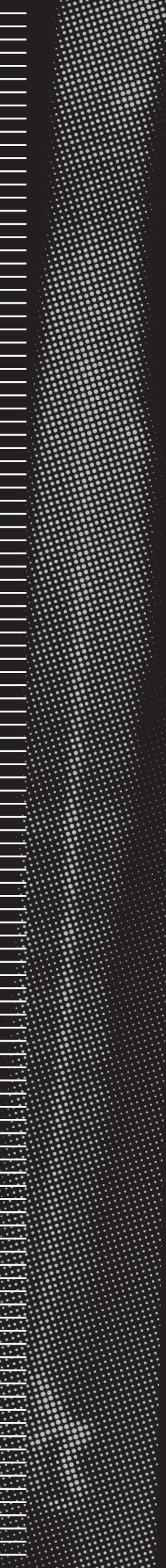


LLO ALS COMMONING PRAKTIJK

MIRJAM VAN TILBURG
2023





Tekst: Mirjam van Tilburg, 2023
Vormgeving: Marijke Lucas & Mirjam van Tilburg
Copyright: Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0

Deze hybride publicatie is gerealiseerd in het kader van 'Studies in Kunstvakidiotie', een doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) van Mirjam van Tilburg. Doctoraatsjury: Pascal Gielen (hoofdpromotor), Indra Wolfaert (promotor), Gert Biesta (extern doctoraats-commissielid), Annick Schramme (juryvoorzitter), Falk Hübner, Inge Spaander, Nancy Vansielegheem en Emiel Heijnen. Dit is één van de vijf essays. De andere essays, meer beeld en informatie is terug te vinden op de digitale expositie: <https://www.researchcatalogue.net/view/1721171/2209794/380/90>

Gerealiseerd in samenwerking met Fontys Academy of the Arts en Willem de Kooning Academy.

LLO ALS COMMONING PRAKTIJK

WAAR OEFENEN KUNSTVAKDOCENTEN
COLLECTIEF VAKMANSCHAP?

MIRJAM VAN TILBURG
2023

STAPELBARE STOELEN EN BLOKKEN SCHEMA'S

Geen leraar wil achterhaald zijn of star zichzelf opsluiten in een klaslokaal. Leven-lang-ontwikkelen (LLO) is essentieel voor het onderwijs. Daar zijn kunstvakdocenten¹, lerarenopleidingen en overheid het over eens. Toch blijft het aanbod van LLO voor kunstvakdocenten smal. Kunstvakdocenten² van 12- tot 18-jarigen vertelden me dat er wezenlijke vragen buiten dit LLO-aanbod vallen. Bij startende docenten ligt de nadruk op didactische ontwikkeling en op scholing over verantwoording afleggen binnen het schoolsysteem. Later worden er vanuit de werkgever cursussen aangeboden over time- of softwaremanagement. Na een paar jaar herkennen de kunstvakdocenten zich niet meer in dit op efficiëntie en vraag-aanbod gerichte LLO.

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

Dit essay is onderdeel van mijn doctoraatstraject bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA). (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie³) Ik wilde weten of er meer mogelijk was dan het smalle aanbod LLO voor kunstvakdocenten.

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

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

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







Collage van diverse LLO activiteiten
voor kunstvakdocenten

LEVEN LANG ONTWIKKELEN VAN KUNSTVAK DOCENTEN

-ANEKNOTE-

Eén tafel staat in het midden en de andere is aan de zijkant weggezet. Eromheen staan stapelbare stoelen. Een groot scherm en een microfoon staan centraal, voor de communicatie. Banners met de logo's van de organisaties kadreren het scherm. In de ruimte is plek voor ongeveer dertig personen, die in de pauze broodjes, koffie, thee en sinaasappelsap krijgen. Ze kiezen zelf wat en hoeveel. Eten wordt uit de hand gedaan, zodat aanwezigen kunnen kiezen of ze naar buiten willen en met wie ze willen praten. Ik ben bij een leven-lang-ontwikkelen-activiteit voor kunstvakdocenten.

Deze activiteit werd op een website aangekondigd met korte zinnen. Eronder stond vermeld hoeveel tijdsinvestering deze bijeenkomst vraagt, wat de deelnemer eruit haalt, en waar en voor wie deze activiteit is. In de omschrijving volgt kort wat het probleem is waar dit evenement volgens de organisatie een antwoord op geeft. Een blokkenschema laat zien hoe de tijd besteed wordt.

Overheid, het werkveld en opleiders vinden leven-lang-ontwikkelen⁴ (LLO) van kunstvakdocenten belangrijk. Onderzoeken (o.a. Casteren et al., 2021, OECD, 2016, Onderwijsraad, 2016) geven aan dat investeren in LLO betekent investeren in onderwijskwaliteit. Hoe geven die verschillende partijen vorm aan LLO voor leraren van 12- tot 18-jarigen?

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

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

Individueel leertraject door efficiënt stapelen

Aan vijftien kunstvakdocenten⁵ van 12- tot 18-jarigen vroeg ik welk beeld zij hadden bij leven-lang-ontwikkelen. Het overheersende beeld van cursussen⁶, studiedagen en trainingen was dat van een individueel leertraject van stapelbare modules. Een kunstvakdocent is als een consument en kan deze modules afnemen en eigenaar worden van de te verwachte leeruitkomsten.

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

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

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

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

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

Details van websites met aanbod van LLO activiteiten voor leraren

Drie-sporen-aanpak opbrengstgericht werken en differentiëren

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

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

Enkele citaten uit trainingen zijn:

- "Training met praktische tips onderweg die

VO UNIVERSITY
 PROFESSIONALISERING VOOR DOCENTEN

[HOME](#)
[ONS AANBOD](#)
[PROGRAMMA](#)
[OVER ONS](#)
[CONTACT](#)

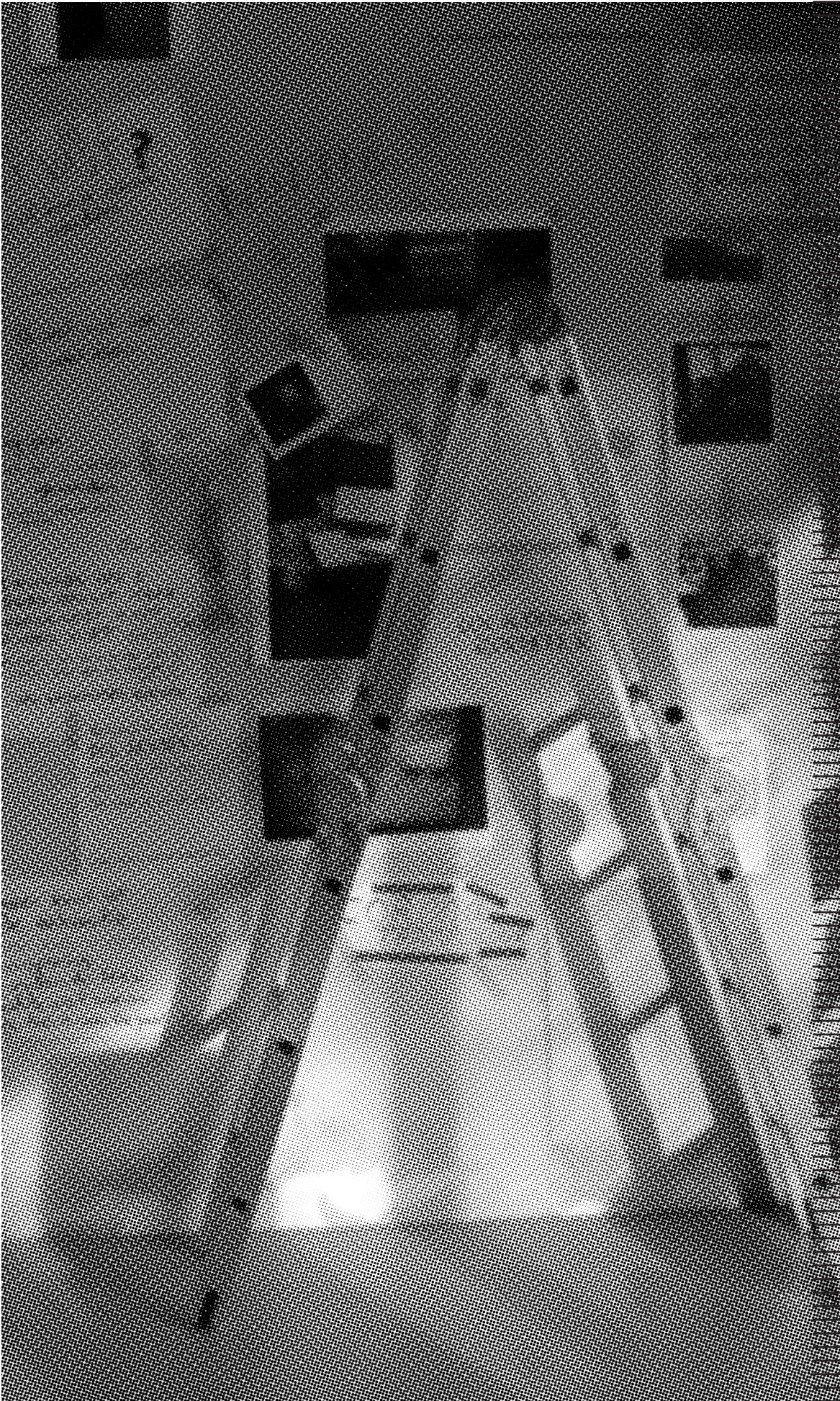
Professionalisering van **docenten** in het voortgezet onderwijs.

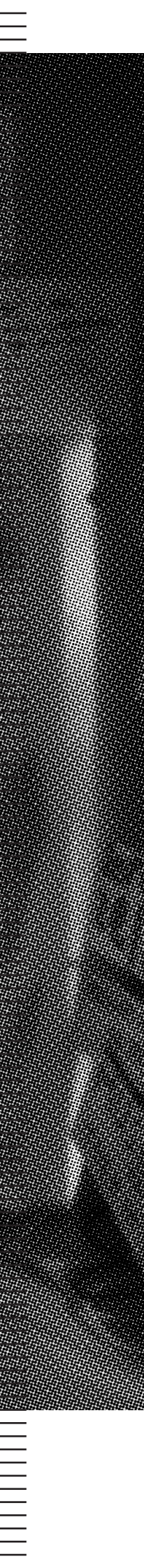
Net als andere voor de samenleving belangrijke beroepsgroepen, artsen, juristen, therapeuten, is het voor docenten in het voortgezet onderwijs van belang dat er een kwaliteits bij- en nascholingsaanbod is.

Immers de kwaliteit van het onderwijs is van een groot deel afhankelijk van de competenties van de docenten die het geven en innichten. Ook komen veranderingen in het onderwijs tot stand, niet top down, maar door goed geïnformeerde en opgeleide docenten die weet hebben van nieuwe en vernieuwde inzichten.

[Bekijk ons aanbod](#)
[Lees verder](#)

[illegible]





Europese visie leven-lang-ontwikkelen

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

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

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

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

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

Nationaal LLO-beleid voor leraren

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

De onderwijsraad adviseerde in 2016 en 2018 een andere aanpak van het lerarenbeleid, om het lerarentekort terug te dringen⁷. In Nederland zijn leraren hoog opgeleid, maar intensieve scholing is slechts het begin van hun loopbaan. De professionele ruimte van leraren staat onder druk. Professioneel ontwikkelen is nodig voor het nemen van verantwoordelijkheid voor goede onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2016).

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

naar de ambitie om meer vraaggericht en flexibel op te leiden. Dit verlaagde de drempel voor inschrijving. Het realiseren van maatwerk als norm vraagt het ontwikkelen van leeruitkomsten en het werken met eerder verworven competenties (EVC). Daarnaast worden met het traject Samen Opleiden⁸ de krachten met schoolbesturen gebundeld. Dit samenwerken gebeurt om weglek (31 % van de startende leraren stopt binnen vijf jaar (Kennistoelichting, 2019)) te voorkomen (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie).

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

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

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

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

Oefenen van collectief vakmanschap

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

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

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

Vakmanschap⁹ van een kunstvakdocent is, volgens pedagoog Gert Biesta breder dan een stapeling van kwalificaties. Wat is vakmanschap van een leraar? Jongeren uitdagen om als subject te willen bestaan in de wereld (Biesta, 2017). Subjectificatie zet het 'ik' van de leerling in het geding, en vraagt een leerling dat zelf op het spel te blijven zetten. Het vakmanschap van kunstvakdocenten is jongeren in dialoog te laten gaan met de wereld van de kunsten. Dat is een positie tussen terugtrekken in zichzelf en in het centrum van die wereld willen staan. In het woord kunstvak-docentschap staat 'vak' voor mij voor vakmanschap in het creëren van een ontmoeting tussen jongeren en het veld van de kunsten (Essay: Herontdekking van Kunstvakidiotie).

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



Moment studio
Rotterdam,
januari 2021

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

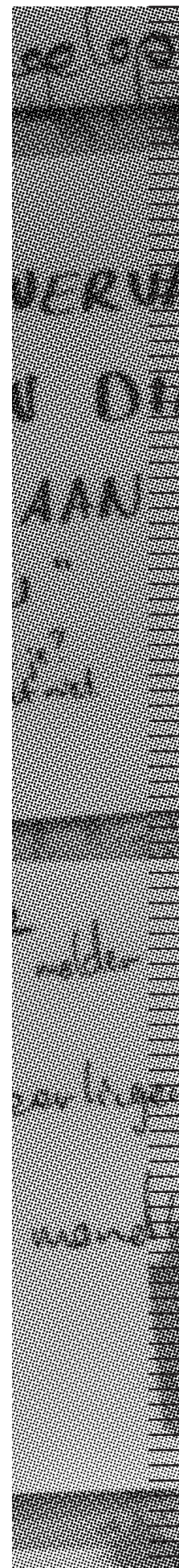
Vakmanschap onderhouden voor een leraar is zoals een jazzmuzikant (Duarte, 2015) vakmanschap onderhoudt: dat vraagt gezamenlijke oefening in improviseren. Als een leraar aan leerlingen vraagt om subject te zijn, dient deze dit ook zelf te oefenen. Een subject in dialoog tussen de wereld en zichzelf. Voor een kunstvakdocent gaat het om de dialoog tussen leerling en de wereld van de kunsten. Dit is niet vanzelfsprekend. Vijftien kunstvakdocenten¹⁰ vertelden me dat hun kunstvak, het zelf maken, in hun loopbaan meer en meer naar de achtergrond verdween. Het met aandacht herhalen van dit vakmanschap, dat oefenen, werd naar het privé domein geduwd. Overigens vertelden de kunstvakdocenten in de studio (zie later in dit essay) dat zij dit zelf veroorzaakten door een cursus illustratie of coaching in zang niet vanuit professionaliseringsgelden te financieren. Ze zagen dit meer als iets voor zichzelf (Donkers) en niet als oefening van hun vakmanschap.

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

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

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

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





11-11-1944

EXTEND
SODAL

ER W
WANT
NEED
ZON
WIT O

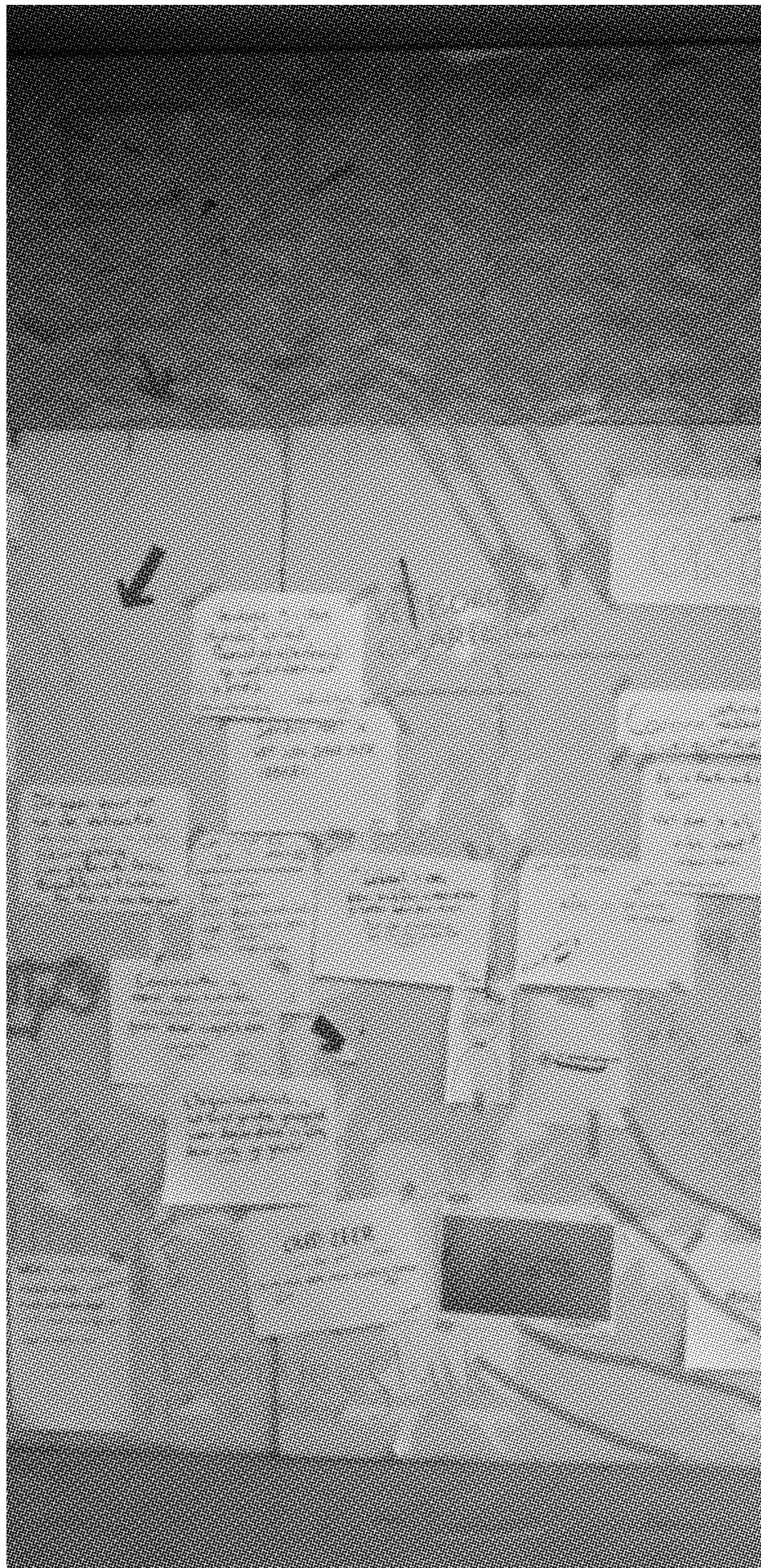
1946-1947 - 1948

1. The first part of the document is a letter from the author to the editor, dated 1964. It discusses the author's interest in the subject of the book and the reasons for writing it. The letter is signed by the author and dated.

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

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

Samen tijd doorbrengen, zonder eindpunt en zonder credits, goed kijkend naar wat er nu gebeurt in de praktijk van een kunstvakdocent.



Overzicht muur
studio Rotterdam,
januari 2021



COMMONING PRAKTIJKEN

-ANEKNOTE-

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

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

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

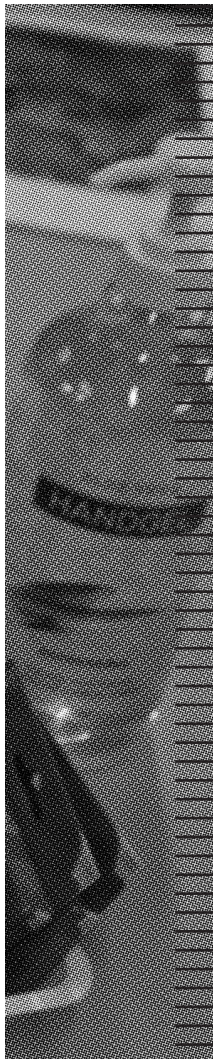
Commoning: van, voor en in

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

Toch zag ik om me heen allerlei initiatieven van leraren ontstaan die het anders deden. Ik zag hoe leraren en educatoren het heft in eigen hand namen en netwerkten en zich bij leergemeenschappen aansloten, in de periode 2012-2018. Er ontstonden initiatieven van en door leraren en educatoren in Rotterdam. Meetup010¹¹ ontstond in 2015, een bottom-up professionele leergemeenschap van leraren. Dit initiatief ontstond vanuit de behoefte van leraren om gezamenlijk de regie te pakken. Meetup010 heeft geen bestuur of een rechtsvorm en communiceert vooral via WhatsApp en X (voorheen twitter). Deze leergemeenschap had in 2018 zo'n 1200 incidentele bezoekers. Ook was er Broedplaats010; een initiatief van overheid en onderwijsstichtingen waar leraren zelf de leiding hadden over de vernieuwingen in het onderwijs. Daarnaast ontstond ook in 2015¹² het Rotterdams CKV, een leernetwerk van kunsteducatoren van culturele instellingen en kunstvakdocenten in het voortgezet onderwijs. Dit netwerk ontwierp proeftuinen en versterkte culturele kunstzinnig vorming (ckv) in Rotterdam en had in 2019 zo'n 70 actieve leden. Deze initiatieven waren van en voor leraren en kwamen voort uit de behoefte aan regie van leraren zelf. Leven-lang-ontwikkelen werd bij deze initiatieven niet vertaald naar leerdoelen of lerarenregister. Dat was het doel niet.

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

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



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

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

Moment studio Rotterdam, januari 2021



Detail muur
studio Rotterdam,
januari 2021



Achtergrond

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

De aandacht voor commoning praktijken heeft een andere motivatie dan de beleidsvisies op leven-lang-ontwikkelen. De aandacht voor commonism is een reactie op het abstracte, op globalisering, op de op prestatie, productie en efficiëntie gerichte ideologie van het neoliberalisme na de bankencrisis. Het zet zich af tegen markt-denken. Ostrom (1999) formuleerde designprincipes over 'Common-Pool Resources'. Eeuwenoude gezamenlijke initiatieven waar materiele lokale bronnen gezamenlijk beheerd worden, zoals irrigatie, graanschuren¹³ of volkstuinten. Wat mensen delen, is het zorgen voor bijvoorbeeld de volkstuinten. Common (in het Nederlands 'het gemeen') is een ruimte naast de private en de publieke ruimte. Het is geen ruimte die aan mensen is gegeven, bijvoorbeeld door de overheid, het is ruimte die in gebruik genomen is door mensen (Stravides, 2016). De reden dat filosofen, kunstenaars en sociologen hier aandacht voor kregen, was dat het gemeen (commonwealth) krimpt. Het is steeds lastiger ruimte innemen tussen het publieke en private in.

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

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

Het concept van de commoning praktijk, net als leven-lang-ontwikkelen, gaat volgens mij over zorgdragen, niet over eigenaarschap. De banners en batches op LLO-activiteiten, zoals in de anekdote van het vorige deel, lijken op het claimen van een territorium. Het lerarenregister en micro-credentials maken een leraar eigenaar van kennis en vaardigheden uit LLO. Maar volgens mij is er over LLO geen eigenaarschap te claimen. Sterker nog, als één instelling te veel vanuit beleid een model voor LLO ontwikkelt, kan dit een bedreiging zijn. Over de hoofden van kunstvakdocenten heen kan het doel zijn om een koerswijziging in beleid te stimuleren¹⁴.

Democratische organisatie

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

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

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

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

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

Leven-lang-ontwikkelen en principes van commoning praktijken

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

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

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

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



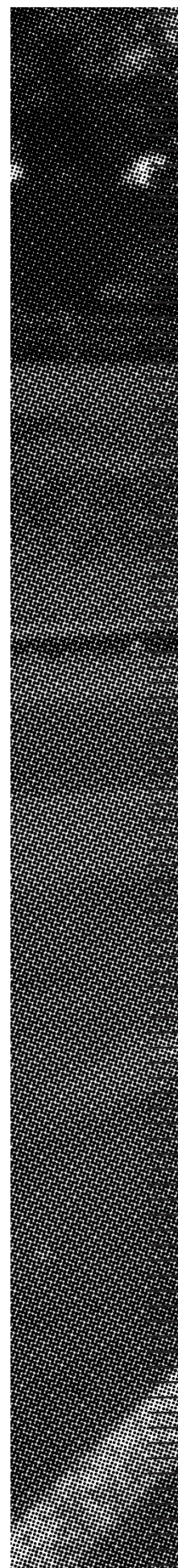
Moment studio Rotterdam, januari 2021

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

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

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

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







THE NEW THE NEW SCHOOL COLLECTIVE

—ANEKNOTE—

Hoewel het al avond is, schijnt de zon buiten. Het is lente en ongeveer twintig mensen staan in een praktijklokaal in een kunstacademie. Draaikrukken, verrijdbare tafels en lamellen. Er is niet opgeruimd. Ik heb tape in mijn handen. Op de grijze vloer heb ik net drie vakken afgeplakt. Mensen lachen en staan te wiebelen met hun armen over elkaar. Ik ken iedereen hier. Het is de Algemene Leden Vergadering van The New School Collective. Drie mensen nemen na elkaar het woord. Ze houden een pleidooi, vol vragen en voorstellen¹⁵. De een vertelt met op de achtergrond tekeningen en foto's. Hij pleit voor de stad als klaslokaal. De ander draagt voor van twee A4'tjes met tekst. Hij spreekt ons aan als leden van een fictieve school, die in beeld is als mensen dromerig, gepassioneerd en gekscherend over onderwijs nadenken. Als laatste komt een vrouw aan het woord. Ze vertelt over kunstprojecten en over architectuur. Ze spoort ons aan. Kom in actie! Ga aan de slag! Laat met een fysiek schoolgebouw zien dat het anders kan! Er klinkt applaus. De mensen grinniken en schuifelen, terwijl ik nog wat drinken pak en chocola eet. Dan wordt me gevraagd om te kiezen en in een vak op de vloer te gaan staan. Dit is het stemmoment.

In het gezelschap van zes anderen nam ik in 2013 het initiatief voor The New School Collective. Vijf jaar later deed ik samen met externe onderzoeker Marieke Stein en interviewer Eva Lemstra onderzoek naar The New School Collective¹⁶. Naar aanleiding hiervan ontstonden bij mij de vragen: Is TNSC een commoning praktijk? Is TNSC een leven-lang-ontwikkelen-traject? Dat wilde ik weten. TNSC had geen doelstelling voor leven-lang-ontwikkelen. Ook is TNSC te veel geworteld in het privédomein om een commoning praktijk te zijn. Toch leek het er wel op. TNSC biedt een concreet, alternatief beeld van hoe LLO eruit kan zien, buiten de visie van het stapelen van individuele leeruitkomsten. Als commoning praktijk leek TNSC wars van individuele belangen. Het recht op het ontwerpen van regels lag niet bij een individuele leraar of bij een organisatie, maar bij het collectief. Verbeelding had een belangrijke plek in het vormgeven van het collectief en tijd werd als zinvol ervaren. Gezamenlijk stelde TNSC vragen bij de vanzelfsprekendheid van 'de school' en daagde men elkaar uit om het kunstvakdocentschap even anders te zien.

Fundamentele vragen in vrijgemaakte tijd

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

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

Bovendien waren verschillende leden vrienden en deelden ze een privéleven met elkaar. The New School Collective ontwikkelde zich (hoewel ze dit niet wilden) als een incrowd groep. Zoals in de documentaire¹⁷ over de bustour van TNSC naar voren kwam. Bij vlagen was het een bevriende kunstenaarsgroep die samen op vakantie was. TNSC was een club waar de leden bij wilden horen en daarom conformeerden ze zich. LLO kan niet een club zijn waar je aan conformeert en het kan niet exclusief zijn. Ook al was dit grotendeels onbewust, TNSC liet het ene lid zich meer welkom voelen dan het andere. Leven-lang-ontwikkelen van kunstvakdocenten was nooit een doel en ook niet de motivatie van leden van The New School Collective en dat is terecht.

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



Bij The New School Collective zag ik iets dat ontbreekt bij het gros van leven-lang-ontwikkelen-activiteiten (Essay: (onder)zoeken in kunsteducatie). Bij The New School Collective werden fundamentele vragen gesteld over de werkplek. Zoals met de poster "Is jouw school neutraal gebied?" uit 2014. De vragen waar de kunstvakdocenten mee werkten, waren geen didactische kennis of vaardigheden. Het waren vragen waar-mee de kunstvakdocenten hun leraarschap op het spel durfden zetten. Daarnaast was kunst altijd aanwezig door de verbeelding waarmee de samenscholingen werden ontworpen, door het regelmatig uitwisselen van kunstreferenties en door kunstenaars¹⁸ uit te nodigen om hun perspectief te geven op een plek of vraag. Tot slot was niet één instituut of persoon eigenaar van TNSC, zoals bij de meeste LLO-activiteiten. TNSC was een vereniging van leden die samen regels voor acties en interacties ontwierpen en het als collectieve praktijk volhielden.

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

Moment in bus tijdens TNSC OnTour, 2016





Rituelen van een zwerm

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

[The new school collective]

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

Regel #1 Het gaat om de school.

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

Regel #2 Neem collectief initiatief.

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

Regel #3 Organiseer onbepaalde tijd.

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

Regel #4 Maak de (school)muren rekbaar.

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

Regel #5 Laat verbeelding toe.

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

Regel #6 Onderteken je actie.

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

Regel #7 Deel je resultaten.

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





STUDIO'S

-ANEKNOTE-

In een witte, lege ruimte zitten drie mensen. Twee kunstvakdocenten en ik. We zitten losjes op ruim anderhalve meter uit elkaar. De twee kunstvakdocenten op stoelen, de een op een omgedraaide stoel, de ander gewoon. Ik zit op een hoge vensterbank. Er klinkt muziek.

Rechts op de muur zijn verschillende formaten vellen papier met gele tape onregelmatig opgehangen. Op de vellen staan met verschillende handschriften flarden van zinnen geschreven. "Met een andere kijk de wereld in." "Bildung." "Plezier." "Betekenisgeven." "Jezelf leren uiten." "Samen theedrinken is burgerschap." "Succeservaring." "Oplossingsgerichtheid." "Deining teweegbrengen."

Op één vel staat een stuk tekst getypt. Om één zin is een cirkel gekrast met stift. Drie pijlen wijzen naar deze zin. De zin wordt extra verlicht door een los lampje. Er staat: "Waarom doen we dit eigenlijk?" Daaronder: "morgen bestaat niet". Ernaast: "Waartoe dan onderwijs?"

We kijken elkaar soms aan, soms weg en soms naar een muur. Het is stil. Tot ik hardop zeg wat ik denk: "Het is hard werken om elkaar te vinden."

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

–KERNGEDACHTE–

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

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

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

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

Zoektocht en speelruimte

Wat zijn de studio's? "Een queeste naar LLO dat kunstvakdocenten losweekt van het docentschap als efficiënte, productieve professional. Een plek om het spel van LLO een tijdje anders te spelen. We komen bij elkaar tijdens de schemer en in de luwte van schooltijd." Zo schetste ik de studio's in de voorbereiding met partners¹⁹. De studio's zijn onderdeel van mijn doctoraatsonderzoek bij Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) en volgde na de casestudy over The New School Collective en literatuurstudie over leven-lang-ontwikkelen en commonism. Ik werkte samen met verschillende partners. Zij hielpen me onder meer met het benaderen van de kunstvakdocenten en het regelen van de studio's. Hoewel er partnerinstituten waren, hadden deze geen opdracht gegeven en hadden ze geen invloed in de voortgang van de studio's. Ik wilde ruimte creëren om samen met kunstvakdocenten²⁰ te zitten en het te hebben over wat van betekenis was om nu te doen als kunstvakdocent. Om door onverwachte interactie goed te kijken naar hun kunstvakmanschap en hun dagelijkse praktijk. Met vijf kunstvakdocenten zat ik in november 2020 in een kunstenaarsstudio in Tilburg. We kwamen daar in de weekenden 's avonds samen en vroegen ons af welke invloed de coronacrisis had op de praktijk van een kunstvakdocent. Met vijf andere kunstvakdocenten herhaalde ik dit concept twee maanden later, in januari 2021 in Rotterdam (Essays: Herontdekking van kunstvakidiotie & (onder)zoeken in kunsteducatie).

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

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

Initiatief en eigen rol

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

De kunstvakdocenten werden door mij persoonlijk telefonisch benaderd. De inrichting²¹ (of het gebrek eraan) was bewust door mij gecreëerd. Het vertrouwen en gevoel van veiligheid was gecreëerd tijdens de wandelinterviews voordat we de kunstenaarsstudio betraden.

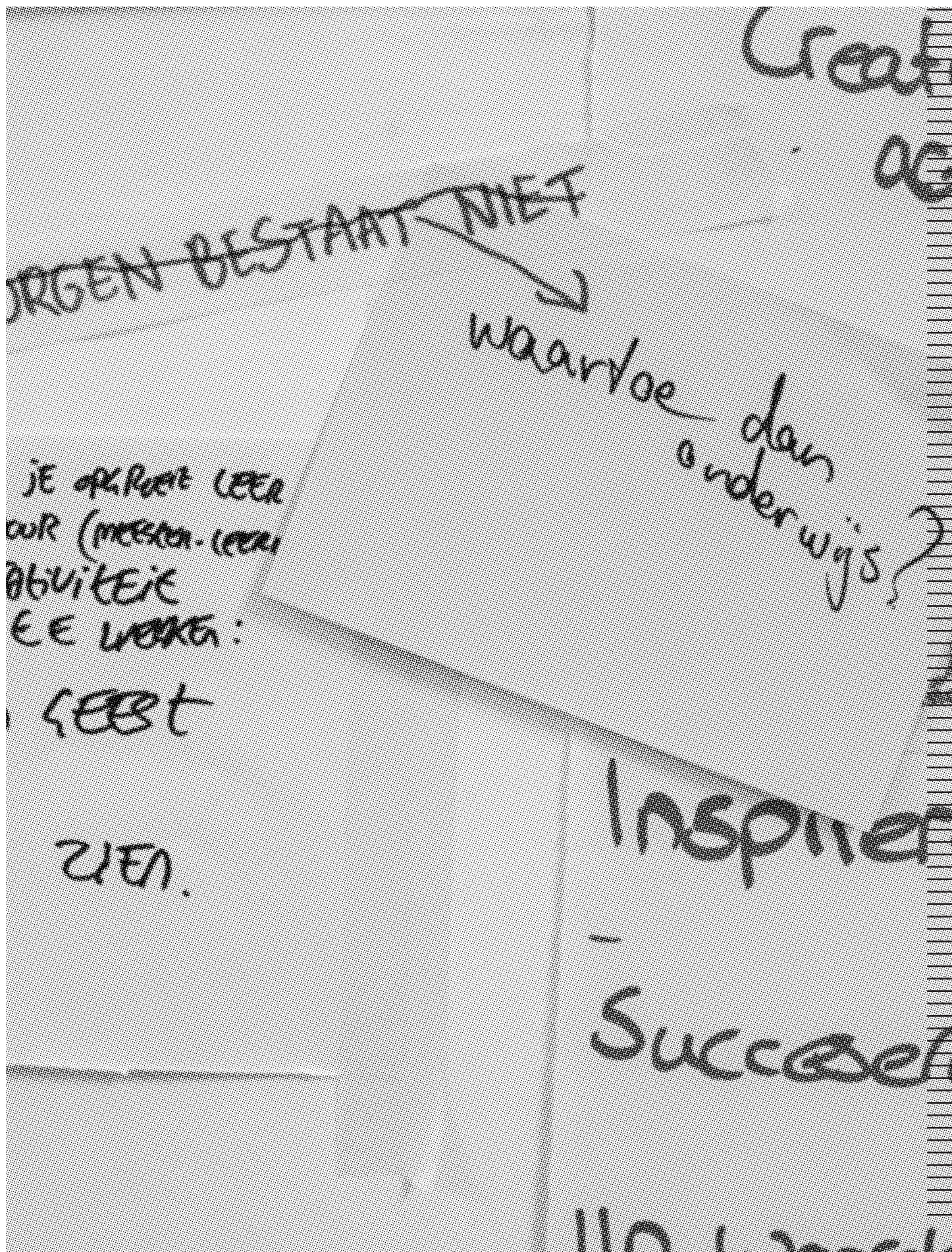
De kunstvakdocenten en ikzelf bepaalden samen hoe de maand verliep, wanneer we elkaar zouden zien, welke maatregelen we afspraken tegen coronaverspreiding en wat de regels in de kunstenaarsstudio waren. Tijdens de maand zelf was ik onderdeel van de studio. Ik was net als iedereen af en toe afwezig. Ik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

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

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

Principes van commoning praktijk

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





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

De toewijding om deel te nemen tijdens de studio's was constant. De overtuiging en het geloof (commonism) in de wederkerigheid in de studio's blijkt uit de tijdsinvestering en -ervaring van de kunstvakdocenten. Tijdsinvestering is altijd een groot probleem bij LLO met leraren. In de periode dat de studio's plaatsvonden was sprake van een crisissituatie. Er was een hoge werkdruk bij de leraren (Essay: Herontdekking van kunstvakidiotie). Toch is er slechts één kunstvakdocent geweest die minder tijd aanwezig kon zijn dan ze vooraf had aangegeven, door omstandigheden op het werk. Allemaal waren ze een fundamentele hoeveelheid tijd, ongeveer twintig uur²², aanwezig in deze maand.

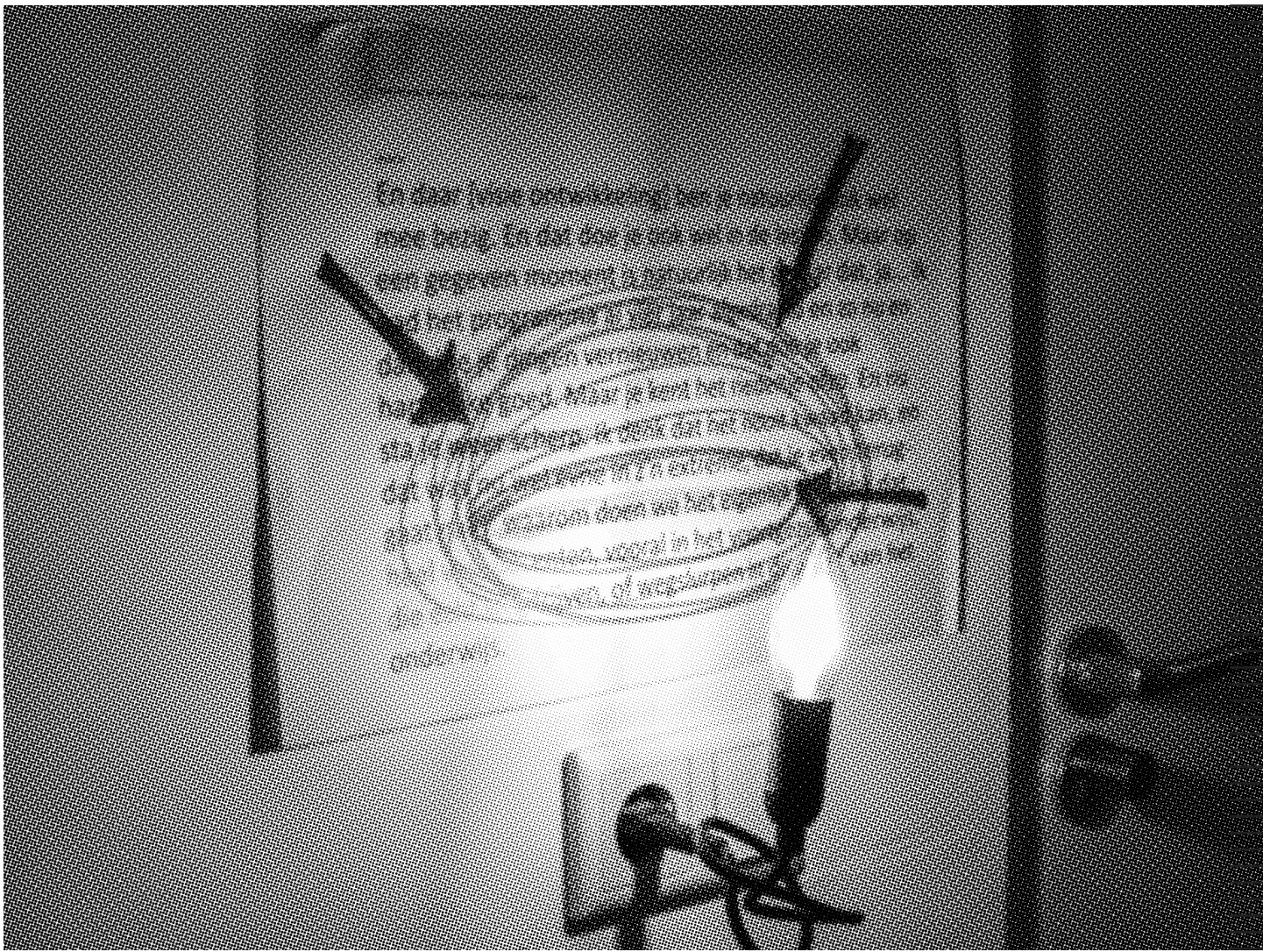
De kunstvakdocenten omschrijven de tijdservaring in de studio vooral in contrast met de rest van hun leven in deze maanden. De schooldagen waren voor de kunstvakdocenten vooral doorbuffelen, op efficiëntie gericht en doorbijten (Ulrich), oneindig (Meijers) en doorzetten (Van Hulst, Spaander). In de studio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

Beginpunten van het experiment

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

Een wandeling met een kunstenaar²³ was een vast element in het experiment. Tijdens de wandeling werden kunstvakdocenten ook op hun makerschap aangesproken. Het maakte de connectie tussen kunstenaar en docent belangrijker in de studio (De Weijer). Gesprekken waarin het even vanuit beide perspectieven ging over de betekenis van kunst (Meijers). Het waren ontmoetingen vanuit gedeelde liefde voor het maken en het vak (Ulrich, Brouwer de Koning). De kunstvakdocenten namen foto's, tekeningen en muzieknnummers hiervan mee terug naar de studio.

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



Detail studio Tilburg, november 2020

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

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

Zonder bouwplan

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



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

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

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

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

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

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

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

Moment studio Tilburg, november 2020







VASTPAKKEN

—ANEKDOTE—

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

'Vervreemdend', zegt de ander.

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

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

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

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

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

De mogelijkheden die LLO als commoning praktijk specifiek voor kunstvakdocenten biedt, komt voort uit de ideologie commonism, die cultuur als basis neemt.

Commoning praktijken bieden de mogelijkheid om te verbeelden hoe het beter kan, het is een proces van betekenisgeving. Kunstvakdocenten pakten zowel bij The New School Collective als bij de studio's de ruimte om te werken vanuit hun vakmanschap en zetten artistieke middelen als fictie en creativiteit in. Precies dat wat naar de achtergrond verdween tijdens de loopbaan van de kunstvakdocenten.

Beeldverschuiving veroorzaakt vragen

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

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

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

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

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

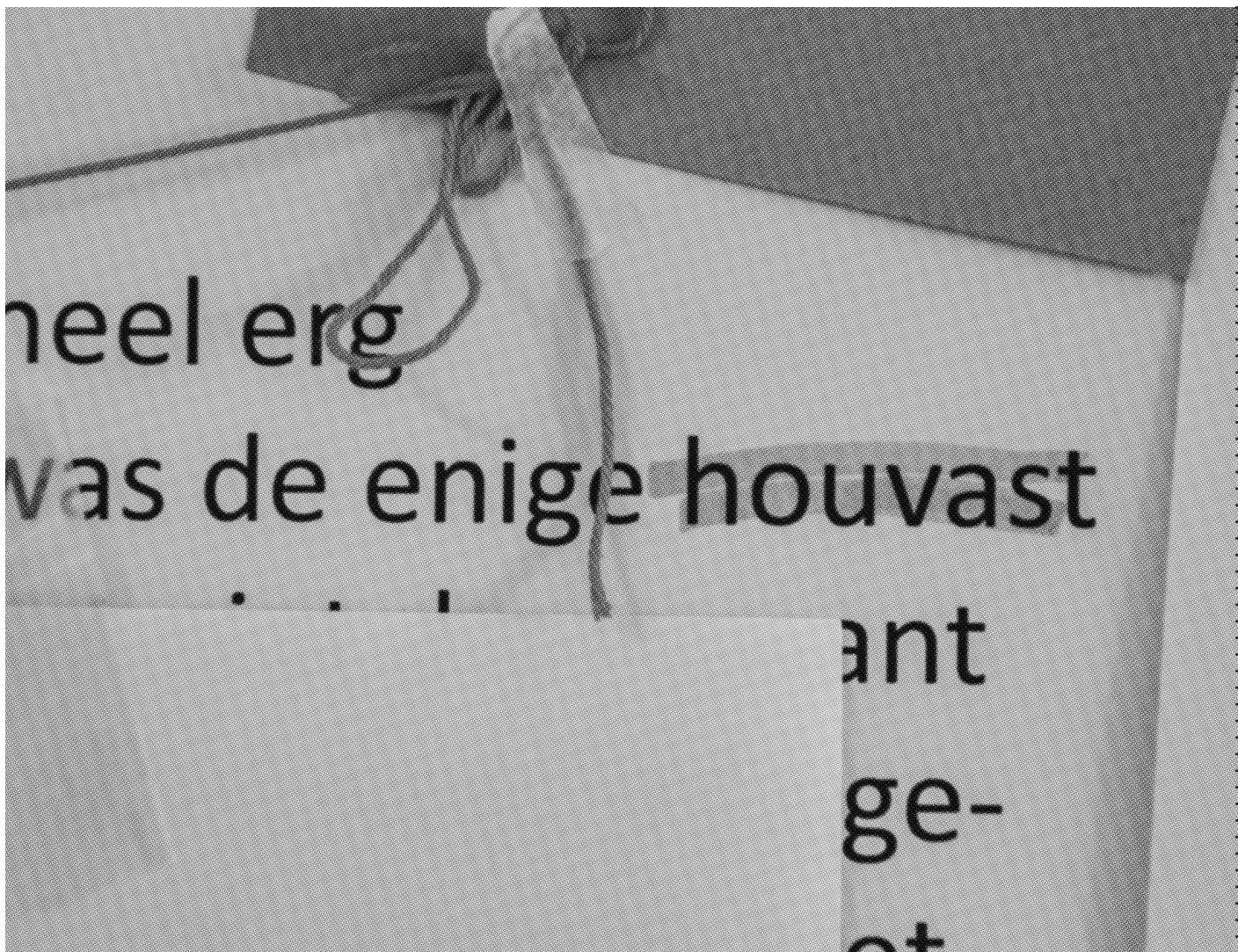
Gebaar als aanbeveling

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

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



Detail muur
studio Rotterdam,
januari 2021



Detail muur studio Tilburg, november 2020

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

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

–LITERATUUR–

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gerritsma, A., Molendijk, L., Schneijderberg, F., Tuunter, H., Wartna, F., Wüst, M. (2016) *Schakeldocument bij de nieuwe beroepsprofielen voor kunstvakdocenten*. KVD0.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– EINDNOTEN –

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

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



