

het mogelijke  
mogelijk maken



Over 'het mogelijke mogelijk maken'

Moo Laforce, vzw Leren Ondernemen  
Herman Labro, vzw de kunstbank/what>

We hebben 'het mogelijke mogelijk' gemaakt. En we zijn anders geworden.

Méér dan verwacht. We hebben elkaar gevonden. Onze praktijken werden met elkaar verbonden.

We koppelden het sociale engagement van Leren Ondernemen aan de artistieke en kunsteducatieve praktijken van de kunstbank/what >. Samen hebben we een eigen artistieke praktijk ontwikkeld en gevisualiseerd in de ruimtes en de dagelijkse handelingen van de vereniging. Een leeuw > oeuvre verscheen in acties en performances, in installaties en sculpturen, in collages en assemblages.

De creaties nodigden uit tot actie en participatie. Ze waren meerduidelijk door de ongewone context, door de herkomst en de aard van de materialen, en door de verscheidenheid aan auteurs die ze tot stand brachten. Maar er was méér. Er was de keuze om samen met de deelnemers en hun begeleiders in beweging te komen. Om mentaal en creatief uit te breken. Om anders te leren kijken, met open en nieuwsgierige blik. Met minder vooroordelen en al te snelle interpretaties. .

Aan de basis lag een complex groepsproces van vrouwen krijgen en geven, zelfvertrouwen vinden, uitnodigen, stimuleren, prikkelen, uitdagen, meedoen, ervaren, , plezier hebben, veranderen en (ver)tonen... .

We werkten met media waar we geen of weinig ervaring mee hadden. Tekenen was de uitzondering. Op Documenta 12 in Kassel, waar de kunstbank/what> werkte met kinderen en jongeren, was tekenen het vertrekpunt van het werkproces dat uitmondde in driedimensionele installaties. Deze ervaringen migreerden vervolgens naar Leuven. Bij Leren Ondernemen evolueerde het project met kinderen naar een onderzoek van 'anders' tekenen. Het resultaat hiervan presenteerden we in het tekenboek 'editie, take a line for a walk'.

Het medium beeldhouwen zette aan tot het verkennen van de ruimte. Het tentoonstellingsproject 'in situ' van de kunstbank/what > was de basis van experimenten met installaties.

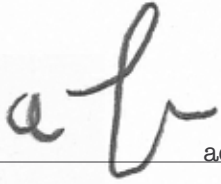
Vertrouwde voorwerpen uit de dagelijkse omgeving, zoals stoelen, tafels, borden, potten, pannen en bollen wol, werden onderdeel van de creaties. Later gingen we op wandel in de straten. De lijnen, de witte stoelen en de mensen werden geassembleerd in een performance in de buurt. De verschuiving bracht vervreemding. Maar ook hier werd het 'mogelijke mogelijk gemaakt'. De performances creëerden ongewone momenten van rust, concentratie en ernst, afgewisseld met opmerkelijke presentaties aan de buitenwereld..

Het artistieke zoekproces breidde zich gaandeweg uit binnen de gehele organisatie. Het begeleidersteam en de Raad van Bestuur van Leren Ondernemen raakten betrokken. De ruimtes én de mensen transformeerden. De kunstbank/what > cultiveerde deze transformaties vanuit haar kunsteducatieve achtergrond en vanuit haar basisprincipes van aanwezigheid, open dialoog, intensiteit, kwaliteit, proces en creatie. Dit mondde uit in de eigen artistieke praktijk dat de naam 'leeuw >' kreeg.

Ook de voorliggende uitgave werd een leeuw > creatie. In het eerste deel, de portfolio, worden de activiteiten, processen en creaties kleurrijk in beeld gebracht. Het is een selectie uit duizenden foto's, honderden verhalen en tientallen artistieke praktijken. En je kan ermee op wandel. De fotobeelden en de dvd met een compilatie van de acties zijn de stille getuigen van 'het mogelijke mogelijk maken'. De tekeningen komen uit de tekenboek edities: take a line for a walk en lettertekenen van a tot l en m tot z.

Middenin zit een lexicon. Hierin presenteren we een selectie van woorden, begrippen en citaten die ons verhaal verder toelichten, aangevuld met commentaren van academici die elk, met hun eigen verwondering, kijken naar deze creatieve processen en realisaties. Onze verhalen zijn geen 'grote' waarheden. Ze weerspiegelen wel onze overtuigingen; soms ernstig, soms ironisch, soms afstandelijk, soms betrokken. We hopen dat deze leeuw > editie inzicht geeft en inspireert.

Dank aan allen die deze bijzondere leeuw > uitgave mee mogelijk maakten.  
Voor hen die deelnamen, meewerkten en steunden: VanHarte Dankjewel!



**actie** > in beweging komen - metafoor - zie dvd compilation leo w> 2009 -2011.

Verwar activiteit nooit met actie.

(Ernest Hemingway)

Eén ons actie is meer waard dan een ton theorie. (Friedrich Engels)

**afspraken** > beperking die het meesterschap toont.

**aleatorisch** > Naar de bekende uitspraak van Julius Caesar: 'Alea jacta est', 'De teerling is geworpen'. In ruimere zin betekent het ook 'kans, toeval, onzekerheid'. Het betekent dan ook letterlijk 'op toeval berustend'. De term wordt vrijwel uitsluitend gebruikt om naar het gebruik van toeval te verwijzen in de kunsten.

**alfabet** > uit het tekenalfabet van leo w>

- a. punten zetten.
- b. harde punten, zachte punten zetten.
- c. punt inzetten en uitschuiven.
- d. horizontale lijnen van hard naar zacht.
- h. kruis ook met schuine lijnen.
- i. van punt naar spiraal.
- j. van spiraal naar schaatsen.
- k. in 8 vorm schaatsen.
- l. van 8 vorm naar cirkel.
- m. van cirkel naar cirkels.
- o. van ei naar ovaal.
- p. van ovaal naar rechthoek.
- r. van vierkant naar gelijkbenige driehoek.
- s. van gelijkbenige driehoek naar scherpe driehoek.
- t. van scherpe driehoek naar puntige lijnen.
- w. de verschillende lijnen met mekaar verbinden.
- x. verbinden rond een cirkel.
- y. van cirkel naar hart.
- z. het hart in een vorm.

zie tekeningen uit het tekenboek editie, take a line for a walk in de portfolio.

**allegorie** > Een allegorie is een symbolische uitbeelding van een idee of een abstract begrip door middel van een concreet persoon of verhaal. Het allegorische heeft een ethische dimensie omdat zij het engagement van de toeschouwer noodzakelijk maakt.

**anders worden** > De titel van het driejarig cultuurparticipatieproject van leo w>. Het

woord 'worden' verwijst naar het proces van verandering 'in wording'. Het woord 'anders' betekent verandering, 'anders' in de wereld staan.

**appropriation art** > Appropriation betekent letterlijk 'toe-eigening'. De term verwijst naar een specifieke stroming in de beeldende kunst, waarin een vroeger kunstwerk simpelweg wordt toegeëigend, meestal door het na te schilderen of te fotograferen. Appropriation Art is een kritiek op de modernistische mythes van originaliteit en authenticiteit. Kunst bestaat hier uitzonderlijk uit herhaling, hergebruik, imitatie, de ironie, de toe-eigening, zelfs de dood van de auteur en tenslotte van de consumptie en de diepteloosheid.

**arm** > De ellende aan arm zijn is dat het al je tijd in beslag neemt. (Willem de Kooning)  
Some people are so poor, all they have is money. (facebook E. Vanderheiden - streetart)

**artistieke praktijken** > de artistieke praktijken van leo w> werden opgezet vanuit 3 trajecten: "andere lijnen, vreemde vormen", "met lijnen zacht bewegen", en "de dingen anders zien". Trajecten die open zijn en veel ruimte laten om artistiek en kunsteducatief ingevuld te worden.

**assemblage** > Is het samenvoegen van vooral driedimensionale voorwerpen waarvan er minstens één of enkele in de regel (nog) niet tot de kunst behoren en daarom 'objets trouvés', letterlijk gevonden voorwerpen, worden genoemd. Deze gevonden voorwerpen kunnen werkelijk om het even wat zijn, van een takje gevonden in een bos tot een banaal keukengereedschap. De assemblage past eigenlijk de techniek van de collage toe, maar voegt daaraan dus driedimensionale voorwerpen toe.

**authenticiteit** > In eerste instantie heeft authenticiteit betrekking op de echtheid of onvervalsheid van een kunstwerk. Het is echter in de meer figuurlijke zin van waarachtigheid en oorspronkelijkheid dat de term een buitengewoon belangrijke rol heeft gespeeld in de kunst.

**basishouding** > attitude.

**begrip** > Bestaat er iets gevaarlijker dan

h C

welwillend begrip. (Pablo Picasso)  
Als men iemand niet begrijpt, is men altijd geneigd hem te beschouwen als een dwaas. (Carl Gustav Jung)

**bellen blazen** > actie - zie dvd 2. bubbles - portfolio - foto's documentatie lexicon.

**betekenis** > De betekenis wordt meer en meer met argwaan bekeken. De meest radicale versie luidt dat de betekenis buiten schot blijft, dat er sprake is van oneindig uitstel, verschuiving van betekenis. Wat we zien zijn altijd betekenaren die steeds opnieuw verwijzen naar andere betekenaren, zonder dat we ooit de betekenis zelf kunnen achterhalen.

**bevragen** > meer dan vragen stellen.

**bewegen** > verplaatsen, het tegenovergestelde van rust.

**bol wol** > actie - sociale sculptuur - zie dvd 3. balls, portfolio en foto's documentatie lexicon.

**buren** > niet vergeten. De burenen worden persoonlijk aangesproken en uitgenodigd door de deelnemers om te kijken en te participeren aan de 'take part+y's' met een zelfgemaakte uitnodiging. Zie bijlage uitnodigingen.

**canvas** > drager - zie cover-editie met een oplage van 150 unieke exemplaren van tini t door leo w>.

**cirkels** > plat rond. actie - zie dvd 4. circle drawings 5. food circles 6. circle collection, portfolio en foto's documentatie lexicon. zie bijlage - uitnodiging take part+y.

**cliché** > vertrouwd vertrekpunt. De klakkeloos overgenomen cliché's van de doorsnee mens zijn veel minder onnozel dan de opinies die hij zelf heeft uitgevonden (Bertrand Russell)  
Het cliché organiseert het leven. Het legt beslag op de identiteit van een volk; het wordt zijn heerser, zijn advocaat ter verdediging, zijn rechter; en de wet. (Václav Havel)

**comfortzone** > herkenbaarheid. De artistieke concepten worden ontwikkeld vanuit de dagdagelijkse realiteit van zowel handelingen, als materialen en objecten. Vanuit deze herkenbaarheid ontstaat een zoekproces

waarin de hedendaagse beeldende kunst en de visuele beeldtaal worden verkend en nieuwe betekenissen en symbolen worden gegenereerd.

**competentie** > na te streven capaciteit. (tegenwoordig alomtegenwoordig in het onderwijskundig jargon)

**compositie** > komt tot stand op basis van inzicht.

**concentratie** > attitude - noodzakelijk.

**constructie** > keuzes, overwegingen bouwwijze, wijze van samenstelling, vormgeving.

**context** > niet vergeten. De omgeving die in tijd en ruimte voortdurend verandert.

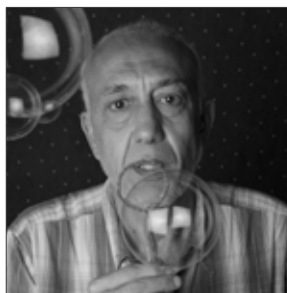
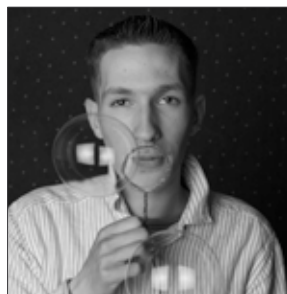
**conventies** > voor ons vertrekpunt. Goed om te bevragen. Conventies zijn codes die bepalen wat je moet doen of net niet moet of mag doen. Voorbeeld: dat je in een lexicon achter iedere zin een punt zet, is een conventie.

**creativiteit** > vaak verward met techniek.

**creëren** > vrij maken.

**criteria voor goede praktijken in het kunstendecreet** > Beoordelingscriteria voor kunsteducatieve organisaties  
-kwaliteit van het educatieve concept en concrete uitwerking  
-samenwerking met kunstenaars, artistieke praktijk, culturele instellingen en samenwerkingsverbanden met sociaal-culturele verenigingen en onderwijsinstellingen  
-vernieuwend karakter van de gehanteerde methoden  
-geografische spreiding  
-voorbeeldfunctie binnen het educatieve veld  
-multidisciplinaire aanpak  
-organisatorische, financiële en boekhoudkundig management  
Beoordelingscriteria voor de sociaal-artistieke organisaties  
-kwaliteit van het sociaal-artistieke concept en concrete uitwerking  
-betrokkenheid van de deelnemers  
-kwaliteit van de procesbegeleiding  
-samenwerking met kunstenaars, artistieke praktijk, sociale en culturele organisaties

bellen blazen



Eric Corijn

- vernieuwend karakter van de gehanteerde methoden  
- voorbeeldfunctie binnen het sociaal-artistieke veld  
- organisatorisch, financieel en boekhoudkundig management

Doelstellingen voor de participatieprojecten  
- Het participatiedecreet stelt de participatie, in zijn verschillende dimensies, steeds als eerste en belangrijkste aandachtspunt.  
- Het participatiedecreet werkt aanvullend en ondersteunend voor de sectoraal georganiseerde decreten en beleidsvoering in de domeinen cultuur, jeugd en sport.  
- Het participatiedecreet werkt steeds sectoroverschrijdend en zal zich niet beperken tot ofwel het cultuur-, ofwel het jeugd-, ofwel het sportbeleid.  
- Het participatiedecreet biedt daartoe een combinatie van ondersteunings- maatregelen, waarin vervat het structureel inbedden van de beleidsaandacht voor een aantal specifieke doelgroepen, de verankering van enkele specifieke en sectoroverschrijdende participatie-instellingen en het creëren van een subsidiekader voor vernieuwing rond participatie.

**cultiveren** > kweken, attitude.

**cultuur** > meer dan de som.

**dagdagelijks** > alledaags.

**deelnemers** > mensen.

**deksels** > actie - zie foto's documentatie lexicon- verschuiving.

**democratie** > Doe het voor hen, niet voor "ons"! Commentaren bij een mooie werkplaats.

Eric Corijn\*

Het opmerkelijke project van kunstbeleving met mensen in armoede wordt in deze publicatie uitvoerig toegelicht. We moeten ten volle begrijpen dat het belang van dit werk ligt in het werk zelf, in het proces, in de ervaring van de deelnemers. Het is een beetje indecent voortdurend ook te peilen naar de "meerwaarde", naar het "nut", naar de "opbrengst" voor de samenleving, dan nog meestal verengd tot de arbeidsmarkt.

Die vraag zegt meer over de toestand waarin de samenleving is gebracht dan wel over het werkproces zelf.

De belangrijkste elementen van het werkproces zijn al aangegeven door Danny Wildemeersch in zijn "Notities". De kwaliteit van het programma ligt in de bijzondere aanpak. Het gaat om het onderbreken van het dagelijkse, het vertragen, het afremmen. Er wordt tijd genomen voor wat observatie, voor onderzoek, voor het bekijken van mogelijkheden, van alternatieven voor het bestaande, het voor de hand liggende. Alleen al die kans krijgen, dat te mogen beleven, is voor mensen die voortdurend met het onmiddellijke zijn geconfronteerd, met het directe overleven moeten bezig zijn, kan ik me voorstellen, een omvattende ervaring van rust. Het geeft de tijd en de ruimte tot "buiten zichzelf treden", zoals Wildemeersch zegt. Ik geef de voorkeur aan "zich verplaatsen", "decentreren", even elders terecht komen. Het gaat immers over het opzoeken van een andere positie, van waaruit een ander perspectief kan worden ontwikkeld, van waaruit de verhoudingen kunnen worden gewijzigd. Zeker niet zonder risico. Noch voor de betrokken deelnemer, maar vooral niet voor de instellingen van onze samenleving. Want, nemen we dit experiment ernstig, dan laat het op vele punten een nogal radicale kritiek zien op de courante praktijken in vele educatieve en sociaal-culturele praktijken.

Doelgroep niet benoemen

Voor we ons daarop richten blijven er voor mij twee opmerkingen liggen in de evaluatie van het experiment zelf. De armoede zelf wordt in de gehele proces niet gethematiseerd en dat is een expliciete keuze van de initiatiefnemers zelf. Mij lijkt dat een uiterst belangrijk element in de evaluatie. Van bij de start wordt de "doelgroep" ontbonden. De sociale positie en het daarbij horende stigma wordt genegeerd. Het gaat immers niet om een duiding van de maatschappelijke relaties. Alles wordt toegespitst op de relaties binnen het project en vooral op de relaties met het object. De mens en zijn objecten, een al zeer complexe setting om het subject expliciet een plaats te geven. Maar dat is net het zuivere aan dit experiment: de mogelijk problematische relatie met het tot kunst verheven object wordt an sich gethematiseerd en dan zijn alle andere bepalingen misschien



bol wol





Eric Corijn

wel ballast. Laat het hier dus om kunst/educatie gaan en niet zozeer om een “sociaal-artistiek” project waarin het sociale een bouwsteen is voor het artistieke product.

Maar dan komt natuurlijk de tweede vraag op: heeft deze - op zich ongetwijfeld belangrijke - ervaring enig effect op het dagelijks leven van deze mensen. Is die kunstige ervaring van belang om anders om te gaan met de leefwereld, met de verhoudingen in de reëel bestaande samenleving. Brengen de positiewisselingen en de leerprocessen in het atelier vaardigheden of attitudes bij die alsnog “nuttig” zijn in de overlevingsstrategieën? Helpt deze ervaring misschien het analytisch vermogen aan te scherpen en verhoogt dat dan de weerbaarheid in een competitieve omgeving? Ik weet het niet. Het zou nuttig zijn daarover wat onderzoek te doen, wil men het bijzondere aan de hier gebruikte werkwijze nog meer inzichtelijk maken. Dat zou dan onrechtstreeks de legitimatie kunnen verhogen naar de subsidiërende overheden toe.

Hoe kan een culturele habitus verbonden worden met de samenlevingsopbouw? Wat stelt men zich voor met de vraag naar de bijdrage tot sociale cohesie, tot “gemeenschapsvorming”? Moeten sociaal artistieke projecten bijdragen tot een intreden in de dominante cultuur?

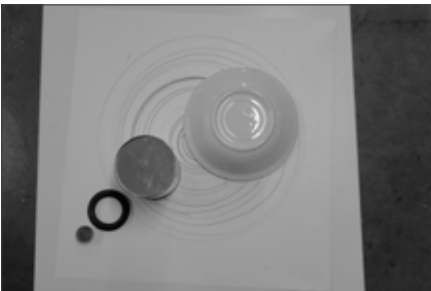
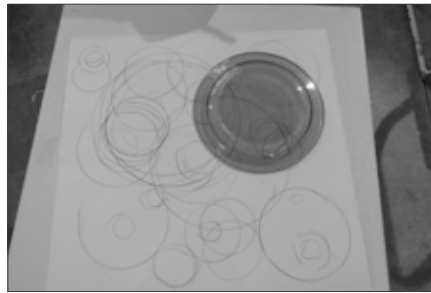
Elk mens is een cultuurwezen

In ons mensbeeld is elke mens een cultuurwezen en participeert dus aan (een) cultuur! De mens, elke mens, is een spreekwezen. Hij wordt - in de meeste gevallen toch - van voor de geboorte opgenomen in een talige relatie. Die intrede in de cultuur brengt met zich mee dat mensen geen rechtstreekse, onbemiddelde band hebben met “de omgevende werkelijkheid”. De “oceanische verbondenheid” (Freud, 1972) met moeder en omgeving wordt gebroken, door in relatie, in verhouding, te staan met anderen in een symbolische structuur. Die (pijnlijke) scheiding is nodig om met anderen te leren samen leven. Mensen verhouden zich met de buitenwereld via een imaginaire en een symbolische orde (Lacan, 1966). Ze leven met een verbeelding en ze benoemen de dingen. Mensen treden binnen in de cultuur, in een cultuur. Ons lichaam wordt cultureel vormgegeven. Er wordt orde gebracht in de wanorde van het lichaam, binnen en buiten worden gescheiden, driften en behoeften worden gericht en gestuurd, krijgen regelmaat en structuur. Het lichaam wordt cultuur. De cultuur wordt belichaamd. Dat proces wordt in deze werking herhaald.

De cultuur komt dus van buiten, van de Ander en leert de structuur van het overleven in de mensenmaatschappij, een mensenmaatschappij. In een wisselwerking tussen het opnemen van impulsen van buiten en het uitdrukken van inwendige toestanden komt men tot een handelingsprofiel. De gewoonte leidt tot een habitus (Bourdieu, 1979, 1984). En vanuit die habitus treden we het verschil tegemoet, met min of meer vaardigheid, met min of meer zekerheid. Cultuur betekent de interactie tussen mensen, ze regelt de verhoudingen, ze maakt de maatschappelijke band. En omdat zo iets nooit lukt, omdat de communicatie altijd elders terecht komt, is ze ook de scène van het tekort, van de vervreemding, van het gemis dat elk mens tot een uniek en angstig wezen maakt. Het falen van de cultuur onderhoudt het verlangen naar volheid, stimuleert de creatie... ook de creatie van nieuwe cultuur.

Op het eerste gezicht lijken dat stellingen die in het bredere cultuurdebat makkelijk worden gedeeld. Nochtans worden de implicaties van die uitgangspunten niet altijd meegenomen. Enerzijds is elk mens wezenlijk een cultuurparticipant. Alleen is ieders cultuur niet in dezelfde mate maatschappelijk zichtbaar, geïnstitutionaliseerd, ondersteund. Dat is zeker bij armen het geval, die zijn uitgesloten uit de dominante consumptiecultuur die vandaag deze wereld betekenis moet geven. Die uitsluiting wordt ook al heel vroeg vorm gegeven en ook lichamelijk vastgelegd. Het milieu van afkomst en de eerste culturele interacties werken erg structurerend. De mate van culturele mobiliteit en flexibiliteit maken ook deel uit van die “habitus”. Dat geldt zowel voor cultuurconsumptie als cultuurproductie. Het publiek bestaat uit mensen waarvoor de deelname aan één of andere activiteit al dan niet betekenis heeft in het kader van een breder cultureel raamwerk. Participeren aan cultuur is nog heel wat anders dan een cultuurproduct kopen. Het debat moet niet gaan, zo hebben we altijd voorggehouden, over de Homo Economicus, maar over de Verlangende en Creatieve mens.

cirkels



Eric Corijn

Cultuurparticipatie en -educatie moet ons inziens in de eerste plaats worden bekeken als een praktisch en alledaags gegeven. Ze is de referentie voor ons dagelijks leven, ze levert een “structure of feeling” die ons oriënteert in onze omgang met de anderen en de wereld. Wat moet worden bekeken is in de eerste plaats een “whole way of life” (Williams, 1981).

Alledaags is derhalve niet gewoon

Die culturele praktijk is iets van elke dag. Alledaagse cultuur is de cultuur voor dagelijks gebruik (Corijn et al, 2002). Nu is ook dat niet zo'n voor de hand liggend gegeven. Het dagelijks leven is immers een vrij gecompliceerde aangelegenheid. Het bestaat uit een regelmaat, anders zou het niet dagelijks zijn. Een regelmaat van terugkerende interacties. Het dagelijkse levenspad van de meeste mensen doorloopt een reeks sociale praktijken, elk met een eigen stel regels en rituelen, met een eigen machtsverhouding en verdeling van middelen. Het zijn die sociale praktijken die zich van een specifieke cultuur bedienen. Het zijn die culturen die richtinggevend zijn voor integratie en vaardigheden in het samenleven. Het zijn zij die de mate van functionele, morele en expressieve integratie als het ware “testen”. Daar komt de “culturele competentie” aan bod. Vandaar ons pleidooi om in de diagnose een veel preciezer beeld op te hangen van de praktische dagelijkse cultuur en referenties die de reële sociale praktijken schraagt. Het zou dus zeer interessant zijn na te gaan hoe de ervaringen in de kunsteducatieve oefeningen doorwerken. Het “volk” bestaat immers niet. Wat bestaat is een veelheid aan sociale relaties, aan praktijken. Sociale integratie heeft vooral te maken met het beschikken over de nodige vaardigheden voor dergelijke relaties. En vanzelfsprekend creëert die veelheid aan sociaal handelen niet direct “gemeenschappelijkheid”, ja zelfs geen “vreedzame coëxistentie”. Integendeel. Zonder culturele (imaginaire) integratie is er geen pacificatie. En daar speelt de cultuurproductie een belangrijke rol.

Het alledaagse ervaren staat tegenover een cultuurproductie van het alledaagse. Dat expressieve domein zorgt voor de duiding, de zingeving. Het wordt in de meeste gevallen geleverd via een ritmeren van het dagelijkse, via een onderbreken van de routines, via een contrapunt dat contrasteert. Het weze de rustdag, het feest, de viering, het verhaal. Hier wordt die breuk in het kunsteducatieve werk zelf ingevoerd. Nu is die cultuurervaring hoegenaamd geen spiegel van de dagelijkse ervaring. Het gaat wel degelijk om een afzonderlijk register, dat effect heeft op de ervaring en vanuit de ervaring wordt beïnvloed, maar geen reflectie is. Het dagelijks leven wordt gescandeerd, geritmeerd, door duidingsmomenten, door vervormende spiegels in een tegentijd. De *vita activa* en de *vita contemplativa* spelen zich af op een eigen register, ze verwijzen naar elkaar, zonder elkaar rechtstreeks in beeld te brengen. Het is juist omdat ze niet samenvallen dat ze effect sorteren. Vervreemding is nodig in elke culturele praktijk. Het is in dat tweede register dat het gemeenschappelijke vorm krijgt, dat de dagelijkse verschillen mogelijkerwijze opgaan in een gemeenschappelijk referentiekader.

Het is dus van belang de culturele sfeer waarin het leven zich afspeelt te duiden. Symbolisch-interactionisten richten zich op het begrijpen van de zingevingskaders voor sociale interactie. Bourdieu (1979) spreekt van velden, waarin netwerken van relaties actief zijn, die zowel cultureel als materieel worden gestructureerd. Anderen gebruiken nog andere modellen. Welk paradigma ook het onderzoek stuurt, het moge duidelijk zijn dat de werking van cultuur niet kan worden begrepen via het vandaag dominerende marktmodel, via een vraag en aanbod dynamiek, via een afstemming van geïsoleerde “producten” op afgebakende “vragen”. Vele impasses komen voort uit de economische ondertoon van elke beleidsdiscussie.

Cultureel samenleven

Cultuur is samenleven en samenleven is cultuur. In die zin is “multicultureel samenleven” een *contradictio in terminis*. Men kan een multiculturele samenleving in de zin van “maatschappij met verschillende afzonderlijke culturen” hebben, maar elke interactie vereist wel degelijk gedeelde cultuur. Willen cultuurproducties refereren aan ervaringen, dan moeten die ook voorkomen in het dagelijks leven van het publiek. Cultuurspreiding kan alleen wanneer ook de interacties in het reële leven mobiel zijn. De relaties tussen het sociale leven en de cultuur mogen dan wel lossen en veelvormiger zijn geworden, ze bestaan en ze moeten worden gedocumenteerd.

cirkels





Eric Corijn

We leven in een periode van detraditionalisering en nogal grondige verbouwing van de samenleving. Het leven wordt niet langer vastgelegd door uit de overlevering stammende zeden en gewoonten. We hebben een beeld over het verleden waarin het dagelijks leven zelf al veel eenvoudiger en eenduidiger was en waarin de uitdrukking ervan traditioneel vastgelegd was. We hebben een beeld waarin het leven van de gewone mens nogal ongecompliceerd verliep en waarin iedereen niet alleen hetzelfde leven ervoer maar het ook in het zelfde referentiekader betekenis gaf. Laat dat een door de romantiek vereenvoudigd beeld zijn. Mensenlevens zijn nooit zo simpel geweest. Maar we denken wel dat de samenleving er vandaag nog ingewikkelder is op geworden, dat de dagelijkse regelmaat en de gemeenschappelijke duiding vandaag een ietsje complexer is.

Het is naar die toegenomen complexiteit dat de cultuursociologen verwijzen wanneer ze het hebben over de individualisering, over de atomisering en de teloorgang van de verbondenheid. Multicultuur is dus veel ruimer dan de simpele dichotomie tussen autochtonen en allochtonen, waarbij elke groep door een nationale identiteit zou worden getekend. Multicultuur ontstaat ook in de sociale gelaagdheid, in de duale samenleving. Er is een ware deconstructie van de gemeenschappelijkheid aan de gang. Het lijkt er vandaag op dat de markt de enige plek is waarop al die verschillen samenhangen, waarop een ontzettend gevarieerd aanbod ingaat op een ontzettend gevarieerde vraag, waarop de grootste individuele vrijheid en keuze samengaat met een functionele maatschappelijke integratie. Ook de cultuur heeft zich op die wijze gepostmoderniseerd: een productie van goederen op zoek naar een publiek van consumenten. De consumptiecultuur levert het expressieve domein dat het collectieve bewustzijn en identiteit moet vervangen. En laat dat nou net de plek zijn waar mensen die leven in armoede geen toegang krijgen. Laat de markt precies de plek zijn waar de sociale ongelijkheid wordt vastgelegd.

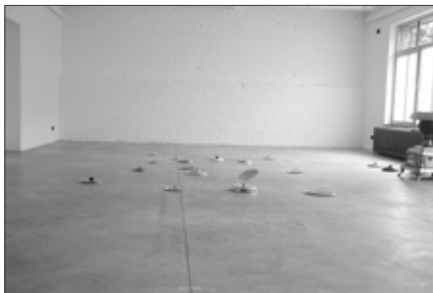
Levert consumptiecultuur dan maatschappelijke verbondenheid?

Maar ligt dan net daar niet de belangrijkste afstemmingsvraag? Kan iedereen, kan elke levensvorm of levensstijl in de heersende consumptiecultuur de expressieve elementen vinden om de eigen ervaring te duiden en te plaatsen? Is de cultuurproductie van het alledaagse wel geworteld in de veelheid van levensstijlen? Men kan het betwijfelen. Het is immers niet voldoende te stellen dat het dagelijks leven vandaag veelvormiger is, minder traditioneel en minder routineus verloopt om te denken dat die diversiteit zich ook in de cultuur reflecteert.

Het leven is vluchtig en niet reflexief zonder gedocumenteerde cultuur. En het zijn die documenten die de bouwstenen zijn voor het gehele culturele bedrijf, voor de voortdurende verwerking en bewerking in steeds nieuwe creatieve processen, die steeds meer naar elkaar verwijzen en die steeds meer in afzonderlijke professies en instellingen worden gevat. En het is uit die veelheid van artefacten, materieel of immaterieel, dat het eigene wordt geselecteerd in een selectieve traditie die de staat of de belangrijkste instellingen ondersteunen. Er is dus op zijn minste een dubbele selectie aan het werk. Niet alle aspecten van het dagelijks leven worden gedocumenteerd. En niet alle documenten worden geësthetiseerd en blijvend verwerkt tot dominante cultuur.

Hier zijn machtsmiddelen, geld en sociale processen aan het werk. Een markt, ook een cultuurmarkt, produceert maar voor een koopkrachtige vraag. En een cultuurproducent kan in zijn creatief proces uiteindelijk maar beroep doen op een eigen referentiekader en een eigen ervaring. De heersende consumptiecultuur is gemaakt voor en door de nieuwe middenklassen die zowel de productie als de consumptiesfeer bezetten en die dominant zijn in de media die voor de massale verspreiding zorgen. Dat is in laatste instantie de verklaring voor het feit dat de kunstensector een zeer specifiek publieksprofiel heeft. Vooral geschoolde mensen, met een goed inkomen komen erop af. Participatie en non-participatie getuigen van de dualisering van de samenleving: een derde van de bevolking neemt nooit deel en bij de tweederden deelnemers stijgt de frequentie. Het gaat hier niet alleen om een uitsluiting volgens levensstandaard. Vooral cultureel kapitaal, zeg maar opleidingsniveau, is van belang. Dat wordt duidelijk wanneer we de hoge participatie aan het commerciële uitgaansleven, of bij de sport of het dagtoerisme bekijken. Dus mensen doen nogal wat dingen en dat kost allemaal geld.

deksels





Eric Corijn

### Meer cultuur produceren

Maar goed: niet elke dagelijksheid vindt een referentie in het bestaande culturele aanbod. Het is een uitdaging op de niet dagelijkse momenten, in de tegentijd, een cultureel platform te ontwikkelen waarin de reëel bestaande verscheidenheid zichtbaar wordt en waarin artistieke producten worden ontwikkeld die uiteindelijk op hun beurt kunnen worden verwerkt in een interculturele interactie tot culturele producten die weerklinken in de verschillende “tradities” of referentiepatronen. En dat is nou net waar de meeste projecten in het sociaal-artistieke werk zich op richten. Ze zoeken naar andere referentiekaders. Ze werken allemaal op één of andere manier met een onderbelicht verleden. Ze verwerken dat allemaal tot één of ander toonbaar product. Ze beogen allemaal één of ander effect op een doelpubliek. Idealiter gaat het om een cyclus. Uit het dagelijkse leven worden documenten geselecteerd die dan artistiek worden bewerkt, die worden geësthetiseerd en dan weer worden “teruggegeven”. Dat is ook in het voorbeeld dat ons hier bezighoudt het geval.

### Culturele in- en uitsluiting

Maar dat is op zich onvoldoende om een plaats te krijgen in de gemeenschapscultuur. Het Vlaamse cultuurbeleid wortelt immers in een zeer specifiek moderniseringsproces. Industrialisering en culturele autonomie sporen samen. Via het cultureel beleid wordt ook de opbouw van een nieuwe natie voorbereid, die op haar beurt de nieuwe staatsvormen kan dragen. Men gaat dus uit van een klassiek integratiemodel van een natie-staat. Daarin passen de drie lagen van de cultuur die we hebben besproken - de sociale cultuur, de gedocumenteerde cultuur en de selectieve traditie - in een soepele wisselwerking die de maatschappelijke integratie en reproductie schraagt. Onder druk van de hoger beschreven maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, niet in het minst door mondialisering, verstedelijking en migratie komt de integratiedriehoek onder druk. Niet iedereen heeft de nationale traditie als richtpunt. Andere “tradities” dienen zich aan.

In feite is de toestand nog veel complexer. De drie cultuurregisters vertonen vele verschijningsvormen en wijzen eerder op maatschappelijke fragmentering dan wel op integratie. De multicultuur levert vele vormen van dagelijkse cultuur, vele manieren van leven vooral binnen de autochtone bevolking, maar ook door de migrante culturen. De stad domineert de leefomgeving, juist als een wereld van verschil en pluralisme. In die context is de culturele productie zeer sterk toegenomen. Maar ook binnen de cultuursector overheersen verscheidenheid en veelvormigheid. Maar het moet gezegd: niet alle leefwijzen worden op gelijke wijze gedocumenteerd. Media en de meeste zichtbare cultuurproducten richten zich op de consumptiecultuur van de nieuwe (witte) middenklasse. Andere culturen, onderklassen, marginalen of alternatieven blijven sterk buiten beeld. Dat is een eerste vorm van uitsluiting: de onvolkomen afstemming tussen de veelheid van leefstijlen en wat wel en niet wordt gedocumenteerd.

Het is verder niet eenvoudig uit de veelheid van culturele producten een eigenheid, een identiteit te selecteren. Wat is nog het “Vlaamse karakter” dat de ministers willen ontwikkelen. Natuurlijk zorgen beleidsmaatregelen voor een selectie van eigenheid, maar die wordt telkens weer tegengesproken door andere tradities, of door andere cultuurelementen. Maar ook hier is er een in- en uitsluiting aan het werk. Ook hier wordt gezocht naar de culturele legitimiteit voor de eigen staatsinstellingen. En het is duidelijk dat hiervoor niet alle culturele documenten als bouwstenen worden erkend. De heersende cultuur is niet inclusief voor de gehele verscheidenheid die in de bevolking aanwezig is. Op bepaalde vlakken is de heersende cultuur wel erg restrictief. Het moge duidelijk zijn dat in dergelijke omstandigheden het cultuurparticipatiedebat - in feite een debat over maatschappelijke integratie in nogal erg eenvoudige termen is gevoerd. Kortom “gemeenschapsvorming” is geen eenvoudige zaak en men kan zich afvragen of dat wel in de eerste plaats een opdracht is voor het cultuurwerk.

### Participatie als democratisch project

Richten we de blik dan even op wat buiten de cultuursector aan de gang is. In feite speelt dezelfde discussie zich af in het brede maatschappelijke veld. Wanneer beleidsmakers zo aandringen op een breder cultuurbereik, op een sociale mix of op doordachte cultuurspreiding of kunsteneducatie dan rekenen ze in feite op gunstige effecten in het overbruggen van de kloof tussen burger en politiek. Verhoogde cultuurparticipatie zou aanleiding geven tot meer maatschappelijk engagement.

Eric Corijn

Niet alleen wordt er van het sociaal artistieke werk verwacht dat het cultuurparticipanten “aflevert”, het moeten meteen ook gepolitiseerde burgers zijn. Dergelijke doelstellingen kunnen alleen in een al te simpel samenlevingsmodel worden verwacht. Zoals maatschappelijke integratie maar vorm krijgt in het samenleven zelf, vereist politieke participatie ook een participatieve democratie. Burgers worden gevormd in de politiek en de kwaliteit van het burgerschap is een afgeleide van de kwaliteit van de politiek. Het deficit kan niet worden doorgeschoven naar de culturele sector!

Laten we een werking als deze, die hier ter sprake komt, dus in de eerste plaats inschatten als “educatie”. Wat we vooral kunnen leren is een kritiek op dominante educatieve settings. Die zijn immers steeds meer gericht op productiviteit en output. Is er in deze samenleving nog geld voor “vorming”? Hebben mensen nog recht op tijd en middelen om zichzelf te verbeteren? Of moet alles in functie van eindtermen, van externe doelstellingen worden afgemeten? Het is een plaag geworden te denken dat de inspanningen geleverd in dergelijke projecten meetbaar moeten worden in opbrengsten, alsof elke menselijke interactie in een bedrijfsmodel kan worden gevat. Zo is de opvoeding vandaag geworden: gericht op de arbeidsmarkt, scholing in verkoopbare vaardigheden, beantwoorden aan vastgelegde eindtermen. Ook het sociaal-culturele veld is steeds meer met die criteria behept.

Wat hier gebeurt is het tegendeel. Wat mij vooral is opgevallen is de noodzaak aan tijd en een veilige en zorgzame setting. Zonder die zorgvuldigheid, die aandacht voor de menselijke kwetsbaarheid zou deze omgang met kunst zonder gevolg blijven. Misschien moeten we van daaruit eens alle sociaal culturele praktijken en het onderwijs bevragen. We moeten vooral de vraag stellen: “Met welke missie, met welke sociale vraag, worden de educatoren belast? Wat is juist die meervoudige “bevraging”?”. De slinger is doorgeslagen: sociale pedagogiek wordt teveel belast met een maatschappelijke vraag en te weinig met een ontwikkelingsvraag. Onderwijs en vorming moeten de problemen van een ontoereikende economie oplossen, zijn geplaatst in een setting van maatschappelijke reproductie, moeten “nuttig” zijn... Het is goed dat men hier deze vraag niet kan beantwoorden...

En het verband met de andere grote vragen dan? Ik heb gepoogd nogmaals duidelijke te maken dat we sceptisch moeten staan tegenover al te snelle, onbemiddelde verbanden met andere thema's als gemeenschapsvorming of democratie. Natuurlijk is het relationele en de groepspraktijk van belang. Natuurlijk is het principe van gelijkheid essentieel. Maar de twee grote begrippen - gemeenschapsvorming en democratie - verwijzen wel naar iets anders denk ik en ik ben er geen voorstander van om te doen alsof er directe lijnen zijn.

De twee begrippen refereren natuurlijk wel aan een “maatschappelijke” opdracht van deze gesubsidieerde werkingen. Over het algemeen kan men zeggen dat er een gevoelige verschuiving is opgetreden in de beleidsvoering. In principe ondersteunt de overheid werkingen in de samenleving die waardevol zijn, maar niet voldoende eigen inkomsten kunnen genereren om volkomen zelfstandig te zijn. De vraag is dan natuurlijk: wat is waardevol? Die vraag is lang beantwoord door de intrinsieke kwaliteiten van het programma of het project naar voren te halen. Onderwijs is vormend voor de jongeren. Wetenschappelijk onderzoek vergroot onze kennis. Kunst draagt bij tot de esthetica. Met andere woorden de waarde werd gezicht in de activiteit zelve. Maar de neoliberale beleidsvoering van de laatste decennia vraagt nu ook steeds meer naar de “meerwaarde”, de “opbrengst”, de “output”. Activiteiten worden steeds minder ondersteund omwille van de activiteit zelve, omwille van de deelnemers, maar omwille van de maatschappelijke meerwaarde, het nut voor “iets anders”. Zo moet onderwijs vooral scholen voor de noden van de arbeidsmarkt. Of moet het wetenschappelijk onderzoek leiden tot patenten en verkoopbare producten. En zo moet dan de kunst of de kunsteducatie ook meer “gemeenschap” of meer “burgerzin” en “democratie” opleveren. En vermits de overheid in een samenleving met steeds meer individualisme, steeds meer ongelijkheid en concurrentie anderzijds op zoek is naar “gemeenschapsvorming” en “inburgering”, gaan subsidies in het middenveld op zoek naar die “producten”. En vermits het verenigingsleven en de instellingen geoefend zijn om in te gaan op decreten en subsidieregelingen, doet men al snel of men de verlangde resultaten (moeiteloos) kan opleveren. Natuurlijk “produceert” onze werking

meer gemeenschap en meer democratie... Niet dus.

De samenleving wordt gemaakt in het samenleven zelf. Politiek en burgerschap worden vormgegeven in de politiek zelf. Sociale inclusie of uitsluiting, ongelijkheid en armoede, het zijn in de eerste plaats sociaal economische fenomenen. En dan kan men er niet omheen: de toegenomen aandacht voor productiviteit en concurrentiecapaciteit draagt niet direct bij tot saamhorigheidsgevoel en solidariteit. Educatieve of sociaal-culturele activiteiten kunnen dan wel bepaalde maatschappelijke processen ondersteunen of afremmen, ze kunnen niet in de plaats treden van die processen.

Mij lijkt het dus volkomen onterecht een experimentele werking zoals deze af te meten op haar directe maatschappelijk effecten. Brengt deze praktijk vaardigheden bij die nuttig zijn in gemeenschapsvorming en democratie? Ongetwijfeld. Maar “produceert” dit gemeenschap of democratie? Ik denk het niet. Omdat ik niet denk dat er tussen educatie en “politiek” een positief verband bestaat. Mensen met veel cultureel kapitaal zijn daarom niet méér gepolitiseerd. Er is immers een kanteling nodig in het samenleven zelf. Van klant of individu naar burger of lid van een samenleving vergt vooral vanuit de politiek en het beleid een andere opstelling.

Gemeenschapsvorming en democratie moeten dus vooral elders geproduceerd worden. Men zou zich wel kunnen afvragen of de deelnemers aan dit project nadien ook méér maatschappelijke activiteit vertonen. Misschien is net het niet thematiseren van hun positie als arme en het geven van een andersoortige menselijke waardigheid hier van cruciaal belang. De slachtofferpositie is niet altijd het beste vertrekpunt voor meer maatschappelijke activiteit. En het zou kunnen dat de ervaringen van positiewijzigingen en diverse omgang met objecten die in dit project worden opgedaan zeer van pas komen in andere sociale relaties. In elk geval is dan de vraag: indien er elders gemeenschapsvorming of maatschappelijke activiteit aangeboden wordt, nemen deze mensen daar dan meer aan deel? Valt nog na te gaan.

Tenslotte stel ik me dan nog de vraag: wat heeft dat alles met kunst en cultuur te maken? Dat lijkt me dan toch de kern van deze werking te zijn. Alle mensen zijn cultuurwezens die zichzelf bepalen via een zekere symbolische orde en met verbeelding. Die omgang wordt letterlijk belichaamd, wordt een gewoonte, vormt een “habitus” zoals de Franse socioloog Bourdieu ons leerde. Mensen die leven in armoede worden ook als zodanig benoemd, krijgen een label, een stigma zelfs. Ik zou hier dan de notie “cultureel kapitaal” en “habitus” nog eens mobiliseren. De grootst mogelijke bijdrage die deze vorm van kunsteducatie zou kunnen leveren is dat de deelnemers beter in staat worden van houding te veranderen, zichzelf anders te positioneren.

En dat is een meer algemene werking van kunst. Die produceert objecten, artefacten die plaats nemen in de brede orde der dingen en daar al dan niet bijdragen tot een andere begrip, tot zingevende kaders. Ik beschouw het grote verschil tussen kunst(educatie) en (sociaal-culturele) educatie de plaats van het object als bemiddelaar. Educatie wordt in de eerste plaats gezien als een relatie tussen mensen en een overdracht (een transfer) in een sociale relatie. Kunst bemiddelt die relatie via objecten, liefst in de relatie tot gecreëerde objecten. Het is via de objectrelatie dat de directe verhouding uit het centrum wordt gelicht, gedecentreerd wordt. Daardoor verandert ook de machtsverhouding tussen mensen omdat ze elk hun eigen verband met het kunstobject moeten zoeken en zo opnieuw met elkaar in contact treden. Daardoor kan een goed opgezette werking als deze ook meer gelijkheid in de verhoudingen brengen. De posities van de “kunstenaar”, de maker veranderen. De vaardigheden van de deelnemer worden die van een “liefhebber”, van een “kenner”, van de gekwalificeerde “toeschouwer”. In het project dat ons hier bezig houdt wordt zeer veel tijd en aandacht gegeven aan die wisselende posities, die elk een eigen gezichtsveld en een perspectief openen. Betekenissen moeten worden gezocht, meer nog: ze moeten worden toegekend. En juist daardoor verhoogt de zelfstandigheid en meteen ook het zelfvertrouwen. Zingeving ligt immers niet eenduidig vast en is het product van “poësis” .... Van poësis naar autopoësis, van werkzaamheid naar zelfsturing.



Laten we vooral een mooi project als deze vorm van kunsteducatie, van educatie door kunst, naar waarde schatten omwille van de werkzaamheid zelve. Laten we niet steeds de meerwaarde, de opbrengst, het nut elders zoeken. Ook niet mochten we dat met wat gesofistikeerde redeneringen kunnen aangeven. Dit moet gekoesterd worden om wat het is en oplevert voor de deelnemers. En als men een bijdrage zoekt voor gemeenschaps- of burgerschapsvorming, laat het dan deze zijn: leer van de omstandigheden die nodig zijn voor kwaliteitsvolle interactie. Solidaire burgers worden niet gevormd in gesubsidieerde projecten. Ze zullen eerder het effect zijn van een zorgzame en democratische samenleving zelf. Daar moet in de maatschappij zelf werk van gemaakt worden.

We hebben dit thema in vele andere bijdragen al behandeld. Zie o.a.:

Carpentier E., Corijn, E., Jans, E. & Janssens, I. (2011). Kunst in deze wereld. Brussel: Demos.

Corijn, E. (2001): Sociaal-artistieke projecten zijn artistieke projecten en vice versa, in: Etcetera, vol. 19, nr 79, Brussel, Theaterpublikaties vzw: 27-29.

Corijn, E. (2002) Cultuur als stem, in: Ter zake cahier, Brussel: Viboso.

Corijn, E. (2003): Cultuur als zeggenschap, dan pas als participatie! In: Vos, I. (ed): Cultuurparticipatie en maatschappelijk kwetsbare groepen, Brussel: Cultuur en Democratie/CultuurNet Vlaanderen (pp. 46-61).

Corijn, E. (2006). Culturele participatie en maatschappelijke integratie sporen niet noodzakelijk samen, in: M. Leye (ed.): Over (Cultuur)Participatie, Kunst & Democratie. Brussel: EPO (pp. 177-212).

Corijn, E. & S. Lemmens, (2007): Het sociale van cultuur. Lokaal cultuurbeleid en gemeenschapsvorming. Een werkboek. Brussel: CultuurLokaal/Kunst en democratie/VCOB .

Corijn, E. (2009). Het maatschappelijk debat niet uit de weg gaan, in: Kerremans, J. (ed):

S(O)AP. Spanningsvelden in de sociaal-artistieke praktijk. Brussel, Demos: 41-58.

Corijn, E.(2009). Het verknopen van verschillen. Cultuurparticipatie in de ongreepbare stedelijkheid, in/ Bultynck, M. (ed): 360° Participatie, Brussel: Demos (pp. 52- 69).

Corijn, E (2009). Deconstructie van de gemeenschappelijkheid. Zeggenschap is strijd om zingeving , in/ Bultynck, M. (ed): 360° Participatie, Brussel: Demos (pp. 318-329).

Andere bronnen waarnaar wordt verwezen in de tekst zijn:

Bourdieu, P. (1979). La distinction. Critique sociale du jugement. Les Editions de Minuit, Paris.

Bourdieu, P. (1984) Distinction. A social critique of the judgement of taste. Routledge and Kegan Paul, London (trans. Nice, Richard).

Corijn, E. et al (2002). Cultuur voor dagelijks gebruik, in: An. (2002): Alledaags is niet gewoon. Reflecties over volkscultuur en samenleving. Brussel, Koning Boudewijnstichting: 11-209

Freud, S. (1972). Civilisation and its discontents. London: The Hogarth Press, 94p.

Lacan, J. (1966). Ecrits, Paris, Editions du Seuil.

Williams, R. (1981). The Analysis of culture, in: T. Bennet, G. Martin, C. Mercer & J.Woollacott, Culture, Ideology and Social Process, London: B.T.Batsford/Open University Press (pp.43-52).

\* Eric Corijn is cultuurfilosoof en sociaal wetenschapper, professor sociale en culturele geografie aan de Vrije Universiteit Brussel, directeur van het onderzoekscentrum COSMOPOLIS, City, Culture & Society, eacorijn@vub.ac.be

**de kunstbank/what>** > de kunstbank/what> creëert samen met hedendaagse beeldende kunstenaars, fotografen en vormgevers vernieuwende artistieke praktijken voor en met een specifiek publiek. Daarbij vormen



Jan Masschelein

kennis, inzicht en beleving van hedendaagse kunst het uitgangspunt, actieve participatie en creatie. de kunstbank houdt hiermee een pleidooi om het hedendaagse kunstgebeuren voor iedereen betekenisvol te maken als een sociaal grondrecht op cultuurparticipatie en als een stap naar actief burgerschap.

de kunstbank vzw ontstond in 1987 te Leuven met als doel de promotie van hedendaagse beeldende kunst door publieksbemiddeling. Gaandeweg breidde het werkveld zich uit naar fotografie; de intenties kregen vorm in rondreizende tentoonstellingsprojecten voor jongeren van het secundair onderwijs en in samenwerking met de stad Leuven en de Katholieke Universiteit Leuven.

Deze synergie resulteerde in een partnerschap bij de ontwikkelingsfase van de museumsite (het huidige museum M). De kunstbank werd uitgenodigd om mee te participeren en verhuisde naar de museumsite waar ze het bijzonder traject van experimentele publiekswerking what > realiseerde. Bij de aanvang van de nieuwbouw en de renovatie van het museum M in 2006, verhuisde de kunstbank naar hartje Brussel om hier haar praktijken verder te zetten. De projecten spelen in op maatschappelijke uitdagingen zoals cultuurparticipatie, interculturaliteit, diversiteit, globalisering en de plaats van kunsten, cultuur, educatie en onderwijs in een veranderende wereld. Samen met kunstenaars, het professionele artistieke veld, de sociale partners, de onderwijsinstellingen en de academische wereld zoeken we naar strategieën om met deze uitdagingen om te gaan.

[www.dekunstbank.org](http://www.dekunstbank.org)

**duurzaam** > doorgedacht.

**educatie** > “Het (kunst)atelier als werkvorm: een pedagogisch experiment?” \*

Jan Masschelein  
Laboratorium voor Educatie en Samenleving

In deze bijdrage zal ik trachten aan te geven in welk zin het (kunst)atelier een werkvorm is die pedagogisch of ‘schools’ genoemd kan worden. Ik zal ook trachten aan te geven dat een dergelijke schoolse werkvorm in zichzelf democratiserend is en een gemeenschappelijke wereld mee vorm geeft, wat betekent dat wanneer het werkelijk gaat om een pedagogische of schoolse werkvorm

democratisering en vorming van een gemeenschappelijke wereld niet als aparte doelstellingen moeten geformuleerd worden. Het is dus van belang te verduidelijken wat ik hier onder ‘pedagogisch’ en ‘schools’ versta.

Meestal verwijst men met de notie ‘pedagogisch’ naar activiteiten die iets welbepaalds bij mensen tot stand brengt, iets dat men wenst en vastlegt en men zich dus ook vooraf voorstelt. Pedagogen zijn dan experts in de manieren waarop men anderen zo effectief mogelijk dat iets kan bijbrengen, in de manieren waarop men er voor kan zorgen dat anderen bepaald gedrag stellen, competenties verwerven, normen en attitudes overnemen, etc. (bijv. democratische burgerschapscompetenties verwerven of solidaire houdingen ontwikkelen). Of het zijn experts in de manieren om anderen te helpen zich te ontwikkelen (bijv. hun talenten te ontwikkelen). In dergelijke opvatting komt de pedagogische activiteit neer op socialisatie, facilitatie of ontwikkelingshulp. En met betrekking tot het initiatief van de ‘kunstbank/what’ en ‘Leren Ondernemen’ zouden we ons dan moeten afvragen of dat initiatief daartoe bijdraagt. Ik wil hier het pedagogisch werk heel anders invullen en keer daarvoor terug naar de oorspronkelijke betekenis van ‘pedagoog’. In de Griekse oudheid was de pedagoog degene die kinderen van het huis naar school begeleidde en daar vaak ook aan hun zijde bleef. School is afgeleid van het Griekse scholé, en betekent ‘vrije of onbestemde tijd’, tijd die niet de tijd van het huishouden is (economische tijd) of van het besturen (politieke tijd). Vrije tijd had in de Griekse oudheid een specifieke betekenis. Het ging niet om wat we vandaag de tijd van ontspanning of verlof noemen. In de huidige samenleving is de productieve tijd of arbeidstijd als het ware de norm of de echt belangrijke tijd. In de Griekse oudheid was de scholé of vrije tijd de norm, of liever, de tijd die er echt toe deed. Het was de tijd om zich te wijden aan het spel, maar ook om zich bezig te houden met belangrijke zaken, om zichzelf als persoon en ook als burger te vormen, tijdelijk vrijgesteld van specifieke arbeidsverplichtingen én van andere sociale vereisten die samenhangen met de familiale, sociale of politieke context. ‘Vrije tijd’ was synoniem met ‘onbestemde tijd’. Het was dus tijd zonder bestemming (zonder duidelijk vooropgesteld doel),

Jan Masschelein

tijd die niet (meteen) productief was en dus niet (meteen) iets welbepaalds voortbracht. Het was de tijd van studie en oefening, tijd van zich beproeven, en tijd ook van spel. Als we deze betekeniscontext als uitgangspunt nemen dan is de pedagoog degene die jonge mensen vrije tijd ter beschikking stelt en die vrije tijd helpt mogelijk maken. Het is in deze lijn dat ik met de term pedagogisch wil verwijzen naar het mogelijk maken van ‘vrije of onbestemde tijd’. Een pedagogische activiteit is in die specifieke zin gelijk te stellen met ‘school maken’, maar school hier dus niet begrepen als de institutie die we allemaal kennen (en die vandaag vaak helemaal geen onproductieve tijd meer biedt), maar als een welbepaalde materialisatie of vormgeving van de vrije tijd. Alleen dan kunnen we vermijden om een pedagogische activiteit voortdurend te verwarren met socialisatie, pure zorg of ontwikkelingshulp – of om een pedagogische invalshoek gelijk te stellen aan een ontwikkelingspsychologische, sociologische of therapeutische. Pedagogisch werkzaam zijn is niet socialiseren, is niet er voor zorgen dat kinderen de normen en waarden van het gezin, de familie, de cultuur of de maatschappij overnemen en aannemen, het is ook niet het bewustmaken of zeggen wat men moet doen, of er voor zorgen dat ieders talenten ontwikkeld worden. Niet omdat socialisatie en de ontwikkeling van talenten niet belangrijk zouden zijn, maar omdat een pedagogische activiteit in wezen met iets anders te maken heeft. Ze heeft te maken met het ontsluiten van de wereld en het tot leven wekken van die wereld zelf (van de woorden, de dingen, de praktijken die die wereld omvat) die ‘vorming’ mogelijk maakt. En dat is precies wat kan gebeuren in die ‘vrije of onbestemde tijd’. ‘School’ is dan de naam van een specifieke vrije tijd die in het leven wordt geroepen en letterlijk een plaats krijgt en vormgegeven wordt. Het is de naam van een tijd/plaats of plek waarin wereld wordt ontsloten, waar aandacht en inter-esse ontstaat en vorming mogelijk is.

In dit opzicht is het van belang een onderscheid te maken tussen ‘vorming’ en ‘leren’, een onderscheid dat vandaag meestal verloren gaat in het alom centraal stellen van het ‘leren’. In het pedagogische werk gaat het niet in de eerste plaats om leren, maar om vorming. Niet omdat leren niet belangrijk zou zijn, of niet aan de orde is, maar omdat het, zoals gezegd, om iets anders gaat, of, als men dat liever wil, om een heel specifieke vorm van leren. Vorming betreft de verhouding tot de wereld (en niet zozeer de kennis van die wereld), en deze verhouding heeft in eerste instantie te maken met aandacht, zorg en interesse voor de wereld, en voor zichzelf in relatie tot die wereld. Vorming verwijst naar het gebeuren van transformatie waar het ‘ik’ in confrontatie met de wereld wordt opgeheven (tussen haakjes wordt gezet) en waar een nieuw ‘ik’ in relatie tot die wereld gestalte krijgt. Dit nieuwe ‘ik’ is eerst en vooral een ik van de ervaring, van de aandacht, van de blootstelling aan iets. In leren gaat het om het versterken (‘empoweren’) of uitbreiden van het bestaande ik, bijvoorbeeld door het accumuleren van competenties of het uitbreiden van het kennisbestand. Leren impliceert in die zin een uitbreiding van de eigen leefwereld, iets toevoegen, bij-leren; het is een accumulatie- of groeiproces. Het leerproces blijft introvert – een versterking van het ego, identiteitsontwikkeling. In vorming, daarentegen, staat dit ik en de eigen leefwereld van meet af aan mee op het spel, ze worden mee in het spel gebracht. Vorming impliceert dan steeds door oefening en studie buiten zichzelf treden of boven zichzelf uitstijgen, de eigen leefwereld overstijgen. Het is een extraverte beweging, de stap volgend op een identiteitscrisis. Het ‘ik’ leert hier niet iets bij, omdat dit ik zich precies aan het vormen is. Het ik (met zijn keuzes, voorkeuren, talenten) wordt dus opgeheven, buiten werking gesteld, uit het centrum gehaald (ge-decentreerd) en kan daarom (nieuw) gevormd worden of zich opnieuw vormen. Om een eenvoudig voorbeeld te geven: de mensen die in de ateliers van de ‘Kunstbank/What’ en ‘Leren Ondernemen’ hebben meegewerkt zullen nu meer weten en meer kunnen dan voorheen (ze weten nu iets van artiesten waar ze vroeger nooit van hadden gehoord, ze hebben technieken geleerd die ze niet beheersten). Maar om te zeggen dat hier ook vorming plaats vindt, moeten we aangeven dat voor die mensen de wereld ontsloten wordt op een manier die hen verandert. Dit betekent dat de wereld waar ze mee bezig zijn (de dingen, praktijken) in de sterke zin mee-gedeeld wordt en dus hun eigen wereld en manier van in de wereld staan verandert. Daar hoeft men zich geen heroïsche voorstellingen bij te maken. Iemand wiens interesse echt gewekt wordt, zal voortaan ook aandacht hebben voor dingen waar hij vroeger geen aandacht voor had, en dingen waar men echt aandacht voor heeft, dat wil zeggen waar men bij stil staat en waaraan men zich aan blootstelt, kunnen ons veranderen. Ze kunnen niet enkel veranderen wat we weten en kunnen, maar hoe we denken en zijn. Ze kunnen zich, vaak langzaam, inschrijven in onze handen, onze blik, de houding en gebaren van ons lichaam,



Jan Masschelein

de toon van onze stem, in hoe we ons tot de wereld, tot anderen en ons zelf verhouden.

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

Een eerste act is die van de ‘opheffing’ of ‘tussen haakjes zetten’. Economische, sociale, culturele, politieke of private tijd worden opgeheven, net zoals de taken en rollen die vasthangen aan specifieke plaatsen. Of anders gezegd, de werking en het gewicht van de sociale orde en de gewone tijd worden tijdelijk tussen haakjes gezet. Heel eenvoudig betekent dit dat een schoolse plek mensen bijvoorbeeld de kans geeft om hun verleden en familieachtergrond achterwege te laten, en inderdaad, ‘scholier’ te worden zoals alle anderen. Dezelfde opheffing is er aan de kant van diegene die we bij gebrek aan betere term toch de leerkracht zullen noemen en aan de kant van wat we, eveneens bij gebrek aan betere term, de leerstof noemen. Leerkracht zijn is een beroep dat eigenlijk geen serieus beroep is, de leerkracht staat gedeeltelijk buiten de samenleving, of liever, buiten de productieve wereld. En kennis en vaardigheden die op school geleerd worden hebben duidelijk een band met de wereld, ze zijn er van afgeleid, maar ze vallen er niet mee samen. Van zodra kennis en vaardigheden de school worden binnengebracht worden ze leerstof, en losgemaakt van dagelijkse toepassingen. Leerstof is ont-eigende kennis, ont-eigende vaardigheden. Het ‘tussen haakjes zetten’ is daarom ook een losmaken of vrij maken. Het instellen van drempels, het ritme van de schooltijd, de vorm van klaslokalen en speelplaatsen spelen daarbij een belangrijke rol in zoverre ze letterlijk een scheiding instellen ten aanzien van de gewone wereld en gewone tijd. En ook het aanspreken van mensen als ‘scholieren’ door de figuur van de leerkracht als bewoner van die schoolse plek is belangrijk om die scheiding en dus de opheffing tot stand te brengen. Vandaag tracht men deze act van opheffing of ‘tussen haakjes zetten’ volkomen te neutraliseren. Enerzijds wil men de schoolse plek vernietigen. In drie varianten: men wil haar transformeren tot een thuis (weg met drempels, men moet zich thuis voelen op school, de nadruk ligt op welbevinden en aansluiten bij de leefwereld), men wil haar transformeren tot werkplek (ze moet aansluiten bij de eisen van de reële wereld), men wil haar transformeren tot een samenleving of liever nog een gemeenschap (de school als samenleving in het klein en dus niet principieel verschillend van de ‘echte’ samenleving). Anderzijds is er voortdurend de tendens om de act van opheffing te neutraliseren door ‘scholieren’ vast te pinnen op hun sociale en culturele achtergrond (of op hun eigen behoeften, hun eigen talenten, hun ‘typische’ bekwaamheden, hun ‘eigen’ vorm van intelligentie, hun eigen ontwikkelingsniveau en vandaag meer en meer hun eigen breintoestand), door van de leerkracht een echte professional te maken (iemand die iets produceert net als alle anderen) of door de leerstof direct relevant of, zoals men zegt, inzetbaar te maken.

De term ‘vrij’ heeft echter niet enkel de negatieve betekenis van opheffing (vrij maken van), maar ook een positieve betekenis, dit wil zeggen ‘vrij om’. In deze lijn kunnen we de tweede act die de schoolse plek mee instelt omschrijven als de act van het ‘op tafel leggen’. Die act verandert diegene die iets op tafel legt in een leerkracht (het zou juist zijn ‘schoolmeester’ te zeggen, maar dat woord is intussen zo negatief belast dat het eigenlijk volkomen onbruikbaar is geworden) en doordat het op tafel ligt, voor studie en oefening, veranderen diegene die rond de tafel verzameld zijn in een nieuwe generatie (ze veranderen in ‘scholieren’ zouden we kunnen zeggen, maar ook dat is intussen een woord dat wat lastig valt) en dat ongeacht hun leeftijd. M.a.w. het is die act die mede leerkrachten en leerlingen in het leven roept (leerkracht en leerling zijn hier dus geen sociologische categorieën of rollen, maar figuren die met de schoolse plek ontstaan). Dat dingen, woorden, praktijken op tafel worden gelegd, betekent dat ze worden bevrijd van de context en de levensvormen waarin ze regulier gebruikt worden en een vaste betekenis hebben, waarin ze dus geprivatiseerd zijn, dat wil zeggen een eigen gebruik en een eigen betekenis hebben. Dingen, woorden, praktijken worden om zo te zeggen uit productie genomen, ze worden beschikbaar, vrij-

Jan Masschelein

gegeven of gedeprivatiseerd. Ze hebben niet langer een vaste bestemming en zijn in die zin zonder bestemming: ze worden gemeen goed, goed dat vrij wordt voor nieuw gebruik, ze worden publiek. Wat opgeheven is, is hun ‘economie’, de redenen en objectieven die hen bepalen in de gewone tijd. Ze zijn losgemaakt van de manier waarop de oudere generatie hen zeer concreet gebruikt en inzet (buiten de school, thuis of in een maatschappelijke context zoals de arbeidscontext), ze worden ter beschikking gesteld, maar zijn nog niet toegeëigend door de nieuwe generatie. Belangrijk is hier dat tegenover deze publieke dingen diegenen die rond de tafel verzameld zijn de gelegenheid krijgen zich te ervaren als een nieuwe generatie. De typische schoolse ervaring is precies die confrontatie met publieke dingen, vrij voor nieuw gebruik. Ze is een ervaring van kunnen, van ermee kunnen beginnen. Het wiskundig bewijs dat als het ware uit de wereld wordt gehaald en uitgeschreven op het schoolbord. De motor die uit de auto is gehaald en op de werktafel ligt. De roman die op de studietafel ligt. Dat schoolbord, die werk- of studietafel zijn niet in de eerste plaats instrumenten voor de disciplineren van mensen, maar technieken die het mogelijk maken dat dingen op zichzelf komen te staan, los- en vrijgemaakt van het reguliere gebruik, en dat het publiek ter beschikking staat. Om die reden betekent een schoolse plek altijd ook kennis omwille van de kennis, en dit kunnen we studie noemen. Of vaardigheden omwille van de vaardigheden, hetgeen we oefening kunnen noemen. En verder ook denken als gedachten omwille van de gedachten, en maken om te maken als ontwerpen. Een schoolse plek is dan de plaats en tijd om te studeren, oefenen, denken en ontwerpen. Maar dit betekent niet dat ze, als een soort van ivoren toren of eiland, verwijst naar een tijd of plaats buiten de samenleving. Wat in die plek aan bod komt is geworteld in de samenleving, in het alledaagse, maar er is die eenvoudige en tegelijkertijd verregaande handeling van opheffing en op tafel leggen. Op de schoolse plek (zoals ook trouwens ook op de speelplek die een andere vormgeving inhoudt van de vrije tijd) hebben de wetten en gebruiken van het gewone leven (tijdelijk of voorlopig) geen gelding en kan men in zekere zin opgaan in de dingen en de praktijken omwille van hen zelf. Men kan er zijn aandacht richten op de taal omwille van de taal, het koken omwille van het koken, de houtbewerking omwille van de houtbewerking, het tekenen omwille van het tekenen. Ook de act van het op tafel leggen en vrij geven wordt vandaag (zoals ook heel vaak in het verleden) geneutraliseerd. Hetzij door datgene wat op tafel gelegd wordt meteen te laten vergezellen van de duidelijke boodschap waarvoor het gebruikt moet worden (en hoe het begrepen moet worden). Hetzij door eigenlijk niets meer op tafel te leggen, maar de tafel te vervangen door de instelling van een (leer)omgeving waarin ‘gemeen goed’ vervangen wordt door ‘hulpbronnen’ of zogenaamde ‘resources’ die lerenden kunnen gebruiken of raadplegen om hun individuele leerbehoeften te bevredigen en hun eigen talenten te ontwikkelen.

En zo zou men ongetwijfeld ook kunnen kijken naar het kunstatelier van de ‘kunstbank/what?’ en ‘Leren Ondernemen’: als een leeromgeving vol hulpbronnen om creatieve talenten te ontwikkelen. Het hele talentendiscours blijkt vandaag heel aantrekkelijk en vanzelfsprekend, terwijl het in feite een heel individualiserend (ieder zijn talent) en zuiver economisch discours is (men mag niet vergeten dat een talent oorspronkelijk naar een geldstuk verwees en dat het er dus om gaat zijn menselijk kapitaal te doen opbrengen). Ik denk echter dat dit discours wezenlijke elementen mist van wat in het kunstatelier gebeurt en dat het tekortschiet om de betekenis van de ervaringen die er aan de orde te zijn, zoals ze naar voren komen uit de documenten en presentaties, te beschrijven.

De derde act is die van het aandacht vestigen op de wereld (wereld-ontsluiting), en dus niet op de ‘doelgroep’ en haar vraag of behoeften. Een schoolse plek is een dispositief dat aandacht mogelijk maakt, dat wil zeggen een aanwezigheid bij de dingen. Een schoolse plek brengt ons letterlijk in de nabijheid van dingen, praktijken zodat die ons kunnen raken en onze interesse kunnen opwekken. Ze doet ons bij iets stil staan, waardoor dat iets reëel kan worden, echt, een zaak die er toe doet. Het wiskundig bewijs of de roman, maar ook het virus of het chromosoom, de lijn of de kleur, het punt en de letter – het worden allemaal interessante dingen. Een schoolse plek is de tijd/plaats van aandachtig maken en interesse opwekken. Vandaar dat het ook niet moet gaan om motivatie – zoals vandaag zo vaak wordt herhaald – maar om interesse. Terwijl motivatie een soort persoonlijke, psychische aangelegenheid is, gaat het bij interesse - afgeleid van het Latijnse interesse: datgene was tussen ons bestaat - altijd om iets buiten onszelf, iets dat raakt en aanzet tot studeren, denken, oefenen en ontwerpen. Voor dat aandachtig maken en interesse wekken bevat de schoolse plek allerlei technologieën (beperken en selecteren van prikkels, gebruik van witte muren, zwarte borden, gericht blikken, stilzitten of juist specifieke bewegingen, etc.) en is ze mee

Jan Masschelein

afhankelijk van de vierde act, die ik zo meteen zal bespreken en die verbonden is met de figuur van de schoolse leerkracht (die men, zoals hierboven gezegd beter schoolmeester zou kunnen noemen). Het temmen of neutraliseren van de act van het aandacht vestigen op de wereld gebeurt vandaag onder meer door wat men doet vraaggestuurd te willen maken, leerlinggestuurd, leerlinggericht, doelgroepgestuurd, doelgroepgericht. Niet de wereld, de dingen, de praktijken staan dan centraal, maar de (individuele) behoeften, voorkeuren, keuzes, opinies.

De vierde act is een act van liefde van de schoolbewoner die we de ‘leerkracht’ hebben genoemd. Die act van liefde omvat zowel een liefde voor de wereld als een liefde voor de nieuwe generatie. Het is mede vanuit die liefde dat de leerkracht handelt onder de assumptie van de gelijkheid en zich richt tot iedereen, telkens één (tot Sarah, Jules, Lien, Jo ..), maar tot niemand in het bijzonder. Het is mede vanuit die liefde dat de wereld gezag kan krijgen (dat betekent letterlijk: iets kan zeggen) en interesse opgewekt kan worden. Meestal zien we, zoals eerder gezegd, pedagogische activiteiten als doelgericht en als het bieden van oriëntatie of bestemming. Dat betekent dat men zegt wat bijvoorbeeld kinderen of jongeren of deelnemers (zouden) moeten doen of verwerven. Maar pedagogisch werkzaam zijn betekent niet zeggen wat kinderen of jongeren of deelnemers (zouden) moeten doen of verwerven, maar maken dat de wereld (de dingen, de woorden, de praktijken) hen iets kan zeggen, hen kan aanspreken, waardoor ze opnieuw én zelf kunnen beginnen met de wereld, met de dingen. Het is maken dat wiskunde, Nederlands, koken, houtbewerking, en in dit geval dus tekenen, lijnen, kleuren, vormen op zichzelf belang krijgen en interessant kunnen worden. Een schoolse plek is een plek waar gezag gegeven wordt aan de wereld, niet enkel door het over de wereld te hebben, maar ook en vooral door de manier waarop de leerkracht er zelf mee omgaat, de praktijken zelf belichaamt en zo toont wat voor hem of haar ‘gezag’ heeft, toont dat hij de wereld meer liefheeft dan de kinderen of de jongeren of de deelnemers. Slechts zo kunnen ze de wereld communiceren of mee-delen. Hoe zou men immers interesse voor de wereld kunnen wekken als men anderen de boodschap geeft dat zij zelf het belangrijkste en dus ook het meest interessante zijn. Maar tegelijkertijd moeten de leerkrachten hun kinderen, jongeren, deelnemers meer liefhebben dan de bestaande wereld, omdat ze bereid moeten zijn hun wereld op tafel te leggen en vrij te geven, en dus te aanvaarden dat die eindig is en met hen kan verdwijnen. Ze moeten dat wat ze als interessant op tafel leggen ook loslaten, er geen beslag op leggen. Ze moeten toelaten dat kinderen, jongeren, deelnemers door spel, studie, oefening - door de manier waarop ze omgaan met de wereld en er zelf betekenis aan geven - de wereld kunnen vernieuwen. Dit laatste niet doen - ‘en dus zeggen dit is van belang, en zo moeten jullie hier mee omgaan’ - zou betekenen dat men de nieuwe generatie de kans ontnemt de wereld te vernieuwen. Het is precies dat waar de filosofe Hannah Arendt de leerkracht aan herinnert wanneer ze mooi en treffend formuleert dat die handelt uit liefde voor de wereld (dit is interessant en waardevol) én uit liefde voor de kinderen (‘het is aan jullie, nieuwe generatie, om zelf vorm te geven aan een nieuwe wereld’). Pedagogische verantwoordelijkheid heeft daarom eerder te maken met liefde dan met rekenschap kunnen afleggen of verantwoording geven - zoals vandaag zo vaak van leerkrachten gevraagd wordt en in de feiten er wellicht toe bijdraagt dat die liefde erg bekoelt of nauwelijks ernstig genomen wordt.

Een schoolse plek is een plek waar mensen ter wereld worden gebracht, en met hen die wereld gedeeld wordt, het is een plek waar de wereld mee-ge-deeld wordt. Vrije tijd als schoolse tijd is dus geen ontspanningstijd, maar tijd van aandacht voor de wereld, dat is ook de tijd van het respect, van het aanwezig zijn bij, het ontmoeten, het leren kennen, het ontdekken. Vrije tijd is de tijd waar men niet in de eerste plaats met zichzelf bezig is (met de bevrediging van behoeften of ontwikkeling van talenten), maar met iets bezig is en dat iets belangrijker is dan de eigen behoeften, talenten of projecten. Daarom kunnen we zeggen dat het de tijd is waarin de wereld ontsloten wordt en tot ‘gemeen goed’ wordt gemaakt. Het is doordat men voor mensen een wereld opent (en dat is zoals gezegd niet hetzelfde als hen er bekend mee te maken, maar is de wereld ook tot leven wekken en laten aanspreken) dat mensen zich in relatie tot de wereld als een nieuwe generatie kunnen ervaren die ook een nieuw begin kan maken. Ze ervaren een betrokkenheid op de wereld (op de wiskunde, de taal, het koken, de houtbewerking, het tekenen, het schilderen), ze moeten er mee beginnen, maar ze ervaren ook dat ze er mee kunnen beginnen. En in deze dubbele ervaring, van de wereld als gemeen goed (dus buiten mij zelf) en van het ‘ik kan’ (in tegenstelling tot ‘ik moet’), ligt de politieke betekenis van de schoolse plek. Het is openen van een wereld buiten het zelf en het betrekken van

Jan Masschelein

mensen op die gemeenschappelijke wereld. En dus niet zozeer aansluiten bij de leefwereld van de zogenaamde doelgroep, maar hen uit hun leefwereld trekken, hen bij de dingen (de wiskunde, het Nederlands, het koken, het tekenen, de lijnen en punten) brengen, hen er letterlijk in contact mee brengen zo dat ze hen kunnen aantrekken en de wereld belangrijk wordt. Het is dan dat mensen zich kunnen ervaren als wereldburger (en niet langer als lid van een doelgroep). Dat wil niet zeggen zich ervaren als iemand met formeel vastgelegde rechten en plichten, of iemand die medebezitter is van een zaak. Maar het betekent zich geïnteresseerd weten in de wereld (in een zaak), zich betrokken voelen op iets buiten zichzelf als gemeenschappelijk goed. De politieke betekenis van de schoolse plek ligt dan niet in het feit dat ze bepaalde vooraf vastgelegde burgerschapscompetenties helpt tot stand komen, of dat ze kennis zou bieden over de politiek. Haar politieke betekenis ligt in het ‘vrij geven’ van wereld (van dingen en praktijken) op zo’n manier dat men zich (zoals een burger) betrokken weet op een gemeen goed en zich enerzijds aangesproken weet door de verplichting tot zorg die dat met zich meebrengt en anderzijds door de vrijheid en daarmee ook de gelijkheid die het impliceert, de gelijkheid van het ermee kunnen beginnen.

Een schoolse plek wordt gemaakt. Haar specifieke werkzaamheid wordt mee bepaald door allerlei esthetische arrangementen (dat wil zeggen combinaties van architectuur en technologie) en door de figuren die haar bewonen. Er zijn verschillende vormen van een schoolse plek. Niet enkel de klas of het seminarie, maar bijvoorbeeld inderdaad ook de workshop of het atelier. En daarmee kan ik nu een positief antwoord geven op de vraag die het begin vormde van deze bijdrage. Het (kunst)atelier kan wel degelijk een pedagogisch experiment of een schoolse plek zijn. We kunnen denken aan een teken- of schildersatelier, maar ook een dansatelier. Het atelier is een afgescheiden ruimte waar de activiteiten van het kijken, tekenen of bewegen losgekoppeld worden van wat gangbaar is en op zichzelf komen te staan. Het atelier maakt mogelijk dat deze activiteiten losgekoppeld worden van gangbare interpretaties en betekenissen. Ze worden uit de context getrokken. De blik, het lichaam, de handen worden vrijgemaakt, en kijken, bewegen, vormen, kleuren en texturen worden op zichzelf interessant, opengesteld voor publiek gebruik, en dus voor nieuw gebruik. Ze verschijnen als middelen, zonder vooropgesteld doel. Het werken met een model, en bij uitstek met een naaktmodel (letterlijk ontdaan van de kleren die ‘de man maken’, of ‘de vrouw maken’), is hier wellicht het meest illustratief. Natuurlijk is een model maar een model, het is contextloos, naakt, maar precies om die reden kan het model iets worden dat de aandacht trekt. Een stilstaand beeld dat fascineert, dat het denken uitdaagt en nooit uitput, die de blik en de aandacht vasthoudt, de hand in beweging brengt. Het typische schoolse is de ervaring om in confrontatie met het model iets te kunnen, om onze ogen, onze handen, ons lichaam te kunnen gebruiken. Het maakt ons aandachtig voor het model en voor ons eigen kunnen. Je zou hier het haast versleten begrip ‘creativiteit’ kunnen gebruiken. Maar creativiteit dan als het moment waarop een ervaring van kunnen en vermogen, of gewoon vrijheid, samenvalt met een ervaring van gegrepen zijn door iets buiten jezelf dat je mee in beweging zet. En ongetwijfeld speelt de ‘leerkracht’ ook hier een belangrijke rol, niet alleen door wat hij of zij vanuit een passie of liefde ‘op tafel legt’ (bijv. het model, of de lijnen, de kleuren, de punten, letters, vlakken, en ook de manieren om lijnen te trekken, kleuren te maken etc.) maar ook door de manier waarop hij of zij erin slaagt een discipline in te stellen die de deelnemers bij de zaak houdt en aandachtig maakt, erin slaagt de dingen te presenteren zonder hun betekenis te anticiperen, erin slaagt hun effect uit te stellen. En dat wordt precies mee mogelijk gemaakt door de manieren van presenteren, door het hanteren van verschillende schalen (bijv. reuze-punten, eindeloze lijnen, ...), door kaders of zwarte borden, witte muren, onverwachte relaties. Allemaal esthetische arrangementen die de dingen zelf in het centrum plaatsen, maar tegelijk maken dat het oog nog niet weet wat het ziet, het denken nog niet weet wat het ermee moet doen, de hand nog onzeker is, zodat ook een nieuwe blik, nieuwe gedachten, nieuwe schetsen mogelijk worden en mensen zich vormen. Het tekenatelier kan in die zin wel degelijk een schoolse plek zijn, en daarmee zoals gezegd, in zichzelf democratiserend en vorming van een gemeenschappelijke wereld.

Laat mij tot slot nog even terugkomen op die specifieke werkzaamheid van een schoolse plek, die niet gedacht wordt als een simpele passage van intentie naar resultaat (van oorzaak naar effect). Als we het voorbeeld nemen van het vormen van kritische, democratische burgers in de context van een kunstatelier (zoals het initiatief dat hier aan de orde is) dan denkt men gewoonlijk in twee



Jan Masschelein

modellen van werkzaamheid. Een eerste bestaat in het aanbieden van bepaalde voorstellingen of beelden (bijvoorbeeld: foto's van slachtoffers van een etnische oorlog, beelden van klederdracht of gebruiken van andere culturen, beelden van verslaafde jongeren) met als intentie dat die voorstellingen (beelden) een bepaalde perceptie zullen tot stand brengen en dat die perceptie dan de gedachten, de gevoelens en acties van de betrokkenen zouden engageren (bijv. solidariteit of kritische zin opwekken door een representatie te ontcijferen, door een illusie te doorprikken, door mensen in andere contexten te laten zien). Het tweede model stelt dat de werkzaamheid ligt in het participeren in een bepaalde gemeenschap (van lerenden, etc.), die zelf een soort toonbeeld zou moeten zijn van een democratische gemeenschap (van discussie, overleg, etc.). In beide modellen gaat men uit van een directe verbinding tussen intentie en resultaat. Maar de democratiserende en (maatschappij-)vormende werkzaamheid van de schoolse plek heeft niets te maken met het doorgeven van boodschappen, met het bieden van toonbeelden of met de mogelijkheid om te participeren. Die werkzaamheid heeft vooreerst te maken met de manier waarop lichamen/mensen losgemaakt worden van de plaatsen en posities die hen zijn toegeschreven of die ze zichzelf toeschrijven. In naam van het verzekeren van hun en vooral ook van onze toekomst wordt vandaag een almaar ingrijpender detectie- en classificatieapparaat ontwikkeld dat mensen tot object maakt van indelingen en ingrepen (“tussenkomsten”) en hen vastzet in hun zogenaamde eigenheid (hun typische bekwaamheid, hun eigen talent, hun eigen ontwikkelingsniveau, hun eigen beperkingen, hun eigen brein-toestand, hun eigen behoeften, hun eigen vragen, enz.). De eerste werkzaamheid van de schoolse plek is precies het opheffen van deze ‘eigenheid’. De schoolse plek ont-bindt, de-connecteert. Ze doorbreekt de zintuigelijke evidentie van een sociale orde die bepaalde groepen bestemt tot bepaalde vormen van zien, voelen, denken, spreken, tot bepaalde activiteiten en voorkeuren, die mensen tot doelgroepen maakt met vast te stellen karakteristieken, met eigen behoeften, met eigen talenten, eigen intelligentie, etc. De logica van het doelgroepenbeleid is echter een politielogica: ieder zijn plaats om de goede orde te bewaren. De schoolse plek is een democratische en politieke plek omdat ze begint met het tussen haakjes zetten van de competenties/incompetenties die met ieders ‘plaats’ verbonden zijn. Iedereen wordt daarentegen ‘scholier’, blootgesteld aan dingen en aan een stem die dingen gezag verleent en de scholieren in de nabijheid van die dingen brengt. De werkzaamheid van de schoolse plek heeft dus vervolgens ook te maken met de manier waarop dingen en praktijken vrijgegeven worden en zichtbaarheid verkrijgen, met de manier waarop ruimtes en tijden versneden/gescheiden/verdeeld worden en bepaalde vormen van nabijheid en afstand worden mogelijk gemaakt, vormen om in aanwezigheid van iets of iemand te zijn.

Vandaag hebben veel projecten in de sociale sector klare doelstellingen en ze moeten vaak ook geformuleerd worden in termen van verwachte uitkomsten (output): bijv. burgerschapscompetenties, toename van sociale cohesie, solidaire gemeenschap. Daarbij veronderstelt men altijd een directe band tussen de intenties van initiatiefnemers, projectontwerpers, begeleiders (‘opvoeders’) en de blik of perceptie van de deelnemers, én ook tussen die perceptie en het veranderde gedrag of de veranderde attitude van de deelnemers, die bovendien zelf ook nog zou resulteren in een bepaalde toestand van de ‘gemeenschap’. Een schoolse plek is echter werkzaam doordat ze precies die band opheft. Er wordt iets op tafel gelegd, er wordt aandacht op de wereld gevestigd, maar de wijze waarop datgene wat op tafel ligt moet gebruikt worden blijft radicaal open (en daarom kunnen we ook spreken van experiment). Wat vorming en transformatie mogelijk maakt is niet de intentie van de initiatiefnemers of projectleiders (ook niet die van de leerkracht of begeleider), maar dat de dingen en de lichamen die op die plek verzameld zijn, los zijn gemaakt, gescheiden zijn van hun gewone posities en betekenissen en op zichzelf staan. Datgene wat werkzaam is, zo zegt Rancière (2008), is dat de dingen, de woorden en mensen met ‘vakantie’ zijn (een andere aanduiding van ‘vrije tijd’). Hun gewone bestemming, hun sociale betekenissen zijn achtergelaten en de dingen, de woorden en lichamen zijn ‘vacant’, ze kunnen nieuwe (in)vullingen krijgen, nieuwe betekenissen verwerven, nieuwe relaties aangaan.

Of het in het geval van het atelier dat ingericht is door de ‘kunstbank/what’ en ‘Leren Ondernemen’ inderdaad om het maken van een schoolse plek of een pedagogisch experiment gaat, is een vraag die ik moeilijk kan beantwoorden. Mijn kennis is beperkt en berust op een kort bezoek, een verhaal nadien en op (weliswaar verrassende en boeiende ‘producten’). Toch zijn er ongetwijfeld elementen

Evelyne Deceur, Griet Roets en Maria Bouverne-De Bie

die voor mij in die richting wijzen: er is een versnijding, afscheiding van de ruimte, ook een essentialisering er van door ze wit te schilderen, ze te 'ontkleden', er is het laten verschijnen van lijnen, kleuren, bewegingen op zich, tegen deze witte achtergronden, het tekenen, het werken met verschillende schalen, het uiteenleggen van dingen, het zich concentreren op de mogelijkheden en perspectieven op één welbepaald object of een welbepaalde figuur die tot een essentie zijn herleid. Anderzijds blijft het plaats vinden van 'schoolse tijd', en dus het tot stand komen van een schoolse plek ook in belangrijke mate gebonden aan de wijze waarop de 'pedagoog/kunstenaar' zich toont en 'in vorm is'. En dat valt van op afstand heel moeilijk te beoordelen omdat ik mij wat dat betreft zelfs niet in de positie van een toeschouwer bevind (ik heb niemand aan het werk gezien). In elk geval denk ik, dat in zover men er in geslaagd is er op bepaalde momenten een schoolse plek van te maken, ze in zichzelf democratiserend is en de vorming van een gemene wereld inhoudt, ze zich dus niet tot een 'doelgroep' richt, maar singuliere mensen rond een gemeenschappelijk iets verzamelt.

#### Literatuur

Masschelein, J. & M. Simons (2012). Apologie van de school. Een publieke zaak. Leuven: Acco;

Rancière, J. (2008). Le spectateur émancipé. Paris: La Fabrique.

Simons, M. & J. Masschelein (2012) School: a Matter of Form. In: Gielen, P. & P. De Bruyne (eds.), Teaching Art in the Neoliberal Realm. Amsterdam: Valiz. (pp.69-86)

\* Deze tekst maakt gebruik van inzichten en gedachten die ontwikkeld zijn in zeer nauwe samenwerking met Maarten Simons. Dit zijn in werkelijke zin gedeelde inzichten en gedachten en ze zijn dus wel de mijne, maar toch ook niet. Ze zijn onder meer verder uitgewerkt en gepreciseerd in: Masschelein, Simons (2012) en Simons, Masschelein (2012).

**ervaring** > niet vergeten.

**expeditie** > vooruit.

**experiment** > praktijk

**foto's** > spiegel of bedrieger. Men kan een foto beschouwen als de spiegel van de realiteit omdat de camera een fragment en een moment van de werkelijkheid registreert. Deze feitelijkheid typeert de fotografie: alleen een fotofinish is een overtuigend bewijs, een snel gekriebelde schets niet. Foto's lijken vaak vanzelfsprekend: leesbaar en toegankelijk voor iedereen. Niets is minder waar: ze tonen ons een manier waarop de werkelijkheid in beeld wordt gebracht. De fotograaf en/ of kunstenaar creëert een nieuwe verpersoonlijkte kijk op de wereld: de realiteit wordt 'verbeeld'. Door de creatieve, artistieke manier van beelden maken wordt de werkelijkheid vaak opzettelijk een handje toegestoken. De fotografische techniek en vormgeving spelen een bijzondere rol bij hoe we deze beelden betekenis geven. Door hun suggestieve kracht manipuleren ze de verbeelding/fantasie van de toeschouwer. Ook in een reportagefoto vindt een vertaling van het werkelijke leven plaats. De foto is : plat, tweedimensionaal, verkleind, vergroot, vereenvoudigd bij zwart-wit fotografie, kleuren in grijstinten, enz. Bovendien kan een foto elementen uit beeld laten of een situatie tonen die in scène gezet is.

**gebeuren** > niet te vatten. Assemblage.

**gebruiksvriendelijk** > te vragen.

**geld** > meer is meer en niet minder

**gemeenschapsvorming** >

Gemeenschapsvorming: tussen engagement en experiment.

Evelyne Deceur, Griet Roets en Maria Bouverne-De Bie  
vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent.

#### Intro

Een zestal jaar terug kruisten de wegen van Moo Laforce (vzw Leren Ondernemen) en Herman Labro (de kunstbank/what>) elkaar. Moo zocht vanuit Leren Ondernemen, een organisatie die op dat moment al veel ervaring had opgebouwd vanuit een engagement in het werken met en voor gezinnen in armoede, een compagnon om het cultuurparticipatief luik van hun



werking verder uit te bouwen. Dit luik is voor Moo wezenlijk en impliceert experiment: “Het brengt projecten samen, stelt de dingen van alledag in vraag, werkt innoverend en stimulerend, kortom: cultuurparticipatie verenigt mensen in een creatief proces, op zoek naar onbegane paden” (website Leren Ondernemen). De kunstbank/what> bleek voor hen de geknipte partner. Vanuit de uitgebreide ervaring met het democratiseren van hedendaagse beeldende kunst beoogt de kunstbank/what> vernieuwende artistieke praktijken op te zetten voor en met een specifiek publiek. Via een vruchtbare kruisbestuiving van visie, ervaring en praktijken mondde de samenwerking tussen Leren Ondernemen en de kunstbank/what> uit in ‘Anders worden’, een drie jaar durend sociaal-artistiek experiment.

Naar aanleiding van de afsluitende studiedag ‘Het mogelijke mogelijk maken’ in samenwerking met het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de KULeuven stelt Danny Wildemeersch (2012) dat het project leidde tot een intensieve bevraging van praktijken en concepten van kunst, educatie, democratie en gemeenschapsvorming. Op vraag van Leren Ondernemen/de kunstbank/what> exploreren we in onze bijdrage de potentiële betekenis van gemeenschapsvorming in sociaal-artistieke praktijken. Voor het schrijven van onze bijdrage werd ons vanuit Leren Ondernemen/de kunstbank/what> materiaal ter beschikking gesteld. Het fotoboek, de dvd en de artikels lichten in die zin een intrigerend tipje van de sluier, maar de concrete praktijk, de dagelijkse werking en het continu leerproces dat in de eerste plaats in het sociaal artistiek experimenteren vorm krijgt, blijft voor een buitenstaander, zij het inspirerend, tegelijk moeilijk te vatten. We kunnen immers niet voor anderen, en ook niet zonder anderen denken (Freire, 1970). De ruimte ontbrak om ons diepgaand onder te dompelen in de concrete praktijken van ‘Anders worden’, en de interpretaties hiervan te bevragen bij directe betrokkenen. Bovendien is de meerduideligheid van het concept gemeenschapsvorming ons inziens cruciaal; veeleer dan vastomlijnde definities laten meer open concepten van gemeenschapsvorming ruimte voor het exploreren van de betekenis van processen van gemeenschapsvorming zoals die zich ontvouwen in concrete sociale praktijken voor de betrokkenen (Bouverne-De Bie, 2011). Gemeenschapsvorming kan in onze ogen geen vaststaande definitie krijgen, omdat we de betekenis van de continue leerprocessen die voortdurend in en door de praktijk, door en met mensen worden gecreëerd, niet extern aan deze praktijken en deze actoren kunnen begrijpen (Masschelein, 1993).

In onze bijdrage voor dit boek wensen we daarom geen uitspraken te doen over het gemeenschapsvormend karakter van ‘Anders worden’, maar proberen we vanuit onze eigen ervaringen een conceptuele bijdrage te schrijven. Via deze weg proberen we aan te geven welke aandachtspunten ons in het project getroffen werden, als herkenning en als discussiepunten. In wat volgt geven we aan hoe gemeenschapsvorming in sociaal-artistieke praktijken potentieel begrepen kan worden op het kruispunt tussen engagement en experiment. Vanuit onze eigen ervaringen van het sociaal-artistieke zangproject ‘rocsa singers’ gaan we dan ook op zoek naar mogelijke raakpunten met ‘Anders worden’: het niet uitdrukkelijk thematiseren van armoede als aanklacht en het voortdurend balanceren op glad ijs, wat onvermijdelijk leidt tot nieuwe vragen en uitdagingen en een constant zoeken naar een evenwicht tussen verantwoordelijkheid en verantwoording.

#### Engagement veronderstelt experiment

Leren Ondernemen is op de eerste plaats een vereniging van en voor mensen in armoede. Ze vertrekt hierbij van de vaststelling dat armoede verband houdt met de manier waarop onze samenleving is ingericht. Het armoedeprobleem zit zowel historisch als hedendaags diep geworteld in de structuren en het denken van onze Westerse samenlevingen. Ook in België blijven armoede en bestaansonzekerheid, ondanks een zowel naar breedte als naar diepgang sterk uitgebouwde welvaartsstaat, een hardnekkig sociaal probleem (Cantillon & Van Lancker, 2011). Deze hardnekkigheid zit volgens Lister (2004) vooral in het feit dat mensen die in armoede leven, hoewel ze formeel in al hun rechten erkend worden als burgers, vaak inbrengen dat ze zich de facto geen lid van de gemeenschap voelen. De formeel politieke gelijkheid van elke burger in onze samenleving, één van de basisprincipes van onze democratie, stoot daarmee op een niet te ontkennen feitelijke sociale ongelijkheid.

Leren Ondernemen is zich bewust van deze feitelijke sociale ongelijkheid. “Mensen in armoede worden tweederangsburgers en voelen zich ook zo. Ze worden er dagelijks op gewezen niet mee te tellen, dingen niet te kunnen en te kennen, waardeloos te zijn. Dit vertaalt zich in gevoelens van schuld en schaamte, de armoedespiraal wordt een individueel verhaal en uiteindelijk leidt dit tot een opgeven, een ‘het kan me niks meer schelen’” (website Leren Ondernemen). De organisatie streeft er dan ook naar “een plek te creëren waar iedereen welkom is en iedereen zich goed kan voelen, om van daaruit te werken aan een maatschappij waar iedereen een menswaardig leven kan leiden” (website Leren Ondernemen). Dit engagement veronderstelt volgens hen de goesting en de moed om te blijven zoeken: “We streven naar een open attitude zowel bij onszelf maar ook bij de kinderen, jongeren en volwassenen. We willen blijven zoeken, waarnemen, (traag kijken), verwoorden en bevragen samen met kinderen en volwassenen. De werking is in die zin nooit af. Dit vergt veel van mensen, een grote mate van betrokkenheid, engagement, en een volgehouden concentratie: het zich durven overgeven aan de kwetsbaarheid van een zoektocht waarvan men de uitkomst (nog) niet kent, omdat er doelbewust weinig zekerheden zijn” (website Leren Ondernemen).

Dit ‘geëngageerd blijven zoeken’ vormt volgens Wildemeersch de basis voor gemeenschapsvorming binnen het project ‘Anders worden’. Gemeenschapsvorming weliswaar “niet in de klassieke betekenis van het woord dat hier een gemeenschappelijke identiteit en inclusie worden nagestreefd, maar in de zin dat permanent wordt verkend hoe de verschillen in achtergronden, ervaring en betekenisgeving kunnen leiden tot vormen van ontmoeting, samenwerken, en samenleven die leiden tot onverwachte, vernieuwende resultaten, met respect voor de verschillen” (Wildemeersch, 2012). Gemeenschapsvorming kan dan ook niet voorgestructureerd worden.

Een permanente zoektocht op de spanning tussen emancipatie en verbondenheid

Dit ‘permanent vormgeven van gemeenschap’ mag dan wel geen vaststaande uitkomst hebben, gemeenschapsvorming is allerminst gratis. In navolging van Lorenz (2006) menen we dat het niet louter gaat om het zoeken naar aansluiting bij de maatschappelijke norm en een bijdrage aan individuele mogelijkheden tot emancipatie; het gaat ook vanuit een streven naar sociale rechtvaardigheid over het realiseren van menselijke waardigheid en mensenrechten. Beide zijn belangrijk. Het gaat om de ondersteuning die mensen ondervinden om een besef te ervaren van zowel individuele autonomie als sociale verbondenheid. Scherper gesteld: gemeenschapsvorming krijgt vorm op het spanningsveld tussen individuele emancipatie en collectieve leerprocessen.

Hierbij moeten we ons voortdurend de vraag stellen of het zich identificeren met, het in vraag stellen van, en het engagement ten aanzien van armoede en sociale ongelijkheid enkel gebeurt via de inzet van mensen in armoede die aansluiting moeten zoeken bij de bestaande politieke en sociale orde, of kunnen we spreken van een collectief proces waarbij ook de bestaande politieke en sociale orde in vraag gesteld wordt? Of nog: gaat het om anders worden, of gaat het (ook) om leren omgaan met hoe anders we allemaal zijn?

Bij een te sterke nadruk op het individueel emancipatieproces, op het anders worden, bestaat het gevaar te verzanden in zogenaamde ‘identity politics’: “identity politics threaten to reinforce the very patterns of domination they otherwise claim to challenge, for in ignoring or promising to transcend differences (...); they treat difference as a problem – and those marked by them as a problem too” (Phillips, 2004: 36-37). Biesta (2011) stelt het scherper: “the social understanding of citizenship tends to see plurality and difference predominantly as a problem, as something that troubles and threatens the stability of society, and therefore as something that needs to be addressed and, to a certain extent, even needs to be overcome.” Roets en Coussée (2011) waarschuwen in die zin voor de verbijzondering van bepaalde maatschappelijke posities en sociale identiteiten als iets wat actueel ‘anders’ is (dan wat?) wat dan vooral gebeurt met het oog op het behoud van de sociale orde in onze samenleving. Een pleidooi voor meer privileges en/of meer participatie voor ‘onze groep’ volstaan dan niet. Uitsluitingsprocessen maak je niet ongedaan door vanuit mensen in armoede en vertegenwoordigers een front te vormen.

Gemeenschapsvorming gaat om de twee, emancipatie én verbondenheid, het recht op een leven in menselijke waardigheid én het zich erkend weten als burger in een gemeenschap (Fraser, 1996; Bouverne-De Bie, 2003). Het is in dit aanvoelen van sociale verbondenheid én autonomie dat mensen kunnen beseft hebben van en leren omgaan met pluriformiteit en verschil, en bestaande sociale ongelijkheid kunnen problematiseren. Fraser (2000) stelt dat daarbij het streven naar sociale rechtvaardigheid centraal staat. Machtsverschillen moeten in deze opvatting van gemeenschapsvorming erkend, gecodeerd en ter discussie worden gesteld (Freire, 1970). Lorenz et al. (2011) spreekt in dit kader over solidariteit: “Het is niet onze opdracht om groepen tegen elkaar op te zetten. Het cultiveren van solidariteit vereist een open en permanente bevraging van machtsonevenwichten, niet het vervangen van de ene machtsongelijkheid door de andere”.

Vraag is nu wat dit concept van gemeenschapsvorming concreet betekent en kan inhouden. En wat kan de rol zijn van sociaal-artistieke experimenten in deze? De concrete praktijk van ‘Anders worden’ spreekt ons sterk aan, mede vanuit het leerproces dat zich heeft afgespeeld in een project dat één van ons op de voet heeft gevolgd: de rocsa singers. Zonder de pretentie te hebben volledig te willen zijn, gaan we na hoe hier gemeenschapsvorming als zoekproces balancerend tussen individu én collectief, autonomie én verbondenheid binnen en buiten de groep vorm krijgt en welke uitdagingen en moeilijkheden dit met zich meebrengt. Met deze vergelijking willen we, zonder voor de praktijk van ‘Anders worden’ te spreken, aangeven hoe belangrijk én tegelijk hoe kwetsbaar een sociale praktijk kan zijn waarin het verbinden van verschil centraal staat. We willen aldus bijdragen tot de erkenning van het zoekproces dat zich afspeelt achter de schermen van ‘Anders worden’, en waarin engagement en experiment centraal staan.

Achter de schermen van de rocsa singers ... of hoe hebben we zelf leren ondernemen?

De zanggroep rocsa singers ontstond een vijftal jaar terug onder de vleugels van de Gentse sociaal-artistieke organisatie rocsa. Op vraag van enkele deelnemers aan eerdere projecten en vrijwilligers uit de buurt Rabot-Blaisantvest die graag wilden zingen, maar weinig of geen zangervaring hadden, zocht en vond het rocsa-team een geschikte zangcoach: Rik Debonne. Rik had op dat moment al jaren ervaring als notenleerkracht en zangcoach voor allerlei (muziek) theatergezelschappen (o.a. NTG, KVS, LOD, Ceremonia, ...). Hij was het gewoon om te werken met diverse groepen en had zo zijn eigen methode ontwikkeld: “Ik werk met een systeem van voor- en nazingen. Er wordt niet vanuit partituren vertrokken. Voorkennis is absoluut niet nodig. Je verkent je stem vanuit een Indisch systeem van zingen op toontrappen. Op deze manier krijg je voeling met tonen en leer je liederen zingen in je eigen authentieke sfeer (...) Aangezien er vertrokken wordt vanuit één grondtoon krijg je ‘gelijkgestemde’ zielen: iedereen, of je nu ervaring hebt met zingen of niet, of je nu noten kan lezen of niet, je zit van begin af aan op dezelfde golfengete” (Debonne, 2009).

Verschillen verbinden én tonen

Door haar vele contacten met buurtbewoners en allerlei samenwerkingspartners verzamelde rocsa in no time een divers gezelschap: 25 mensen met verschillende achtergronden, levensstijlen en stemmen, maar met één gedeelde passie, namelijk zingen. Dit aanspreken van een brede groep is voor rocsa doorheen al haar projecten cruciaal. “We vertrekken vanuit hetgeen deelnemers kunnen en/of willen. Uiteraard hebben we aandacht voor de meest kwetsbaren, maar net die kwetsbaarheid is vaak zo moeilijk zichtbaar. Het uitgaan van diversiteit is dan ook een constant streven” (rocsa, 2009). Dit ‘verbinden van verschillen (de mensen)’ is ook voor de singers zelf belangrijk. Eén van hen, die er van het prille begin bij was, verklaart: “rocsa werkt met een hele grote mix van mensen. Vaak zie je wat ik noem doelgroepverzuiling, en dit is bij rocsa niet het geval. De kloof tussen afkomst en geestelijke gezondheid, leeftijd en ras valt weg, want allen zijn betrokken in het creatief proces van expressie en samenwerken. Bij rocsa bindt de liefde voor muziek, beeld en woord de mensen met elkaar die anders langs elkaar heen zouden leven en lopen” (rocsa, 2009).

De rocsa singers werkten een jaar lang zowel op het ontdekken van de eigen stemmogelijkheden van ieder individu als op de groepsklank. In april 2008 traden ze drie maal op voor telkens een uitverkochte zaal. De reacties waren verbluffend. Een journalist schreef: “De leden van de rocsa singers zijn mensen van alle leeftijden, standen, gezindten en alles wat in onze ‘moderne’ maatschappij de mensen eerder verdeelt dan verenigt, een echte dwarsdoorsnede van de maatschappij (...) Deze mensen eisen hun recht op cultuurbeleving en -beoefening op en zetten zich daarbij in op zo’n wijze dat vele ‘professionelen’ er een puntje aan kunnen zuigen. Met platte karaoke heeft dit niks, maar dan ook niks te maken. Daar staan inzet, voorbereiding, repertoirekeuze en groepsgevoel garant voor” (Légat, 2008).

Dat de rocsa singers meer zijn dan de optelsom van betrokkenheid, een goeie voorbereiding en doordachte artistieke keuzes wordt pas duidelijk als we het project van naderbij bekijken. Engagement en experiment vallen hier samen; het gaat over ‘samen zoeken’ maar niet zo maar en niet zo maar in het wilde weg. Samen zoeken vereist een gedegen professionele houding en een ambitie om bestaande evidenties in vraag te stellen en eigen codes te ontwikkelen. Samen zoeken is zowel verbinden als verwarren, maar ook zoeken naar een evenwicht tussen verantwoorden en verantwoordelijkheid.

Samen zoeken = verbinden en verwarren

“Dé sociaal-artistieke methodiek of hét sociaal-artistieke traject bestaan niet. In een open en vertrouwelijke sfeer moeten we steeds samen met deelnemers, artistieke en rocsa-medewerkers zoeken naar de beste manier om iets vorm te geven en terug te geven aan een publiek” (rocsa, 2009). Dit constant vernieuwen en verbeteren, dit voortdurend denken buiten de bestaande kaders en het opzoeken van creatieve uitdagingen is eigen aan het verloop van een sociaal-artistieke praktijk. Er wordt, om het met de woorden van Wildemeersch (2012) te stellen “een marge van vrijheid verkend”. In het samen zoeken werpen zich gaandeweg steeds nieuwe vragen, mogelijkheden en moeilijkheden op. Af en toe moet dan ook gedurfd worden een stap terug te zetten, moet alles overboord worden gegooid en opnieuw worden begonnen. Grenzen worden zo overschreden, evidenties verlaten en/of gecombineerd en nieuwe codes worden ontwikkeld. En dat op zowel sociaal als artistiek vlak.

Op sociaal vlak slaagde rocsa er niet alleen in door gericht te communiceren een zeer diverse groep samen te stellen, ook extern wil ze haar publiek diversifiëren en constant vernieuwen. De kracht hiervoor ligt volgens rocsa in het feit dat er constant wordt gespeeld op de grens van authenticiteit, herkenbaarheid en kritische afstand. “Hetgeen we presenteren ‘spreekt vaak voor zich’ door de ‘manier waarop we het presenteren’. Zo vallen artificiële afstanden tussen artiest en publiek weg. Zo trekken we bij het optreden van de rocsa singers het geheel scenografisch en conceptueel open, waardoor de grenzen tussen publiek en zangers verdwijnen, de zangers zich ‘op hun gemak voelen’ en het publiek zich ‘betrokken voelt’” (rocsa, 2009).

Ook artistiek worden grenzen overschreden en nieuwe verbindingen gelegd, zowel binnen de groep als daarbuiten. Eén van de singers getuigt: “Zonder dat je het gewaar wordt, laat Rik iedereen zijn grenzen voelen in het durven en het kunnen artistiek naar buiten komen. Je wordt individueel benaderd en er wordt steeds benadrukt dat je zelf beslist hoe ver je wilt gaan, niets moet, alles mag. Je beslist zelf of, wat en hoe je iets naar voor brengt. Op die manier is het ongelofelijk om te zien tot welke (artistieke) prestaties mensen in staat zijn als ze op een goede manier begeleid worden. Op de voorstelling vorig jaar, waar ik via-via van op de hoogte was, vroeg ik me af waar zoveel (gewone) mensen de durf en de creativiteit vandaan haalden om op een podium een volledige show op te zetten, een ongecompliceerde avond amusement, waar je zag dat de ‘artiesten’ zelf ook van genoten. Nu ik zelf deel uitmaak van deze groep begrijp ik het. Het in zijn waarde laten van iedereen, het ‘evenwaardige’ speelt hier een heel belangrijke rol” (rocsa, 2009). In die zin weigert Rik Debonne dan ook te spreken over een koor. “Een koor zet vooral in op de groepsklank, waardoor de eigenheid van het individu geen rol meer speelt. De rocsa singers zijn geen koor, maar een zanggroep. Het optreden bestaat uit een mix van samenzang, solozang en ensembles en dit in de meest



uiteenlopende genres die aansluiten bij hun leefwereld en hun kunnen. Ieders inbreng is belangrijk” (Debonne, 2009). Wat niet betekent dat Rik binnen de veilige thuishaven van ieders mogelijkheden blijft: “grenzen worden constant verlegd waardoor we na drie jaar werken ook al met vierstemmige polyfonieën aan het werk zijn” (Debonne, 2009). Sommige rocsa singers gingen ondertussen op eigen houtje (privé)les notenleer volgen en één van de deelnemers werd zelfs, na een auditie bij een gekend muziektheater, geselecteerd als één van zeven zangers voor één van hun theaterproducties.

Het verbinden werkt zo ook verwarrend. Niet in het minst voor het publiek. De voorzitter van de opleidingscommissie van het Gentse conservatorium (het huidige HOGent – School of Arts) Lucien Posman schreef na het bijwonen van enkele repetities en na de tweede reeks optredens in mei 2009: “Sinds enkele jaren volg ik met stijgende verbazing en enthousiasme de werking van rocsa. Wat zij op pretentieloze wijze realiseren, is werkelijk toonaangevend en van onweerlegbaar belang voor multiculturele stedelijke weefsels. Als muziekpedagoog met meer dan dertig jaar expertise was ik werkelijk verbaasd over het bereikte muzikaal niveau, de presentatie en het enthousiasme van het gebeuren.”

#### Achter de schermen: een continue professionalisering

Cruciaal in dit proces van zoeken, vallen en opstaan, verbinden en verwarren, is volgens rocsa niet enkel de wil en goesting om de blijven zoeken, maar vooral “een continue professionalisering van de begeleidende artistieke medewerkers en de medewerkers van rocsa” (rocsa, 2009). Het gaat over engagement én de wil om te blijven zoeken. Het gaat om het creëren van een openheid voor de inbreng van alle betrokkenen én de essentie van dialoog. Het gaat over begeleiden én verleiden, en daarbij rekening houden met het ontwikkelingspotentieel, de ervaring en de ambities van ieder individu en van de groep, en met de beschikbare faciliteiten en tijd.

In de laatste rechte lijn naar een optreden, op het moment dat de rocsa singers zich voorbereiden om voor een publiek te zingen, worden het geduld, inlevingsvermogen en de vakkennis van de medewerkers pas écht op de proef gesteld. Bij de singers is er nooit sprake van routine. De voorbeelden zijn legio. Kleine akkefietjes worden makkelijk overwonnen: appelflauwtjes tijdens het eerste optreden (“ik heb de hele dag niet kunnen eten omdat ik te zenuwachtig was”); singers die plotsklaps podiumvrees hebben omdat er voor het eerst een familielid naar hen komt kijken, maar dan toch hun angst overwinnen en na een korte blik van verstandhouding met Rik een solonummer met de ogen dicht zingen; iemand die in de coulissen het evenwicht verliest, hard valt en vervolgens met een lach het podium opspringt en iedereen mee laat zingen met haar schlager; een ander die keer op keer zijn tekst vergeet waarop de groep achter hem de volgende strofe voorzingt, steeds luider; een singer die - vanuit het niets - beslist om op haar nummer een eigen choreografie ten berde te brengen; ...

Moeilijker wordt het als iemand uit de groep (tijdelijk) moet stoppen om gezondheidsredenen, een ander wordt opgenomen in de kliniek of als één van de zangers overlijdt in 2009. Het is ongelooflijk hoe de groep elkaar steunt en vertrouwt, over de grenzen van alle verschillen heen. Als één van zangers na een lange chemokuur te uitgeput is om naar de repetitie te komen, besluit een ander om haar voortaan iedere maandagavond op te halen thuis. Weken later komen we te weten dat hij haar ook tijdens zijn vrije woensdagmiddagen opzoekt om met haar een koffie te drinken en een pannenkoek te eten.

En uiteraard is niet alles steeds koek en ei, af en toe wordt er ook wel eens hevig gediscussieerd of er al dan niet met microfoons moet worden gezongen, waarom hij of zij eerst in het eerste deel van het optreden mag zingen en niet in het tweede deel, ... Sommigen zingen om hun besognes van alledag even te vergeten, anderen komen ongegeneerd hulp vragen bij hun financiële, relationele, professionele en psychische problemen. De rocsa singers zijn anders dan andere groepen en ook weer niet.



### Verantwoording en verantwoordelijkheid

Deze continue professionalisering, maar vooral het in vraag stellen van evidenties en het problematiseren van sociale breuklijnen door te verbinden en te verwarren, impliceert dat de medewerkers van rocsa zich voortdurend moeten verantwoorden. Bewust kiezen voor een diverse samenstelling, binnenbreken vanuit de singers in het sociale en artistieke veld door onder andere op een podium te klimmen, ... zijn zaken die in de eerste plaats een invloed hebben op de rocsa singers. In de praktijk dreigt het verantwoord worden evenwel door te slaan naar een beleidsmatig gegeven, naar verantwoording afleggen. Alleen al door hun opzet, door in relatie te gaan met de context en door het 'samen creëren' van 'kunst', "de meest vrije vorm van spreken" (website de kunstbank/what>, Demos, 2010), maar (vooral) op het moment dat sociaal-artistieke praktijken zichtbaar en gedeeld worden, dringt - spontaan - de vraag naar een meer duurzamer, breder gedragen verhaal zich op. Vraag is wat dit verhaal dan inhoudt en/of kan inhouden.

'Iets' doen met de verschillende perspectieven die in een werking worden opgeroepen, is belangrijk. Verantwoordelijkheid is in dit zoekproces essentieel. Welke keuzes worden waarom gemaakt? Hoe wordt engagement opgenomen? Wat doe je als singers bij je aan komen kloppen met hun problemen? Begint het net niet bij 'het er zijn'? Bij een aanwezigheid? rocsa stelt zelf dat ze in haar dagelijkse werking vaak met allerhande vragen en maatschappelijke kwesties wordt geconfronteerd. Ze stelt duidelijk dat ze zelf geen hulpverlener is. Samenwerkingspartners kunnen vaak beter antwoorden formuleren op alle vragen en noden. Het belang van 'het er zijn' enerzijds en het aanspreken van het netwerk, van de collectiviteit anderzijds maakt dat rocsa zich niet beperkt tot eenmalige interventies, maar mikt op een écht langetermijnperspectief mét blijvende effecten (rocsa, 2009).

In de concrete praktijk van de rocsa singers gaat zangcoach Rik Debonne nog een stap verder. Hij stelt dat hij als medewerker "een grote verantwoordelijkheid" heeft. "Ik haal het maximale uit iedere deelnemer en ik wil niet dat het publiek een soort 'medelijden' voelt met de zangers. Ik weiger de 'zwakte' van sommige zangers uit te spelen en te gebruiken om een artistieke prestatie vorm te geven en neer te zetten. Het publiek moet bij het optreden van de rocsa singers evenzeer 'geraakt' worden als bij elk ander waardevol artistiek evenement."

### Verantwoordelijkheid onder druk

De verantwoordelijkheid voor de rocsa singers staat anno 2012 onder druk. Na het aantreden van een nieuwe coördinator in rocsa en de opmaak van een beleidsplan voor de erkenning en subsidiëring van de sociaal-artistieke werking binnen het Vlaamse Kunstendecreet werd beslist om het project af te stoten. Begin januari dit jaar werd aan de groep gemeld dat ze op eigen poten zullen moeten verdergaan als ze in de toekomst willen blijven bestaan. Paniekreacties bleven niet uit: prompt mailde een singer alle leden van het Gentse schepencollege en op de nieuwjaarsrecepties in de verschillende buurten werden gemeenteraadsleden aangeklampt.

Het engagement vanuit rocsa werd zo abrupt beëindigd. Enkel het engagement van Rik Debonne, de singers onderling en enkele sympathisanten bleef over. Op eigen poten verdergaan, los van anderen, is voor de groep niet alleen onrealistisch, maar ook ongewenst. Er wordt nochtans aangedrongen om de werking te continueren als 'satellietproject', maar het project verzelfstandigen zou betekenen dat het engagement naar solidariteit en het in hiertoe vereiste experiment van elkaar losgeknipt worden. Hoe kan je immers sociale verhoudingen beïnvloeden als je er al bij voorbaat buiten plaatst?

Vijf maand later is het nog steeds zoeken naar nieuwe verbindingen. Wat voorlopig de bovenhand haalt, is verwarring. Sympathie en medeleven van andere werkingen troosten, maar bieden (voorlopig) geen oplossing. De eigen projecten genieten (uiteraard) de voorkeur. Een 'afgestoten project' erbij nemen, kan niet. Het experiment eist een té grote verantwoordelijkheid.

## Conclusie

Gemeenschapsvorming als sociale praktijk, gemeenschap 'maken', blijkt een moeilijk en onvoorspelbaar zoekproces, dat met veel vallen en opstaan vorm gegeven wordt. Wat er in een werking concreet gebeurt, blijft in onze ogen vaak impliciet. Duidelijk is wel dat vanuit dit engagement mensen zich erkend kunnen weten als individu én ervaringen kunnen opdoen als burgers in een gemeenschap.

Wat leert ons dit verhaal over de rol die hierin kan weggelegd zijn voor het sociaal-artistieke experiment? Op basis van eigen ervaringen laten we in onze kaarten kijken. Veel praktijken moeten zich positioneren ten opzichte van de stijgende druk om alles wat gedaan wordt transparant te verantwoorden ten aanzien van subsidiegevers. Deze verantwoordingsplicht is geen sinecure, en veel werkingen zijn dan ook constant op zoek naar ruimte om vernieuwende projecten tussen de plooiën te laten vallen van de vele verplichtingen. Desondanks pleiten we in die context toch voor het laten samen gaan van engagement met experiment, en tegen het verzelfstandigen van het sociaal-artistieke experiment als project, omdat de wortels van het engagement hiermee dreigen te verdwijnen terwijl deze noodzakelijk zijn om een collectief leerproces te ondersteunen. Gemeenschapsvorming als een "blijven zoeken, waarnemen, (traag) kijken, verwoorden en bevragen samen met kinderen en volwassenen" (website Leren Ondernemen) vergt het opnemen van verantwoordelijkheid. Deze verantwoordelijkheid mag niet herleid worden tot een louter beleidsmatige verantwoording of een input-outputdenken. Verantwoordelijkheid ligt in het durven leren ondernemen, zoals bij 'Anders worden', inclusief het besef dat hierin ook onverwachte mogelijkheden besloten liggen, die telkens opnieuw de vraag oproepen naar een besef van humaniteit en sociale rechtvaardigheid.

In deze verantwoordelijkheid ligt een persoonlijk engagement dat experiment mogelijk maakt, appelleert op een samen zoeken, en aldus gemeenschapsvorming bewerkstelligt met ingrediënten zoals verbinden en verwarren, het in vraag stellen van bepaalde evidenties, het decoderen en coderen van machtsrelaties, het doen vervagen van sociale breuklijnen, verantwoording en verantwoordelijkheid, en bloed, zweet, een lach en een traan de rode draad vormen. Het sociaal-artistieke experiment heeft in die optiek het potentieel als katalysator te fungeren voor praktijken van gemeenschapsvorming die vanuit een engagement het sociale verbinden met het politieke.

## Bibliografie

Biesta, G. (2011). Learning in public spaces: civic learning for the 21st century. Inaugural lecture on the occasion of the award of the international Francqui professorship to prof. dr. Gert Biesta.

Bouverne-De Bie, M. (2003). Een rechtenkader als referentiekader. In: Bouverne-De Bie, M., Claeys, A., De Cock, A. & Vanhee, J. (eds.), Armoede en Participatie. Gent: Academia Press.

Bouverne-De Bie, M. (2011). Sociale agogiek. Gent: Academia Press.

Cantillon, B., Van Lancker, W. (2011). De investeringsstaat en het verdelingsvraagstuk: waarom is de armoede niet gedaald? *Beleid en Maatschappij*, 38(2): 141-159.

Debonne, R. (2009). Reactie naar aanleiding van een negatief artistiek pre-advies (intern document).

DEMOS (2010). Visietekst sociaal-artistiek werk. Brussel: Demos.  
[http://www.demos.be/uploads/tx\\_bworxebib/2DemosVisietekstSAP\\_ONLINE.pdf](http://www.demos.be/uploads/tx_bworxebib/2DemosVisietekstSAP_ONLINE.pdf).

Fraser, N. (1996). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. The Tanner Lectures on Human Values, delivered at Stanford University, April 30-May 2, 1996.

g r

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3: 107-118.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London/New York: Penguin Books.

Légat, A. (2008). rocsa singers in De Rode Pomp te Gent op zondag 6 april 2008. <http://antoinelegat.wordpress.com/2008/04/10/de-rocsa-singers-zijn-mensen-van-alle-leeftijden-standen-gezindten-en-alles-wat-in-onze-moderne-maatschappij-de-mensen-eerder-verdeelt-dan-verenigt-een-echte-dwarsdoorsnede-van/>

Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity.

Lorenz, W. (2006). *Perspectives on European social work: from the birth of the nation state to the impact of globalisation*. Opladen/Farmington Hills, Barbara Budrich Publishers.

Lorenz, W., Coussée, F. & Verschelden, G. (2011). Sociaal-cultureel werk en historisch bewustzijn. In: Cockx, F. et al. (red.). *Wissels. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. Gent: Academia Press.

Masschelein, J. (1993). Politieke vorming en het einde van de gemeenschap. *Vorming*, 9, 1, pp. 17-27.

Phillips, A. (2004). Identity Politics: have we now had enough? In: Andersen, J. & Sim, B. (eds.), *The politics of inclusion and empowerment: gender, class and citizenship*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 36-48.

rocsa (2009). Bezwaarschrift naar aanleiding van een negatief artistiek pre-advies (intern document).

rocsa (2009). Sociaal-artistiek projectsubsidiedossier rocsa singers (intern document).

Roets, G. & Coussée, F. (2011). Op een kruispunt is het altijd voorrang van rechts. Diversiteit en sociaal-cultureel werk. In: Cockx, F. et al. (red.). *Wissels. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. Gent: Academia Press.

Rosanvallon, P. (2000). *The new social question: rethinking the welfare state*.

Princeton: Princeton University Press.

[www.dekunstbank.org](http://www.dekunstbank.org)

[www.lerenondernemenvzw.org](http://www.lerenondernemenvzw.org)

Wildemeersch, D. (2012). Noties over de kwetsbaarheid van het onderbreken. Reflecties op 'Anders worden'.

**genoeg** > Je weet nooit wat genoeg is voordat je weet wat meer dan genoeg is. (William Blake)

**geschiedenis** > om niet te vergeten.

**gesprek** > luisteren.

**gewoonte** > De regelmaat van een gewoonte is direct evenredig met haar absurditeit. (Marcel Proust)  
Het meest onuitstaanbare en werkelijk afschuwelijke leven zou ongetwijfeld een leven zijn zonder vaste gewoontes. Een leven waarin je voortdurend zou moeten improviseren. (Friedrich Nietzsche)

**goede smaak** > Wat een afschuwelijk ding! Smaak is de vijand van creativiteit. (Pablo Picasso)

**grootte** > Uitgebreidheid: breedte, lengte, dikte, oppervlakte, enzovoort.

**handtekening** > tekening . Zie foto's documentatie lexicon.

**harten** > hoe dan ook een cliché.

**hedendaagse kunst** > definiëren we als een artistieke praktijk; een vrije vorm van 'spreken' die de gangbare connotaties, vooroordelen en stereotypen bevraagt, problematiseert en nieuwe betekenissen creëert door het vreemde, het andere, het nieuwe binnen te brengen. Hedendaagse kunstenaars willen laten zien hoe zij de wereld hier en nu beleven. Ze willen de maatschappij en zijn conventies in vraag stellen.

**herhaling** > gegeven dat zich meer dan éénmaal voordoet.

**herinnering** > niet proberen vergeten. Het is zonneklaar dat feiten je niet zomaar

Hk

overkomen maar ingebed zijn in een verbeelding die door je vroegere ervaring is gevormd. Herinneringen aan het verleden zijn geen herinneringen aan feiten maar aan je verbeelding van de feiten. (Phillip Roth)

**huisvljijt** > inteelt.

**humor** > nodig.

**ideeën** > Nieuwe ideeën worden altijd verdacht en doorgaans bestreden om de enige en simpele reden dat ze geen gemeengoed zijn. (John Locke)

**ik naar wij** > democratisch.

**inspireren** > interactie - wederzijdse beïnvloeding - op elkaar inwerkend.

**in situ** > actie - zie dvd 7. In situ - portfolio-foto's documentatie lexicon-installatie. Een interactief tentoonstellingsproject van de kunstbank/what> over samen creëren van installaties in de klas. Het onderzoek naar artistieke praktijken van de artistieke en pedagogische medewerkers en de kunstenaars Johan Gelper en Zehra Karademir werd vertaald binnen de schoolse context in een actief tentoonstellingsproject. We vertrekken vanuit de leefwereld van de jongeren en laten hen zoveel mogelijk zelf aan het woord. Dit scherpt niet alleen hun taligheid maar daagt hen ook uit om zelf te kijken, verbanden te leggen en kunstwerken te interpreteren. De eigen ervaring, het samen onderzoeken en creëren staan centraal in het proces. Daarnaast besteden we ook specifieke aandacht aan de kunst- en cultuurhistorische context en verwijzen we naar bekende voorbeelden uit de beeldende kunst. De ruimte - het klaslokaal - is het vertrekpunt waar we in situ (ter plekke) met de jongeren de mogelijkheden onderzoeken om samen een installatie te maken. We bevragen een aantal kunsthistorische en artistieke begrippen die vaak in de hedendaagse beeldende kunst gebruikt worden zoals compositie, sculptuur, installatie, binnen - buiten, ... Praktische experimenten maken de jongeren hiermee vertrouwd. Samen creëren we in situ een installatie. De typische rekwisieten van een klaslokaal zoals stoelen, tafels, de borstel, het krijt worden ingezet. Extra materialen zoals marmer, fiberglas, doek zorgen voor

meer variatie en mogelijkheden. Ze verwijzen tevens naar artistieke praktijken van hedendaags beeldende kunstenaars. 'Arte povera' kunstenaars zoals Mario Merz en Guisepe Penone combineren al sinds de jaren '60 'arme' materialen (aarde, vilt, lappen stof, takken) met edele materialen (marmer, leisteen, brons). Deze kunsteducatieve situatie was het vertrekpunt om een eigen leo w> artistieke praktijk te ontwikkelen zoals de performance, take a line for a walk waar we met witte latten en witte stoelen gingen wandelen in de buurt. Mensen, passanten, toeschouwers en buurtbewoners werden uitgenodigd om deel te nemen door plaats te nemen op een witte stoel tussen de witte lijnen in beweging. De performance was ook een vervolg op het tekenboekproject, dat werd genoemd naar een citaat van Paul Klee en een onderzoek was naar anders tekenen en verschoof van media.

**internationaal** > altijd anders.

**inzicht** > landschap.

**irritatie** > wat is dat!

**jeugd** > mensen.

**kennis** > macht.

**knuffelmonsters** > actie - zie dvd 1. take part-portfolio-foto's documentatie lexicon-interactieve sculptuur.

**koffie** > een intro en tussendoortje.

**kopjes** > handig attribuut

**kijken** > wordt zien

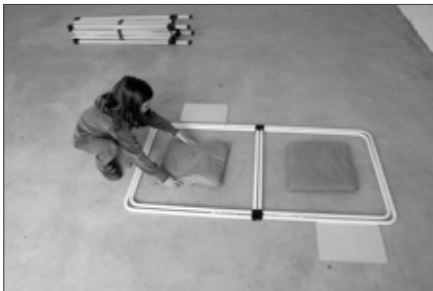
**kunst** > De kunst van de gemeenschap

Pascal Gielen

Het onderzoek van de Leuvense pedagoog Danny Wildemeersch over de verhoudingen tussen kunst, democratie en pedagogie demonstreert de bijzondere complexiteit van sociale interacties in een geglobaliseerde samenleving. Zijn onderzoek bij de kunstbank en Leren Ondernemen laten helder zien hoe kunst kan bijdragen tot de 'emancipatorische' ontwikkeling van achtergestelden in de huidige neoliberale maatschappij.



in situ

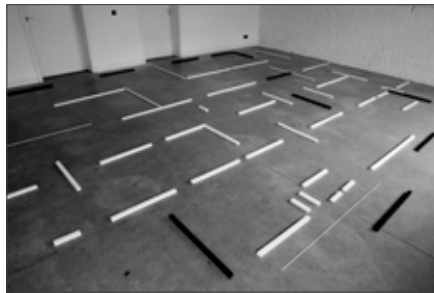


De projecten die hij omschrijft zijn bijzonder waardevol, en ook het onderzoek, de theoretische insteek inclusief, verhelderen op een originele manier de blik op dergelijke projecten die hier voor de vereenvoudiging als 'community-art' worden omschreven. Deze gemeenschapskunstprojecten gaan samen met de wetenschappelijke interpretatie van Wildemeersch geen grootse maatschappelijke thema's uit de weg. Noties als 'democratie', 'emancipatie', '(on)gelijkheid' verschijnen op het toneel. Die worden gekoppeld aan de bijzondere complexe vraag naar hoe kunst of de artistieke ervaring hiertoe kan bijdragen. Wildemeersch gebruikt voor zijn wetenschappelijke benadering een pedagogisch perspectief, en meer specifiek dat van de kritische sociale pedagogie. De Franse filosoof Jacques Rancière speelt daarbij de centrale rol. In wat volgt zullen dezelfde fenomenen die Wildemeersch bezighoudt, door een sociologische bril worden herbekend. Om niet al te zeer naast elkaar te spreken zal daarbij evenzeer het kritisch maatschappijperspectief worden gehandhaafd. Daarbij zal echter niet zozeer op Rancière worden gekoerst, maar op het werk van Chantal Mouffe, Michel Foucault, David Held, Claude Lefort en Jean-Luc Nancy. Gewapend met hun inzichten zullen hier dezelfde grote maatschappelijke thema's die Wildemeersch aanhaalt worden aangekaart, zijnde democratie, ongelijkheid en gemeenschapskunst. Centrale vraag daarbij is hoe kunst en gemeenschapskunst kunnen bijdragen aan democratie. Daarvoor wordt begonnen met het zoeken naar een antwoord op de vraag wat nu alweer democratie precies is. Vervolgens wordt stilgestaan bij de rol van community-art projecten, zoals die van de kunstbank en Leren Ondernemen, in democratiseringsprocessen.

Democratie: fundamentele ongelijkheid als vertrekpunt

Zoals er verschillende bestuursvormen zijn, zijn er uiteraard ook verschillende invullingen van democratie mogelijk. De politicoloog David Held maakt bijvoorbeeld een onderscheid tussen vier basisvormen, gaande van het klassieke Atheense model, over het Republicanisme en het liberale model tot vormen van directe democratie. Daaruit zijn er in de twintigste eeuw dan nog eens verschillende afgeleiden ontstaan (Held, 2006). De veelheid maakt het echter niet onmogelijk om iedere moderne democratie tot een kernachtige basisformule terug te voeren. De bottom-line van eender welk democratisch regime bestaat eenvoudig geformuleerd uit twee fundamentele grondbeginselen, met name uno, de verzekering dat de macht van de demos door een meerderheid wordt gerepresenteerd en secundo, de garantie van een wettelijk kader dat minderheden op zijn minst beschermt (Lukacs, 2005: 5). In het beste geval zorgt zo een wettelijk kader er eveneens voor dat minderheden worden ondersteund, gestimuleerd en geëmancipeerd. Binnen een democratie schept of beschermt de meerderheid dus paradoxaal de mogelijkheden voor de minderheid om meerderheid te worden, en dus de macht over te nemen. Daarom stelt de politiek filosoof Claude Lefort dat de plaats van de macht binnen een democratische bestuursvorm principieel leeg is (Lefort, 1988: 17). Concreter: ze kan de jure altijd vacant worden verklaard. Wie binnen een democratie de plaats van de macht bezet, accepteert dat er een moment komt waarop zij of hij die plek zal moeten afstaan. En sterker: binnen een radicale democratie stimuleert de meerderheid zelfs dit proces, waardoor het steeds zijn eigen troonafstand voorbereidt. Van belang is dat onder de democratie geen fundament steekt. God, ideologie noch wetenschappelijk positivisme kunnen een standvastige bodem bieden voor de democratie. Toch is deze politieke bestuursvorm niet bodemloos. Het fundament ligt juist in de leegte waarin het fundament steeds opnieuw moet worden gezocht. Vandaar dat Marchart niet van anti-fundamentele, maar postfundamentele politiek spreekt: '... democracy is to be defined as a regime that seeks, precisely, to come to terms with the ultimate failure of grounding rather than simply repressing or foreclosing it' (Marchart, 2007: 157-158). De geschetste formule van democratie laat ons meteen begrijpen wat populisme inhoudt. De populistische politicus erkent de macht van de meerderheid, maar weigert de juridische verzekering van de minderheid. Zodra de populistische politicus de plaats van de macht bezet, zal hij of zij dan ook alles in het werk stellen om het wettelijke beschermingsapparaat en de emancipatiemogelijkheden van de minderheid af te bouwen met als doel de macht te behouden. Populisme gaat er vanuit dat de plaats van de macht niet principieel leeg, maar 'vol' is. Dat ze niet alleen bezet kan worden, maar ook bezet kan blijven. Populisme en democratie hebben dan ook een bijzondere verhouding met elkaar. Populisme kan niet zonder democratie - het dingt naar de stem van de populus om aan de macht te geraken -, maar neigt er vervolgens naar om haar eigen mogelijkheidsvoorwaarde, met name de democratie, ongedaan te maken. Met Marchart zouden we dan ook kunnen stellen dat het populisme de onzekerheid van het telkens opnieuw moeten funderen

in situ

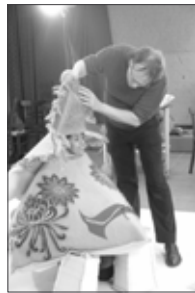
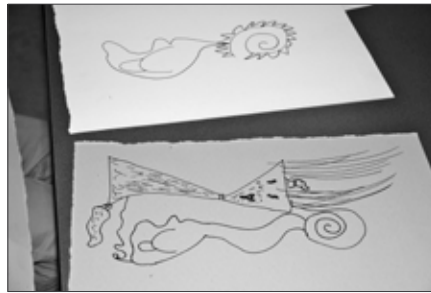


van bestuur, ondraaglijk vindt.

Terwijl het populisme op een erg doorzichtige manier de rechten van de minderheid probeert te liquideren, zijn er echter ook veel subtielere mechanismen om de weg naar de macht van zwakkeren te verhinderen. Zo kunnen bijvoorbeeld de drempels voor het onderwijs in die mate worden verhoogd, zodat lagere sociale klassen of minder goed gestelde migranten moeilijker toegang tot de betere scholen krijgen. Of, een overheid kan te weinig voorzieningen treffen voor huishoudelijke taken, kinderopvang et cetera, waardoor vrouwen met minder gemak kunnen doorgroeien naar stemhebbende posities in een samenleving. Ze kan ook het cultuur- en medialandschap intellectueel laten verpauperen waardoor burgers worden gedesinformeerd, of waardoor iedere kritische stem in de kiem wordt gesmoord door verstrooiend entertainment. Het instellen of laten bestaan van blokkades in opwaartse culturele, intellectuele en sociale mobiliteit, houdt de kans op inspraakmogelijkheden tegen. Vandaar dat collectieve solidariteitsmechanismen tussen sociale klassen, tussen generaties, tussen mannen en vrouwen, tussen allochtonen en autochtonen en zelfs tussen regio's of continenten cruciaal zijn om van een democratie te kunnen spreken. Ideologieën of politieke regimes zoals het neoliberalisme, die ervoor pleiten om dergelijke collectieve verantwoordelijkheden af te bouwen door zoveel mogelijk terug te voeren op de schouders van het individu (via private verzekeringen en pensioenen, het instellen van studieleningen in plaats van beurzen et cetera.) drijven dan ook op termijn gemakkelijk af naar een timocratie (een heerschappij van de bezitters) waarin de effectieve beslissingsmacht misschien niet de jure, maar wel de facto bij de beter gestelden in de samenleving ligt. Liberalisme leidt volgens de filosoof Jean-Luc Nancy zelfs naar een nieuw totalitair regime, wat hij 'immanentisme' noemt. Dat komt er in kort op neer dat de samenleving te zeer als een verzameling van atomen wordt beschouwd waartussen enig bindmiddel en dus ook solidariteit ontbreekt, zelfs wordt geliquideerd (Nancy, 1991: 11). Maar ook politieke programma's die enkel democratische garanties binnen de grenzen van de natiestaat willen verzekeren, stellen zich in feite ondemocratisch op naar al die anderen die buiten het politieke territorium vallen. In een geglobaliseerde wereld is zo een politieke inzet, waarvoor onder meer ieder nationalisme tekent, onhoudbaar geworden – tenminste, als men de regels van de democratie wil blijven onderschrijven. Vele nationale beslissingen hebben immers direct of indirect effect op de omgeving buiten het territorium van de soevereine beslisser, aldus de eerder geciteerde Held (2006). Biologische of virtuele virussen, nucleaire wolkjes, maar ook cultuurstromen en mediascapes zijn niet meer te stoppen aan de poorten van de natiestaat. Bijgevolg is iedere unilaterale besluitvorming de facto ondemocratisch voor een buitenwereld die hier geen stem in heeft. Kortom, zowel neoliberalismen als neonationalismen kunnen in een geglobaliseerde wereld, waarin iedereen met iedereen vernetwerkt is en waarin alles met alles mondiaal verbonden is, geen bevredigend antwoord meer bieden op de eisen van een democratie. De liberale representatieve democratie waarop de meeste westerse politieke systemen voortbouwen, is nu wel een democratie van de meerderheid, maar verwaarloost door het gebrek aan een serieus sociaal en cultureel programma de oppositie van de minderheid te voeden. Voor een democratie is een sociaal programma echter noodzakelijk om zwakkere groepen alle kansen te bieden om participatieve macht te verwerven, terwijl een cultureel en onderwijsprogramma dan weer de nodige denkkaders en reflexiviteit moet genereren om telkens opnieuw alternatieve bestuursvormen en machtsuitingen te bedenken. Die laatste beweging is noodzakelijk om de eerder geschetste leegte binnen een democratie te vrijwaren, door ze steeds slechts tijdelijk op te vullen. Van belang is echter dat een democratie vertrekt van de observatie van een fundamentele ongelijkheid. Een meerderheid veronderstelt immers minderheden, machthebbers veronderstellen machtelozen of hegemoniale verhoudingen. Politieke systemen die echter vertrekken vanuit gelijkheid, zoals het populisme (de politicus die pretendeert de stem van het volk te vertegenwoordigen) of het neoliberalisme (ieder individu heeft gelijke kansen binnen een darwinistisch perspectief) begrijpen democratie als een gerealiseerde werkelijkheid of een gestold feit en niet als een permanent proces van democratisering. Het zou dan ook verkeerd zijn om Rancière's pedagogisch uitgangspunt van gelijkheid zomaar op politieke systemen over te plaatsen. Maar vanuit sociologisch perspectief komt valt het zelfs zeer te betwijfelen of zijn model van de 'onwetende meester' een pedagogisch overtuigend werkwijze kan opleveren. Ook pedagogische relaties zijn immers op microsociologisch nieuw doorweekt met machtsverhoudingen die men moeilijk kan weg simuleren. De relatie tussen de 'onwetende meester' en de (onwetende) leerlingen, zoals Rancière die omschrijft, kan enkel geloofwaardig zijn wanneer de meester inderdaad



knuffelmonsters



‘werkelijk’ onwetende is. Een goed hedendaags voorbeeld daarvan zou de zesjarige kunnen zijn die door zijn ouders ‘losgelaten’ wordt op de computer en het internet. Al gauw zal die zesjarige veel meer weten dan zijn ouders (tenzij het ICT-specialisten zijn) over programma’s, mogelijke compilaties en toepassingen. Ouders kunnen in dat geval nog enkel instructies geven en vooral zeggen wat mag en niet mag of wanneer de computer dan wel echt af moet. Voor het overige kunnen die ouders slechts verbaasd staan kijken van wat hun zesjarige spruit allemaal naar boven haalt, en kunnen ze enkel met hem op een symmetrische manier samen leren. In dit geval is het model van de ‘arme pedagogie’ zoals door Wildemeersch omschreven bijzonder actueel en relevant. Wanneer het uitgangspunt van gelijkheid echter als een pedagogisch model wordt genomen kan het enkel maar een simulatie van gelijkheid, maar nooit echte symmetrie behelzen. In dat geval veinst de wetende meester onwetendheid en ontkent zijn asymmetrische verhouding. Leeftijdverschillen, kennis- en ervaringsverschillen garanderen bijvoorbeeld altijd al machtsverhoudingen en (sociale) ongelijkheid in microsociologische interacties, zoals in pedagogische relaties. Wanneer we dit pedagogisch model zomaar op macrosociologisch vlak voor politieke systemen zouden overplaatsen, wordt het bijzonder problematisch. Er is immers niets zo ongelijk en ondemocratisch dan ongelijken toch gelijk te behandelen. Rancièr’s vertrekpunt van symmetrie is dan ook enkel maar houdbaar bij een werkelijk empirisch vaststelbare relatie tussen ‘onwetenden’ (zoals de zesjarige achter de computer en zijn ouders), niet wanneer dit wordt gesimuleerd. In het laatste geval komen we immers met gemak in de buurt van de populist die zegt met de stem van ‘het volk’ te spreken, maar ondertussen wel beter weet. Kortom, machtsmisbruik steunt vaak op de simulatie van symmetrie waar de facto asymmetrie aan de orde is. Terug naar de politiek betekent dit de ontkenning van minderheden en hun ongelijke machtsverhouding ten aanzien van de meerderheid. Gelijkheid kan kortom slechts het doel zijn van een voortdurend democratisch proces waarin net ongelijkheden worden (h)erkend. Die ongelijkheden zullen zich steeds opnieuw aandienen, waardoor telkens opnieuw democratische processen in gang moeten worden gezet en in leven worden gehouden. Samenlevingen - hoe democratisch ze zichzelf ook achten - zullen steeds opnieuw minderheden genereren. De vraag is nu of community-art projecten zoals die van de kunstbank en Leren Ondernemen, een wezenlijke bijdrage aan dit democratisch proces kunnen leveren. Wanneer we naar de microsociologische processen kijken die Wildemeersch omschrijft, mogen we inderdaad concluderen dat dergelijke initiatieven participanten de mogelijkheid biedt om hun situatie te ‘reframen’ of anders te ervaren. Daaruit kunnen zeker emancipatorische bewegingen voortkomen. Wanneer we dergelijke projecten echter binnen een bredere maatschappelijke context observeren, moeten daar toch enkele belangrijke kanttekeningen bij worden geplaatst.

Community-art: emancipatie of neoliberale biopolitiek?

In 2007 gooit de Belgische onafhankelijke onderzoeksgroep BAVO de knuppel in het hoenderhok. In een bijzonder scherp essay betwijfelen ze ten eerste de effectiviteit van iedere vorm van gemeenschapskunst en andere geëngageerde artistieke ondernemingen. Dergelijke fenomenen duiden ze niet zonder enige ironie met de notie ‘NGO-kunst’. BAVO stelt over dit nieuwe engagement het volgende: ‘Het is nobel en noodzakelijk dat kunstenaars overgaan tot directe actie gericht tegen de vaak schrijnende wantoestanden eigen aan deze tijd. Maar als het erop aankomt de doeltreffendheid van deze geëngageerde praktijken te beoordelen om de huidige malaise in meer fundamentele zin te tackelen, dan blijven zij vaak in gebreke. (...) Ze redeneren en opereren zoals humanitaire organisaties of NGO’s: liever dan de grotere, politieke problemen aan te pakken, focussen zij op hetgeen ze onmiddellijk kunnen doen binnen de perken van het haalbare (...). Net als bij deze humanitaire organisaties is bij deze zogenaamde NGO-kunst sprake van zelfcensuur. Humanitaire organisaties spreken zich bewust niet uit over politieke kwesties, omdat de hulpverlening hierdoor mogelijk in het geding komt, (...). NGO-kunst kenmerkt zich in feite door een ontkenning van de politiek: het gaat boven alles om de praktische uitvoerbaarheid van een bepaalde actie. Deze kunstenaars gaan bewust geen confrontatie aan met overheden of investeerders omdat het verkrijgen van vergunningen of fondsen nodig voor het uitvoeren van hun acties hiermee in het geding kan komen. De vraag wat er in het hier en nu gedaan kan worden en hoe dit op de meest efficiënte wijze gebeurt is belangrijker dan het blootleggen en bestrijden van dieperliggende structuren - wat toch de kern is van politiek’ (Bavo, 2007).

In Nederland - waar tegenwoordig nogal wat community-art projecten door gemeentelijke overheden worden gefinancierd - kunnen we bij regelmaat letterlijk de grenzen van deze vorm

van artistiek engagement vaststellen. Kunstenaars worden bijvoorbeeld aangesproken door beleidsvoerders om in een of andere achtergestelde wijk het sociale leven op te krikken. Wanneer de geëngageerde artiest in de loop van de uitvoering van zo een project merkt dat het probleem van structurele achterstelling niet zozeer op de individuele schouders van enkele 'a-sociale' buurtbewoners rust, dan wel bij het nalatige beleid van een huisvestingsmaatschappij ligt, beginnen opdrachtgevende ambtenaren plots opvallend zenuwachtig te worden. De kunstenaar zou wel eens publiek kunnen aanklaarten dat de vermeende 'win-winsituatie' van de privaatpublieke samenwerking tussen huisvestingmaatschappij en overheid tot weinig gewin bij de bewoners zelf leidt. Het eens omarmde community project wordt met een dergelijke bedreiging maar liever stopgezet. Op het moment dat sociaal engagement in politiek engagement omslaat trekken overheden hun financieel engagement liever terug.

De eigenaardige relatie tussen politiek subversieve kunst en gesettelde macht duikt ook in een verhaal van de Belgische kunstenaar Benjamin Verdonck op. Die kunstenaar organiseerde gedurende een jaar in de stad Antwerpen omstreden artistieke interventies waarbij hij onder meer de problematische situatie van vluchtelingen en illegalen in de stad aankaart. Van dit project werd een spraakmakende Canvasdocumentaire gemaakt. In het begin van die documentaire zien we hoe Verdonck zijn niet altijd politiek ongevoelige interventies met veel enthousiasme aankondigt tijdens een vergadering met culturele en politieke actoren van de Scheldestad. Zelfs de burgemeester van Antwerpen, Patrick Janssens, is in levende lijve aanwezig. Op het einde van de bijeenkomst geeft hij Verdonck nog een verbaal schouderklopje en wenst hem succes, waarna de burgervader met een zachte glimlach de vergadering verlaat. De kunstenaar had met andere woorden al vooraf goedkeuring van de zittende macht voor enig subversief politiek gedrag. De Joodse filosoof en socioloog Herbert Marcuse (1965) zou dit voorval wellicht als een mooi voorbeeld van repressieve tolerantie bestempelen. Voor wie het erfgoed van de jaren 1960 vergeten is of verdrongen heeft: repressieve tolerantie is een hegemoniale strategie waarbij ongewenste ideeën toch een plek wordt gegund om ze also onschadelijk te maken. De zittende macht tolereert tot op zekere hoogte subversie omdat men hoopt dat ze daardoor net neutraliseert. De mogelijkheid van dit mechanisme doet de vraag reizen of gesubsidieerde community-art überhaupt nog enige subversieve kracht kan verwerven.

Het valt bovendien op dat community-art veelvuldig opduikt in uitgesproken neoliberale regimes, zoals Groot-Brittannië, Australië, de Verenigde Staten en tegenwoordig ook Nederland. De afwezigheid of de bedreiging met afbouw van een sterke sociale infrastructuur, eigen aan de welvaartstaat, lijkt men wel te willen compenseren met artistieke ingrepen. Misschien dat daarom ook de community-arts vandaag aan een algemene comeback toe zijn. Met de val van de Berlijnse muur verbreedde zoals welgeweten het neoliberalisme zich quasi mondiaal als hegemoniaal politiek systeem. In Nederland valt bijvoorbeeld op dat community-art door de overheid wordt gestimuleerd in probleemwijken, wijken waar net tien jaar geleden de stekker uit cruciale sociale voorzieningen werd getrokken. Community-art is inderdaad een goedkopere vorm van sociaal werk. Te meer omdat het eerste veeleer projectmatig wordt aangeboden terwijl sociale voorzieningen, kleine wijkschooltjes en ziekenhuizen inclusief, een zwaardere structurele investering vragen. Of serieuze vraagstukken zoals sociale achterstelling en desintegratie wel met tijdelijke projecten en dus ook slechts tijdelijke verantwoordelijkheden effectief kunnen worden aangepakt valt ten zeerste te betwijfelen. Wie neemt de verantwoordelijkheid wanneer een kunstenaar na een paar maanden of maximum een jaar misschien wel een mooi ding heeft neergezet, maar vervolgens de wijk verlaat? Met het opgemerkte verband tussen de overheid, sociaal werk en community-art komt nog een laatste discussiepunt ter tafel. Het triumviraat doet alvast vermoeden dat hier een specifieke vorm van macht- en disciplineringswerk aan de gang is. De veelvuldige en goed gesubsidieerde voorbeelden van 'arts-in-corrections' programma's in de Verenigde Staten bevestigen deze intuïtie. Ze leiden ons haast blindelings naar het werk van Michel Foucault. De Franse filosoof toonde eveneens een bijzondere interesse voor gevangenis. In zijn wereldberoemde werk van 1975 *Discipline, Toezicht en Straf* schetst Foucault de geboorte van de gevangenis. Daarin laat hij onder meer zien hoe het straffen een steeds 'humaner' karakter krijgt. Publieke marteling en executies verdwijnen op de achtergrond en worden ingeruild voor opsluiting en begeleiding van een alsmaar uitdijend leger van verpleegkundigen, psychologen en sociaal werkers. De crux van Foucaults werk ligt in de stelling dat dit disciplineringsmodel zich buiten de muren van gevangenis via onder andere ziekenhuizen en onderwijsinstellingen in de gehele samenleving verbreedt. Foucault

zet zijn onderzoek naar machtsuitoefening verder in zijn lezingen aan de Collège de France waar hij in het academiejaar 1977-1978 de notie 'pastorale macht' uit de doeken doet. De genese van deze machtstechniek vindt de filosoof bij de schaapherder die zijn kudde op een bijzondere manier 'bestuurt'. De herder heeft met name veel aandacht voor het individuele beest zonder het geheel van de kudde uit het oog te verliezen. Het is vervolgens de kerk die deze methode van hoeden op mensen toepast en institutionaliseert. Centraal daarbij staat dat het leven van de geboorte tot in het graf bij de hand wordt genomen. De kunst van de herder of pastor bestaat er in om de leden van zijn parochie zo individueel mogelijk aan te spreken, hun privéleven te penetreren en hun diepste geheimen via de biecht te ontwaren. Alzo voert de pastor een soort micropolitiek waarbij hij de leden van zijn kudde voortdurend kan evalueren en corrigeren om ze uiteindelijk op het juiste pad te brengen of te houden. Verschil met de soevereine macht van de natiestaat is dat de pastorale macht niet over een geografisch afgebakend terrein gaat, maar zich tot mensen van vlees en bloed richt. Pastorale macht is daarom ook wel een vorm van biomacht: een bestuurskunde die zich op het leven zelf richt. De Franse socioloog Maurizio Lazzarato (2010) demonstreert op basis van diepte-interviews met werklozen en ambtenaren van de werkloosheidsdienst in Frankrijk, hoe deze pastorale macht deel uitmaakt van een officieel 'correctiesysteem'. Daarbij overschrijft de inspecterende ambtenaar voortdurend de scheidingslijn tussen publieke en private sfeer om in de diepste intimiteit van de 'cliënt' door te dringen. Al dreigend met eventuele sancties (intrekken van de uitkering) controleert men tandenborstels en al dan niet beslapen bedden. Alzo hoopt de werkloosheidsinspecteur de uitkeringsgerechtigde op het juiste - productieve - pad te helpen. Via nauwgezette registratie en vastlegging in individuele dossiers 'verdubbelt' het leven van de uitkeringsgerechtigde in een papieren of digitaal register waarin iedere persoonlijke stap zorgvuldig wordt gevolgd. Hoewel de cliënt voortdurend aan zijn eigen vrijheid en individuele verantwoordelijkheid wordt herinnerd, is hij in feite in een a-symmetrisch machtsspel opgenomen waarin hem voortdurend de 'juiste weg' wordt gewezen. Binnen de welvaartstaat vormen niet alleen inspectiediensten, maar ook een groot deel psychologen en sociaal werkers alzo een verlengstuk van de 'politieele macht'. Op een subtiele manier infiltreren ze in de alledaagse private sfeer om het meest intieme leven te registreren, te corrigeren en (terug) economisch productief te maken. Punt is nu dat ook nogal wat community-art projecten - zeker wanneer ze door de overheid zijn georkestreerd - zich ten dienste stellen van deze pastorale macht. Bij het gesignaleerde 'arts-in-corrections' programma in de Verenigde Staten ligt dat er vingerdik op. Community-art projecten worden hier immers expliciet ingezet om van gedetineerden terug 'productieve burgers' te maken. Maar ook kunstenaars die met alle goede bedoelingen achtergestelde wijken intrekken, stappen vaak onbewust binnen deze 'correctionele' logica. Soms dringen ze daarvoor diep tot de privéwereld door. Zo vindt blijkbaar menig artistiekeling het bijzonder origineel om foto- of filmcamera's aan achtergestelde gezinnen uit te delen om het leven van elkaar en de burens vast te leggen. Terwijl de sociaal werker die op huisbezoek gaat de intimiteit op papier en in dossiers optekent, gaat de community-artist in dit geval nog verder. Het vertrouwelijke document wordt immers ingeruild voor een registratie die op ieder moment publiek kan worden. De kunstenaar maakt de deelnemende inwoners met andere woorden enthousiast voor een 'publieke biecht' van de eigen miserie en levensomstandigheden. Net de biecht is een van de pastorale machtstechnieken om de kudde in het gareel te houden. Bij de pastoor, de psycholoog en de sociaal werker gebeurt die biecht nog in relatief vertrouwen, voor de kunstenaar moet de sociale miserie van de precair ook nog eens een expressief karakter krijgen. Terwijl de geëngageerde artiest met alle goede bedoelingen dacht te vechten tegen het onrecht in deze wereld, stelt hij zich in feite ten dienste van de macht die dat onrecht mee in stand houdt.

Tot slot: kunst serieus nemen

Initiatiefnemers zoals die van de kunstbank en Leren ondernemen zullen bij het lezen van de bovenstaande discussie misschien wel mismooedig geraken. Misschien zal Wildemeersch de aangehaalde argumenten met veel ongelof onthalen en ze wellicht met evenveel tegenvoorbeelden kunnen neutraliseren. Een mapping van de community-art leert echter dat deze wereld bevolkt is met veel goede bedoelingen, soms zelfs revolutionaire gedachten, maar dat er ook bijzonder grote naïviteit en zelfs onkunde heerst (Gielen en De Bruyne, 2011). De aangehaalde discussie is echter niet bedoeld om initiatieven zoals die van de kunstbank te ontmoedigen, maar wel om op enige zelfreflexiviteit aan te sturen. De effecten op democratisering en emancipatie van



dit soort projecten kan immers pas echt worden afgemeten wanneer we niet alleen naar het microsociologisch pedagogisch proces kijken, maar ook de bredere maatschappelijke (politieke en economische) context waarin ze plaatsgrijpen bevatten. Wie echter denkt dat met de bovenstaande discussie de community-art best ten grave wordt gedragen, heeft het fout begrepen. Laat voor eerst duidelijk zijn dat de integrerende kracht van sommige artistieke projecten bijzonder waardevol is in een globaliserende wereld die alsmaar meer diaspora's en thuislozen telt. Maar daarnaast dient opgemerkt dat de notie 'community-art' vandaag de dag een opmerkelijke subversieve potentie in zich draagt. Deze gaat in het woordje 'community' zelf verscholen. Binnen een neoliberale wereld waarin individualiteit, persoonlijk winstbejag, vrije concurrentie en risicovolle speculaties tot de heersende moraal van de dag behoren en alzo het sociale weefsel beheren, roept de community associaties op die misschien naïef maar binnen de hedendaagse hegemonie niet minder revolutionair klinken. Wanneer de community zich niet in zichzelf keert, maar haar principes ook consequent voor de onbekende ander en het andere hanteert, biedt ze misschien wel een onverwachte ideologische tegenkracht. Kortom, de community staat vandaag nog steeds voor een alternatieve levensvorm. Volgens de Amerikaanse filosoof Richard Sennett biedt ze zelfs de belangrijkste architectuur tegen de heersende vijandige economische orde (Sennett, 1998). Misschien kan de gemeenschap wel het eerder gesignaleerde 'immanentisme' van Lefort bedwingen.

In de huidige netwerksamenleving kunnen we die gemeenschap echter niet meer begrijpen als een gesloten samenlevingsvorm met louter face-to-face relaties zoals in de jaren 1960, en al zeker niet als een romantische Gemeinschaft zoals Ferdinand Tönnies (1887) die ooit prikte. De nieuwe of altercommunity roept echter wel associaties met het commonale op, met de mogelijkheid op een gedeeld bezit dat onvervreemdbaar tot iedereen behoort. Ze wijst in de richting van duurzame solidariteit over generaties, binnen en tussen wijken of (wereld)regio's. Uiteindelijk duidt ze op een vorm van liefde die buiten de muren van het private gezinsleven reikt. Deze nieuwe communities opereren veeleer als neotribale stammen in een altermoderne netwerkwereld. Dat wil onder meer zeggen dat ze niet vasthouden aan hun eigen identiteit, maar dat ze deze voortdurend (laten) transformeren doorheen nieuwe ontmoetingen. Een 'arme pedagogie' en de kunst van het 'onderbreken' zoals door Wildemeersch omschreven, kunnen daar een wezenlijke bijdrage toe leveren. Ze kunnen vormgeven aan symmetrische gemeenschappen die als eilanden binnen de neoliberale hegemonie hun eigen economieën van vertier, plezier, liefde en kennis genereren. 'Keep on dreaming, baby', klinkt een nuchtere, maar ironische stem van heel nabij in de verte. Dromen hebben weliswaar werkelijkheidszin. En misschien is het aan de kunst om deze in concrete vormen te gieten. Alvast zal veel verbeeldingskracht nodig zijn om de nieuwe communities gestalte te geven. Het veronderstelt dat we de kracht van de moderne kunst serieus nemen in de politieke mogelijkheid om gemeenschappen daadwerkelijk vorm te geven. Wanneer we de 'onmaat' die kunst binnen een cultuur kan aanbrengen serieus nemen staat ze niet ten dienste van de evidente vragen die vandaag binnen een neoliberale logica worden geventileerd en gemediatiseerd. Vanuit de artistieke wetenschap dat 'alles wat is, ook altijd anders kan zijn' (Luhmann, 1995) kunnen dergelijke hegemoniale regimes op zijn minst als altijd anders mogelijk worden gedacht. Vanuit dat oogpunt dient het esthetische niet als lapmiddel om slaafs de sociale gaten op te vullen die een blind kapitalisme achterlaat. Deze arts of communities weet deze openingen daarentegen performatief te bezetten en tactisch te beheren door voortdurend vluchtwegen te genereren. Kortom, community-arts hebben enkel maar zin wanneer ze zich niet laten instrumentaliseren door een uniforme en homogeniserende, calculerende logica, maar wanneer ze zelf doorheen de confrontatie van vele singuliere en dissonante vormen van verbeeldingskracht de meest uiteenlopende gemeenschappen produceren.

#### Bibliografie

Bakhtin, M. (1968). *Rabelais and his world*. Cambridge: Massachusetts.

BAVO, (2007). *Cultural Activism Today. The Art of -Over-Identification*. Episode Publishers: Rotterdam.

Bourriaud, N. (1998). *Relational Aesthetics*. Les presses du réel: Dijon.



Cohen-Cruz, J. (2002). An Introduction to Community-art and Activism. [http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/02/an\\_introduction.php](http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/02/an_introduction.php)

Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class. An How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Basic Books: New York.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Seuil: Paris.

Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Hillman, G. (2001). *A Journey of Discouragement and Hope: An Introduction to Arts and Corrections*. [http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/corrections\\_all2/index.php](http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/corrections_all2/index.php)

Kleinhout, S. (2010). *Kunstprojecten in de openbare ruimte: waarde(n)volle ondernemingen*. Master Kunsten Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen.

Lavaert, S. and Gielen, P. (2009). *The Dismeasure of Art. An interview with Paolo Virno*; in: Gielen, P. and De Bruyne, P. (eds.), *Being an Artist in Post-Fordist Times*. NAI: Rotterdam.

Lazzarato, M. (2010). *De 'pastorale macht'. Voorbij het publieke en het private*. In: *Open. Cahier voor kunst en het publieke domein*. Nr. 19.

Lefort, C. (1988). *Democracy and Political Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Luhmann, N. (1995.). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lukacs, J. (2005). *Democracy and Populism. Fear and Hatred*. New Haven & London: Yale University Press.

Marchart, O. (2007). *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Marcuse, H. (1965). *Repressive Tolerance*. In: Robert Paul Wolff, Barrington Moore,

jr., and Herbert Marcuse, *A Critique of Pure Tolerance*. Beacon Press: Boston.

Mouffe, C. (2005). *Over het politieke*. Kampen: Klement/Pelckmans.

Nancy, J.-L. (1991), *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Rancière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. ACCO: Leuven.

Rancière, J. (2007). *Het esthetische denken*. Amsterdam: Valiz.

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. W.W. Norton & Company: London.

Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Fues's Verlag: Leipzig.

#### **kunsteducatieve organisaties uit het kunstendecreet**

> In tegenstelling tot de initiatieven in het socio-culturele vormingswerk of jeugdwerk, staan de kunsten centraal. Het leren kennen en beleven van kunst (met het oog op het verbreden en verdiepen van cultuurparticipatie) is een doel op zich en geen middel om de eigen persoonsvorming te ontwikkelen. Nieuwsgierig maken naar de kunsten is de basisdoelstelling. De rechtstreekse link met het eigenlijke artistieke veld is dan ook essentieel, zoals uit de voorwaarden en beoordelingscriteria zal blijken. Samenwerking met kunstenaars en organisaties, geworteld in het professionele kunstenlandschap, staat voorop. De werking van kunsteducatieve organisaties is ook complementair aan het aanbod binnen het reguliere kunstonderwijs. Onderwijsinstellingen en alternatieve kunstscholen komen bijgevolg niet in aanmerking voor ondersteuning binnen dit kader.

**kunstenaars en co** > We werkten samen met beeldende kunstenaars om de concepten mee te realiseren: Idriz Jossa, knuffelmonstersculpturen, take part; Malou Swinnen, bellenblazen portretten, take part+y; Anna Laura Lopez de la Torre,



cirkelcollectie, take part+y; Johan Gelper, in situ; Hilda De Schutter, lichtsculpturen en remixobjecten, take part+y three; Dirk Hendrixx, grote maten. Tini t door Herman Labro, tapeactie, colour performance, wit bezetten en sjaal, take part+y three, leow > acties en 11 witte stoelen en meer.

Artistieke medewerkers begeleiden de kunsteducatieve projecten van de kunstbank/what>. Mia Laurens, Leren Beelden Plekken en React; Zehra Karademir, in situ en performance, take a line for a walk Ellen Janssens, goal; Eva Peeters, hartenproject en take part+y three Emma Geets, 9 leow > acties en 11 witte stoelen en meer, publicatie het mogelijke mogelijk maken.

De kunsteducatieve projecten en artistieke praktijken werden ontwikkeld door Herman Labro en Rika Colpaert (tot 2010), de kunstbank/what > samen met Moo Laforce, Maurius Snauwaert, Saskia De Bruyn, Christine Dupont, de begeleiders van de kinderwerking: Ingrid Donders, Ronny Behiels, Daisy Walk, Carljine Ceulemans en Kim Theys, de begeleiders van het sociaal - restaurant: Laura Muyls, Ria Bernar, Annelies Sterckx van de vzw De Mobil, de begeleidster van het textielatelier: Hilda Rottiers, de leow > groep en alle deelnemers (kinderen, jongeren en volwassenen) van Leren Ondernemen. Met bijzondere dank aan de vrouwen van het textielatelier.

Svend Thomsen, TVF filmde de take part+y acties. De fotografie werden verzorgd door Greet De Gendt, Malou Swinnen, Pol Leemans, de medewerkers en de begeleiders.

**kwaliteit** > goed, beter, best en super.

**kwantiteit** > meer is beter, minder is minst.

**lachen** > Ik lach met elke Meester die niet om zichzelf wist te lachen. (Friedrich Nietzsche)

**latten** > lijnobject zie dvd 7. In situ, 8. Take a line for a walk.

**leow** > koppeling van Leren Ondernemen met de kunstbank/what >

**leren ondernemen** > Leren Ondernemen vzw is een vereniging van en voor mensen in

armoede in Leuven. Door participatief sociaal ondernemerschap werken we actief aan het opheffen van armoede en sociale uitsluiting in dialoog met de bredere maatschappij.

We vertrekken vanuit concrete ervaringen van mensen in armoede die breuklijnen in de maatschappij aantonen en onderzoeken met mensen in armoede en de bredere maatschappij hoe we via concrete actie deze breuklijnen kunnen aanpakken. De nadruk ligt hierbij op het zoeken naar vernieuwende antwoorden. Onze operationele doelstellingen zijn: Het bieden van een plek aan mensen in armoede waar ze thuis kunnen zijn en geen uitsluiting ondervinden. Het aannemen van een basishouding die presentie voorop stelt, dit wil zeggen, die ruimte laat om zich tot mensen te verhouden vanuit nabijheid en persoonlijke geraaktheid. Het participatief zoeken vanuit de ervaringen van mensen in armoede naar nieuwe vormen van leren en van ondernemen om zo armoede effectief te bestrijden. Het hanteren van een verregaande vorm van reflectie, waarbij we zogenaamde zekerheden (maatschappelijke normen) blijvend bevragen. Dagelijks komen 150 mensen op de vereniging. We bieden werk aan een 50 vrijwilligers en stellen 9 medewerkers in armoede tewerk. Vanuit concrete participatieve acties gaan we de dialoog aan met de samenleving om maatschappelijke breuklijnen aan te pakken. We richten ons in de eerste plaats op de lokale gemeenschap en op beleidsmakers die invloed hebben op het leven van mensen in armoede. Leren Ondernemen streeft naar een integrale werking. We organiseren activiteiten voor alle leeftijden en elk levensdomein. Het linken van verschillende leeftijdsgroepen/levensdomeinen is essentieel. Om dit integraal werk mogelijk te maken is er samenwerking met vele partners. Onze dienstverlenende activiteiten zijn:

- twee projecten lokale diensteneconomie (sociaal restaurant & ecoploeg) met de innoverende invalshoek 'van en voor mensen in armoede'.
- Een kinder- en jongerenwerking specifiek gericht op kinderen en gezinnen in armoede, met innovatief werk rond onderwijs, opvoedingsondersteuning en vrijetijdsbesteding.
- Een solidaire kruidenier als vernieuwend antwoord op noodhulp.

Deze dienstverlenende activiteiten vormen plekken van waaruit we kunnen werken aan

## letters - mogelijk maken &gt; Het 'mogelijke' mogelijk maken

Danny Wildemeersch, Moo Laforce en Herman Labro

participatief sociaal ondernemerschap.  
 - Een ecologiewerking gericht op duurzaam leven op maat van mensen in armoede.  
 - Een vereniging waar armen het woord nemen gericht op het zoeken naar nieuwe vormen van participatie en sociale actie.  
 - Leren Ondernemen is ook een plek, een vrijplaats waar met alle mensen op de vereniging samen en met de kunstbank/what > artistieke praktijken ontwikkeld worden, assemblages gemaakt worden met verbindingen naar de hedendaagse beeldende cultuur. [www.lerenondernemenvzw.org](http://www.lerenondernemenvzw.org)

**letters** > Letters en lijnen werden verkend via onze zeer verscheiden visuele cultuur en de hedendaagse beeldende kunst in de tweedimensionale ruimtes van de figuratie, de stilering en de abstractie... We vertrokken vanuit het kijken naar en werken met kunstboeken (Paul Klee), eigenzinnige kinderboeken (Harriët Van Reek) en merkwaardige stripboeken (Ted Joufflas). Letters, lijnen, tekens en schrift vormden de rode draad. Azart, het tekenalfabet van kunstenaars Guy Rombouts en Monika Droste is een soort geheimschrift. Het creëerde bizarre "woord" vlakken tussen figuratie en abstractie in. We bezochten de installaties van deze kunstenaars in school 4 en in het Provinciehuis te Leuven en verkenden deze bijzondere werelden. Zie lettertekeningen, foto's documentatie Lexicon.

**lijnen** > Lijnen hebben concrete eigenschappen, zoals dik, dun, recht, gebogen, golvend, scherp, gevoelig, onderbroken. Zie dvd 7. In situ 8. Take a line for a walk - portfolio en foto's documentatie Lexicon.

**mislukking** > Altijd geprobeerd. Altijd mislukt. Geen erg. Probeer opnieuw. Misluk beter (Samuel Beckett)

**mogelijk maken** > Het 'mogelijke' mogelijk maken

Danny Wildemeersch, Moo Laforce en Herman Labro

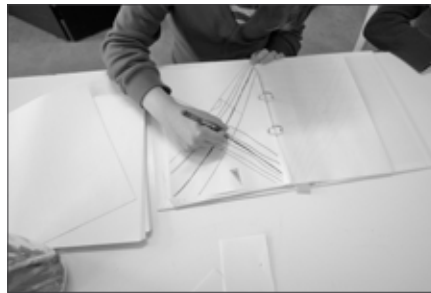
Dankzij hen die het onmogelijke hebben nagestreefd is het mogelijke mogelijk geworden. (Max Weber)

Zes jaar geleden maakten medewerkers van de kunstbank vzw/what> en van

Leren Ondernemen vzw met elkaar kennis ter gelegenheid van een tentoonstelling in het what> de toenmalige Leuvense ontmoetingsplaats voor visuele cultuur. Het was een experimenteel publiekswerkingsproject op de museumsite te Leuven, in samenwerking met de stad Leuven. De kunstbank/what> onderzocht daar hoe museale kunst en cultuur op een vernieuwende manier aan de buitenwereld kon worden gepresenteerd en hoe daarbij een publiek kon worden betrokken dat niet vertrouwd was met kunst in het museum. Tezelfdertijd werd daarbij de vraag gesteld naar de maatschappelijke betekenis van kunst en cultuur en werden kunstenaars uitgenodigd om de relatie tussen kunst en samenleving af te tasten en te presenteren in hun eigen werk. Het initiatief inspireerde de medewerkers van de vzw Leren Ondernemen vanwege de vernieuwende aanpak. Ook stelden ze vast dat deze mensen zich op uiteenlopende manieren aangesproken voelden door wat in de tentoonstelling werd gepresenteerd. Hier waren de kiemen aanwezig van een intense samenwerking tussen beide organisaties in de locaties van Leren Ondernemen (Valkerijgang Leuven). Dit mondde uit in een driejarig project van cultuurparticipatie, erkend en gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, dat in mei 2012 werd afgerond. De samenwerking was een permanente zoektocht vanuit de vraag op welke wijze kunst inspirerend kan zijn binnen een organisatie die zich in eerste instantie bezighoudt met het ondersteunen van mensen in armoede. Daarbij werden de grenzen van kunst verder afgetast in het verlengde van wat in de Leuvense ontmoetingsplaats voor visuele kunst was opgestart. Kunstenaars uit diverse disciplines (fotografie, beeldende kunst, performance) werden uitgenodigd om, samen met de kunstbank, hun artistieke experimenten te ontwikkelen samen met de jongeren en volwassenen van de armoede-vereniging. Het hele proces leidde ook tot een intensieve bevraging van de praktijken en concepten van kunst, educatie, democratie en gemeenschapsvorming. De uitkomst van deze bevraging was onder meer dat het proces eerder neerkwam op 'het mogelijke mogelijk maken'. Hieronder brengen we verslag uit van dit initiatief en proberen we het pedagogisch te duiden. We doen dit aan de hand van een gedetailleerde beschrijving van het proces



letters



van een aantal experimenten. We vinden dit belangrijk omdat in de literatuur erg weinig concrete procesbeschrijvingen zijn terug te vinden. We maken daarbij gebruik van het vele fotomateriaal dat tijdens de artistieke praktijken werd verzameld. Hier en daar lassen we ook uitspraken van deelnemers in die werden geïnterviewd over hun ervaringen binnen deze praktijken. Tenslotte geven we ook een theoretische duiding aan dit initiatief, vanuit pedagogisch perspectief.

Tijdens de artistieke praktijken werd de relatie tussen kunst en samenleving verder onderzocht, door kunst te verplaatsen van de museale context naar plekken waar normaal gezien geen 'kunst' wordt verwacht, gebracht of gecreëerd. Op die manier werd kunst van het voetstuk gehaald waarop het meestal door de financiële en culturele elites wordt geplaatst. Symbolisch werden elf witte stoelen van het what> naar de ontmoetingsruimte van Leren Ondernemen gebracht. In de vereniging werd eerst één ruimte wit geschilderd. Naast de witte stoelen werden ook de witte tafels van het "what>" binnengebracht. Op termijn werden ook de andere ruimtes zoals het sociaal restaurant en de kinderwerking wit. Wit werd stilaan de toonaangevende kleur. Langzaam maar zeker veranderde het uitzicht van de hele organisatie.

De verschuiving van het what > naar de ontmoetingsruimte in de vereniging ging ook gepaard met het onderzoek van de materialen waarmee kunst wordt geproduceerd. Het recyclen tot kunstobjecten van allerlei voorwerpen die door de samenleving worden weggeworpen was een andere manier om te maatschappelijke rol van kunst te bevragen. Maar de kern van het onderzoek lag in de verkenning van en het experimenteren met praktijken van beeldvorming en vormgeving bij kunstenaars en participanten. Bij deze grensverleggende oefening zijn de begeleiders én de deelnemers van de vereniging mede-onderzoekers. Ze zijn op elkaar betrokken in een zoekproces, waarbij hun eigen vertrouwde manier van kijken werd vertraagd w, de vormgeving verscherpt, en de conventies in vraag gesteld. Een nieuwe vrijheid van tekens, codes en beeldvorming kwam tot stand.

Maar laat ons, vooraleer het proces uit te diepen, een aantal concrete voorbeelden beschrijven. Dit zal ons min of meer in staat stellen om deze praktijk met relevante theoretische inzichten te verbinden. De kunstbank en Leren Ondernemen (onder)zoeken samen, maar elk op hun eigen manier, hoe ze vorm kunnen geven aan eigenzinnige praktijken: de kunstbank/what > met activiteiten van artistieke praktijken en kunsteducatie; Leren Ondernemen in het ondersteunen van gezinnen in armoede. De verbinding die ontstaat tussen beide praktijken is erg origineel en ongewoon. Zo werd, in een workshop met volwassenen, fotomateriaal van de Gentse fotograaf Jacques Sonck verkend. De foto's werden door de deelnemers beschreven. De woorden die ze daarvoor hadden gevonden kwamen op kaartjes terecht die vervolgens werden opgehangen rond de foto's.

Zo konden de deelnemers een taal vinden om aan andere mensen te vertellen wat ze in de afbeelding hadden gezien. Het langzame beschrijven was waar het om ging. Niet het snelle interpreteren. Zo leerden de deelnemers ervaren dat onze alledaagse waarneming gekleurd is door vooroordelen en stereotypen.

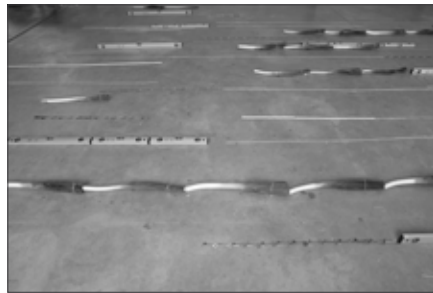
Een ander symbool waren de kleurrijke bollen wol, bij elkaar gehaakt door de vrouwen van de vereniging. Eens afgewerkt werden ze als sculptuur tentoongesteld, waarbij ze mooi uitkwamen en kleur gaven tegen de witte achtergrond. Maar ze werden ook gebruikt om de kinderen te laten experimenteren met lijnen en vlakken. De vertrouwde inrichting werd losgelaten. Er kwam iets

---

Uitspraken van mensen die deelnamen aan de artistieke praktijken met dank aan Bea Vandewiele en Laurent Thijs voor het afnemen en uitschrijven van de interviews.

'Traag kijken: dat heb ik hier geleerd. Dan zie je andere dingen'.  
'De eerste keer was ik gestresseerd. Waarom vraagt men dat aan mij? Ik heb hier veel geleerd. Ik leerde goed foto's maken van andere mensen. Ik heb geleerd vanuit verschillende perspectieven foto's te nemen. Ik kijk nu dieper; ik heb aandacht voor de expressie van mensen.'

lijnen



nieuws voor in de plaats. Dat kwam niet uit de lucht gevallen, maar groeide organisch vanuit de vele verkenningen met papier en potlood, met wol, stof en schaar, met doeken en stokken, met lijn en kleur...

Gaandeweg werden ook de krachtlijnen van dit zoekproces verduidelijkt. Een eerste krachtlijn is de 'transversaliteit'. De artistieke verkenningen stonden niet op zichzelf, maar werden een onderdeel van de gehele werking van de organisatie. Ze 'besmetten' in positieve zin de andere initiatieven binnen de organisatie zoals het sociaal restaurant, de kinderwerking en de sociale kruidenier. Een tweede krachtlijn is de 'herkenbaarheid'. De artistieke concepten worden ontwikkeld vanuit de dagdagelijkse realiteit, vanuit de comfortzone van de mensen. Vanuit deze herkenbaarheid ontstaat een zoekproces waarin de hedendaagse beeldende kunst en de visuele beeldtaal worden verkend en nieuwe betekenissen en symbolen worden gegenereerd. Dit alles in een intensieve samenwerking tussen gebruikers, begeleiders en kunstenaars.

Een derde krachtlijn is de 'duurzaamheid'. Het recycleren tot kunstobjecten van allerlei voorwerpen die door de samenleving worden weggeworpen is een andere manier om te maatschappelijke rol van kunst te bevragen. Het belang van duurzaamheid realiseert zich binnen de organisatie op twee niveaus. In de eerste plaats is er de langdurige samenwerking en synergie tussen Leren Ondernemen en de kunstbank/what>. Sociale betrokkenheid en de artistieke kwaliteit worden op die manier gecombineerd en gecontinueerd. Maar duurzaamheid heeft in de tweede plaats ook te maken met de wijze waarop concepten worden ontwikkeld. Er is aandacht voor ecologische producten en er wordt zo veel mogelijk gebruik gemaakt van recuperatiemateriaal tijdens de workshops. Deze drie krachtlijnen zijn duidelijk herkenbaar in de manier waarop een van de recente activiteiten vorm kreeg: take a line for a walk. Dit experiment ontstond in 2010, vanuit van uit een workshop met kinderen en volwassenen waarbij drie trajecten werden ontwikkeld: 'andere lijnen, vreemde vormen', 'met lijnen zacht bewegen' en 'de dingen anders zien'. Deze trajecten lieten veel ruimte voor artistieke en kunsteducatieve invulling. Gaandeweg infiltreerden ze de ruimere werking. Andere bezoekers raakten erbij betrokken en de grenzen tussen de organisatie en de buurt werden afgetast.

Tijdens de vakantieperiode werden twee groepen van een tiental jongens en meisjes uitgenodigd om te participeren aan de kunsteducatieve praktijk 'in situ'. Samen met de medewerkers van de kunstbank werden lijnen uitgezet op de vloer van de leow> ruimte met verschillende materialen. Bij de start reikten de begeleiders het basismateriaal aan: latten van verschillende materialen en van uiteenlopende kleur, formaat, lengte, dikte, etc.. Vooraf werd eerst dit materiaal verkend. De kinderen kregen de opdracht om de latten te stapelen, een constructie te maken. Daarna werd gevraagd om de individuele constructies met mekaar te verbinden. De kinderen kregen er echt plezier in. Ze begonnen nu ook te experimenteren met materiaal dat in de ruimte voorhanden was: stoelen en schragen en kussentjes, een tentzeil, isolatiemateriaal ... De constructie werd alsmaar chaotischer. Gaandeweg ontstond een complexe compositie in de ruimte, samengesteld met diverse objecten. Dit was het resultaat van een verkenning van het materiaal met het oog op kleur, formaat, gewicht en substantie. Er werd gezocht naar een ruimtelijk evenwicht en het maken van driedimensionele constructies. Vanuit deze chaos werden nu ook stap voor stap elementen verlegd en kwamen we opnieuw uit bij een rustige, strakke compositie. Zo leerden de kinderen ook omgaan met begrippen van chaos, rust, parallelle lijnen, evenwicht, compositie, etc..

Met een andere groep kinderen werd een gelijkaardig artistiek parcours afgewerkt. Het materiaal werd hier echter beperkt tot latten in verschillende vormen, grootte en kleuren. Er kwam een constructie tot stand via verschillende opdrachten.

De eerste opdracht luidde als volgt: neem een lat en leg ze in de ruimte. De latten leggen we evenwijdig aan de muur of aan latten die reeds op de grond liggen. De kinderen konden dit onafhankelijk doen of ze konden in paren werken. Ze waren vrij om de parallelle figuren te

---

'Eerst heel veel weerstand: "Wij kunnen niet tekenen. Het gaat niet." Toch stel je vast dat de kunstenaars er in slagen die weerstanden te overwinnen. Ik ben hier gelukkig als ik die zotte dingen aan het doen ben. Momenten van geluk. Onder vrouwen is het misschien wel het leukst. Herman slaagt er wonderwel in hen in beweging te krijgen en dan zijn ze heel fier op het resultaat.'



construeren, waar dan ook in de ruimte. Alle latten werden zo één voor één geplaatst. De op het eerste gezicht eenvoudige oefening vereiste concentratie en instrumentele behendigheid. Ze veronderstelde precisie, trage handelingen, nauwkeurige observatie, distantie en zorgvuldige samenwerking. Vervolgens bewogen de kinderen langzaam rond in de ruimte, waarbij ze hun lichamen positioneerden tegenover de tekeningen op de vloer. Voor de meesten onder hen was dit een nogal ongebruikelijke handeling. Ze waren meer gewoon om snelle, beweeglijke spelletjes te spelen. Hier ging het om controle, concentratie en vertraging. Op een gegeven moment werd hen zelfs gevraagd om op de vloer te gaan liggen, hun lichaam parallel aan de latten. Vervolgens werden de kinderen uitgenodigd om sommige latten te verplaatsen en rechte hoeken te maken. Ook hier weer waren precieze handelingen nodig waarbij eenvoudige meetinstrumenten geïntroduceerd werden. Geleidelijk aan raakte de vloer van de ruimte gevuld met parallelle latten en latten in rechte hoeken. Zo ontstond een compositie van tweedimensionale figuren.

Daarna werden de latten ook rechtop geplaatst waardoor een driedimensionale installatie tot stand kwam. Door deze beweging ontstonden ook vlakken en lege ruimtes tussen de verschillende latten wat een extra dimensie opleverde. Het hele proces werd richting gegeven door de twee begeleiders, waaronder een kunstenaar. Ze handelden niet op basis van een precies, vooraf bepaald plan. Toch hanteerden ze bepaalde principes. Bij de start vertrokken ze vanuit de gedachte dat ze verschillende materialen zouden gebruiken om de deelnemers te laten ervaren hoe ze, met gebruik van deze materialen een ruimtelijke compositie konden laten tot stand komen. Het hele proces was een continu onderzoek naar de mogelijkheid om te experimenteren met onverwachte ideeën, vormen, acties, verbindingen en verbanden die zich al doende manifesteren. Op die manier dialogueerden ze met de objecten, de constructies, de materialen en met elkaar. Ook de volwassenen werden uitgenodigd om te participeren aan deze artistieke praktijken. Zij gebruikten een eigen varriatie van hun materiaal om hun lijnen vorm te geven. Deze activiteiten nodigden de deelnemers uit om afstand te nemen van de hen vertrouwde voorwerpen en handelingen. De betekenis van de voorwerpen verschoof, van een alledaags register naar een artistiek register. De deelnemers ervoeren de kwaliteiten van de verschillende gebruikte materialen en raakten zo vertrouwd met abstracte concepten zoals symmetrie, compositie, twee- en driedimensionaliteit en horizontale en verticale lijnen. Ze leerden ook samen te werken in relatief moeilijke omstandigheden. Hun zelfwaardergevoel groeide wanneer ze de resultaten van hun werk presenteerden. Hun onderwijzers rapporteerden zelfs substantiële verbeteringen inzake communicatie, expressieve en concentratie bij deze leerlingen. De nieuwe ingerichte witte ruimtes kregen het effect van een canvas waarop nieuwe, onverwachte beelden worden geprojecteerd. Deze transformatie van de ruimte was een antwoord op de onderbrekingen en verkenningen, die nieuwe mogelijkheden suggereerden in de omgang met materiaal, met elkaar, met buitenstaanders, met de ruimte en met het management van de hele organisatie.

De 'in situ' praktijk leverde onverwachte creatieve momenten, zowel voor de deelnemers als de begeleiders. Er ontstonden onverwachte assemblages die aanleiding gaven tot nieuwe creatieve vormen. Dit inspireerde de begeleiders om, samen met volwassenen en kinderen, met de lijnen op stap te gaan, eerst binnen de organisatie, daarna buiten op straat en 'om de hoek'. Zo ontstond een levendige performance. De witte lijnen werden onderbroken door stoelen waarop buurtbewoners konden plaatsnemen. Stoelen op de stoep behoren in deze omgeving tot de traditie. Zo ontstond een relatie met de buurt en werd ter plekke de performance vormgegeven. Het ging daarbij letterlijk om het creëren van een lijn, gevormd door witte latten en witte stoelen, die op wandel gingen en zich door de straten slingerde. Op die manier maakten de buurtbewoners deel uit van het bewegend kunstwerk. Op dat moment verschoof de activiteit van een kunsteducatieve naar een artistieke praktijk. Het thema werd 'take a line for a walk', naar een uitspraak van Paul Klee. We hebben geprobeerd in de loop van de voorbije jaren dit proces dat zich daar voltrekt onder woorden te

---

'Het ontroert. Het is mooi. Iedereen is tevreden over het resultaat. Je moet een inspanning doen maar je overstijgt jezelf. Toch is het voor mij een delicate balans: Erst das fressen... het sociaal restaurant, het winkeltje, die zijn wel van prioritair belang. Soms heb ik de neiging om Moo terug te fluiten.... Maar toch juich ik vooral die artistieke, culturele activiteiten toe'.

brengen, onder verwijzing naar een aantal concepten die in de recente pedagogische literatuur opgang maken. Een eerste concept dat van toepassing lijkt is 'onderbreken'. De vertrouwde manier van kijken, van vormgeven, van uit- en afbeelden wordt stilgezet. Er wordt een ongewoon of vreemd element binnengebracht. Het vreemde onderbreekt de gewone gang van zaken en daagt uit om te zoeken naar een nieuwe vorm, een ander beeld, een ongewone constructie. Hiervan zijn er heel veel voorbeelden te vinden in de praktijken van Leo w>. Mensen worden uitgenodigd om hun vertrouwde handelingen op te schorten en de verwondering toe te laten. Dit valt op bij het tekenen. Vertrokken wordt van een hart, een kerstboom, een manneke, een monster, of vele andere dingen die hen omringen of die hen bezighouden. Vervolgens vragen de begeleiders om iets anders te proberen: iets toe te voegen, weg te nemen, uit te breiden, aan te vullen. De begeleider is nieuwsgierig en neemt het kind of de volwassene mee in een verkenning van nieuwe mogelijkheden, van andere vormen. Hij/zij onderbreekt de neiging om klassieke afbeeldingen te reproduceren (omdat men dit gemakkelijk vindt, of goed kan, of omdat het herkenbaar is). Er volgt een zoekproces naar andere expressiemogelijkheden. In zekere zin wordt door dit onderbreken 'geweld' gedaan aan dat wat vanzelfsprekend is. Er worden vragen gesteld, waarop de betrokkenen al doende proberen een antwoord te geven.

Het antwoord dat tot stand komt is het resultaat van 'onderzoek'. Dat is het tweede concept dat van toepassing is. Het is onderzoek in de ware zin van het woord: het antwoord is nog niet gekend. De onderzoekers experimenteren. Ze laten zich verrassen door de situatie, door het proces, door de reactie. Het lijkt wel een laboratoriumsituatie. Het nieuwe dat uit het experiment, de verkenning ontstaat, of wat uit de oefening tevoorschijn komt wordt vervolgens bekeken, beoordeeld, beproefd, getoond, in een nieuwe context geplaatst. Het onderzoek maakt iets 'nieuws' mogelijk. Iets wat er voorheen nog niet was en wat het resultaat is van het 'samen' zoeken en vormgeven (probeer eens dit of dat...). In die zin kan er sprake zijn van opnieuw geboren worden vanuit het samen bezig zijn: co-naissance (de wereld opnieuw leren kennen, verkennen door andere vormen uit te proberen). Er is echter een belangrijke voorwaarde opdat dit onderzoeksproces zou slagen. Er is een hoge mate van concentratie nodig van alle betrokkenen. Het gaat steeds weer om het zoeken naar een vorm die uitdaagt, die onderbreekt en tot nadenken stemt en dus weer concentratie oproept. Tegelijk is het ook een 'juiste' vorm. Een vormgeving die, als gevolg van de grote concentratie, precies is, in de zin dat ze beantwoordt aan de evoluerende en steeds ter discussie staande esthetische normen.

Een ander sleutelwoord dat hiermee samenhangt is die van het 'in de wereld treden' (to come into presence, to come into the world, Biesta, 2006). De onderbreking maakt een eigen, persoonlijk antwoord mogelijk of zelfs noodzakelijk. Het antwoord is niet vanzelfsprekend. Het zoekproces lijkt op het reizen. De reiziger komt terecht in nieuwe, onzekere situaties. De vertrouwde antwoorden schieten te kort. Nieuwe handelingen dringen zich op. Het onderzoek is soms een lastige bevalling omdat iets nieuws geboren wordt. Men kan niet op de routines terugvallen. Door de zoektocht naar een nieuwe vorm neemt met afstand van zichzelf. Dit houdt een risico in. Zowel de begeleider als de deelnemer 'zetten zichzelf op het spel', omdat niet duidelijk is of het experiment wel zal lukken. Het is een proces met een open einde, goed vergelijkbaar met wat de kunstenaar doet: met bestaande materialen iets nieuws creëren. Het nieuwe komt tot stand in de creatie zelf. De uitkomst ligt niet op voorhand vast. Ook de kunstenaar treedt buiten zichzelf, toont zich aan de wereld, zet zichzelf op het spel en laat zich verrassen door de verbeelding en de uitbeelding die gaandeweg vorm krijgt.

---

'Elke mens kan creatief zijn. Ik heb de kans gekregen te ontdekken dat ik creatief kan zijn. Voor ons, mensen in armoede, waren mensen van de kunst van een andere planeet. Ik kijk nu heel anders, niet alleen in musea maar ook op straat.'

'Meedoen aan de artistieke projecten geeft mij meer zelfvertrouwen. Als je je de hele dag opsluit en niet naar buiten komt zeg je "ik ben niets", "ik kan niets". Mijn man zegt dat ik hier helemaal opengebloeid ben.'

Tot zover enkele sleutelwoorden die het verhaal over LO/kb stofferen. Er valt ook nog iets zeggen over het educatieve aspect van het experiment. De sleutelwoorden maken duidelijk dat het hele proces van het onderbreken, het onderzoeken, het naar buiten treden en het zichzelf op het spel zetten een gedeeld proces is. Dat zien we ook bij educatie, dat in tegenstelling tot leren, altijd een relationeel proces is. Het gaat om een co-naissance. Het samen (opnieuw) geboren worden door het loslaten van de vertrouwde patronen. Daarmee wordt ook een antwoord gegeven op de dominante tendens in onze samenleving (en dus ook in de pedagogiek) om het proces te reduceren tot een verandering, ontwikkeling, verbetering, die zich afspeelt binnen een individu. Een leerproces situeert zich op het niveau van het individu. Een educatief proces is 'dialogisch'. Het onderbreken gebeurt door een vraag die iemand stelt en waarop iemand anders een antwoord moet geven. De vraag roept noodzakelijk een antwoord op. Educatie betekent ook letterlijk: iemand uitnodigen om buiten zichzelf te treden, of in de wereld te treden. De vraag, de onderbreking nodigt uit om te onderzoeken, het nieuwe te verkennen. Het vertrouwde antwoord wordt losgelaten. Het einde is open.

Momenteel zijn er verschillende pedagogen die op een gelijkaardige manier proberen de kritische pedagogiek en de emancipatorische praktijk opnieuw betekenis te geven. In veel gevallen komen ze tot de vaststelling dat zinvol pedagogisch handelen bijdraagt tot wat de Franse filosoof Rancière (2009) omschrijft als de onderbreking van de bestaande orde. Geïnspireerd door deze stelling argumenteert Biesta (2006, 2011) dat democratie niet in de eerste plaats een particulier 'regime of een sociale levenswijze' is, maar eerder een moment waarbij de bestaande sociale orde onderbroken wordt. "The moment of democracy is therefore not merely an interruption of the existing order, but an interruption that results in a reconfiguration of this order into one in which new ways of being and acting exist and new identities come into play" (Biesta, 2011, p. 4). In dergelijke visie op democratische en kritische educatieve praktijken hebben we niet zozeer nood aan een groot reservoir aan expertise. Van belang is eerder een houding die kansen creëert, waarbij een pluraliteit aan stemmen zich op een eigen manier aan de wereld kan presenteren, in een ruimte waar nieuwe, onverwachte antwoorden zich kunnen ontwikkelen. Dergelijke pedagogiek kunnen we met Masschelein metaforisch een 'arme pedagogie' noemen (Masschelein, 2010). Deze pedagogie staat in contrast met 'gesofisticeerde, door experts gecultiveerde pedagogieken die nood hebben aan geavanceerde instrumenten met het oog op het verwerven of in stand houden van legitimiteit van getraïnde expert' (Fenwick, 2006, p.21 ).

Tara Fenwick is een andere protagonist van deze arme pedagogiek. In een interessante uiteenzetting met als titel 'the audacity of hope' vraagt ze zich af op welke manier de pedagogische praktijk hoop kan uitstralen, zonder daarbij te vervallen in een nieuw soort 'groot verhaal'. Haar antwoord is dat we opnieuw moeten leren aandachtig te kijken naar hoe de concrete praktijk werkt. 'Laat ons kijken naar wat werkelijk gebeurt tussen actoren in pedagogische ontmoetingen. Op micro-niveau betekent dit het onderzoeken van wat echt gebeurt in de interactie van onze handelingen, instrumenten, lichamen en onze veranderende doelen en betekenissen. Op macro-niveau betekent dit het in kaart brengen van systemen van relaties tussen onderzoekers, praktijkwerkers, verhalen en alles wat als kennis wordt omschreven'. (Fenwick, 2006, p.9) Ze noemt dit eveneens een verschuiving naar het onmiddellijke, het nabije. Dat is voor haar de articulatie van een arme pedagogiek. In haar opvatting is het wellicht beter om te grote ambities achterwege te laten en zich te concentreren op concrete, alledaagse praktijken en daarbij aandachtig te observeren wat daar gebeurt. Al te dikwijls is de hoop gesitueerd in de abstractie en de verre toekomst.

---

'In het begin had ik ook weerstanden. Voor mensen in armoede is het heel moeilijk om er aan te beginnen. Iemand (die je kent, die je vertrouwt) moet mensen stap voor stap op weg zetten (bv. Moo). In het begin was ik wat ontmoedigd. "Dat gaat niet lukken". Ze zijn hier sociaal en vriendelijk. Ze betrekken ons bij alles. Ze bezien ons niet als "Wat komt gij hier doen?"'

'Ik heb hier niets te verliezen. Ik kan hier iets winnen. Ik ben vroeg gestopt met school. Ik heb gemerkt je moet geen diploma hebben om iets te leren.'

Voor Fenwick situeert de hoop zich in concrete relaties van actoren die geëngageerd zijn in concrete educatieve activiteiten. Daarom stelt ze voor dat we 'onze aandacht verleggen: van het herstellen en projecteren van een voorafgegeven bestemming, naar het ervaren en vormgeven van wat zich onmiddellijk aandient. Wat uiteindelijk telt is hoe we ons opstellen in de confrontatie met mensen, ideeën en situaties die zich voor onze neus bevinden' (Fenwick, 2006, p. 19) Ze suggereert daarbij dat we vooral aandacht besteden aan hoe het verschil werkzaam is in deze praktijken.

In Fenwick's opvatting is de pedagogische praktijk er niet in de eerste plaats op gericht deze verschillen te overstijgen, maar de mogelijkheid te creëren om nieuwe, onvoorspelbare handelingen en inzichten te laten tot stand komen, in confrontatie met deze verschillen. 'Het samenkomen van verschillen schept grenzen, en juist aan de grenzen ontstaan nieuwe mogelijkheden. In contrast met de hardnekkige schrik van sommige educatoren, weerstaan deze pedagogische praktijken dikwijls met succes de dominante discoursen van economische efficiëntie. Aandachtig engagement is aangepaste participatie: begrijpen dat het geheel zich ontvouwt vanuit en binnen de participant'. (Fenwick, 2006, p. 20) Op een gelijkaardige manier stelt Masschelein dat een hedendaagse pedagogiek een arme pedagogiek moet zijn. Voor hem is een arme pedagogiek een proces waarbij de blik wordt gevormd, wat neerkomt op het bevrijden van de eigen blik, eerder dan het bevrijden van de blik van de anderen. Dergelijk proces is niet het zich bewust worden, maar het aandachtig worden. De e-ducatie van de blik hangt in dat geval niet af van een methode, maar is een kwestie van discipline; er is geen rijke methodologie nodig, maar wel een arme pedagogiek, in praktijken die toelaten dat we onszelf blootstellen'. (Masschelein, 2010, p.43)

Meestal begrijpen we het pedagogische, of het educatieve op een andere manier: het adequaat bereiken van de vooropgestelde doelen. Het product én de methode worden allesoverheersend. Dit is hier niet het geval. Het is een proces 'in the making'. Wat men wil bereiken vindt met onderweg, in de dialoog, in de tocht, in het contact met de materialen die worden gebruikt, ook het materiaal van het eigen lichaam en vooral: in het contact met de andere, de begeleider die iets ongewoons vraagt, die de deelnemer uit zijn zekerheden haalt. Daarom zijn de betrokkenen ook kwetsbaar.

Ze stellen zich bloot, met hun tekening, hun 'performance', hun poging om iets te presenteren aan de buitenwereld, het geven van een antwoord op de vraag: probeer het eens zo; wat denk je er nu van. Ze kunnen zich niet indekken met een arsenaal aan instrumenten die de goede afloop garanderen. Het materiaal is meestal eenvoudig: pen en papier, oude kleren of dekens, bollen breiwol, een verzameling knopen, houten latten, afgedankte meubels, een 'klein' gebaar.

In veel educatieve praktijken is het instrumentarium, de methode, de techniek overheersend. Dit roept de illusie van onkwetsbaarheid op. Daarom ook is wat binnen Leo w> gebeurt een statement. Het gaat in tegen het 'gezond verstand' over hoe mensen te begeleiden. Daarom ook roept Leo w> soms ook frustratie op bij de geprofessionaliseerde omgeving. Instanties die concrete uitkomsten en oplossingen verwachten hebben het moeilijk met de onzekerheid, met het risico en de kwetsbaarheid die hier worden opgeroepen. Het proces met open einde wordt daarom dikwijls als 'onprofessioneel' ervaren. En dat terwijl dit handelen juist een grote mate van betrokkenheid, engagement veronderstelt: het zich durven overgeven aan de kwetsbaarheid van een zoektocht waarvan men de uitkomst (nog) niet kent. Maar deze vorm van kwetsbare professionaliteit is niet aan iedereen gegeven en kan niet in alle omstandigheden van iedereen worden verwacht.

Tenslotte is er nog de moeilijke vraag of de benadering van Leo w> specifieke relevantie heeft voor het werken met mensen in armoede. Wat kan die relevantie zijn? Is het een pedagogische,

---

'Je mag naar buiten komen. Je mag je tonen zoals je bent. Soms kom je eens in botsing maar je kan je altijd tonen zoals je zelf wilt zijn niet zoals ze je willen maken.'

'Soms doen we heel zinnige dingen. We hebben dingen in ons die open bloeien. Wat jaren verborgen is geweest komt nu aan het licht.'



een kunstzinnige, een maatschappelijke relevantie, of een combinatie ervan? Op het eerste gezicht wordt in de manier van werken van Leo w> de problematiek van armoede niet gethematiseerd. De aanklacht lijkt ver weg. De oorzaken en achtergronden van uitsluiting worden niet benoemd. Het is geen artistieke praktijk die een boodschap brengt. Er is geen moraliserende toon in de richting van de persoon, noch in de richting van de samenleving. Toch resonanceert in de concrete activiteiten een verwijzing naar het samenleven. In het zoekproces maken de deelnemers niet de voor de hand liggende keuzes die hun levenscontext oproept. Er wordt een marge van vrijheid verkend. De vrijheid om anders te leven dan wat de vanzelfsprekendheid van de cultuur, de traditie, de context van armoede lijkt voor te schrijven.

Het proces creëert de ervaring dat je niet hoeft te handelen volgens de voor de hand liggende patronen. Dit is geen groot gebaar. Geen grote ambitie. Maar toch kan in het kleine gebaar (de andere vorm, de transformatie van een alledaags object tot een bijzonder voorwerp) een verwijzing zitten naar de wereld, ook naar een 'andere' wereld. Het gebruik van weggegooid spul is een teken van een andere manier van in de wereld staan, van omgaan met de dingen. Een kleine breuk met de consumptiecultuur die toont dat schoonheid, fascinatie, een gevoel van welbehagen niet enkel te vinden is in wat de commerce ons aanbiedt. Ook hier kan zich een vorm van vrijheid openbaren. En misschien is het belangrijkste aspect van het hele gebeuren het vertrouwen in de deelnemers: de kinderen, de volwassenen, allemaal mensen die de wereld van de grote kunst niet kennen. Toch worden ze niet op hun tekorten aangesproken. Er is het vertrouwen dat ook zij iets in te

---

'Leren is rijkdom, cultuur hebben, niet alleen opstaan, eten, gaan werken maar iets meer. Zonder leren, zonder de rijkdom van cultuur, dat is échte armoede. Iets artistieks. Iets over andere mensen, andere culturen leren. Blijven nieuwsgierig zijn'.

Met dank aan Mina, Marcel, Bruno, Marie-Josée, Magda, Hilda, Ingrid.

brenge hebben in het creatief proces. Dat hun mogelijkheden waardevol zijn. Daarom gaat het in dit experiment niet om het 'onmogelijke mogelijk maken', zoals we oorspronkelijk deze studiedag wilden benoemen, maar het 'mogelijke mogelijk maken'. De mensen op hun capaciteiten aanspreken vanuit de assumptie dat ze gelijkwaardig zijn. Misschien is dit een 'democratisch moment' dat ze levenslang met zich mee zullen dragen.

#### Bibliografie

Biesta, G. (2006) Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder: Paradigm.

Biesta, G. (2011) Learning in Public Places. Civic Learning for the 21st Century. Public Lecture at the inauguration of the Francqui chair at the University of Gent (Belgium) on the 17th of February 2011.

Fenwick, T. (2006). The audacity of hope. Towards poorer pedagogies. Studies in the Education of Adults, 38(1), 9-24.

Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy, Ethics and Education, 5(1), 43-53.

Rancière, J. (2009). The emancipated spectator. London: Verso.

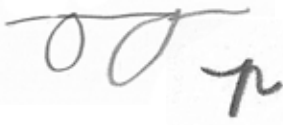
**mooi/lelijk** > We spreken niet over mooi en lelijk. Niet omdat deze begrippen niet onbelangrijk zijn - het tegendeel is waar - maar omdat ze een persoonlijk verhaal vertellen. Onze uitdaging is het leren waarnemen van wat er is en dat in detail te beschrijven, los van emoties. Het onbevooroordeeld observeren opent vele werelden.

**naaien** > eeuwenoude traditie - verschuiving - cultuur.

**observeren** > ziet vooraleer je begint.

**onderzoeken** > wat ?

**onmogelijk** > doen. Ik heb nog nooit iemand ontdekt die genoeg weet om te bepalen wat absoluut onmogelijk is en wat niet. (Henry Ford)



Wat utopisch is, is daarom nog niet onmogelijk. (Marguerite Yourcenar)  
Ik hou van de man die droomt van het onmogelijke. (Goethe)

**orde** > Ongelooflijk moeilijk ook op de vereniging.  
We worden door twee rampen bedreigd orde en wanorde. (Paul Valéry)

**organisaties voor sociaal-artistieke werking** > Leggen zich toe op het ontwikkelen van artistieke projecten met een sterk sociale inslag. De klemtoon ligt hierbij op het procesmatige: het ontwikkelen van methodes om bepaalde doelgroepen te betrekken bij het artistieke proces. Dit is minstens even belangrijk als het eigenlijke artistieke resultaat. De betrokkenheid van de deelnemers aan het proces is dan ook een essentieel criterium.

**origineel** > Meestal is originaliteit niets anders dan onontdekt plagiaat. (Voltaire)

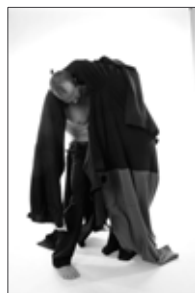
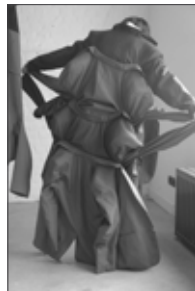
**partner** > Beter één in de hand dan tien in de lucht.

**performance** > Performance is een multimediaal totaalspektakel waarbij de theatraaliteit en de materialiteit van het lichaam in tijd en ruimte ingezet wordt.

**plek** > vrije plaats. Er was een tijd dat het gerucht de ronde deed... dat het hele sociaal restaurant wit geschilderd zou worden, het had te maken met cultuurparticipatie, een project met de kunstbank/what>. Het was al eerder begonnen met een project Leren-Beelden-Plekken. We hadden één lokaal vooraan waar muren, stoelen en tafels een witte kleur gekregen hadden - een ideale plek om stil te staan bij de kunstfoto's van Jacques Sonck en zelf aan de slag te gaan met fotograferen, traag te kijken en nauwkeurig te verwoorden wat je zag. We merkten dat het wit iets met ons deed. In een witte ruimte word je rustig, zelfs een beetje stil. Het zet aan tot zelf en samen iets creëren of onderzoeken, je concentreren, het gewone loslaten en het vreemde toelaten... Al snel bleek dat Leren-Beelden-Plekken niet tot één lokaal beperkt kon blijven en het project vond zijn weg doorheen de hele organisatie. Al snel zagen we hoe wit dé kleur" werd en een hele groep mensen werkte mee aan het

wit schilderen van de muren, de stoelen en de tafels in het sociaal restaurant, in het naaiatelier... Dat gebeurde niet altijd zonder vragen naar het waarom. Het was een soms niet zo makkelijke overgang van "gewoon doen" naar "zorg voor schoonheid en ruimte voor creativiteit". En dat terwijl velen enkel kwamen voor een betaalbare maaltijd of een kop koffie! Maar stilaan zag je workshops met groepjes die keken naar foto's, foto's namen en verwoordden wat ze zagen en hoe het voelde, wat je in het beeld kon lezen... Anderen gingen in schommelstoelen zitten en haakten mee aan de groeiende groep bollen die een eigen nieuwe kleur brachten in de ruimte, zoals de mensen zelf. De kinderen speelden met de lijnen. Stilaan viel de schroom weg bij een steeds grotere groep. Ook de kinderen deden af en toe mee en genoten van de ontdekkingen, het tekenen van hun knuffels - de harten van de meisjes en de monsters van de jongens. Die begonnen allerlei nieuwe vormen aan te nemen en in het wekelijkse naaiatelier werden zij omgezet in dekenstof. Je werd zelfs aangemoedigd om in de monsters in te kruipen en er telkens weer nieuwe dingen mee te doen en van te maken. Idriz hielp in het vormgeven van dit project. Het slee-hart en leo w>, ons artistiek atelier werden geboren. We schakelden zelfs een versnelling hoger - met "take part+y" presentatiemomenten, met "performances"... De ruimte die daarvoor nodig was werd telkens weer vrij gemaakt of anders ingericht. In een take part+y bij de opening van ons nieuw 'wit' sociaal restaurant stonden vier personen voor twaalf meter open ruimte, met aan weerszijden een stil, afwachtend publiek. Niet gewoon aan performances, wat zou het geven? Saskia waagt de oversteek... Als eerste. "Een beetje als een catwalk, maar dan zonder de veiligheid van de verhullende belichting, zonder podium. Een ellenlange oversteek. Het voelt een beetje bloot, al heb ik kleren aan. Hier stap ik dan, ik kan niet anders dan me tonen. Ik voel me kwetsbaar. De drang om sneller te gaan, te lopen, te verhullen. Ik doe het niet, we zijn goed voorbereid. Ik laat een deksel draaien. Het geluid van het tollende deksel, verlossend. Ik kijk om. Eén voor één is het aan de anderen. Ik zie hen stappen, fier rechtop. Langzaam, zoals ik net als zo moeilijk heb ervaren. Ik kijk naar het publiek, onmogelijk om in te schatten hoe zij dit ervaren. Iedereen maakt de oversteek, langzaam,

naaiatelier, grote maten en skeletten





sereen, een deksel van een kookpot losjes in de hand... Ook zij draaien hun deksel, één voor één. Het geluid zwelt aan. Het oorverdovend geluid van tollende deksels. We staan hier samen. We namen een risico. Het laatste deksel valt. Een korte stilte ... en applaus. Zo werd onze vereniging, zoals we het wilden: een "plek" voor mensen in armoede, een plek van creativiteit en onverwachte wendingen, zoals een feestmaaltijd met cirkelgerechten, met een boodschappentas in de sociale kruidenier van een dichtgenaaid marcelleke met ons slee-hart. We verkenden ook verschillende mogelijkheden voor kokskledij. De kunstbank what> bracht verschillende modellen van schorten binnen van ontwerpers, ter inspiratie. Velen keken mee en lieten zich inspireren. En hoewel één iemand bleef vasthouden aan één ideaal model : de kledij van een man met status (hoge muts, wit pak) heeft de groep uiteindelijk toch een heel eigen antwoord op de vraag ontwikkeld. We maakten een prachtige eigen schort met een driehoekige punt onderaan, in een kwaliteitsvolle bordeaux stof én met een slee-hart (ons handelsmerk) op de borst. Iedereen kreeg zijn eigen schort... En toen iedereen die aantrok, was het alsof het restaurant er een ster bij had gekregen. Deze cultuurparticipatie bepaalt de sfeer in onze organisatie en bezoekers worden meer en meer een groep die elkaar helpt in zoveel verschillende vormen. Het is een collectief kunst- en levensproject. Dit is voor onze organisatie de cultuurparticipatie, waar we willen blijven voor gaan, die we willen verdedigen én promoten voor alle organisaties van mensen in armoede. Het is én cultuur én participatie met experimenteren en loslaten, je open stellen voor nieuwe ervaringen en vertrouwen krijgen om nieuwe stappen te zetten. (Christine Dupont - voorzitter en Saskia De Bruyn - coordinator)

**planken** > familie van latten. actie - zie dvd 10. colour-portfolio-foto's documentatie lexicon-performance.

**plezier** > genot vinden.

**praktijken** > experimenten doen.

**praten** > Eenden leggen hun eieren in alle stilte, kippen kakelen als gekken. Bijgevolg

eet iedereen kippeneieren. (Henry Ford )

**presenteren** > verschijnen. De presentatie is de expressie van het proces dat de deelnemers doorlopen hebben. In de presentatie aan de buitenwereld brengen de deelnemers een eigen persoonlijk verhaal van wie ze zijn, waar ze staan. De presentatie is geen eindpunt maar een toonmoment in een levenslange expeditie.

**presentie** > Presentie is een basishouding die ruimte laat om zich tot mensen te verhouden vanuit nabijheid en persoonlijke geraaktheid. (Andries Baart)

**problematisering** > De juiste vragen stellen.

**problemen** > uitdagingen.

**proces** > gaat niet sneller dan een kameel.

**project** > Het project wordt een ontdekkingsreis, een onderzoek hoe mensen kunnen worden betrokken bij ongewone vormen van spelen, creëren en leren.

**proportie** > Onderlinge verhouding van afmetingen

**portret** > Genre: het onderwerp (portret) wordt traditioneel verticaal weergegeven. Richting van het beeld: verticaal, staand. Afbeelding waarbij een persoon, dier of voorwerp als onderwerp genomen wordt.

**publicatie** > Een leo w> uitgave/editie.

**publiek** > uitnodigen, deelnemen, feest zie dvd 1. Take part 2. Bubbles 4. Circles drawings 6. Circle collection 8. Take a line for a walk 9. Action take part+y three.

**recyclage** > objèt trouvé, ready made, klaar.

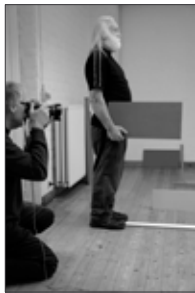
**resultaat** > geacht.

**restvorm** > Dat deel van de ruimte of het vlak, dat tussen of naast de vormen overblijft en zelf ook als vorm kan worden gezien.

**ritme** > herhaling van een bepaald gegeven (vorm, richting, kleur, enzovoort) met regelmatige tussenruimten of 'intervallen'.



planken



**ruimte** > Niemand vraagt je Mozart door het venster te gooien. Bewaar Mozart, en Boeddha, en Laozi, en Christus . Bewaar hen in je hart. Maar schep ruimte voor anderen, voor hen die aankomen, voor hen die al op de ruiten van je vensters tikken. (Henry Miller) Mensen in armoede ervaren op verschillende gebieden een gebrek aan ruimte. Zo worden zij onder andere geconfronteerd met gebrek aan fysieke, sociale en psychische ruimte. (Annelies Sterckx)

**rust** > niet vergeten.

**samen** > ik en ik en ik en zij en zij en zij en hij en hij en hij en jij en jij en jij en ik. De uitdaging om samen, deelnemers, begeleiders, kunstenaars, een eigen artistieke praktijk te ontwikkelen die zich visualiseert in het dagdagelijkse leven van de vereniging.

**schoonheid** > heerlijk, constructie, context.

**schragen** > dragers, ready made, sculptuur, wit geschilderd. Mobiel met deur = tafel.

**sculpturen** > Om kinderen in contact te brengen met sculpturen, is het belangrijk om het op hun niveau te doen, met hun eigen (speel)materiaal dat ze kennen en dagelijks gebruiken. Best is ook om eenvoudige zaken te gebruiken. De ambitie moet zijn om kinderen de ongewone poëzie van kunstenaars te laten ervaren. Het mag niet de bedoeling zijn om hen kunstwerken te laten maken of kunstenaar te worden.

**seusses** > dekens. Materiaal waaruit knuffelmonsters en sleeënhartjes werden gemaakt in de leo w> acties. Staat ook voor zachtheid, dromen, warmte, tederheid.

**simultaneïsme** > Het weergeven van meer dan één aspect, portret, voorwerp of figuur in één beeld of tekst.

**sociaal restaurant** > het sociaal restaurant is meer dan een plaats waar men goed en goedkoop kan eten. Het is een ontmoetingsruimte. Het is een adem-plek van sociale en culturele gebeurtenissen, het is de tentoonstellingsruimte, de galerie leow>. Gastvrijheid is er vanzelfsprekend. Het is ... heel veel.

**sociaal-artistiek** > met haar leo w> praktijkwerking wil Leren Ondernemen verbindingen maken tussen mensen in armoede (kinderen, volwassenen, gezinnen) en de wereld van de kunst. Ook voor mensen in armoede kunnen kunst en cultuur inspirerend zijn. En omgekeerd hebben zij ook iets te bieden aan de wereld van kunst en cultuur. De bedoeling is dat alle betrokkenen bij het proces 'in beweging komen'; dat ze leren 'anders kijken', leren omgaan met vreemde ervaringen, verkennen van de mechanismen van vooroordelen en stereotypering, zich een andere wereld kunnen verbeelden. Maar ook dat ze kunnen genieten van uiteenlopende vormen van artistieke expressie. Dit vanuit de 'vrijplaats' die de vereniging creëert om met kunst en cultuur bezig te zijn.

**sokkel** > opstap naar hoger. Wat is het verschil tussen op een sokkel staan of op de stoel? De sokkel wordt geassocieerd met een museum. Dit in tegenstelling tot de stoel, wat een alledaags voorwerp is. Wanneer je erop gaat staan, blijft deze actie in het utilitaire. Een stoel dient namelijk om op te zitten of op te gaan staan (bijvoorbeeld om iets te nemen wat hoger staat).

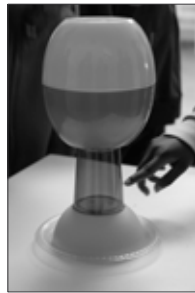
**spelen** > creëren zie dvd.compilation leo w> 2009-2011.

**statisch** > niet bewegend, geen beweging suggererend; het tegenovergestelde is dynamisch.

**stereotypen** > door het nauwkeurig verwoorden van de beelden begrijpen we de beelden beter waardoor we ze nauwkeuriger en duidelijker in kaart kunnen brengen. Er ontstaat een 'echte' en waardige communicatie en het geeft ons de mogelijkheid tot een 'gewikte en gewogen' beoordeling weg van de eenduidige clichés en stereotypen. Deze woorden creëren allerlei nieuwe inzichten en betekenissen.

**studiedag** > 11 mei 2012. Op basis van de introspectieve tentoonstelling van 1 april en de publicaties hebben we aan een vijftal onderzoekers gevraagd om over het proces en de leo w> acties te reflecteren Deze bedenkingen werden opgenomen in een publicatie met dvd met compilatie van de acties en de performances.

stapelen



Deze reflecties worden ook toegelicht op de studiedag.

Voor het thema kunst/cultuur, Pascal Gielen (R.U. Groningen), voor het thema educatie, Jan Masschelein (KULeuven), voor het thema democratie, Eric Corijn (VUB), en voor het thema gemeenschapsvorming Griet Roets (UGent), Evelyne Deceur en Maria De Bie. Danny Wildemeersch verzorgt de inhoudelijke coördinatie en presenteert het verhaal van leo w>. Lodewijk De Witte, de gouverneur van Vlaams Brabant verzorgt de verwelkoming. Christine Dupont als voorzitter van de vereniging en Saskia De Bruyn als coördinator zullen de boekpresentatie voor hun rekening nemen en de studiedag afsluiten.

Deze introspectieve studiedag is een initiatief van leo w> (Leren Ondernemen vzw en de kunstbank vzw/what>) in samenwerking met het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de KU Leuven.

Deze studiedag wordt gefinancierd door de Vlaamse gemeenschap en de Provincie Vlaams-Brabant.

**take a line for a walk** > actie - zie dvd 8. Take a line for a walk-portfolio-foto's documentatie lexicon-performance.

**take-part** > toonmoment met uitnodiging tot deelname.

**take part+y** > 'take part' werd ervaren als een feest, een party dus +y.

**tapen** > zie editie cover, portfolio, dvd 9. action en documentatie foto's lexicon.

**tegen** > wij zijn voor.

**tegendraads** > vermoeiend.

**tekenen** > familie van handtekening.

**tentoonstelling** > verschijning.

**tijd** > wat verstrijkt.

**tini-t** > meerduidige vriendin.

**toeval** > Het toeval helpt alleen wie er oog voor heeft. (Louis Pasteur)

**toon** > Mate van helderheid, licht of donkerheid.

**traditie** > houvast.

**traject** > intens parcours.

**transformatie** > leren ondernemen.

**transversaal** > Een korte terugblik op het beleid van de Vlaamse overheid leert ons dat cultuureducatie, hoewel al veel vroeger verweven in het beleidsinstrumentarium, als transversale beleids- prioriteit het afgelopen decennium sterk onder de aandacht is gekomen. Zo werd het kritische draagvlak voor meer en betere cultuureducatie vergroot. (groeien in cultuur, beleidsnota)

**TVF** > Trefkanten Video Formidling. [www.artvideo.tv](http://www.artvideo.tv).

**uitdaging** > verbastering van probleem.

**veranderen** > Als je vijanden wilt maken, probeer dan iets te veranderen. (Woodrow Wilson)

**verantwoordelijkheid** > zelden te delen.

**verbeelding** > verbeelding is belangrijker dan kennis. (Albert Einstein)  
Zonder dat de verbeelding meespeelde is er nog nooit ergens creatief werk tot stand gekomen. Wat wij aan het spel van de verbeelding verschuldigd zijn, is niet te meten. (Carl Gustav Jung)

**verbondenheid** > wij

**verwondering** > Alles is wonderbaar. Het is een wonder dat we in ons bad niet oplossen als een klontje suiker. (Pablo Picasso)

**verwoorden** > We krijgen best vat op de dingen door ze te verwoorden, door de beelden te vertalen in woorden. Door de beelden bij naam te noemen, wordt duidelijk wat we denken en zien. Spreken is niet alleen een vorm van communicatie met de anderen maar ook met onszelf. Wij weten echter ook dat woorden beelden kunnen doen verdwijnen in een mist van begrippen. En dat beelden zich moeilijk laten vertalen in woorden. Ze zijn meestal complex van informatie. Ze laten zich niet onmiddellijk duiden en betekenis



take a line for a walk, a performance



2

7

geven, vooral niet als ze nieuw zijn en vreemd zijn.

**visualisering** > in beeld zetten.

**vlak** > Tweedimensionale uitgebreidheid.

**vrijheid** > Met niets mag men zich minder vrijheden veroorloven dan met de vrijheid. (André Breton)

**vrijplaats** > opruimen voor verlaten.

**vorm** > houvast. Contour, omtrek, begrenzing van een vorm. (kan onder ander door een lijn worden weergegeven) geometrische vorm: meetkundige, meetbare vorm. organische vorm: vorm ontleend aan, geïnspireerd op (het groeiproces van) planten, dieren of mensen. (associatief begrip)

**waarheid** > goddelijk. De waarheid is niet simpelweg wat je denkt: ze omvat ook de omstandigheden waarin ze werd gezegd, en tot wie, en waarom, en hoe. (Václav Havel)

**wandelen** > titel tekenboekeditie. Take a line for a walk (Paul Klee) zie dvd 8. performance

**what> de kunstbank vzw** > what> ontstond uit een traject experimentele publiekswerking in samenwerking met de stad Leuven voor het nieuwe museum M. what>, een ontmoetingsruimte voor visuele cultuur, verkreeg door zijn vernieuwende aanpak snel de internationale aandacht. De vraag, in 2007, van Documenta 12 om een vernieuwend project voor het educatieve luik te ontwikkelen was een bijzondere erkenning als innoverende en experimentele good practices. Dit leidde tot de realisatie van verschillende projecten binnen dit internationale topevenement: de kinderen- en jongerenwerking 'aushecken', twee participatieve en interculturele projecten; de videofilm 'die Wand' en de actie 'Billboard', met kinderen en jongeren uit achtergestelde buurten. Een what> project ontwikkelt en cultiveert artistieke, participatieve strategieën vanuit de context.

**weer** > Een verandering van weer volstaat om de wereld en onszelf te herscheppen. (Marcel Proust)

**weten** > Alleen wie weinig weet, weet iets: met kennis groeit de twijfel. (Goethe)

**wit** > een wit blad. De ruimte wordt volledig in het wit gezet-witte wanden, witte deuren, witte tafels, witte stoelen, witte gordijnen. Het wit optimaliseert het ruimtegevoel en wekt verwachting juist door de introductie van een radicale afwezigheid. De ruimte is leeg, ligt braak en maakt plaats voor. (Annelies Sterckx, begeleider) Belangrijk om op te merken is dat in een museum de muren wit zijn. In een museum staat ook geen ander materiaal dan de werken zelf. Dit doet men om ruis en overbodige prikkels te vermijden. De focus moet op het kunstwerk blijven. In de kinderwerking moet de focus op de kinderen blijven, dus hebben we de kinderwerking ook wit geschilderd en alle ruis weggenomen. (begeleidster kinderwerking)

**woorden** > Woorden zijn soms een bruikbaar middel om niets te zeggen dan te zwijgen. (Simone de Beauvoir)

**zelfontplooiing** > kan niet zonder 'Anderen'.

**zorg** > oefenen, meer wordt beter.

**zoeken** > oneindig, eindloos.

**zucht** > ontluchten.

**zwijgen** > Niets versterkt autoriteit zozeer als zwijgen. (Charles de Gaulle)

We plakten, knipten en plakten deze woorden uit menige monden en geschreven teksten. Om onszelf niet alleen tegen te komen. We kozen voor een goed gezelschap en meer vind je in het boek 'waarheden als kalfjes', opstekertjes voor experts, stafleden, managers, topvrouwen en anders lijdens samengesteld door Gaby Vanden Berghe. Voor het vakjargon plukten we zinnen uit het intertekstueel woordenboek van Antoon Van den Braembussche.

p.s. Heel ons leven is één citaat. (Jorge Luis Borges)



