

Het nut van het nutteloze



“Het nut van het nutteloze”

“Hoe kun je de waarde van de kunst les als oefenplaats, waar leerlingen zich vormen door vertraging en reflectie, zichtbaar maken binnen een onderwijssysteem dat sterk gericht is op meten en toetsen?”

Marjolein van Hal | Master Education in Arts | juni 2025



Figuur 2 Beeld zonder titel.
Het beeld dat ontstond
tijdens de kunst les waarbij
leerlingen van leerjaar 1
werden uitgedaagd het
begrip veranderen in de
praktijk te brengen

Introductie

Janat loopt door het lokaal. Ze kijkt om zich heen, kiest een rollende stoel en plaatst deze midden in de ruimte. Even later drapeert ze haar jas er met zorg overheen, alsof ze iets of iemand kleedt. Ze loopt naar de andere kant van het lokaal, pakt een ouderwetse draaitelefoon van een sokkel, en voegt deze toe aan haar creatie. Dan volgt een bril. Nog een paar passen, een moment van aarzeling, tot ook die op de juiste plek ligt. Ze draait zich om, lacht, en kijkt opnieuw rond, speurend naar het volgende element.

In deze kunst les voor leerjaar 1 onderzochten leerlingen het begrip *verandering* – en hoe je dat vorm kunt geven. Het lokaal veranderde van klasruimte in een open veld van mogelijkheden. Tafels en stoelen verloren hun vaste functie; props en materialen werden uitnodigingen tot verbeelding. Alles mocht, als je het maar kon duiden.

De opdracht ontregelde de bekende context en maakte ruimte voor het onbekende. Door de leerling uit te nodigen die ruimte te veranderen, ontstond *inter-esse*: een ontmoeting tussen leerling, wereld en docent. Er werd gespeeld, geëxperimenteerd, zonder dat een eindresultaat voorop stond.

Deze leerling had geen cijfer nodig om te weten dat ze iets had gemaakt. Wat zij deed was betekenisvol – voor zichzelf, haar klasgenoten, en voor mij. Door haar te laten reflecteren op het proces, werd de betekenis gedeeld én verdiept. Toch: dit moment zal niet worden geregistreerd. Het telt niet mee. En dat schuurt.

Steeds vaker zie ik hoe waardevolle momenten in de lespraktijk buiten beeld blijven: ervaringen die raken aan nieuwsgierigheid, samenwerking, zelfvertrouwen – maar die niet zichtbaar zijn in cijfers of toetsen. Juist die momenten dragen volgens mij bij aan de vorming van leerlingen. Tegelijkertijd zie ik hoe weinig ruimte er in het curriculum is voor dit soort ervaringen. Dit roept bij mij als docent steeds nadrukkelijker de vraag op:

“Waar toe dient ons onderwijs?”

Door mijzelf steeds meer toe te laten deze vraag te stellen ontwikkelde ik een nieuwe blik op mijn eigen lespraktijk. Dit zorgde tevens voor schuring. Een gevoel van frictie tussen mijzelf en het schoolsysteem waar ik als docent onderdeel vanuit maak. Maar, tegelijkertijd ontwikkelen ik meer interesse in onderzoeken naar hoe school ook anders kan. Het MEiA (Master Education in Arts) programma heeft mij de ruimte en handvatten gegeven om met aandacht mijn blik te kunnen verruimen. Door MEiA kon ik vertragen waardoor ik in staat ben gesteld om te reflecteren op mijzelf als mens, als docent en de context waarbinnen ik werkzaam ben; middelbare school in Rotterdam Zuid. Al ben ik nu aan het einde gekomen van dit MEiA avontuur en is het de bedoeling dit onderzoek wereld kundig te kunnen maken, dit ging niet vanzelf. Wat is ontstaan is een document een boek een handvat een start van het besef dat onderwijs nooit te vangen is het afvinken van doelen alleen. Hoe ik daartoe ben gekomen hoop ik in dit onderzoek helder naar voren te kunnen brengen.

Heel langzaam ontvouwde zich mijn onderzoeksrichting waarbij ik ben gaan onderzoeken waar mijn “vernieuwende blik op onderwijs” vandaan is gekomen. Wat deze vernieuwende blik zegt over mijn kijk op onderwijs. Hoe deze vernieuwende blik in verhouding staat tot het onderwijs en de school waar ik onderdeel vanuit maak. En dan uiteindelijk de meest belangrijke vraag; op welke manier draag ikzelf als docent bij aan de vorming van mijn leerlingen? Met dit onderzoek gun ik vooral mijzelf de aandacht en de tijd om antwoorden te vinden op de door mij boven gestelde vragen. Hiermee hoop ik om voor mijzelf en de lezer helder te krijgen; wanneer ontstaan er waardevolle leerervaringen in een schoolomgeving en welke aspecten van school kunnen hier een bijdrage aan leveren. Wie of wat draagt bij aan dat moment – die aandachtige omgang met iets dat in de les wordt gebracht? Of met andere woorden wat is er nodig om interesse aan te wakkeren bij de leerling?

Mijn onderzoek vertrekt vanuit mijn persoonlijke – en vaak ingewikkelde – relatie met het schoolsysteem. Al op de basisschool voelde ik mij ongelukkig in een omgeving waarin prestatiedruk en afrekenmechanismen leken te domineren. Jarenlang kon ik dat gevoel

moeilijk plaatsen, ook niet toen ik het herkende bij mijn eigen kinderen. Onderwijs leek simpelweg iets onaantastbaars – iets waar je niet aan tornt. Het was tijdens de coronacrisis dat mijn blik op onderwijs echt begon te kantelen. De abrupte sluiting van scholen maakte plots zichtbaar dat onderwijs geen vanzelfsprekendheid is. Waar de eerste dagen nog voelden als een onverwachte vakantie, werd al snel pijnlijk duidelijk wat school in de kern ook is, een ontmoetingsplaats waar verschillende werelden verschijnen. Met ruimte voor

identiteitsontwikkeling. Niet per se door de lesstof, maar juist door de dagelijkse ontmoeting met anderen — in de klas, op het plein, tijdens de pauze. Het verdwijnen van die ontmoetingsruimte legde bloot hoe fundamenteel deze sociale dynamiek is voor de ontwikkeling van jongeren (Nederlands Jeugdinstituut, 2021).

Deze inzichten raakten aan iets fundamenteels. Wat verliezen leerlingen werkelijk wanneer school plots wegvalt? Wat vormt hen in de kern? De antwoorden vind ik niet in het meetbare of toets gerichte deel van het onderwijs, maar herken ik meer in wat Masschelein en Simons (2012) benoemen als de publieke ruimte van de school — een ruimte waarin leerlingen samenkomen zonder dat daar direct een economisch of functioneel nut tegenover hoeft te staan. Het is juist die 'tijd-ruimte van gezamenlijkheid', waarin leren plaatsvindt door aanwezig te zijn bij elkaar, te spreken, te zwijgen, te wachten. In het wegvallen van school werd die ruimte plots zichtbaar in haar afwezigheid.

“Welke vormen van betekenisvol leren zie ik ontstaan in mijn lessen? Wat maakt school in dat proces tot een betekenisvolle plek? En hoe draagt mijn eigen pedagogisch handelen daaraan bij?”

In mijn lespraktijk op een vmbo-school in Rotterdam-Zuid ben ik kunst en cultuur anders gaan benaderen. Dankzij extra middelen voor sociaal-emotionele ontwikkeling na corona kreeg ik de ruimte om mijn lessen niet langer enkel te richten op producten of cijfers, maar op expressie, ontmoeting en zelfonderzoek. De les werd een plek waar leerlingen zichzelf en de wereld om hen heen konden verkennen.

Maar nu de crisistijd voorbij is, merk ik hoe snel het systeem terugkeert naar het vertrouwde: toetsen, cijfers en controle. Dat schuurt. Want wat gebeurt er met de waardevolle momenten die in kunstlessen ontstaan, maar zich niet laten meten of vangen in een rapportcijfer? Deze spanning vormt het vertrekpunt van mijn onderzoek, dat kwalitatief en praktijkgericht is. In een zelfonderzoek analyseer ik mijn eigen lespraktijk om beter te begrijpen hoe pedagogische ruimte ontstaat, en welke rol ik als docent daarin speel. Mijn aanpak beweegt zich tussen praktijkonderzoek en filosofisch-pedagogische reflectie, geïnspireerd door het werk van Gert Biesta en Jan Masschelein.

Hun denken fungeert niet alleen als theoretisch kader, maar ook als lens waarmee ik mijn lessen observeer en betekenis geef aan wat zich daarin ontplooft. Ik hanteer drie analytische lenzen:

- **Ruimte** (*Masschelein & Simons*): In hoeverre ontstaat er ruimte voor aanwezigheid, dialoog en het gedeelde object?
- **Vertragen** (*Masschelein & Simons*): Wordt de tijd zodanig vertraagd dat leerlingen kunnen waarnemen, oefenen, denken?
- **Reflectie** (*Biesta & Masschelein*): Op welke momenten worden leerlingen uitgenodigd na te denken over zichzelf in relatie tot de wereld?

Deze lenzen gebruik ik om te onderzoeken hoe betekenisvolle ervaringen in de kunstles zichtbaar kunnen worden – juist binnen een systeem dat vooral waarde hecht aan het meetbare.

Daaruit vloeit mijn **onderzoeksvraag** voort:

“Hoe kun je de waarde van de kunst les als oefenplaats, waar leerlingen zich vormen door vertraging en reflectie, zichtbaar maken binnen een onderwijssysteem dat sterk gericht is op meten en toetsen?”

Om hier antwoord op te vinden heb ik de volgende deelvragen voor mijzelf geformuleerd.

Deel vragen:

1. Wat gebeurt er als ik mijn kunstlessen zie als een oefenplaats, waar leerlingen de ruimte krijgen om te verschijnen, te oefenen met wie ze (willen) zijn, en met elkaar betekenis te geven aan hun ervaringen?

2. In welke momenten in mijn kunstlessen zie ik dat leerlingen uitgenodigd worden om zichzelf te oefenen in het publieke domein — los van hun eigen context — en wat maakt deze momenten betekenisvol?

3. Hoe draagt mijn pedagogisch handelen als docent bij aan het creëren van vrije oefenruimtes binnen het kunstonderwijs, waarin leerlingen kunnen verschijnen en zich vormen?

4. Hoe verhouden deze momenten van publieke vorming zich tot de dominante logica van meten, toetsen en presteren binnen het huidige onderwijssysteem?

5. Hoe kunnen oefenmomenten in kunstlessen zichtbaar en deelbaar worden gemaakt, zodat collega-docenten binnen toets gericht onderwijs zich erdoor aangesproken en uitgenodigd voelen?

NB; de deelvragen vormen de structuur van mijn onderzoek.



Figuur 2, Welk kledingstuk ontwerp je wanneer je alleen beschikt over papier en tape?
Kunst en cultuur les De Hef 2025

Aanleiding

In het huidige onderwijssysteem ligt de nadruk sterk op meetbare resultaten, cognitieve vaardigheden en het behalen van toetsen. Onderwijs is in toenemende mate ingericht als een systeem van input en output, waarin opbrengsten centraal staan en waarin het leren van leerlingen vooral zichtbaar wordt geacht wanneer het toetsbaar is. Deze tendens is in het vmbo bijzonder voelbaar: leerlingen worden hier regelmatig geconfronteerd met lage verwachtingen, prestatiedruk en het gevoel dat zij voortdurend worden beoordeeld op wat zij niet beheersen, eerder dan op wat hen uniek maakt (Biesta, 2012; Eidhof, 2016).

Tegen deze achtergrond ontstaat een fundamenteel spanningsveld voor vakken als kunst en cultuur. Kunsteducatie biedt bij uitstek ruimte voor verwondering, reflectie en het ontwikkelen van een eigen stem. Echter, deze vormen van leren worden zelden structureel erkend binnen de dominante prestatie- en toets cultuur. Wat niet gekwantificeerd kan worden, dreigt als onbelangrijk te worden beschouwd. Hierdoor blijft een groot deel van wat leerlingen leren — of zouden kunnen leren — buiten beeld.

Onlangs werd ik getipt over het werk *Hidden Curriculum* van Annette Krauss, 2008. Na een zoektocht op het internet stuitte ik op een verborgen boekhandel in Rotterdam-Charlois die nog één exemplaar bleek te hebben. Ik besloot op de fiets te stappen, dook de Maastunnel in en werd aan de overkant van de Maas hartelijk ontvangen door de eigenaar van de boekhandel. Nieuwsgierig keek hij me aan toen ik hem vroeg naar de titel; *Hidden Curriculum* van Annette Kraus. “Waarom ben je in dit boek geïnteresseerd?” We raakten in gesprek over onderwijs, over kunst, over wat leerlingen meemaken zonder dat het op papier staat. De weg naar het boek toe werd zo al een ervaring op zich: onverwachts stapte ik een andere wereld binnen en werd ik verrast — nog voordat ik een bladzijde had omgeslagen.

Eenmaal thuis bekeek ik het net aangekochte werk eens wat aandachtiger; A5 formaat, glanzende witte kaft, krachtige blauwe letters; waarschijnlijk teksten van leerlingen, het voelde als een net bemachtigde schat, opvallend door zijn eenvoud. Nadat ik begon te bladeren door het boekje viel het boek open op de pagina waar een foto staat afgebeeld; een tafel in een ruimte met daaromheen verschillende stoelen; *Collecting Chairs* staat er dik boven gedrukt.

Na het lezen van de tekst denk ik; wauw wat geweldig dat het je lukt om leerlingen een stoel te laten meenemen naar je project / schoolpraktijk! In mijn eigen lespraktijk blijkt het meenemen van een voorwerp van thuis vaak nog een hele uitdaging!

Hidden Curriculum, 2008 is een kunstproject waarin Anette Krauss samen met leerlingen onderzoekt wat er in school geleerd wordt buiten het officiële curriculum om. Ze maakt zichtbaar hoe regels, ritmes, houdingen en verwachtingen zich in de lichamen van leerlingen nestelen — en hoe deze structuren doorbroken kunnen worden. In Krauss' werk herkende ik iets fundamenteels uit mijn eigen praktijk: dat vorming niet alleen plaatsvindt in wat expliciet wordt onderwezen, maar juist ook in wat impliciet wordt ervaren — en dat kunst een krachtig middel kan zijn om dit verborgen leren boven tafel te krijgen.

Hoe meer ik las over het project hoe meer ik moest denken aan mijn eigen lessen waarin leerlingen alledaagse objecten — stoelen, tafels, boeken en tassen — mochten herinterpreteren. Er was geen vooraf vastgesteld einddoel, slechts de vraag: verander iets, en denk na over waarom. In deze open setting zagen leerlingen zichzelf niet alleen als uitvoerders van een taak, maar als makers, denkers en onderzoekers. De klas veranderde in een atelier waarin zichtbaar werd wat elders vaak onzichtbaar blijft: de intrinsieke motivatie om te creëren, te reflecteren en betekenis te geven — aan objecten, aan zichzelf en aan elkaar.

Deze ervaring sluit aan bij bredere pedagogische visies op betekenisvol leren. Gert Biesta (2022) pleit voor wereldgericht onderwijs, waarin niet alleen kwalificatie en socialisatie centraal staan, maar ook subjectwording: het vermogen om als uniek subject in de wereld te staan. Jan Masschelein (2020), in zijn *Apologie van de school*, benadrukt het belang van school als publieke ruimte — een plek waar leerlingen oefenen in aanwezig-zijn, niet louter als voorbereiding op een toekomstige rol, maar als waardevolle ervaring in het hier en nu.

Masschelein wijst erop dat schooltijd juist *schooltijd* is: een aparte tijd, los van de logica van efficiëntie en rendement. Het is de tijd waarin aandacht geoefend wordt. Vorming is hier geen lineair proces van méér weten of beter kunnen, maar een relationeel proces waarbij de leerling zich anders tot de wereld verhoudt. Het is dit type aandacht en aanwezigheid dat vaak onzichtbaar blijft in toetsbare output — en dat tegelijk de kern raakt van kunstonderwijs.

Ik zie kunsteducatie als een plek waar leerlingen mogen aarzelen, zoeken, experimenteren — en waar dit zoeken niet direct hoeft te worden afgerekend, maar erkend mag worden als een waardevolle vorm van leren.

Mijn centrale onderzoeksvraag luidt dan ook:

*“Hoe kun je de **waarde** van de kunst les als oefenplaats, waar leerlingen zich vormen door vertraging en reflectie, **zichtbaar maken** binnen een onderwijssysteem dat sterk gericht is op meten en toetsen?”*

Om deze vraag te onderzoeken, richt ik mijn praktijkonderzoek zo in dat elke deelvraag een eigen hoofdstuk vormt. Elk hoofdstuk vertrekt vanuit een door mijzelf geobserveerde lespraktijk op een vmbo-school in Rotterdam-Zuid. Deze praktijklessen fungeren als casussen die ik met behulp van de lenzen *ruimte, vertragen* en *reflectie*, bevaag en analyseer.

De visie van Jan Masschelein uit *Apologie van de school* vormt hierbij een belangrijk referentiekader: hoe krijgt 'schooltijd' — als aparte, publieke en vormende tijd — gestalte binnen kunstonderwijs op het vmbo? In hoeverre ontstaat er werkelijk ruimte voor aanwezigheid, aandacht en subjectwording binnen mijn lessen?

Ik maak gebruik van observatie, narratieve documentatie en dialogische gespreksvormen geïnspireerd door David Bohm. Ook het idee van 'pedagogisch luisteren', zoals beschreven door Miriam Rasch, helpt mij om te vertragen en aandacht te geven aan wat zich tussen de regels door afspeelt — bij de leerling, bij mijzelf, en in de relatie daartussen.

Het is dus geen lineair of eindgericht onderzoek, maar eerder een zoektocht waarin ik me laat verrassen door wat zich aandient. Mijn praktijk fungeert daarbij niet alleen als uitgangspunt, maar ook als ruimte voor reflectie, herziening en verdieping. Door in te zoomen op het ogenschijnlijk kleine — een gebaar, een aarzeling, een onverwachte wending — wil ik het impliciete en vaak onzichtbare leren, binnen kunsteducatie tastbaar maken.

Niet om het te vangen in meetbare uitkomsten, maar om het betekenisvol te kunnen duiden.



Figuur 3, Wat ontstaat er wanneer je wordt aangezet tot het maken van iets nutteloos, met materialen en voorwerpen die normaal gesproken in een andere context worden gebruikt, lesmoment; nut van het nutteloze, les kunst en cultuur ,de Hef 2025

1. Observatie uit de praktijk: “het nut van het nutteloze”

Wat gebeurt er als ik mijn kunstlessen zie als een oefenplaats, waar leerlingen de ruimte krijgen om te verschijnen, te oefenen met wie ze (willen) zijn, en met elkaar betekenis te geven aan hun ervaringen?

“Mw, wat gaan we doen vandaag?” De leerlingen druppelen 1 voor 1 het lokaal binnen. Nog half verzonken in gedachtes of druk pratend over gebeurtenissen die plaatsvonden op de gang of in een andere les, verschijnen de leerlingen in de ruimte, het kunst lokaal. “Goede vraag” geef ik als antwoord aan Mariam, de leerling die mij tijdens het binnenlopen de vraag als het ware toegooit. De leerlingen nemen plaats op de stoelen die opgesteld staan in een kring rond om het digibord. De vraag van Mariam fungeert hier als een ingang naar een grotere pedagogische gebeurtenis. Op het bord staat: “*Het nut van nutteloosheid.*” Ik kijk de kring rond; kijk bewust ook in de richting van Mariam; wie zou kunnen bedenken wat de betekenis is van deze zin. Het blijft stil. Oke opper ik wie weet wat het woord nut zou kunnen betekenen. Een twijfelende vinger gaat de lucht in een gesprek over nut en onnut volgt. Nadat alle eerste

verwarring zichtbaar is weggeëbd ontstaat er bij sommige leerlingen zichtbare ruimte voor nieuwsgierigheid; die leerlingen zijn gefocust en staan in een onderzoekende houding. De eerste opdracht volgt; doe iets; maak een beweging samen die “nergens goed voor is”, Huh? Hoor ik her en der? Gelach Wat doe je dan mw? Een kast aaien ofzo? Als jij denkt dat dat nergens goed voor is; doen!!

Analyse

“Mw, wat gaan we doen vandaag?” vroeg Mariam terwijl ze het lokaal binnenstapte, nog half verbonden met het rumoer van de gang. Haar vraag was niet ongewoon, maar raakte me toch. Het was niet zomaar een vraag om duidelijkheid, het was een vraag die ruimte opende: wat *kan* er vandaag gebeuren? In plaats van een concreet antwoord te geven, besloot ik haar vraag terug te geven als een ingang naar iets groters. Op het bord stond: *Het nut van nutteloosheid*. Geen les doel, maar een gedachte, een uitnodiging. Een uitnodiging om te reflecteren op een gebeurtenis die een dag eerder plaats had gevonden. Mariam had een les van een collega als compleet nutteloos bestempeld, dit verhaal zette mij aan tot reflectie over vormen; wanneer vorm je? Wat is daar voor nodig?

In de kring die we vormden, merkte ik iets bijzonders. Eerst was er verwarring – wat *is* dat eigenlijk, nutteloosheid? Maar gaandeweg, toen we samen nadachten, begon er iets te kantelen. Leerlingen schoven naar het puntje van hun stoel, keken op, stelden vragen. Die eerste weerstand maakte plaats voor nieuwsgierigheid. Hier gebeurde iets wat ik niet vooraf had kunnen ontwerpen: leerlingen stapten even uit hun automatisme en kwamen in een andere houding terecht. Dit moment van verschijnen — van aandachtig zijn — deed me denken aan wat **Jan Masschelein** beschrijft als de *school als publieke tijd-ruimte*. Een plek waar vertraging niet iets is wat de voortgang belemmert, maar juist een voorwaarde wordt om tot denken en betekenis te komen.

Toen ik de opdracht gaf om een beweging te maken “die nergens goed voor is”, was dat voor velen een vreemde ervaring. Het doorbrak de verwachting dat alles in de les een functie moet hebben. Er ontstond gelach, verwarring, spel. Iemand suggereerde om een kast te aaien. Precies daarin ontstond ruimte — een moment waarin het lichaam iets mocht doen zonder functie, zonder beoordeling. Een moment waarin de leerling even uit de rol van ‘productieve leerling’ stapte, en gewoon mens mocht zijn, zoekend, tastend, spelend.

Deze oefenplek, waarin het nutteloze serieus wordt genomen, laat iets zien wat **Annette Krauss** met haar werk rond het *Hidden Curriculum* blootlegt: dat vorming vaak plaatsvindt in de marge, in de ruimte die niet dichtgetimmerd is met leerdoelen. Leerlingen leren ook — en soms juist — wanneer de les niet strak gestuurd is, maar wanneer ze worden uitgenodigd om te vertragen en te reflecteren. Daar oefenen ze in het verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld.

Wat mij tijdens deze observatie is opgevallen, is hoe essentieel drie elementen zijn voor het creëren van deze oefenruimte: **ruimte**, **vertraging** en **reflectie**.

Deze drie elementen vormen voor mij niet alleen de essentie van deze specifieke les, maar zijn ook een richtinggevend kompas voor mijn verdere onderzoek.

Ik wil ze gebruiken als *lenzen* om mijn hoofdvraag te onderzoeken:

“Hoe kun je de waarde van de kunst les als oefenplaats, waar leerlingen zich vormen door vertraging en reflectie, zichtbaar maken binnen een onderwijssysteem dat sterk gericht is op meten en toetsen?”

Als ik vanuit de analyse van de lesobservatie een aanbeveling mag schrijven over wat er nodig is om ruimte te creëren voor vorming in een (kunst)les dan zou ik het als volgt willen formuleren:

Waardes om mee te oefenen

- **Ruimte:** zowel fysiek als mentaal — om te mogen verschijnen, zonder directe druk van beoordeling of productie.
- **Vertraging:** om de vanzelfsprekendheid van routines te onderbreken en opnieuw te kunnen kijken.
- **Reflectie:** als een uitnodiging om betekenis te geven aan wat je ervaart — individueel en gezamenlijk.

Wat neem ik mee;

Blijf luisteren naar die eerste vragen van leerlingen, ook als ze terloops of routinematig lijken. Beschouw deze vragen als ingangen naar iets groters. Laat ruimte voor het niet-weten. Voor verwarring, spel, vertraging.

Vertrouw erop dat juist in het ogenschijnlijk nutteloze iets kan ontstaan wat werkelijk raakt. Houd ruimte voor momenten die niet passen in leerdoelen maar wel in levensverhalen.

Laat de les een oefenplek zijn, geen afvinklijst. Een plek waarin je zelf ook blijft oefenen: in loslaten, in volgen wat zich aandient, in het serieus nemen van wat niet meetbaar is.

Handvatten:

- Start met een vraag, geen doel.
Zet iets op het bord dat verwondering oproept — geen planning, maar een gedachte.
- Orden de ruimte als oefenplek.
Een kring brengt rust, overzicht en ontmoeting.
- Sta verwarring toe.
Geef geen antwoorden te snel. Geef leerlingen de tijd om iets te niet-weten.
- Zet het tempo omlaag.
Laat het 'niet-weten' bestaan vóórdat er iets geproduceerd hoeft te worden.
- Gebruik het lichaam.
Spel, beweging en zintuiglijkheid zijn vormen van kennis.
- Wees responsief.
Laat je leiden door wat leerlingen aandragen — maak van hun vragen bouwstenen.
- Spreek uitnodigend, niet beoordelend.
Taal is pedagogisch gereedschap. Gebruik het zorgvuldig en speels.

Als voorstel om te verschijnen

Wat als we de les durven denken als ruimte zonder vooraf?

Wat als we het nut even loslaten, om iets anders te laten verschijnen?

Wat als verwarring niet iets is wat we moeten fixen, maar een waardevol beginpunt?

Laten we oefenen in aanwezig zijn — zonder dat het iets moet opleveren.

Laten we ruimte scheppen voor betekenis die zich niet laat meten.

Voor leerlingen die even niets hoeven te zijn, behalve zichzelf.

Misschien ontstaat daar iets nieuws.

Misschien is dát precies waar onderwijs over zou moeten gaan.

Je bent uitgenodigd om dat — vandaag, morgen, ergens — uit te proberen.



Figuur 4, Wat ontstaat er wanneer leerlingen worden uitgedaagd om hun klaslokaal te veranderen,. Les kunst en cultuur; onderzoek naar het begrip verandering de Hef 2024

2. Observatie uit de praktijk: Wat = kunst, wat = cultuur?

In welke momenten in mijn kunstlessen zie ik dat leerlingen uitgenodigd worden om zichzelf te oefenen in het publieke domein — los van hun eigen context — en wat maakt deze momenten betekenisvol?

De leerlingen komen het lokaal binnen en lijken te begrijpen wat er van hen verwacht wordt. Ze nemen plaats in de groep waarin ze zijn ingedeeld. Sommige leerlingen gaan door met het gesprek dat ze voor binnenkomst al voerden. Andere leerlingen zijn stil, een beetje onderuitgezakt, leunend over hun stoelen of tafels, afwachtend. Wanneer iedereen zijn jas heeft uitgetrokken en de tas onder de stoel heeft gezet, start de les. Dan stel ik de vraag: "Weten jullie welk vak dit is?"

Sommige leerlingen knikken nauwelijks merkbaar. Eén leerling roept: "Ja, iets met kunst of zo." Gevolgd door: "Maar wat heb je eraan eigenlijk?"

"Goede vraag," antwoord ik. "Dat is precies de vraag die ik jullie wilde stellen."

"Ga staan als je vindt dat kunst nutteloos is."

"Wat bedoelt u met nutteloos?" vraagt een leerling.

"Als je het gevoel hebt dat kunst op geen enkele manier een rol speelt in jouw leven," leg ik uit.

"Oh, oké." De leerling staat op. De hele klas staat met hem mee.
Ik bedank ze voor hun eerlijke antwoord en vraag ze weer te gaan zitten.

Dan zeg ik: *laten we beginnen bij 'cultuur'. Wat is dat eigenlijk?"* Het blijft even stil.

Ik help hen op weg: *"Is traditie onderdeel van cultuur?"* Enkele leerlingen knikken.

Ik pak een whiteboardmarker en schrijf het woord *tradities* op het bord. "Oké, roep maar!" Langzaam komen de leerlingen los. Van Suikerfeest tot schoenen zetten voor Sinterklaas. Daarna volgen: gebruiken, overtuigingen, expressievormen.

Uiteindelijk ontstaat er een kleurrijk overzicht op het bord van wat allemaal onder cultuur valt. De leerlingen delen voorbeelden uit hun eigen leefwereld. Soms fluisteren ze eerst even tegen elkaar voordat ze iets zeggen.

Daarna nodig ik hen uit om na te denken over de relatie tussen kunst en cultuur. "Niks!" roepen sommige leerlingen.

Ik verwijst terug naar hun eigen antwoorden over expressievormen.

Sommige leerlingen kijken bedenkelijk, anderen vallen stil, bijna alsof ze hardop denken.

"Oh ja!" roept een leerling ineens. *"Farah's hoofddoek – eigenlijk is dat ook kunst!"* De klas barst in lachen uit... de leerling krijgt lof.

Niet veel later volgen er meer voorbeelden: nail art, het ontwerp van een trainingspak van een klasgenoot, kapsels, enzovoort.

Analyse, suspensie van de eigen wereld – oefenen in het publieke domein

In deze les gebeurde iets subtiels, maar betekenisvol. De les begon ogenschijnlijk zoals vele anderen: leerlingen kwamen binnen, zochten hun plek, waren nog deels verbonden met gesprekken van daarvoor of vielen juist stil in afwachting van wat er komen ging. Het lokaal was sober, de opstelling traditioneel: tafels gericht op het bord, groepsindeling geprojecteerd. Toch was er al in deze opstart iets zichtbaar dat zich niet gemakkelijk laat vatten in termen van efficiëntie of 'leerrendement'. De fysieke ruimte – sober en open – werkte als een soort tussenruimte, waarin de alledaagse context van leerlingen nog net voelbaar was, maar ook langzaam begon te vervagen.

Toen ik de les begon met de simpele vraag: *"Weten jullie welk vak dit is?"* die vervolgens werd gekanteld naar *"Wat heb je eraan eigenlijk?"*, ontstond een moment van **vertraging**. Geen

directe overdracht van kennis, maar een uitnodiging om samen na te denken over iets waarvan de betekenis niet vastligt. Masschelein spreekt over onderwijs als een *opschorting* van de eigen wereld: leerlingen worden even uit hun vanzelfsprekende context gehaald om zich te verhouden tot iets dat niet van henzelf is, maar ook niet van de ander — het publieke domein. Die vertraging, dat moment waarop het denken zichtbaar wordt, was precies wat hier ontstond.

De eerste stelling — “*Ga staan als je vindt dat kunst nutteloos is*” — riep aanvankelijk een eensgezind antwoord op: iedereen stond. Maar in dat collectieve antwoord zat geen stilstand, geen overtuiging, eerder een gedeeld beginpunt. Er was **ruimte** om te twijfelen, om eerlijk te zijn, en om op een later moment terug te komen op dat standpunt. Die terugkomst, aan het eind van de les, was niet het resultaat van overtuiging of correctie, maar van **reflectie**. Leerlingen hadden iets doorgemaakt: ze hadden zich uitgesproken, geluisterd, en opnieuw gekeken naar hun eigen positie — en die van anderen.

Gedurende de les kwam een ander belangrijk moment naar voren: het moment waarop een leerling opmerkt dat een hoofddoek ook kunst zou kunnen zijn. De klas lachte, niet uit spot, maar uit herkenning. Er ontstond **ruimte** om elkaars perspectieven te horen en te waarderen, om kunst niet langer te zien als iets buiten henzelf, maar als iets dat al in hen bestond, in hun omgeving, hun uiterlijk, hun keuzes. Juist doordat de les niet begon met een definitie van kunst, maar met open vragen, ontstond er ruimte voor *verschijnen*. De leerlingen werden deelnemers in een gesprek over betekenis, waarin zij zelf betekenisdragers werden.

De groepsopdracht waarin leerlingen een mindmap maakten, liet deze oefening verder doorwerken. Het collectieve karakter van de opdracht zorgde voor uitwisseling en verbeelding. De opdracht zelf was niet instrumenteel of toets gericht, maar had de vorm van een visuele verkenning. In deze verkenning leerden leerlingen elkaar opnieuw zien: in hun voorkeuren, in hun vormen van expressie. En daarmee traden ze ook een beetje uit zichzelf, richting iets dat gedeeld kon worden: het publieke domein, zoals Masschelein dat bedoelt — een ruimte van *samen denken*, waar ieders aanwezigheid ertoe doet, juist omdat die niet volledig bepaald wordt door het eigen referentiekader.

Wat maakte deze momenten betekenisvol?

Het was niet de inhoud op zich — het woord ‘cultuur’, de mindmap, of het begrip ‘nutteloosheid’ — maar de wijze waarop deze begrippen werden benaderd: niet als kennis die overgedragen moet worden, maar als velden waarin leerlingen konden oefenen in betekenisgeving. Door **ruimte te bieden** aan hun ervaringen, door **vertraging toe te staan** in het denken, en door **reflectie te stimuleren** op wat kunst en cultuur voor hén betekenen, ontstonden er momenten van publieke vorming.

Deze observatie bevestigt voor mij dat ruimte, vertraging en reflectie niet slechts ondersteunend zijn aan kunsteducatie, maar de kern ervan vormen. In het spanningsveld tussen het persoonlijke en het publieke worden leerlingen niet alleen aangesproken op wat ze zijn, maar juist op wie ze kunnen worden — in relatie tot zichzelf, anderen, kunst en de wereld. Het zijn deze ‘tussenruimtes’ van ontmoeting en betekenisgeving waar onderwijs haar meest levendige en urgente vorm aanneemt. Zoals Biesta (2009) benadrukt, gaat onderwijs over het mogelijk maken van subjectwording, het ontstaan van het ‘ik’ in relatie tot het ‘wij’. Masschelein en Simons (2012) spreken over de school als publieke ruimte, een plek van gezamenlijkheid zonder direct nut. Van Heusden (2018) voegt hieraan toe dat deze pedagogische ruimte een ethische dimensie heeft: een uitnodiging om anders te zijn en samen met anderen een gedeelde wereld te creëren. Arendt (1958) toont aan dat de ruimte van het publieke domein essentieel is voor het verschijnen en handelen als mens, en Moten (2013) benadrukt de kracht van improvisatie en aanwezigheid binnen die ruimte als een vorm van verzet en vrijheid.

Als ik vanuit de analyse van de lesobservatie een aanbeveling mag schrijven over in welke momenten van de les ik zie dat leerlingen uitgenodigd worden om zichzelf te oefenen in het publieke domein en wat deze momenten betekenisvol maakt dan zou ik het als volgt willen formuleren;

Wat neem ik mee:

Durf je les te laten beginnen in het **niet-weten**. Stel geen sturende vragen die al een pad suggereren, maar openingen die verwarring toelaten en betekenis activeren. In dit hoofdstuk leerde ik dat het stellen van een eenvoudige maar fundamentele vraag— “Wat heb je eraan eigenlijk?” — een ingang kan zijn tot **publieke vorming** leerlingen oefenen zichzelf niet enkel als individu, maar als denker tussen anderen.

Laat de **opschorting** van het alledaagse geen storing zijn, maar juist de les zélf. Wanneer leerlingen zich collectief en openlijk afvragen wat iets betekent, oefenen ze publieke betrokkenheid. Dit vraagt van mij als docent om:

- ruimte te maken voor collectief denken;
- mijn definitiemacht op te schorten;
- tijd te nemen om het denken te laten vertragen;
- en de fluïde grens tussen het persoonlijke en het publieke te bewaken zonder die dicht te zetten.

Laat het bord niet louter informatiedrager zijn, maar een verzamelplek van stemmen, woorden, betekenissen. Laat die woorden oplichten, veranderen, botsen, zich herschikken.

Laat de lach die volgt op een onverwachte opmerking geen eindpunt zijn, maar een eerste vonk van gedeelde betekenis.

Als voorstel om de les te benaderen als open
onderzoek

Wat als een les geen overdracht maar een uitnodiging tot
verschijnen is.

Wat als niet alleen wat ik zeg, maar hoe ik vraag en hoe ik
wacht, bepaalt of leerlingen hun plaats durven in te
nemen.

Wat als een goede les een pauze is in de stroom van het
vanzelfsprekende.

Wat als tussen 'ik weet het niet' en 'oh ja, misschien is dit
ook kunst' iets nieuws ontstaat;

de leerling als deelnemer aan een gedeeld zoeken.

Laten we oefenen in geen toetsbare kennis,
maar in deelbaarheid, in luisteren, in het midden van
verschijnen.

Misschien begint daar wel het werkelijke nut van kunst.



Figuur 71 Wat ontstaat er wanneer je als docent loslaat van je eerdere lesintenties. Les kunst en cultuur, moment van de les die niet bedacht was, de Hef 2025

3.Observatie uit de praktijk: de les die van te voren niet bedacht was.

Hoe draagt mijn pedagogisch handelen als docent bij aan het creëren van vrije oefenruimtes binnen het kunstonderwijs, waarin leerlingen kunnen verschijnen en zich vormen?

Het is woensdagmiddag, het laatste blok van de dag. De leerlingen van de klas Kunst & Cultuur druppelen één voor één het lokaal binnen. Ik voel me moe, leeg zelfs, na een intens en uitputtend overleg met collega's. Zodra de leerlingen binnenkomen, is de energie in het lokaal totaal anders dan de mijne: ze zijn luidruchtig, druk, kibbelen over alles wat zich buiten het klaslokaal heeft afgespeeld. Ik zie op tegen de les en overweeg zelfs om ze naar huis te sturen.

Maar dan gebeurt er iets onverwachts. Midden in de chaos lopen de leerlingen vrijwel vanzelf naar mij toe en vormen ze een groep om me heen. Ik herpak mezelf en vraag ze de tafels in een groot blok te schuiven. Het voelt als een kleine overwinning. Ik vraag hoe het met ze gaat. Bijna alle leerlingen willen hier iets op zeggen. Naast mij wiebelt een leerling zenuwachtig heen en weer. Ik complimenteer hem spontaan op zijn trui en bijpassende schoenen. Er ontstaat een gesprek over hen, over hun dag, over mij. Langzaam voel ik mezelf landen.

Wanneer ik weer begin te twijfelen – kan ik deze les wel geven? – komt het onverwachte moment. De wiebelende leerling zegt ineens: “Mevrouw, wanneer gaan we nou beginnen?” Dat raakt me. Natuurlijk gaan we beginnen. “Wat willen jullie vandaag leren?” vraag ik. De leerlingen kijken me nieuwsgierig aan. Ze beginnen rond te kijken in het lokaal. “Mevrouw, heeft u draad en een naald? Zo’n dikke?” Ik haal een haaknaald en gekleurde wol uit het magazijn. Een ander vraagt om te mogen tekenen. Weer een ander wil schilderen. Zonder verdere instructie pakken ze hun materialen en verspreiden zich door het lokaal, elk verdiept in een eigen creatief proces.

Ik besluit bewust om niet tussenbeide te komen, maar te observeren. Ik ga zitten. Wat ik zie, verrast me: rust, focus, plezier. De wiebelende leerling is verdiept in zijn tekening, een ander probeert te leren haken, een derde legt iets uit aan een klasgenoot. Het lokaal ademt creativiteit. Tegen het einde van de les willen de meeste leerlingen eigenlijk niet stoppen. Niet omdat ze geen zin hebben in opruimen, maar omdat ze verder willen werken.

We eindigen de les rondom dezelfde tafel als waar we begonnen. Ik kijk om me heen, moe maar intens voldaan. De gezichten om me heen lijken mijn gevoel te weerspiegelen. “Wat hebben jullie vandaag geleerd?” vraag ik. En dan gebeurt er iets magisch: elk kind weet precies te benoemen wat het geleerd heeft. Van “ik kan eigenlijk best goed tekenen” tot “ik heb geleerd om een klasgenoot te leren haken.”

3.1. Van controle naar beschikbaarheid: het handelen als relationele opening

Aan het begin van de les voel ik mij leeg, moe en twijfelend. Ik handel in eerste instantie niet vanuit een vooraf bedachte lesstructuur of didactisch plan. (Al had ik dat uiteraard op voorhand wel bedacht) Wat opvalt, ik vul de open **ruimte** niet direct met instructie of ordehandhaving, maar ik blijf beschikbaar — “ik herpak mijzelf”, stel een kleine handeling voor (tafels samenvoegen) en stel daarna een open vraag: “*Hoe gaat het met jullie?*”

Analyse:

Deze vorm van handelen is geen directief ingrijpen, maar een uitnodiging tot relationele aanwezigheid. Daarmee open ik de mogelijkheid voor leerlingen om *te verschijnen* in plaats van *te functioneren* als louter uitvoerders van een taak. Dat is een essentieel element in het creëren van een *vrije oefenruimte*, waarin leerlingen hun subjectiviteit kunnen oefenen en delen. Door op deze manier te handelen zet ik tevens een **vertraging** in, waarin de leerlingen de ruimte krijgen om eens te kijken naar zichzelf en dus te reflecteren op zichzelf en hun eigen welbevinden.

3.2. Pedagogiek van het luisteren en het volgen

Wanneer een leerling vraagt: “*Wanneer gaan we beginnen?*”, keer ik de situatie om door te vragen: “*Wat willen jullie vandaag leren?*” In plaats van het starten van een geplande les, geef ik **ruimte** aan de spontane impuls van de leerlingen. De les ontvouwt zich als antwoord op hun verlangen om iets te maken, te leren, te doen; met ander woorden de leerlingen staan open tot vorming, de leerlingen lijken nieuwsgiering naar hoe dat wat kan komen of dat wat kan ontstaan.

Analyse:

Deze keuze maakt het pedagogisch handelen dialogisch: het volgt in plaats van voor te schrijven. Dat betekent niet vrijblijvendheid, maar wel dat de leerlingen serieus worden genomen in hun *potentie* om initiatief te nemen. Het bevestigt hun *agency* en schept een leeromgeving waarin het leren vertrekt vanuit het verlangen van de leerling.

Tijdens deze lesobservatie werd zichtbaar hoe leerlingen, vanuit hun eigen nieuwsgierigheid en handelen, zelf richting gaven aan wat zij belangrijk vonden om te leren. In plaats van dat het leerdoel van tevoren was vastgelegd, ontstond het doel juist **in** het moment – als reactie op wat er gebeurde, wat iemand zei of deed. In de woorden van Jan Masschelein zou je dit kunnen beschouwen als een vorm van *suspensie*: het tijdelijk opheffen van de gebruikelijke schoollogica

waarin alles al van tevoren vastligt. Die suspensie creëert ruimte voor iets anders – namelijk voor leerlingen om zelf betekenis te geven aan hun leerproces. Niet omdat het moest, maar omdat het zich als vanzelf aandiende. Wat opvalt, is dat juist in die open ruimte – waar de school even niet ‘functioneel’ is – iets heel waardevols gebeurt. De leerlingen leken al doende zelf leerdoelen te formuleren, ingegeven door de situatie en door elkaar. Dit moment voelt als een voorbeeld van wat Masschelein en Simons een publieke pedagogische praktijk noemen: een plek waar leerlingen niet alleen kennis verwerven, maar ook **in relatie tot de wereld** en tot elkaar leren denken, spreken en handelen.

3.3 Het lokaal als oefenplaats: vrije ruimte zonder chaos

Zonder concrete instructie of hiërarchie ontstaat een natuurlijke spreiding in het lokaal. Leerlingen kiezen hun materialen, helpen elkaar, en lijken als vanzelf in een *ritme van aandacht* terecht te komen. Wat opvalt is dat deze openheid niet resulteert in wanorde, maar juist in diepe concentratie, samenwerking en intrinsieke motivatie.

Analyse:

Tijdens deze les begon de twijfel opnieuw aan me te knagen: *kan ik deze les wel geven?* De onrust in het lokaal, de wiebelende lichamen, de afwachtcende blikken – het voelde alsof er niets van de grond kwam. Maar dan gebeurt het onverwachte. Eén van de wiebelende leerlingen, doorgaans moeilijk te motiveren, kijkt me plots aan en zegt: “Mevrouw, wanneer gaan we nou beginnen?” Die vraag treft me. Want blijkbaar *is* hij al begonnen – van binnen. Het verlangen om aan de slag te gaan is er. “Wat willen jullie vandaag leren?” vraag ik terug. Even is het stil. De leerlingen kijken om zich heen, alsof ze het lokaal voor het eerst zien. Dan zegt iemand: “Mevrouw, heeft u draad en een naald? Zo’n dikke?” Ik knik, loop naar het magazijn en haal een haaknaald en een mand vol gekleurde wol. Een ander wil tekenen. Nog een ander pakt een kwast en zoekt verf. Zonder verdere instructies verspreiden ze zich door het lokaal. Elk verdiept in een eigen proces, alsof het vanzelf spreekt.

Achteraf besef ik: *dit* is misschien wel precies wat Biesta bedoelt met subjectificatie. De leerlingen handelden niet vanuit een opgelegd doel, maar vanuit een innerlijke impuls – een eigen wil om iets te maken, te onderzoeken, vorm te geven. Juist in het moment waarin ik mijn controle losliet, ontstond er **ruimte** voor het verschijnen van ‘het subject’ – niet als consument van onderwijs, maar als iemand die handelt, kiest en zich laat zien.

Ook Masschelein en Simons zouden dit moment wellicht herkennen als een ‘suspensie’ van de schoollogica. Geen vooraf gedefinieerde doelen, geen standaard instructie – maar een tijdelijke opheffing van het systeem, waardoor er ruimte komt voor iets onverwachts. Het kunstlokaal werd zo een publieke ruimte in hun zin: een plek waar leerlingen met elkaar en met materiaal in relatie treden, en waar het educatieve niet vooraf vastligt, maar *gebeurt* — in het handelen zelf.

Wat mij als docent verraste, was de vanzelfsprekendheid waarmee de leerlingen deze ruimte namen. Er was geen chaos, geen geroep, geen verwarring. Alleen een stille concentratie en een voelbare intentie om te maken. Mijn rol was niet sturend, maar aandachtig. Door niet in te

grijpen maar waar te nemen, ondersteunde ik juist de vorming die gaande was. Het was geen les volgens het boekje, maar het was wel onderwijs — misschien juist omdat het ontsnapte aan de lesstructuur. In het haken, het tekenen, het schilderen werd zichtbaar wie zij zijn — en wie ze zouden kunnen worden.

3.4 De les als collectieve afronding: betekenisgeving in gemeenschap

De les eindigt zoals zij begon: in een cirkel, zonder tafels ertussen. De leerlingen gaan zitten, wat onwennig maar met aandacht. In plaats van af te ronden met een product of een cijfer, stel ik een vraag die even eenvoudig als open is: *Wat heb je vandaag geleerd — over jezelf, over wat je maakte, of over hoe je werkt?*

Wat er dan gebeurt, is misschien wel het meest vormende moment van de les. Eén voor één komen de leerlingen aan het woord. De leerling die haakte zegt: “Ik dacht dat ik snel zou opgeven, maar ik ben eigenlijk best geduldig.” Een ander, die worstelde met een potloodschets, zegt zacht: “Ik durfde eerst niet te beginnen, maar toen ik eenmaal zat, was het eigenlijk rustig in mijn hoofd.” Het zijn geen schoolse antwoorden, en dat hoeft ook niet. Wat ze delen, gaat niet over prestaties, maar over ervaringen. Over hoe het maken van iets tastbaars hen iets vertelde over zichzelf.

Analyse:

Wat hier zichtbaar wordt, is hoe ik als docent het klaslokaal transformeer tot een publieke ruimte — een plek waar niet alleen iets geleerd wordt, maar waar de wereld *verschijnt*. Deze wereld ontstaat door het gezamenlijk **reflecteren** op wat de leerling gedaan, gemaakt en dus geleerd of wel gevormd heeft in dat moment. Hannah Arendt spreekt over deze verschijning als iets dat alleen kan plaatsvinden *tussen mensen*, in een ruimte waar iedereen wordt gezien en gehoord als uniek en handelend wezen. Door de les af te sluiten in een kring, zonder hiërarchie, zonder oordeel, nodig ik leerlingen uit om hun ervaring publiek te maken. Niet in de vorm van bewijs, maar als een gedeeld moment van erkenning.

Mijn pedagogisch handelen is hier fundamenteel niet-instrumenteel. Ik vraag niet *wat ze af hebben*, maar *wat er in hen is gebeurd*. Daarmee maak ik — in de woorden van Gert Biesta — ruimte voor *subjectificatie*: leerlingen worden niet gereduceerd tot lerenden in functie van een toekomstig nut, maar mogen zich uitspreken als iemand die een ervaring heeft gehad, en die betekenis geeft aan die ervaring.

Masschelein en Simons zouden deze afsluiting kunnen beschouwen als een *schoolse praktijk* in de volle zin: een tijdelijke suspensie van het alledaagse, waarin ruimte ontstaat voor *samen denken, samen zijn* en *samen spreken*. De kring werkt hierin als sociaal ordenend principe:

niemand heeft het hoogste woord, iedereen wordt uitgenodigd, niemand wordt verplicht. De ervaring wordt collectief gedragen, maar blijft individueel gekleurd.

In deze afronding komt de waarde van het kunstlokaal als vrije oefenplaats pas echt naar voren. Hier wordt zichtbaar dat onderwijs méér is dan het overdragen van kennis. Door ruimte te maken voor woorden, blikken, twijfels en ontdekkingen, verschijn je zelf als docent ook: niet als beoordelaar, maar als getuige van het leerproces. En dat maakt het klaslokaal tot een wereld op zichzelf — een wereld waarin handelen, spreken en betekenisgeven opnieuw mogelijk worden.

"Wanneer ik de inzichten uit de analyse van de lesobservatie verbind met de centrale vraag wat een docent kan betekenen in het scheppen van vrije oefenruimtes binnen het pedagogisch handelen, wordt duidelijk hoe essentieel de rol van de docent is als begeleider van openheid, experiment en vertrouwen. Deze observaties vormen dan ook de basis voor een aanbeveling die niet alleen richting geeft aan het handelen van de docent, maar tevens de kern vormt van het manifest dat ik aan het slot van deze deelvraag formuleer."

Aanbeveling: de kunst van het uitnodigen

Wat vraagt dit van de leraar? Allereerst: de moed om niet alles vast te leggen. Om controle los te laten, maar aanwezigheid te versterken. De kunst van deze pedagogiek ligt niet in het overdragen van kennis, maar in het vormgeven van situaties waarin leerlingen iets kunnen ontdekken — over zichzelf, over elkaar, over wat het betekent om deel te nemen.

Het vraagt een houding van *oplettendheid zonder sturing*, van *aanwezig zijn zonder te domineren*, van *vertrouwen hebben in het niet-weten*. Daarvoor is oefening nodig, én een schoolcultuur die deze pedagogische ruimte erkent als waardevol. Leraren moeten de ruimte krijgen (en durven nemen) om met leerlingen de tijd stil te zetten, zodat er geoefend kan worden in het verschijnen — samen, kwetsbaar, aandachtig.

Want alleen in die ruimte wordt onderwijs meer dan voorbereiding op een toets of een beroep. Dan wordt het een oefening in mens-zijn.

Wat neem ik mee:

Durf minder te weten, en vertrouw op wat ontstaat.

In plaats van steeds te streven naar controle, duidelijke leerdoelen en strakke regie, mag ik vertrouwen op de kracht van het relationele moment. Wat ontstaat wanneer ik aanwezig ben — echt aanwezig — zonder alles al dichtgetimmerd te hebben, blijkt vaak betekenisvoller dan wat ik van tevoren had kunnen bedenken.

Wanneer ik twijfel voel, wanneer ik geen grip lijkt te hebben, is dat misschien niet een teken van falen, maar van een ruimte die zich opent — voor mij én voor mijn leerlingen. Blijf beschikbaar. Blijf luisteren. Blijf oefenen in het niet-weten, zonder jezelf daarin te verliezen.

Als voorstel om onderwijs te laten ontstaan in de ruimte ertussen

Handvatten:

Wees beschikbaar, niet perfect. *Laat jezelf toe om als mens aanwezig te zijn in het lokaal, ook als je je niet energiek of voorbereid voelt. Vorming begint bij ontmoeting, niet bij een script, schep hier zelf de ruimte voor.*

Praktisch:

- Begin met een open vraag, zoals: “Hoe is het met jullie?”
- Laat het lesplan los als de situatie daarom vraagt.

Maak van het lokaal een gedeelde ruimte. *Laat leerlingen fysiek meebepalen hoe de ruimte wordt ingericht. Door letterlijk samen de ruimte vorm te geven, ontstaat een gevoel van co-eigenaarschap.*

Praktisch:

- Verander de opstelling (tafels in een blok, kring).
- Laat leerlingen kiezen waar en met wie ze werken.

Zie het individu in het alledaagse *Erken kleine dingen een opening een gebaar, een opmerking dat zijn de openingen voor verbinding.*

Praktisch:

- Geef complimenten die niets met schoolprestaties te maken hebben
- Herhaal namen en verhalen van leerlingen

Stel openvragen en geef eigenaarschap *Door de vraag "wat willen jullie leren geef je leerlingen toestemming om betekenis te geven aan hun eigen leerproces*

Praktisch:

- Zet bij aanvang een lege lijst op het bord: "Wat willen we leren?"
Laat keuzes ontstaan uit materialen of thema's in het lokaal

Voorwaarde: Vertrouw op het proces, laat los *Durf te wachten, te vertragen. Vorming heeft tijd nodig. Niet alles hoeft een uitkomst of product te hebben.*

Praktisch:

- Observeer in plaats van corrigeren.
- Gebruik het einde van de les om samen te reflecteren.

Voorwaarde: Reflecteer samen, niet over *Laat leerlingen verwoorden wat ze geleerd hebben, op hun eigen manier. Daarmee maken ze hun eigen ontwikkeling zichtbaar.*

Praktisch:

- Eindig met een rondje: "Wat heb jij vandaag geleerd of ontdekt?"
- Noteer uitspraken op het bord of bewaar ze in een logboek

Als voorstel voor de ruimte om te oefenen

Wat als we het klaslokaal erkennen als publieke ruimte waarin verschijnen belangrijker is dan afmaken.

Wat als pedagogiek begint met aandacht in plaats van instructie, die leerlingen wat ze willen ontdekken.

Wat als we het klaslokaal zien als vrije oefenruimte, waarin leerlingen niet alleen 'iets leren', maar ook als subject kunnen verschijnen: als iemand die iets wil, iets maakt, iets deelt.

Wat als de les ontstaan uit het moment, uit de relatie, uit het onverwachte.

Laat het lokaal een plek zijn waar het maken niet instrumenteel is, maar existentieel.

Laten we onszelf – als leraren – toestaan om minder te controleren, en meer te vertrouwen. Om het leren te laten gebeuren, in plaats van het te forceren.

Want juist daar, in de ruimte die niet was dichtgeregeld, kunnen leerlingen zichzelf oefenen in wereld zijn.



Figuur 8 Wanneer een pedagogische aanpassing de start kan zijn van een nieuw begin, les kunst en cultuur; ontwerp je eigen kleding, de Hef 2025

4.Observatie uit de praktijk: Een les in een bus opstelling

Hoe verhouden deze momenten van publieke vorming (die zich voltrekken in het kunstlokaal) zich tot de dominante logica van meten, toetsen en presteren binnen het huidige onderwijssysteem?

Het is het laatste uur van de dag, in een klas die eerder dit jaar is bestempeld als 'moeilijk'. Onrustig, kwetsbaar, en vaak gespannen. Het lokaal is niet ingericht vanuit een onderwijskundige visie, maar uit noodzaak: de tafels staan strak in bus opstelling om grip te houden op de dynamiek. De ruimte ademt beheersing. Toch kies ik ervoor om iets anders te doen dan beheersen. Geen toets, geen controle, geen afrekenmoment — maar een uitnodiging tot deelname.

Ik begin bij de deur. Eén voor één groet ik de leerlingen. Niet om ze in het gareel te krijgen, maar om even werkelijk contact te maken. Mo, een leerling met een geschiedenis van weerstand, vraagt of we 'iets leuks' gaan doen. In die vraag klinkt de moeheid van het presteren door. Ik geef geen zeker antwoord. In plaats daarvan geef ik hem aandacht: een compliment over zijn outfit. Zijn ogen lichten even op.

De les start aarzelend. De groep is onrustig, gesprekken verlopen stroef. Wanneer een leerling vraagt naar de opstelling van de tafels, geef ik de vraag terug aan hen. Ze herinneren zich het eerdere tumult. Ik erken hun ervaring en leg uit dat we het vandaag anders gaan proberen.

We keren terug naar een eerdere opdracht: het ontwerpen van een eigen kledingstuk, de schets hiervan op papier. Vandaag gaan we een stap verder; In tweetallen krijg je een groot vel papier als in een lap stof met een rol tape in die zelfde kleur en materiaal (bruin papier) om te kunnen verbinden. "Ontwerp samen een outfit in 3D" Geen 'schoolse' opdracht, geen meetbare leerdoelen — maar wel een uitnodiging tot samenwerking, creativiteit, vormgeving, interpretatie. De leerlingen verdelen zich in duo's, halen materialen en verspreiden zich over het lokaal. Er ontstaat een opmerkelijke rust. Er wordt geconcentreerd gewerkt, (een leerling die normaal elk moment van de les opzoek zijn naar het maken van oogcontact met de ander staan nu ruim een half uur stil als de "levendige paspop" van hun maatje, samen nagedacht, gegrapt, gecoördineerd. De bus opstelling is vergeten. In plaats van 'werken aan gedrag' zijn ze gewoon... aan het werk. Niet om beoordeeld te worden, maar om iets te maken.

Bij de afsluiting presenteert ieder duo hun ontwerp. De creaties zijn speels en inventief. Complimenten gaan over en weer. Er wordt gelachen, geluisterd, gekeken. Dan richt ik me tot Mo en herinner hem aan zijn vraag bij binnenkomst. Hij glimlacht, kijkt naar zijn paspop, en zegt met een zekere trots: "*Het was superleuk.*"

Wat is hier gebeurd?

4.1 Analyse: pedagogiek als verzet tegen technocratische rationaliteit

In deze les ontvouwt zich wat Biesta (2009) aanduidt als subjectificatie: een proces waarbij leerlingen handelen op een wijze die niet van tevoren vaststaat, maar die betekenisvol is voor henzelf als unieke subjecten. Dit is geen resultaat dat valt te meten aan de hand van vooraf gedefinieerde leerdoelen, maar een publieke daad waarin het individu verschijnt en zich verhoudt tot de wereld. Mo manifesteert zich hier niet als ‘leerling met een gedragskaart’, maar als een handelend subject dat plezier beleeft, verbinding zoekt en erkenning ontvangt. Deze vorm van subjectificatie laat zich niet vatten in een rubric of toets formulier, maar vormt juist het hart van pedagogische vorming en onderwijs (Biesta, 2009; Masschelein & Simons, 2012).

Volgens Masschelein (2012) is de school een tijdelijke opschorting van de wereld — een bijzondere plek waar we even kunnen oefenen in iets anders dan presteren. In mijn lessen ervaar ik dit telkens weer: het is niet oefenen voor later, maar samen leven in het nu, in aandacht, aanwezigheid en creativiteit. Voor even wordt de klas een publieke ruimte waarin leerlingen echt kunnen verschijnen, niet als cijfers of gedrag labels, maar als mensen die samen iets betekenisvols delen.

Toch voel ik ook de druk van de schoollogica: meetbare resultaten, toetsing en voorspelbare leertrajecten. Dit maakt het lastig om deze momenten ruimte te geven; ze lijken een luxe, iets extra’s. Maar juist die momenten zijn fundamenteel — het zijn de plekken waar onderwijs zich heruitvindt als oefenplaats voor democratisch samenleven (Masschelein & Simons, 2012). Zoals Biesta (2009) stelt, gaat onderwijs niet alleen over kennisoverdracht, maar over subjectificatie: het proces waarin leerlingen hun unieke ‘ik’ ontwikkelen binnen het ‘wij’. En Arendt (1958) herinnert ons eraan dat het publieke domein essentieel is voor het verschijnen van het individu als handelend mens.

Voor mij betekent dit dat het niet gaat om wat leerlingen geleerd hebben, maar om wie ze konden zijn in die ruimte. Dit vraagt van mij als docent een andere houding: niet de controleur van resultaten, maar iemand die durft te wachten, echt luistert en ruimte schept voor ontmoeting en groei.

Wat neem ik mee:

Durf de les als publieke ruimte te zien.

Wanneer ik afstap van het idee dat een les pas geslaagd is als er een meetbaar product uit voortkomt, ontstaat er ruimte voor iets anders – iets wezenlijkers. Deze les leerde me dat het niet altijd mijn taak is om de regie strak in handen te houden, maar juist om voorwaarden te scheppen waarin leerlingen zichzelf kunnen tonen. Niet als ‘profielen’ of ‘niveaus’, maar als mensen.

Dat begint bij kleine pedagogische keuzes: begroeten bij de deur zonder agenda. Een oprechte vraag teruggeven in plaats van direct beantwoorden. Samen een ruimte herinrichten omdat de opstelling niet past bij wat we willen oefenen.

Daarin schuilt een vorm van verzet. Tegen een systeem dat snel toetst en langzaam kijkt. Ik wil blijven oefenen met het loslaten van controle zonder chaos te vrezen. Niet minder professioneel, maar radicaler pedagogisch.

- Zie je lokaal niet alleen als klaslokaal, maar als publieke ruimte-in-wording.
- Laat opdrachten ontstaan uit ontmoeting, niet alleen uit lesdoelen.
- Verzamel momenten van betekenis, ook als ze niet meetbaar zijn.
- Koester leerlingen niet om hun gedrag, maar om hun verschijning. • Vraag jezelf niet alleen af *wat ze leerden*, maar *wie ze konden zijn*.

Wat is daarvoor nodig?

Ruimte in het curriculum — Letterlijk en figuurlijk: tijd om te vertragen, ruimte om vorming boven opbrengsten te stellen.

Vertrouwen in het pedagogische proces — Ook (juist) wanneer het niet direct leidt tot meetbare resultaten.

Oefening in *pedagogische tact* — Het vermogen om aan te voelen wanneer je stuurt, en wanneer je de controle juist moet loslaten.

Herwaardering van ‘het gewone’ — De begroeting bij de deur, het gesprekje over een outfit, het plezier van maken: dit zijn geen bijzaken, maar het weefsel van onderwijs als publieke praktijk.

Uiteindelijk vraagt deze pedagogiek van de leraar iets moeilijks én hoopvol: de kunst om leerlingen te laten deelnemen aan iets wat nog niet vaststaat — maar wat, als het lukt, een wereld laat verschijnen

School als oefenplaats voor het onmeetbare

Wat als de les als gemeenschappelijke ruimte van verschijnen wordt erkent in een tijd waarin onderwijs steeds technocratischer wordt ingericht, en waarin succes vooral wordt afgelezen aan cijfers, controle en output?

Wat als lessen mogen bestaan zonder rubric,?

Wat als leerlingen zichzelf niet steeds hoeven te optimaliseren maar mogen oefenen in samen leven, samen maken, samen denken.

Wat als een kunstles een ruimte van betekenis is waarin een leerling niet iets maakt, maar zicht toont.

Wat als een kunstles geen leuke uitzondering maar de kern van onderwijs is.

Laat een klas is geen fabriek zijn want een leerling is geen product.

Laat een les een ervaring zijn, een ontmoeting, een vorm van leven.

Laat een les een oefenplaats zijn voor het onmeetbare en tevens een moment van publieke vorming.

In die ruimte begrijpen wij wanneer Mo zal zeggen "het was super leuk"; ik mocht er zijn!.

~~Thans~~ je ~~de~~ In mijn buurt kun je veel dingen op
de grond zien. Het is ook soms onrustig ~~men~~ ~~gaan~~ en
het ruikt vaak naar weed. ~~En~~ Er is een heel
junkies die door de straat lopen 's nachts en
de buurt is ~~te~~ gewoon vies. Als ik door mijn buurt
loop ~~te~~ ~~ik~~ ~~doet~~ ~~niemand~~ zou daar willen
wonen.

5. Observatie uit de praktijk: les van gastdocent Derek

Otte

Hoe kunnen oefenmomenten in kunstlessen zichtbaar en deelbaar worden gemaakt, zodat collega-docenten binnen toets gericht onderwijs zich erdoor aangesproken en uitgenodigd voelen?

De leerlingen druppelen één voor één binnen. Langzaam wordt het voorheen stille, stervende lokaal levendiger. Een leerling vraagt:

“Mevrouw, mogen we zelf onze groepjes maken? Ik stem toe.

De klas wordt verdeeld in vijf groepjes van vier. Jassen gaan uit, gesprekken verstommen langzaam wanneer meer leerlingen de onbekende man in het lokaal opmerken. Ik open de les, heet iedereen welkom en vraag hoe ze zich voelen. De antwoorden variëren van: “moe,” tot “ik heb hier geen zin in,” tot “ik heb vakantie nodig.” We blikken kort terug op de vorige les. Het duurt even voor er een reactie komt “O ja, die studenten, soooo saai.”

Maar dan snel erachteraan: “Maar beter dan gewoon les hoor.” Ik maak de brug naar Derek. Hij neemt het over. Derek zit op een tafel voor het digibord en stelt zich rustig voor.

Hij spreekt zacht, maar niet onduidelijk. De leerlingen kijken naar hem en stoppen met praten. Derek vraagt of de leerlingen zichzelf kort willen voorstellen.

De ronde gaat snel, maar verlegen.

Veel leerlingen spreken zacht of mompelen. Derek legt de verbinding met de wijk en het projectthema en vraagt de leerlingen vijf dingen op te schrijven die hun buurt typeren. Papier en pennen worden uitgedeeld. Woorden als: vies, onveilig, lawaai, veel politie. Er wordt wat gefluisterd, gelachen, maar het gaat duidelijk over hun persoonlijke ervaringen in de wijk. Als ze meer dan vijf punten hebben opgeschreven, vraagt Derek of ze die willen delen. Elke leerling leest voor. Er wordt gelachen, maar er klinkt ook respect. De volgende opdracht wordt uitgelegd: “Maak met de woorden of zinnen een verhaal. Het mag rijmen, hoeft niet.” Sommige leerlingen kijken lichtelijk in paniek. Derek merkt het wellicht en begint zelf met een voordracht over zijn eigen wijk. Zijn woorden, het ritme, de stilte daarna — het is magisch. Ik krijg er kippenvel van.

Na zijn laatste zin applaudisseert de klas spontaan.

Analyse het publieke zichtbaar maken en school voorstellen

Het lokaal als oefenruimte: de opschorting van het gewone

In het begin van de les beschrijf ik een bekende dynamiek: leerlingen druppelen binnen, zijn afwachting, moe, onverschillig. Maar nog vóórdat de les écht start, wordt er al iets belangrijks geoefend: ik stemt in met hun vraag om zelf groepjes te maken. Daarmee toon ik vertrouwen, maar vooral: ik erken hun behoefte aan agency. Dit kleine moment is al een *pedagogisch gebaar*, waarin de leerling niet slechts een deelnemer is aan een vooraf bepaald programma, maar mede-eigenaar wordt van de ruimte.

Masschelein en Simons (2012) stellen dat school maken betekent dat je een ruimte creëert waarin leerlingen even verlost worden van de druk om te functioneren, te presteren of een identiteit te claimen. Die opschorting (suspension) is voelbaar in deze les: de steriele ruimte wordt warm, de stilte wordt gevuld met eigen stemmen. Er is even geen toets of prestatie te leveren — alleen aanwezigheid, luisteren en maken.

Het publieke laten verschijnen: woorden als materiaal

De opdracht van Derek Otte — het opschrijven van woorden over de wijk — opent de deur naar het publieke domein. Dit zijn geen schoolse antwoorden; dit zijn publieke uitingen. Leerlingen spreken niet alleen over zichzelf, maar ook *namens* iets: hun leefomgeving, hun perspectief, hun gemeenschap. Door hun ervaringen te verwoorden en te delen, worden zij publieke stemmen in plaats van slechts lerende individuen.

Masschelein noemt dat het publieke verschijnt wanneer *iets van gemeenschappelijk belang* gedeeld wordt op een manier die *niet-functioneel* is. De woorden “vies,” “veel politie,” onveilig” zijn rauw, eerlijk, en sociaal geladen. Ze zijn geen leerdoelen, maar ze *betekenen* iets. Doordat iedereen ze deelt en ernaar luistert, wordt het lokaal een publieke ruimte.

De kracht van het voorstel: een les als uitnodiging

De magie van de voordracht van Derek zit niet alleen in zijn woorden, maar in het gebaar dat hij maakt: *kijk, dit kun je doen met je eigen woorden*. Hij doet een voorstel tot vormgeving — niet als instructie, maar als uitnodiging. Hier is het pedagogisch handelen radicaal relationeel: hij legt niets op, maar doet voor. Dat moment van kippenvel, die spontane applausronde, zijn tekenen van *affectieve publieke vorming*.

In zo’n moment wordt niet alleen een vaardigheid geoefend (schrijven, spreken), maar ook iets veel fundamenteelers: *het ervaren dat jouw stem ertoe doet*. En juist dat — het tot spreken brengen van jongeren in relatie tot de wereld — is volgens Biesta (2011) de kern van onderwijs: *subjectificatie*.

Terug naar de vraag: hoe maken we zichtbaar en deelbaar?

In een schoolklimaat waarin vooral leerwinst, output en toetsbaarheid centraal staan, verdwijnt dit soort pedagogisch werk vaak uit beeld. Het is niet meetbaar in cijfers of rubrics. Maar het is wél zichtbaar — als je weet waar je moet kijken.

Wat zichtbaar is:

- De verschuiving van afwachtendheid naar betrokkenheid.
- De spontane interactie tussen leerlingen onderling en met de docent.
- De zelfgekozen woorden als publieke taal (die géén schooltaal zijn).
- De fysieke, voelbare respons: kippenvel, applaus, ontspanning.

Wat deelbaar is:

- Door fragmenten van leerling werk te documenteren (woorden, verhalen).
- Door lesmomenten te filmen of noteren, met aandacht voor sfeer en reacties.
- Door als docent te schrijven over je ervaringen (zoals ik nu doe).
- Door samen lessen na te bespreken in teams met pedagogische bril: *Wat gebeurde hier eigenlijk? Wat werd er geoefend wat niet op de methodetoets staat?*

Hoe nodig je collega's uit?

Gebruik je eigen verhalen en observaties als *tegenstem* in het onderwijsgesprek. Niet als oordeel over toets gerichtheid, maar als *aanvulling* erop. Benoem wat er wél geleerd wordt in deze lessen, en dat dit leren niet in concurrentie staat met cognitieve doelen — maar er juist de noodzakelijke basis voor vormt.

Zoals Masschelein stelt: “De school is geen antwoord op de wereld, maar een *voorstel* aan de wereld.”

— Een voorstel om samen te denken, te spreken, te verschijnen.

Dat voorstel heb ik met het project (ckv) waar deze les deel van uit maakte gedaan. Door het verhaal ervan te delen — met collega's, met leerlingen, met ouders, beleidsmakers en opleiders — maak je zichtbaar dat de waarde van kunsteducatie ligt in het oefenen van *aanwezig zijn*, van *spreken en luisteren*, en van het *verschijnen als publieke persoon*. Dat is niet minder belangrijk dan taal- of rekenvaardigheid. Het is een vorm van geletterdheid.

Laat zien wat er vaak ongezien blijft. De waarde van oefenmomenten schuilt niet in meetbare leeropbrengsten, maar in dat wat voelbaar wordt: betrokkenheid, verbeelding, kwetsbaarheid, aanwezigheid. Als ik wil dat collega's binnen een toets gerichte cultuur geraakt en uitgenodigd worden, moet ik niet bewijzen **wat** leerlingen geleerd hebben, maar **laten zien wat er gebeurde** toen ze ruimte kregen om publiek te worden — wanneer hun woorden iets deelbaars vormden dat buiten de score viel.

Verzamel en documenteer deze momenten niet als ‘bewijs’, maar als uitnodiging. Een korte anekdote, een citaat, een foto van een werkblad, een audioclips van een voordracht, een reflectie van een leerling — het zijn stukjes school in wording. Wanneer je dit soort fragmenten deelt met collega's, verpak ze dan niet in taal van effectiviteit of rendement, maar in de taal van pedagogische gebaren: “Kijk wat er gebeurde toen we even ophielden met meten.”

Durf in gesprek te gaan vanuit de praktijk, niet vanuit het gelijk. Vertel geen succesverhalen, maar toon oefenverhalen. Gebruik de les als **een voorstel tot school maken** — een gebaar dat zegt: hier werd iets gedeeld wat anders geen plek krijgt.

Vraag bij het delen niet: ‘Hoe krijg ik dit op de toets matrijs?’
maar: ‘Wat werd hier geoefend dat het waard is om school omheen te bouwen?’

Als voorstel om te oefenen, delen, en het gebaar van school maken

Wat als wij geloven dat school meer is dan voorbereiding op een toets.
Wat als school een voorstel is — een plek om te oefenen in publiek zijn.

Wat als wij ervoor kiezen om ook de onmeetbare momenten zichtbaar te maken in een tijd waarin het onderwijs onder druk staat om leerwinst, cijfers en beheersbaarheid.

Wat als wij zichtbaar maken wat er ontstaat als we leerlingen serieus nemen als publieke stemmen.

Wat als wij deelbaar maken wat er gebeurt als een lokaal even geen fabriek is, maar oefenruimte.

Wat als wij collega's geen handleiding geven, maar een gebaar laten zien:

Zo zou school ook kunnen zijn.

Laat ons onderwijs zijn waarin het publieke verschijnt.

Laat ons lesgeven als een voorstel, geen verplichting.

Laat ons momenten verzamelen waarin het klaslokaal zich opent — voor de wereld, voor elkaar, voor zichzelf.

Laat kunstonderwijs het gebaar zijn dat herinnert: school is wat we samen maken



Figuur 10 De les als nieuw begin; een moment opname van de les die volgde op de les die niet lukte. Marwan nodigde ik opnieuw uit om te maken, een kledingstuk, samen met een klasgenoot. M was zichtbaar trots en stemde toe in het maken van deze foto voor het plaatsen in dit onderzoek.

6 Elke les als ruimte voor een nieuw begin

“Voorstel tot afsluiting; Als je met een open blik blijft kijken, ontstaat er ruimte om te
vertragen en te reflecteren.

Op die manier wordt zelfs een moeizame les een kans om te groeien — en een begin van iets
beters, de volgende keer”.

De leerlingen komen binnen.

Ik sta bij de deur, begroet hen met een box, een compliment, zoekend naar de ogen van de leerling; hoe zit hij of zij erbij? Marwan loopt langs, snel, en zichtbaar bewust zonder contact te willen maken. Ik roep hem, vraag bewust nog even om zijn aandacht, maar krijg geen reactie. In het lokaal zie ik hem plaatsnemen. Hij wacht af, ontwijkt mijn blik. Telkens wanneer mijn ogen zijn kant op gaan, kijkt hij weg. Ik voel mijn ongemak opkomen. Mijn aarzeling. Wat te doen? Mijn eerste gedachte: afwachten. Maar wanneer Marwans terugtrekkende houding ook effect lijkt te hebben op de groep, treed ik

opnieuw met mijzelf in overleg. Wat is wijsheid? Spiegelen? Of toch proberen om hem even één-op-één te spreken? Ik kies voor het laatste. Op de gang, op twee tegenover elkaar geplaatste krukken, zit ik tegenover hem. Ik vraag wat er is. Geen antwoord. Na twee pogingen benoem ik het gedrag — het negeren — als onwenselijk. Hij zwijgt. Dan nodig ik hem uit: denk na over wat er mis is. Wat wij anders kunnen doen. Hoe we met elkaar verder kunnen. Het lukt niet, ik krijg geen contact. De les gaat door. De leerlingen zijn bezig met elkaar, met hun werk, met zichzelf. Ik parkeer Marman bij een collega. Ik parkeer ook mijn gevoel van falen, maar dat lukt niet. Wanneer ik op de fiets zit terug naar huis, komt er langzaam weer ruimte, ruimte voor reflectie. Volgende week dan toch spiegelen.

Terugblik

Dit moment heeft me niet alleen als docent geraakt, maar ook als onderzoeker. Want wat gebeurt er nu eigenlijk op zo'n moment? Er is geen instructie. Geen leerdoel. Geen toets. Alleen een poging om **ruimte te maken**. Voor een leerling om te verschijnen, ondanks weerstand. Voor mij om te vertragen en niet direct te handelen vanuit correctie of controle, maar vanuit luisteren, uitnodigen, en samen zoeken. En wat blijkt, ook dit is niet altijd een voorwaarde voor succes.

Misschien is dat wel de kern van mijn onderzoek: het **blijven zoeken**. Dit document is geen sluitend antwoord op mijn hoofdvraag. Het biedt geen methodiek die altijd werkt, geen stappenplan met gegarandeerde opbrengst. Ook ik weet het vaak niet precies. Wat onderwijs en school werkelijk kunnen zijn — voor leerlingen, maar ook voor mijzelf — blijft een open vraag.

Maar wat ik onderweg wel ben gaan begrijpen, is dat het misschien juist in **die openheid** zit. In het **leren zien van het moment**, en het erkennen van wat zich aandient: het ongemak, het nietweten, de aarzeling. De waarde van de kunstles als oefenplaats wordt zichtbaar wanneer we **ruimte maken om te verschijnen**, wanneer we durven **vertragen**, en wanneer we samen **de tijd nemen om te reflecteren** — niet alleen op het leerproduct, maar op het proces van mens-zijn in een schoolcontext.

Deze drie pedagogische bewegingen — ruimte maken, vertragen, reflecteren — zijn geen meetbare uitkomsten, maar **pedagogische gebaren**. Ze vormen een uitnodiging aan leerlingen om te oefenen met wie ze (willen) zijn, en aan mij als docent om **school te maken** in de zin waarin Masschelein het bedoelt: als een publieke plek waar je mag oefenen in verschijnen, ook als dat aarzelend en zoekend gebeurt.

7 Analyse op wat een conclusie of uitnodiging zou kunnen zijn

1. De les als oefenplaats

Wat gebeurt er wanneer we de les niet langer beschouwen als voorbereiding op de ‘echte wereld’, maar als een wereld op zichzelf? Een tijdelijke ruimte, losgemaakt van prestatiedruk, labels, toets normen en gedragsregels. Een ruimte waarin leerlingen niet enkel *iets* leren, maar samen *verschijnen* en oefenen in het *zijn*.

In mijn lessen kunst en cultuur zie ik regelmatig hoe zo’n ruimte kan ontstaan. Jan Masschelein (2011) noemt dit een **suspensieve ruimte**: een onderwijssituatie waarin leerlingen niet worden klaargestoomd voor iets wat buiten de school ligt, maar waarin ze oefenen met het vormen van zichzelf in relatie tot de wereld en tot elkaar. Niet leren om te *produceren* of te *presteren*, maar om te verschijnen als mens.

Wat zou er gebeuren als we deze gedachte doortrekken naar andere vakken – wiskunde, biologie, economie? Vakken die vaak gestuurd worden door meetbare leerdoelen, maar die misschien ook, met kleine verschuivingen in aandacht en intentie, een oefenplaats kunnen worden. Een ruimte waarin leerlingen zichzelf niet alleen als lerende zien, maar als handelende, denkende en voelende individuen

Wanneer ik leerlingen uitnodig om zich te oefenen in het publieke domein, gebeurt er iets dat zich niet laat vangen in cijfers. Leerlingen oefenen in spreken, in afstemmen, in luisteren. Ze oefenen in het publieke *verschijnen*, zoals Arendt (1958) dat noemt: zich zichtbaar maken in een gedeelde ruimte waarin hun stem ertoe doet. Zou dat publieke karakter van onderwijs – die mogelijkheid om zich te oefenen in het verschijnen – niet de basis kunnen vormen van werkelijk leren?

Deze oefenplaatsen hoeven niet beperkt te blijven tot kunstvakken. Ze vragen eerder om een verschuiving in denken: van onderwijs als overdracht, naar onderwijs als ontmoeting. Als uitnodiging.

Wat gebeurt er wanneer we de les in de eerste plaats niet zien als voorbereiding op de wereld, maar als wereld op zich? Als een oefenplaats een ruimte waar leerlingen tijdelijk worden losgemaakt van verwachtingen, labels, toets normen en gedragsregels, en waarin ze samen verschijnen, oefenen en zich uitspreken? Wat ik zie ontstaan bij de lessen kunst en cultuur; een onderwijsruimte die Masschelein een *suspensieve ruimte* noemt: niet meer uitsluitend een plek van leren om iets te kunnen, maar om iemand te worden, wat zou er gebeuren wanneer vakken als wiskunde en biologie die met name gestuurd worden door meetbare opbrengsten deze blik op onderwijs weten te vertalen naar hun eigen vak.

Tijdens lessen waarin ik leerlingen uitnodig zichzelf te oefenen in het publieke domein, gebeurt er iets dat zich niet laat vangen in cijfers of toets resultaten. Zou dit uitnodigen, te stappen in het publieke domein een basis kunnen zijn, waardoor vormen ontstaat en hierdoor ruimte wordt vrijgemaakt om te oefenen in leren?

2. Het verschijnen van leerlingen in een publieke ruimte

Door de vertraging, door het oefenen, door het delen van persoonlijke ervaringen met anderen ontstaat er een ruimte waarin leerlingen niet alleen *iets* leren, maar ook *iemand* kunnen zijn. Ze spreken niet alleen voor zichzelf, maar namens anderen. Momenten waarop leerlingen “zichzelf, hun eigen verhalen, gevoelens delen met de klas, zijn momenten waarop er publieke vorming ontstaat. Hier leren leerlingen niet om te presteren maar om zich tot de wereld te verhouden.

Dergelijke momenten zijn precair. Deze momenten vragen om een pedagogische houding van de docent. Een houding die begint bij uitnodigen en niet bij beheersing. Een houding die begint bij aandacht en niet bij doelen. Zoals Masschelein het beschrijft: de meester is niet de alwetende gids, maar een *amateur*: iemand die zichzelf meeneemt, met liefde voor het vak, maar zonder de zekerheid van uitkomst. Ik heb geleerd dat het *amateur-zijn* — het durven niet-weten, het durven wachten, het durven laten ontstaan — misschien wel het meest professionele is dat ik als docent kan doen. Het is dit inzicht, het inzicht van het durven delen, het durven laten zien van het niet te weten waar ik graag toe uitnodig in het samen vormen van onderwijs. Als zoektocht naar wat er zou kunnen ontstaan.

3. De frictie met een toets gerichte onderwijspraktijk

Maar wat gebeurt er als deze oefenplaatsen botsen met het systeem waarin we werken? Een systeem waarin lesgeven moet opleveren, waarin leeropbrengsten geëxpliciteerd, gemeten en verantwoord moeten worden? Wat is er nodig om samen op te trekken? Hoe zou onderwijs er dan uit kunnen zien? Kan er meer ruimte gemaakt worden binnen school om onderwijs te laten vertrekken uit het laten verschijnen van de leerling in de wereld? Zodat het publieke niet verdwijnt, maar meer verschijnt. Zodat het verhaal van de leerling en zijn stem meer zichtbaar word, misschien zelf als onderdeel op het rapport.

In de les wanneer leerlingen in werken aan hun taak, tekst of werk, werk dat iets zegt over wie ze zijn, hoe ze werken, het proces naar al dan niet een eind product toe, het is dat proces of product dat meer zichtbaar gemaakt zou kunnen worden. Hierin ligt dus ook het belang van het zichtbaar maken van wat leerlingen doen en maken. Naast het feit dat dit meer van zelfsprekend is bij een kunstvak, maar in mijn geval nog altijd te weinig gebeurd, zou dit zeker ook een uitnodiging kunnen zijn naar de school als geheel. Laten we pedagogische waarden zichtbaar maken in plaats van meetbaar. Niet met cijfers, maar met taal. Met verhalen. Met uitnodigingen tot verschijnen.

4. Een voorstel tot school maken – aan mijzelf en aan mijn collega's

Daarom is dit ook een voorstel. Aan mezelf, en aan iedereen die lesgeeft: **maak school**. Niet in de zin van een instituut, maar als gebaar. Als *gesture*, zoals Masschelein schrijft: een handreiking, een pauze, een uitnodiging. Laat zien wat er gebeurt als leerlingen oefenen met spreken, met stil zijn, met samen zijn. Verzamel hun werk. Deel hun woorden. Beschrijf de sfeer. Laat de stiltes meetellen. Presenteer de waarde van deze momenten als iets dat gedeeld kan worden — niet om te bewijzen dat het werkt, maar om te laten zien dat het ertoe doet.

Want wie oefent met verschijnen, oefent met burgerschap. Wie oefent met taal, oefent met ruimte innemen. Wie oefent met wachten, oefent met zorg. En wie oefent met zichzelf, oefent met de wereld.

5. Tot slot – de waarde van onderwijs dat ruimte laat

Onderwijs dat benaderd wordt vanuit de lenzen *ruimte*, *vertragen* en *tijd* nodigt uit tot een fundamenteel andere manier van kijken. Het opent een pedagogische praktijk waarin het niet langer draait om beheersing of meetbaarheid, maar om het laten verschijnen van leerlingen als mens. Deze lenzen brengen verschuiving: van haast naar aandacht, van controle naar vertrouwen, van product naar proces.

Ruimte betekent: een plek creëren waarin leerlingen niet direct hoeven te voldoen, maar mogen worden. Ruimte laat iets ontstaan dat niet vooraf vastligt — een gedachte, een stem, een houding.

Vertragen betekent: durven wachten op wat zich aandient, in plaats van vooruit te rennen naar het volgende leerdoel. Door te vertragen, ontstaat de mogelijkheid tot ontmoeting. **Tijd** betekent: het erkennen dat leren geen lineair proces is. Tijd is niet alleen dat wat tikt richting een toets moment, maar ook dat wat nodig is om te vormen, om betekenis te geven, om werkelijk contact te maken.

Deze lenzen zijn geen methodiek, maar eerder een houding. Een manier van aanwezig zijn in het klaslokaal. Ieder vak, ieder lesmoment biedt mogelijkheden om deze houding in te oefenen:

- Door in een wiskundeles een moment te nemen waarin leerlingen hun eigen manieren van denken onder woorden brengen.
- Door in een taalles de stilte tussen woorden serieus te nemen.
- Door bij een presentatie niet alleen het resultaat te beoordelen, maar ook het proces dat eraan voorafging zichtbaar te maken.

Wie deze lenzen toepast, kiest ervoor om onderwijs niet alleen als overdracht, maar als ontmoeting te zien. Als oefenplaats voor publieke vorming. Dat vraagt om lef, om ruimte maken binnen een systeem dat soms weinig ruimte laat. Maar juist daarin ligt de waarde: in het kiezen voor betekenis boven bewijs, voor aandacht boven snelheid, voor verschijnen boven presteren.

Misschien is dat wel de meest urgente opdracht aan onderwijs vandaag: om opnieuw ruimte te maken voor dat wat er werkelijk toe doet.

Laat de les een voorstel
zijn. Laat vertraging geen
tijdverlies zijn, maar een
oefening in aandacht. Laat
de amateur niet
onderdoen voor de expert,
maar school maken in
vrijheid. Laat leerlingen
spreken. Laat het publieke
verschijnen. Laat school
weer school
zijn,

Literatuur

- Nederlands Jeugdinstituut. (2021). *Effect van corona op jeugd, gezin en jeugdveld: Wat weten we uit literatuuronderzoek?* <https://www.nji.nl/publicaties/effect-van-corona-opjeugd-gezin-enjeugdveld>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke aangelegenheid*. LannooCampus.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijzen*. Boom
- Biesta, G. (2012). *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*. Phenomenology & Practice, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Eidhof, B. (2016). *Burgerschap en burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar praktijk, beleid en curriculum* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam.
- Krauss, A. (2008) *Hidden Curriculum*, Casco
- Bohm, D. (1996). *On dialogue* (L. Nichol, Ed.). Routledge.
- Rasch, M. (2021). *Frictie: Ethiek in tijden van dataïsme*. De Bezige Bij.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Moten, F. (2013). *In the break: The aesthetics of the Black radical tradition*. University of Minnesota Press.
- Van Heusden, B. (2018). *Handboek culturele pedagogiek*. W.J.H. Kaptein.

Dankwoord

Met veel plezier en dankbaarheid kijk ik terug op het traject dat heeft geleid tot deze scriptie. In het bijzonder wil ik de leerlingen bedanken die tijdens de lessen hun verhalen, gedachten en twijfels met mij hebben gedeeld. Jullie openheid, eerlijkheid en creativiteit hebben me geraakt en vormen de kern van dit onderzoek. Zonder jullie vertrouwen had deze scriptie nooit de diepgang kunnen krijgen die ik voor ogen had.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar al mijn mede MEiA klasgenoten. Dank voor alle fijne gesprekken, het meedenken, de kritische vragen en de momenten van her en erkenning. Jullie waren voor mij van onmisbare waarde in de zoektocht die dit onderzoek is geweest.

Ook wil ik mijn begeleiders, Sjoerd en Marek bedanken voor hun scherpe vragen, fijne gesprekken, geduldige begeleiding en het helpen meezoeken naar richting wanneer ik zelf even vastzat. Jullie betrokkenheid en deskundigheid hebben me geholpen om mijn gedachten te ordenen en mijn onderzoek vorm te geven.

Tot slot wil ik mijn gezin bedanken. Dank jullie wel voor het geduld, de ruimte en de liefde die jullie me gaven op de momenten dat ik er met mijn hoofd niet helemaal bij was. Jullie steun was onmisbaar, ook als ik dat niet altijd uitsprak.

Laat de les een voorstel
zijn. Laat vertraging geen
tijdverlies zijn, maar een
oefening in aandacht.

Laat de amateur niet
onderdoen voor de expert,
maar school maken in
vrijheid. Laat leerlingen
spreken. Laat het publieke
verschijnen. Laat school
weer school
Zijn...

...

...

Laat de les een voorstel
zijn. Laat vertraging geen
tijdverlies zijn, maar een
oefening in aandacht.

Laat de amateur niet
onderdoen voor de expert,
maar school maken in
vrijheid. Laat leerlingen
spreken. Laat het publieke
verschijnen. Laat school
weer school
Zijn...