeerd tot een leeromgeving waardoor zijn schoolse vorm – en de autonomie die daarmee samenhangt – wordt geneutraliseerd. Wij denken echter dat dit discours wezenlijke elementen mist van wat in het (kunst)atelier als pedagogische plek gebeurt en dat het tekortschiet om de betekenis van de ervaringen die er aan de orde zijn te beschrijven.

De derde act is die van *het aandacht vestigen op de wereld* (wereldontsluiting), en dus niet op de 'doelgroep' en zijn vraag of behoeften. Een schoolse plek is een dispositief dat aandacht mogelijk maakt, dat wil zeggen een aanwezigheid bij de dingen tot stand brengt. Een schoolse plek brengt ons letterlijk in de nabijheid van dingen, praktijken, zodat die ons kunnen raken en onze interesse kunnen opwekken. Ze doet ons bij iets stilstaan, waardoor dat iets reëel kan worden, echt, een zaak die ertoe doet. Het wiskundig bewijs of de roman, maar ook het virus of het chromosoom, de lijn of de kleur, het punt en de letter – het worden allemaal interessante dingen. Een schoolse plek is de tijd/plaats van aandachtig maken en interesse opwekken. Vandaar dat het ook niet moet gaan om motivatie – zoals vandaag zo vaak

wordt herhaald – maar om interesse. Terwijl motivatie een soort persoonlijke, psychische aangelegenheid is, gaat het bij interesse – afgeleid van het Latijnse *inter esse*: datgene was tussen ons bestaat – altijd om iets buiten onszelf, iets wat raakt en aanzet tot studeren, denken, oefenen en ontwerpen. Voor dat aandachtig maken en interesse wekken bevat de schoolse plek allerlei oefeningen en technologieën (beperken en selecteren van prikkels, gebruik van witte muren, zwarte borden, gerichte blikken, stilzitten of juist specifieke bewegingen, etc.) en is ze mede afhankelijk van de vierde act, die we zo meteen zullen bespreken en die verbonden is met de figuur van de schoolse leerkracht (die men, zoals hierboven gezegd beter schoolmeester zou kunnen noemen). Het temmen of neutraliseren van de act van het aandacht vestigen op de wereld gebeurt vandaag onder meer door wat men doet vraaggestuurd te willen maken, leerlinggestuurd, leerlinggericht, doelgroepgestuurd, doelgroepgericht. Niet de wereld, de dingen, de praktijken staan dan centraal, maar de (individuele) behoeften, voorkeuren, keuzes, opinies.

De vierde act is een act van liefde van de schoolbewoner die we de 'leerkracht' hebben genoemd. Die act van liefde omvat zowel een liefde voor de wereld als een liefde voor de nieuwe generatie. Het is mede vanuit die liefde dat de leerkracht handelt onder de assumptie van de gelijkheid en zich richt tot iedereen, telkens één (tot Sarah, Jules, Lien, Jo, ...), maar tot niemand in het bijzonder. Het is mede vanuit die liefde dat de wereld gezag kan krijgen (dat betekent letterlijk: iets kan zeggen) en interesse opgewekt kan worden. Meestal zien we, zoals eerder gezegd, pedagogische activiteiten als doelgericht en als het bieden van oriëntatie

of bestemming. Dat betekent dat men *zegt* wat bijvoorbeeld kinderen of jongeren of deelnemers (zouden) moeten doen of verwerven. Pedagogisch werkzaam zijn betekent echter niet zeggen wat kinderen of jongeren of deelnemers (zouden) moeten doen of verwerven, maar maken dat de wereld (de dingen, de woorden, de praktijken) hun iets kan zeggen, hen kan aanspreken, waardoor ze opnieuw én zelf kunnen beginnen met de wereld, met de dingen. Waar het om gaat is dus mogelijk maken dat jonge mensen zich kunnen vormen of in de verhouding tot de wereld naar een vorm zoeken en zich in vorm brengen, en niet om leren als het uitbreiden van wat men kan en weet. Het is maken dat wiskunde, Nederlands, koken, houtbewerking, en in dit geval dus tekenen, lijnen, kleuren, vormen op zichzelf belang krijgen en interessant kunnen worden.

Een schoolse plek is een plek waar gezag gegeven wordt aan de wereld, niet enkel door het over de wereld te hebben, maar ook en vooral door de manier waarop de leerkracht er zelf mee omgaat, de praktijken zelf belichaamt en zo toont wat voor hem of haar 'gezag' heeft, toont dat hij of zij de wereld meer liefheeft dan de kinderen of de jongeren of de deelnemers. Slechts zo kunnen ze de wereld communiceren of mee-delen. Hoe zou men immers interesse voor de wereld kunnen wekken als men anderen de boodschap geeft dat zij zelf het belangrijkste en dus ook het meest interessante zijn. Tegelijkertijd echter moeten de leerkrachten hun kinderen, jongeren, deelnemers meer liefhebben dan de bestaande wereld, omdat ze bereid moeten zijn hun wereld op tafel te leggen en vrij te geven, en dus te aanvaarden dat die eindig is en met hen kan verdwijnen. Ze moeten dat wat ze als interessant op tafel leggen ook loslaten, er geen beslag op leggen. Ze moeten toelaten dat kinderen,

jongeren, deelnemers door spel, studie, oefening – door de manier waarop ze omgaan met de wereld en er zelf betekenis aan geven – de wereld kunnen vernieuwen. Dit laatste niet doen – en dus zeggen 'dit is van belang, en zo *moeten* jullie hier mee omgaan' – zou betekenen dat men de nieuwe generatie de kans ontnemt de wereld te vernieuwen. Het is precies dat waar de filosoof Hannah Arendt de leerkracht aan herinnert wanneer ze mooi en treffend formuleert dat die handelt uit liefde voor de wereld (dit is interessant en waardevol) én uit liefde voor de kinderen ('het is aan jullie, nieuwe generatie, om zelf vorm te geven aan een nieuwe wereld'). Pedagogische verantwoordelijkheid heeft daarom eerder te maken met *liefde* dan met rekenschap kunnen afleggen of verantwoording geven – zoals vandaag zo vaak van leerkrachten gevraagd wordt en in de feiten er wellicht toe bijdraagt dat die liefde erg bekoelt of nauwelijks ernstig genomen wordt.

Een schoolse plek is een plek waar mensen ter wereld worden gebracht, en met hen die wereld gedeeld wordt, het is een plek waar de wereld mee ge-deeld wordt. Vrije tijd als schoolse tijd is dus geen ontspanningstijd, maar tijd van aandacht voor de wereld, dat is ook de tijd van het respect, van het aanwezig zijn bij, het ontmoeten, het leren kennen, het ontdekken. Vrije tijd is de tijd waar men niet in de eerste plaats met zichzelf bezig is (met de bevrediging van behoeften of ontwikkeling van talenten), maar *met iets* bezig is en dat iets belangrijker is dan de eigen behoeften, talenten of projecten. Daarom kunnen we zeggen dat het de tijd is waarin de wereld ontsloten wordt en tot 'gemeengoed' wordt gemaakt. Het is doordat men voor mensen een *wereld opent* (en dat is zoals gezegd niet hetzelfde als hen

er bekend mee te maken, het is ook de wereld tot leven wekken en laten aanspreken) dat mensen zich in relatie tot de wereld als een nieuwe generatie kunnen ervaren die ook een *nieuw begin kan maken*. Ze ervaren een betrokkenheid op de wereld (op de wiskunde, de taal, het koken, de houtbewerking, het tekenen, het schilderen), ze moeten er mee beginnen, maar ze ervaren ook dat ze er mee kunnen beginnen.

En in deze dubbele ervaring, van de wereld als gemeengoed (dus buiten mijzelf) en van het 'ik kan' (in tegenstelling tot 'ik moet'), ligt de politieke betekenis van de schoolse plek. Het is het openen van een wereld buiten het zelf en het betrekken van mensen op die gemeenschappelijke wereld. En dus niet zozeer aansluiten bij de leefwereld van de zogenaamde doelgroep, maar hen uit hun leefwereld trekken, hen bij de dingen (de wiskunde, het Nederlands, het koken, het tekenen, de lijnen en punten) brengen, hen er letterlijk mee in contact brengen zodat ze ze *kunnen aantrekken* en de wereld belangrijk wordt. Het is dan dat mensen zich kunnen beschouwen als wereldburger (en niet langer als lid van een doelgroep). Dat wil niet zeggen zich ervaren als iemand met formeel vastgelegde rechten en plichten, of iemand die medebezitter is van een zaak. Het betekent echter zich geïnteresseerd weten in de wereld (in een zaak), zich betrokken voelen op iets *buiten zichzelf* als gemeenschappelijk goed.

De politieke betekenis van de schoolse plek ligt dan niet in het feit dat ze bepaalde vooraf vastgelegde burgerschapscompetenties helpt tot stand komen, of dat ze kennis zou bieden over de politiek. De politieke betekenis ervan ligt in het 'vrijgeven' van de wereld (van dingen en praktijken) op zo'n manier dat men zich (zoals een burger)

betrokken weet op een gemeengoed en zich enerzijds aangesproken weet door de verplichting tot zorg die dat met zich meebrengt en anderzijds door de vrijheid en daarmee ook de gelijkheid die het impliceert, de gelijkheid van het ermee kunnen beginnen. Deze politieke betekenis hangt dus eveneens samen met het autonome karakter van de schoolse plek, de mate waarin ze precies niet (direct) ten dienste staat van het huishouden (de economie) of de gemeenschap/maatschappij (de politiek), de mate waarin ze zonder (vreemde) bestemming is. De autonomie van de schoolse plek, en ook het atelier voor zover het een schoolse plek en geen leeromgeving is, verwijst dan niet naar de vaak gehoorde (en gehekelde) gedachte dat de school (zoals de kunstenaar?) buiten de samenleving en wereld zou staan. Het is geen kwestie van binnen of buiten, maar een zaak van verhouding, van aandacht en opheffen, en bijgevolg gaat het om een autonomie die precies maakt dat de wereld als wereld kan verschijnen, dat iets reëel wordt.

Een schoolse plek wordt gemaakt. De specifieke werkzaamheid ervan wordt mede bepaald door allerlei esthetische arrangementen (dat wil zeggen combinaties van architectuur en technologie) en door de figuren die de plek bewonen. Er zijn verschillende vormen van een schoolse plek. Niet enkel de klassieke klas of het seminarie, maar bijvoorbeeld inderdaad ook de workshop of het atelier. We kunnen denken aan een teken- of schildersatelier, en ook aan een dansatelier. Het atelier is een afgescheiden ruimte waar de activiteiten van het kijken, tekenen of bewegen losgekoppeld worden van wat gangbaar is en op zichzelf komen te staan. Het atelier maakt mogelijk dat deze activiteiten losgekoppeld worden van gangbare interpretaties

en betekenissen. Ze worden uit de context getrokken. De blik, het lichaam, de handen worden vrijgemaakt, en kijken, bewegen, vormen, kleuren en texturen worden op zichzelf interessant, opengesteld voor publiek gebruik, en dus voor nieuw gebruik. Ze verschijnen als middelen, zonder vooropgesteld doel. Het werken met een model, en bij uitstek met een naaktmodel (letterlijk ontdaan van de kleren die 'de man maken', of 'de vrouw maken'), is hier wellicht het meest illustratief. Natuurlijk is een model slechts een model, het is contextloos, naakt, maar precies om die reden kan het model iets worden wat de aandacht trekt. Een stilstaand beeld dat fascineert, dat het denken uitdaagt en nooit uitput, dat de blik en de aandacht vasthoudt, de hand in beweging brengt. Het typische schoolse is de ervaring om in confrontatie met het model iets te kunnen, om onze ogen, onze handen, ons lichaam te kunnen gebruiken. Het maakt ons aandachtig voor het model en voor ons eigen kunnen. Je zou hier het haast versleten begrip 'creativiteit' kunnen gebruiken. Creativiteit dan echter als het moment waarop een ervaring van kunnen en vermogen, of gewoon vrijheid (en dus in een bepaalde zin autonomie), samenvalt met een ervaring van gegrepen zijn door iets buiten jezelf wat je mede in beweging zet.

Ongetwijfeld speelt de 'leerkracht' ook hier een belangrijke rol, niet alleen door wat hij of zij vanuit een passie of liefde 'op tafel legt' (bijvoorbeeld het model, of de lijnen, de kleuren, de punten, letters, vlakken, en ook de manieren om lijnen te trekken, kleuren te maken), maar ook door de manier waarop hij of zij erin slaagt een discipline in te stellen die de deelnemers bij de zaak houdt en aandachtig maakt, erin slaagt de dingen te presenteren zonder hun betekenis te anticiperen, erin slaagt hun effect uit te stellen. En dat

wordt precies mede mogelijk gemaakt door de manieren van presenteren, door het hanteren van verschillende schalen (bijvoorbeeld reuzenpunten en eindeloze lijnen), door kaders of zwarte borden, witte muren, onverwachte relaties. Allemaal esthetische arrangementen die de dingen zelf in het centrum plaatsen en tegelijk maken dat het oog nog niet weet wat het ziet, het denken nog niet weet wat het ermee moet doen, de hand nog onzeker is, zodat ook een nieuwe blik, nieuwe gedachten, nieuwe schetsen mogelijk worden en mensen zich vormen. Het atelier kan in die zin wel degelijk een schoolse plek zijn, en daarmee zoals gezegd, een plek die in zichzelf democratiserend is en vorming van een gemeenschappelijke wereld mogelijk maakt.

Laat ons tot slot nog even terugkomen op die specifieke werkzaamheid van een schoolse plek, die niet gedacht wordt als een simpele passage van intentie naar resultaat (van oorzaak naar effect). Als we het voorbeeld nemen van het vormen van kritische, democratische burgers in de context van een kunstatelier (zoals bij het voorbeeld van 'Anders worden' dat we hier hebben gebruikt), dan denkt men gewoonlijk in twee modellen van werkzaamheid. Een eerste bestaat in het aanbieden van bepaalde voorstellingen of beelden (bijvoorbeeld: foto's van slachtoffers van een etnische oorlog, beelden van klederdracht of gebruiken van andere culturen, beelden van verslaafde jongeren) met als intentie dat die voorstellingen (beelden) een bepaalde perceptie tot stand zullen brengen en dat die perceptie dan de gedachten, de gevoelens en acties van de betrokkenen zou engageren (bijvoorbeeld solidariteit of kritische zin opwekken door een representatie te ontcijferen, door een illusie te doorprikken, door mensen in andere contexten te laten

zien). Het tweede model stelt dat de werkzaamheid ligt in het participeren in een bepaalde gemeenschap (onder meer van lerenden), die zelf een soort toonbeeld zou moeten zijn van een democratische gemeenschap (van discussie, overleg, et cetera).

In beide modellen gaat men uit van een directe verbinding tussen intentie en resultaat. De democratiserende en (maatschappij)vormende werkzaamheid van de schoolse plek heeft echter niets te maken met het doorgeven van boodschappen, met het bieden van toonbeelden of met de mogelijkheid om te participeren. Die werkzaamheid heeft vooreerst te maken met de manier waarop lichamen/mensen *losgemaakt worden* ('autonoom worden') van de plaatsen en posities die hun zijn toegeschreven of die ze zichzelf toeschrijven. In naam van het verzekeren van hun toekomst en vooral ook van de onze wordt vandaag een almaar ingrijpender detectie- en classificatieapparaat ontwikkeld dat mensen tot object maakt van indelingen en ingrepen ('tussenkomen') en hen vastzet in hun zogenaamde eigenheid (hun typische bekwaamheid, hun eigen talent, hun eigen ontwikkelingsniveau, hun eigen beperkingen, hun eigen breintoestand, hun eigen behoeften, hun eigen vragen, enzovoort – de taal van de 'doelgroepen'). De eerste werkzaamheid van de schoolse plek is precies het opheffen van deze 'eigenheid'. De schoolse plek ontbindt, de-connecteert. Ze doorbreekt de zintuiglijke evidentie van een sociale orde die bepaalde groepen bestemt tot bepaalde vormen van zien, voelen, denken, spreken, tot bepaalde activiteiten en voorkeuren, die mensen tot doelgroepen maakt met vast te stellen karakteristieken, met *eigen* behoeften, met *eigen* talenten, *eigen* intelligentie, et cetera.

De logica van het doelgroepenbeleid is echter een politologica: ieder zijn plaats om de goede orde te bewaren. De schoolse plek is een democratische en politieke plek omdat ze begint met het tussen haakjes zetten van de competenties/incompetenties die met ieders 'plaats' verbonden zijn. Iedereen wordt daarentegen 'scholier', blootgesteld aan dingen en aan een stem die dingen gezag verleent en de scholieren in de nabijheid van die dingen brengt. De werkzaamheid van de schoolse plek heeft dus vervolgens ook te maken met de manier waarop dingen en praktijken worden vrijgegeven en zichtbaarheid verkrijgen, met de manier waarop ruimtes en tijden versneden, gescheiden of verdeeld worden en bepaalde vormen van nabijheid en afstand mogelijk worden gemaakt, vormen om *in aanwezigheid* van iets of iemand te zijn.

Vandaag hebben veel projecten in de sociale sector, en bij uitbreiding in de kunst(educatie)sector, klare doelstellingen en ze moeten vaak ook geformuleerd worden in termen van verwachte uitkomsten (output): bijvoorbeeld burgerschapscompetenties, toename van sociale cohesie, solidaire gemeenschap, creatieve competenties en kunstzinnigheid. Daarbij veronderstelt men altijd een directe band tussen de intenties van initiatiefnemers, projectontwerpers, begeleiders ('opvoeders') en de blik of perceptie van de deelnemers, én ook tussen die perceptie en het veranderde gedrag of de veranderde attitude van de deelnemers, die bovendien zelf ook nog zou resulteren in een bepaalde toestand van de 'gemeenschap'. En wanneer men kunstenaars bij die projecten betreft om zogenaamd pedagogische redenen is dat niet anders. Een schoolse plek is echter werkzaam doordat ze precies die band opheft. Er wordt iets

op tafel gelegd, er wordt aandacht op de wereld gevestigd, maar de wijze waarop datgene wat op tafel ligt gebruikt moet worden, blijft radicaal open (en daarom kunnen we ook spreken van experiment). Wat vorming en transformatie mogelijk maakt, is niet de intentie van de initiatiefnemers of projectleiders (ook niet die van de leerkracht of begeleider, of de kunstenaar als leerkracht of begeleider), maar dat de dingen en de lichamen die op die plek verzameld zijn, zijn losgemaakt, gescheiden zijn van hun gewone posities en betekenissen en op zichzelf staan. Datgene wat werkzaam is, zo zegt Rancière (2008), is dat de dingen, de woorden en mensen met 'vakantie' zijn (een andere aanduiding van 'vrije tijd'). Hun gewone bestemming, hun sociale betekenissen zijn achtergelaten en de dingen, de woorden en lichamen zijn 'vacant', ze kunnen nieuwe (in)vullingen krijgen, nieuwe betekenissen verwerven, nieuwe relaties aangaan.

Deze 'vakantie' wordt gemaakt. Ze wordt tot stand gebracht door esthetische (materiële) arrangementen en concrete praktijken (oefeningen) en is in belangrijke mate gebonden aan de wijze waarop de 'pedagoog/kunstenaar' zich toont en 'in vorm is'. Het is deze vakantie die autonomie realiseert, autonomie is geen eigenschap van een individu, maar de karakteristiek van een plek. En als karakteristiek van een plek verwijst het niet naar een toestand van isolement en afzijdigheid, maar naar een vormgeving aan tijd en ruimte waarin we kunnen beginnen met de wereld.

Bepaalde inzichten en gedachten die ontwikkeld worden in deze tekst zijn uitvoeriger uitgewerkt en gepreciseerd in: Masschelein/Simons (2012).

- 1 Zie onder meer: <http://www.cjsm.vlaanderen.be/cultuur/evenementen/cultuurforum/downloads/presentatie-LerenOndernemen-kunstbank.pdf>

LITERATUUR

- Jan Masschelein en Maarten Simons, *Apologie van de school: Een publieke zaak*, Leuven: Acco, 2012.
- Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, Parijs: La Fabrique, 2008.
- Maarten Simons en Jan Masschelein, 'School: A Matter of Form', in: Pascal Gielen en Paul De Bruyne (red.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynicism*, Amsterdam: Valiz, 2011, p. 69-86.

