

Met klei als basis, scheppen we de wereld

Kunstonderwijs als ontbrekende schakel bij
leren over duurzaamheid¹

Jan van Boeckel

Hoe kan deelnemen aan een kunstzinnige workshop met klei bijdragen aan het verkennen van duurzaamheidsvraagheidsvraagstukken? In dit artikel schetst Jan van Boeckel de opzet van de workshop *Metamorfosen van organische vormen* en de aanknopingspunten die deze biedt aan deelnemers om hun blikveld te verruimen.

- 1 Dit artikel is een ingekorte en bewerkte versie van het hoofdstuk 'Linking the missing links: An artful workshop on metamorphoses of organic forms' in het onder redactie van Pamela Burnard en Laura Colucci-Gray uitgegeven boek *Why science and art creativities matter: (Re-)Configuring STEAM for future-making education* (Leiden, Uitgeverij Brill).
Vertaling: Ceciel Verheij.

Een specifieke kunstzinnige activiteit staat centraal in dit artikel. Ik probeer na te gaan in hoeverre een workshop met klei, die ik meermaals begeleid heb, relevant kan zijn in de context van kunstonderwijs (en kunstgebaseerd onderwijs – *arts-based education*) waarin een relatie gelegd wordt met duurzaamheidsvraagstukken. Kunst wordt daarbij nadrukkelijk niet beschouwd als de spreekwoordelijke ‘kers op de taart’ om het onderwijs speelser of de leerstof wat aantrekkelijker te maken. Ook dient kunst hier niet louter ter opluistering van wetenschappelijke informatie – de verpakking van de ‘harde feiten’. Nee, kunst vormt een vertrekpunt van waaruit deelnemers ervaringen opdoen, de wereld om hen heen verkennen en tot nieuw begrip komen.

Maar allereerst iets over het in deze kunstactiviteit gebruikte materiaal. Het medium is klei. Veel mensen beleven de tactiele ervaring van het werken met klei als iets aangenaams. Klei is een bestanddeel van de aarde, het komt letterlijk van onder onze voeten vandaan. De mensheid heeft een langdurige relatie met klei; millennia lang werkten onze voorouders met hun handen in de aarde. Klei kan soepel en kneedbaar zijn als boter, maar ook hard en droog als steen. Tijdens het bewerken van klei vindt er een subtiele uitwisseling plaats tussen het korrelige materiaal enerzijds en ons fysieke lichaam, onze huid, anderzijds. In het begin voelt de klei nog koud aan, maar tijdens het kneden wordt die geleidelijk aan warmer. En hoe langer we ermee werken, hoe droger de klei wordt, met als gevolg dat onze huid ook enigszins uitdroogt. In de ogen van Britse kunstenaar en beeldhouwer Antony Gormley is kunst bij uitstek een middel om te begrijpen wie we zijn en wat onze plaats in de wereld is. Reflecterend op hoe je je verbeeldingskracht kan laten gelden als je werkt met klei, zegt hij: ‘Of we het nu kunst noemen of niet, er is iets geweldigs aan deze activiteit; het is een vorm van denken en voelen *via* het doen, *via* het creëren!’ (Gormley, 2019). Maar voor de meeste volwassenen is deze vertrouwde relatie met klei verloren gegaan; de tijd van spelen is voorbij. Voor Gormley is deze breuk veelzeggend:

‘Als je zesjarigen een stuk papier en een potlood of een klomp klei in handen stopt, dan gaan ze daar niet eerst over nadenken, ze gaan meteen aan de slag. Ze maken iets, ze tekenen iets. Maar op gegeven moment passen we in dit domein een soort zelfcensuur toe op onze eigen expressies, terwijl dat domein naar mijn mening heel fundamenteel is voor ons als mens.’ (Gormley, geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 319)

In een groot deel van het geboden onderwijs in onze hoogtechnologische en steeds verder gedigitaliseerde samenleving is de directe zintuiglijke beleving van de wereld zo goed als verdwenen. In de ogen van de Finse architect Juhani Pallasmaa is belichaamde ervaring echter niet van secundair belang; het zijn juist onze zintuiglijke en lichamelijke aanwezigheid die ons tot mens maken. Zoals hij in zijn boek *The Thinking Hand* (Pallasmaa, 2009) betoogt, is

ons cognitieve denken niet louter een cerebrale aangelegenheid; onze zinnen, ons hele lichamelijke zijn, draagt bij aan het produceren, structureren en opslaan van kennis die voor ons wezenlijk is. Oftewel, onze corporealiteit, in de zin van de door ons lichaam beleefde ervaring, is op te vatten als een kennend systeem. Het creatieve vermogen onszelf iets te kunnen voorstellen, beweert Pallasmaa, huist niet alleen in onze hersenen: ‘fantasieën, verlangens en dromen maken deel uit van onze gehele lichamelijke constitutie. Al onze zintuigen ‘denken’ en structureren onze relatie tot de wereld’ (Pallasmaa, 2009, p. 17). Deze visie op ons lichaam als denkende, voelende en zich de wereld gewaarwordende entiteit vormt het uitgangspunt voor de workshop die ik in de volgende paragraaf ga beschrijven.

Metamorfose van organische vormen

Door de jaren heen heb ik tientallen keren en met uiteenlopende groepen deelnemers de kunstworkshop *Metamorfosen van organische vormen* (MOV) gegeven. Deze workshop is geïnspireerd op het werk van de eerder genoemde kunstenaar Antony Gormley. Uitgangspunt is dat de deelnemers een reeks organische vormen van klei boetseren, waarin ze uitdrukking geven aan natuurlijke processen – van groei en ontplooiing, dan wel van verwelking of vergaan. Ik zie dit type workshop als een (ietwat tegenstrijdig klinkend) ‘gekaderd open proces’ (Van Boeckel, 2013, p. 309). Hoe het eindresultaat eruit komt te zien blijft open, terwijl de opeenvolgende, te doorlopen fases binnen een vooraf bedachte structuur richting krijgen. Het is daarom niet open in de zin van ‘alles kan en mag’; integendeel, het proces volgt een vooraf vastgesteld ‘protocol’ waarbij er bij elke opeenvolgende stap ruimte is voor eigen interpretatie en improvisatie. Ik volg hier de betekenis die Jan Masschelein in zijn onderwijsfilosofie geeft aan het concept van een protocol. Voor hem is dat een duidelijke richtlijn die men volgt en die geen helder ‘eindpunt’ of bestemming heeft; het is veeleer een soort pad dat ergens heen leidt. ‘Het is als een snee’, legt hij uit, ‘die een opening biedt en een wereld voor ons opent.’ Zo’n protocol helpt ons, om verhalen die ons ál te bekend zijn, even op te schorten. In één zin: ‘Het biedt een zekere kans dat er iets zal verschijnen, een bepaalde communicatie – dat er iets zal worden geopenbaard’ (Masschelein, 2012, p. 367).

Aan een typische workshop doen in de regel zo’n tien deelnemers mee. In het begin van de sessie nodig ik iedereen uit vier kleballen ter grootte van een appel te vormen, en die vóór zich in een grote cirkel op de grond te leggen, op ongeveer dertig centimeter onderlinge afstand van elkaar. Uiteindelijk ontstaat er een gesloten kring van veertig kleballen (zie afbeelding 1). Ik vraag de deelnemers vervolgens om op gelijke afstand van elkaar rondom de cirkel te gaan staan; de bedoeling is dat ze allemaal met het gezicht naar het

midden gericht precies achter één bal plaatsnemen, waardoor er automatisch door de evenredige verdeling drie ballen klei liggen tussen de ene deelnemer en de volgende. In de tussentijd leg ik ter inspiratie aan de binnenkant van de kleicirkel kopieën van zwart-witfoto's op de grond, gemaakt in de vroege twintigste eeuw door Karl Blossfeldt en enkele uitvergroete afbeeldingen van zaden, recent gemaakt door Sveltana Tepavcevic (2017)². En dan begint de volgende fase van de workshop.

Afbeelding 1. Ballen klei zo groot als een appel worden in een cirkel op de grond geplaatst. Foto: Ceciel Verheij



Fase I: Groei of verval?

Er volgt dan een proces waarin ik de deelnemers stap voor stap meeneem. Ik vraag ze allereerst om, gedurende de hele sessie, stilte in acht te nemen. Vervolgens nodig ik de deelnemers uit om de bal die voor hen op de grond ligt op te pakken en deze te boetseren tot een zelfgekozen organische vorm. De vorm die ze maken mag natuurgetrouw of naar eigen fantasie zijn, maar hij moet wel doen denken aan (of verwijzen naar) iets dat ook werkelijk in de natuur zou *kunnen* voorkomen. Hij mag groot of klein, rond of plat zijn; de keuze is aan hen. Wellicht komen er associaties met een plant of een dier, een insect, een paddenstoel, of zelfs een bacterie – het mag allemaal, zolang de organische vorm maar iets weg heeft van een levend organisme. De deelnemers hebben ongeveer vijf minuten de tijd om deze vorm te maken, terwijl ze aan de rand van de cirkel staan of zitten. Op mijn teken zetten ze hun geboetserde werk terug op dezelfde plek als waar ze de bal eerder hebben opgepakt. Als iedereen weer overeind staat, vraag ik hen een paar stappen langs de omtrek van de cirkel te zetten, met de klok mee, tot ze voor de

organische vorm komen te staan die de deelnemer links van hen zojuist heeft gemaakt. Ik nodig hen uit deze vorm aandachtig te bekijken. Ze mogen hem eventueel zittend op hun knieën bestuderen of even oppakken, maar ze mogen er zelf niets meer aan veranderen. Enige ogenblikken later moedig ik hen aan zich voor te stellen wat er met deze vorm zou kunnen gebeuren als deze zich in de loop van de tijd verder zou ontwikkelen. Bijvoorbeeld na het verstrijken van een uur, dag, week, of zelfs van een maand – het is aan de deelnemer om dat zelf te bepalen. Hoe zou deze vorm hier voor hen er na zo'n tijdsinterval uitzien? Is hij verder uitgegroeid, gaat hij bloeien of juist verschrompelen, valt hij wellicht in delen uit elkaar? Ook dit deel van het proces voltrekt zich zonder dat de deelnemers met elkaar praten. Alle informatie waarover ze kunnen beschikken – en die het uitgangspunt vormt voor het aanspreken van de eigen verbeeldingskracht – bevindt zich in de organische kleivorm die net door een andere deelnemer voor hen is achtergelaten.

Afbeelding 2 en 3. Bepalen in welke richting de organische vorm zich na verloop van tijd zal ontwikkelen. Foto's: Ceciel Verheij



Ik vraag de deelnemers vervolgens een tweede bal klei op te pakken, links van de reeds vormgegeven organische kleisculptuur die voor hen ligt. Ik nodig hen uit deze bal klei tot een nieuwe vorm te kneden, en wel zo dat daarin die volgende ontwikkelingsstap tot uitdrukking komt. De nieuwe organische vorm die ze maken verwijst dus naar de eerste, al op de grond aanwezige vorm, maar wijkt daar ook iets vanaf, zodat de inwerking van tijd zichtbaar wordt gemaakt. Als ze klaar zijn plaatsen de deelnemers deze nieuwe vorm weer op zijn oorspronkelijke plek, dat wil zeggen, op dertig centimeter links van de organische vorm die het uitgangspunt voor de nieuwe vorm was (zie afbeelding 2 en 3).

En weer vraag ik de deelnemers zich te verplaatsen, opnieuw met de klok mee, tot ze uitkomen bij de inmiddels *twee* gekleide organische vormen (beide onderdeel van een ontwikkelingsproces van groei dan wel verval), gemaakt door twee voorgaande deelnemers. Ik vraag hen op deze plek een nieuwe, *derde* vorm te kneden, waarbij ze de intussen ontstane sequentie van organische vormen andermaal een stap verder brengen, in de richting waarvan ze vermoeden dat die zich gaat ontwikkelen als de reeds in gang gezette transformatie (metamorfose) zich verder in tijd voortzet. Als de eerste organische vorm bijvoorbeeld op een paddenstoel lijkt en de tweede eruitziet als een wat oudere paddenstoel die al een beetje aan het verwelken is, dan zou de derde vorm een halfvergane zwam kunnen zijn, die zelfs al in stukken uiteen is gevallen. Als deze derde kleisculptuur klaar is vraag ik de deelnemers zich weer met de klok mee langs de rand van de groeiende cirkel organische vormen te verplaatsen.

Fase II: Missing links

Als alles zich volgens deze aanwijzingen heeft voltrokken, staat nu ieder van de deelnemers voor een van de tien overgebleven ballen klei die nog steeds hun oorspronkelijke ronde appelvorm hebben. Alle andere ballen zijn ondertussen gemetamorfoseerd tot ontwikkelingsstadia van natuurlijke vormen – verschillende momentopnamen in tijd die tezamen verschillende sequenties laten zien langs de omtrek van de cirkel. Links van de nog verder onaangeraakte bal die voor hen ligt bevindt zich dus de *eerste* door een ander geboetseerde organische vorm van een bepaalde reeks, terwijl rechts ervan juist de kleisculptuur ligt die de *laatste* vorm (van drie) is van weer een andere reeks. Vervolgens vraag ik de deelnemers de nog onbewerkte bal klei die vóór hen ligt op te pakken. De uitnodiging aan hen is deze bal dusdanig vorm te geven dat die een overbrugging kan voorstellen tussen enerzijds de sequentie aan hun linkerzijde en anderzijds die aan hun rechterzijde. Welke vorm is denkbaar als een *missing link*? Hoe valt een ‘sprong’ van de ene naar de andere vorm te maken, via deze nieuwe ‘hybride’ kleivorm? Hoe verschillend de beide sequenties ook van elkaar mogen zijn (bijvoorbeeld een reeks steeds verder verwelkende paddenstoelen aan de linkerzijde, en aan de rechterzijde een serie bloemknoppen die stapsgewijs telkens iets verder in bloei komen): het is de uitdaging hiertussen als het ware een schakel te bedenken. Met het voltooiën van deze nieuwe vorm is de cirkel van veertig steeds verder ontluikende dan wel verwelkende organische vormen ‘rond’. Alle oorspronkelijke kleiballen ter grootte van een appel zijn nu omgevormd tot nieuwe organische vormen die tezamen een doorlopende ‘sequentie van sequenties’ representeren, met de *missing links* als creatieve overbruggingen tussen de tien nu aaneengesloten reeksen. Ik vraag de deelnemers in stilte langs de buitenkant van de cirkel te lopen en de sequenties één voor één te

bestuderen: wat nemen ze waar bij de achtereenvolgende stadia van ontwikkeling en hoe mondden de transformaties ten slotte uit in een *missing link*, een overgang naar een geheel nieuwe sequentie?

De volgende stap is dat ik de deelnemers vraag de *missing link* die ze zojuist gemaakt hebben op te pakken en een halve meter naar het midden van de cirkel te verplaatsen. Deze tien schakels vormen zo samen een nieuwe, kleinere cirkel, *binnen* de oorspronkelijke cirkel. Ik nodig iedereen uit om bij mij een nieuwe homp klei te halen en daar weer een bal ter grootte van een appel mee te maken, en die precies tussen twee *missing links* op de grond te plaatsen. Daarna vraag ik hen willekeurig voor een van deze verse ballen klei van de binnenste cirkel te gaan staan. Ik moedig ze aan zich opnieuw een overbrugging voor te stellen, ditmaal tussen beide kleivormen links en rechts van hen, een *meta-missing link* zou je kunnen zeggen, en die in klei vorm te geven. Hoe zou een schakel tussen die twee vaak sterk uiteenlopende vormen er mogelijk uit kunnen zien? Als dit nieuwe boetseerwerk voltooid is, is uiteindelijk ook de binnenste cirkel van *missing links* én 'linken' tussen die *missing links* op zijn beurt compleet.

Fase III: 'Sociale sculptuur'

Ondertussen heb ik een grote homp klei van zeker een paar kilo in het hart van de cirkel geplaatst. Dit is de laatste fase van deze kunstzinnige groepsactiviteit. Ik nodig de deelnemers uit zich een laatste keer te verplaatsen, nu naar het midden van de cirkel. Daar vraag ik hen gezamenlijk en in stilte aan de slag te gaan met deze kluit samengepakte klei en (met een knipoog naar Joseph Beuys) een 'sociale sculptuur' (*Gesamtkunstwerk*) te maken. Het idee is dat zij, door middel van dit gezamenlijk te scheppen kunstwerk, proberen in driedimensionale vorm uit te drukken hoe deze groepservaring voor hen is geweest, vanaf het allereerste begin tot dit moment (zie afbeelding 4 en 5). Samen hieraan werkend mogen ze wel stukken toevoegen aan vormen die anderen boetseren, maar ik vraag hen die vormen zelf verder intact te laten. Ze werken opnieuw in stilte en kunnen alleen door gebaren en andere lichaamstaal samen 'onderhandelen' hoe de uiteindelijke vorm eruit komt te zien.

Op een gegeven ogenblik, meestal na zo ongeveer tien minuten, stel ik voor het boetseren met de klei af te ronden, ook al zou er wellicht nog verder kunnen worden gewerkt aan de gezamenlijke sculptuur. Ik nodig de deelnemers uit rond te lopen en de vormen die tijdens de workshop gestalte hebben gekregen samen aandachtig te bekijken. Nu moedig ik ze juist áán om het gesprek met elkaar aan te gaan. Bijvoorbeeld door elkaar vragen te stellen als: 'Waarom koos je ervoor de metamorfose van de organische vorm die ik had gemaakt op die manier voort te zetten in tijd?' Of: 'Wat vind jij van mijn

verbeelding van de volgende stap in deze sequentie, doet die recht aan jouw oorspronkelijke vorm?’

Afbeelding 4 en 5. Samen werken aan één ‘sociale sculptuur’. Foto’s: Ceciel Verheij



En dan is het tijd voor de afsluitende sessie. Iedereen zoekt een comfortabel plekje om te zitten langs de omtrek van de buitencirkel, van waaruit hij of zij kan uitkijken over het ‘landschap’ aan organische kleivormen en de gezamenlijk gemaakte sculptuur in het midden. Als sessieleider begin ik een gesprek met het stellen van een paar open vragen, zoals: ‘Hoe was het voor jullie om dit mee te maken?’ of ‘Wat zien jullie hier voor je op de grond, als je er zo op uitkijkt?’ Hierdoor ontstaat vaak een geanimeerd gesprek. Mensen kunnen heel enthousiast worden van het meedoen aan zo’n veeleisend, maar ook dankbaar proces. Door de groeiende intensiteit van het proces en het zich ontwikkelende enthousiasme in de groep, is er een verscherpte aandacht en gevoel van aanwezigheid in het moment. Elders heb ik dit het fenomeen van ‘het licht in de ogen’ genoemd.³ Als er zo’n levendige conversatie ontstaat, kan die fundamentele reflectie en hoogst originele gedachtegangen met zich meebrengen. Ik nodig de deelnemers soms uit opnieuw stil te staan bij hun ervaringen helemaal aan het begin van het proces, met alle onbekendheden, en die dan te vergelijken met hun beleving van de laatste fase, waarin zij nauw hebben samengewerkt aan één gezamenlijke sculptuur. De dialoog kan zich verder ontwikkelen door de ervaring in een bredere context te plaatsen. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen als: ‘Zou een dergelijke workshop over organische vormen, met zowel zintuiglijke als verbeeldingsrijke componenten zoals jullie die nu net hebben meegemaakt, kunnen bijdragen aan

3 Boeckel, J. van. (in voorbereiding). A pedagogy of attention to the light in the eyes. In T. Ingold (Ed.), *Knowing from the Inside: Cross-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy*. Bloomsbury.

een ander begrip van de natuur en van ecologische relaties, als aanvulling op louter wetenschappelijk gefundeerde kennis?' Of: 'Kan het deelnemen aan een workshop als deze invloed hebben op hoe je je verhoudt tot andere organismen – menselijke en ook niet-menselijke?' Vervolgens probeer ik ook een verbinding te leggen met thema's die op het eerste gezicht niet direct betrekking hebben op deze ervaring. Ik vraag bijvoorbeeld: 'Vinden jullie deze ervaring zinnig in de context van het denken over wat duurzaamheid inhoudt, of van het vinden van nieuwe manieren om de klimaatcrisis aan te pakken? En, zo ja, op welke manier?'

Uitbreiding naar andere onderwijsdomeinen

Door de jaren heen heb ik deze kleiworkshop veelvuldig verzorgd, en heb ik andere mensen op het spoor gezet om, ieder op zijn of haar eigen manier, soortgelijke workshops te geven. Bijvoorbeeld de Schotse antropoloog Tim Ingold, die het liever – en misschien accurater – een oefening in de 'morfogenese van organische vormen' noemt (Ingold, persoonlijke communicatie, 2 april, 2018).⁴ Het is duidelijk dat de MOV-workshop op verschillende manieren in te zetten is, bijvoorbeeld als vervolgles voor biologie, omdat hij bijvoorbeeld ruimte biedt voor verdere verkenning van fenomenen als metamorfose of morfogenese in de natuur, of van de rol van het begrip 'ontbrekende schakel' in de evolutietheorie.

Ook qua inrichting en vormgeving is de workshop zelf in nieuwe richtingen verder te ontwikkelen. Je zou deelnemers bijvoorbeeld kunnen uitnodigen organismen te bedenken (en in klei vorm te geven) die een symbiotische (of juist parasitaire) verhouding hebben met een door een andere deelnemer bedacht (en in klei vormgegeven) organisme. De MOV-workshop zou ook betrokken kunnen worden op een Batesoniaans begrip van het wezen van evolutieprocessen, waarin de zogeheten eenheid van overleven (*unit of survival*) altijd het organisme én zijn omgeving is (Bateson, 1972, p. 451). Hoe zou zo iets er uitzien: de expressie in klei van individuele organische vormen die zich in de loop van de tijd verder ontwikkelen in interactie met hun (ook weer in klei vormgegeven) mee-veranderende milieu (waarbij dus sprake is van wederzijdse afhankelijkheid)? Hoe zouden organismen en de milieus waarbinnen ze zich bevinden samen in de tijd *co*-evolueren? Botanische en andere natuurlijke vormen zijn altijd in ontwikkeling en onderling op elkaar

4 Morfogenese betekent letterlijk (in het Grieks) het 'ontstaan van de vorm'. Het verwijst naar het biologisch proces, dat er de oorzaak van is dat een organisme zijn vorm ontwikkelt. Morfogenese is een van de drie fundamentele aspecten van de ontwikkelingsbiologie, samen met de controle van de celdgroei en celdifferentiatie.

betrokken. En dit zijn slechts een paar van de kennistheoretische lagen die in (en voortbouwend op) een MOV-workshop kunnen worden verkend.

Naast de optie van het thematiseren van aspecten die te maken hebben met (evolutionaire) biologie – zoals processen van metamorfose en morfogenese – biedt deze workshop ook tal van andere aanknopingspunten. Zo kan het gesprek na afloop, zoals gezegd, nieuwe openingen bieden om een thema als klimaatverandering op een onverwachte manier, en terwijl de *flow* van het creatieve proces nog nawerkt, met elkaar te bespreken. Dat het gesprek zich zo'n kant op beweegt ligt misschien niet direct voor de hand, maar als het gebeurt, helpt het, in mijn ervaring, dat de *mindset* van de deelnemers en de manier waarop ze zich tot elkaar zijn gaan verhouden, is 'vershoven' als gevolg van de gemeenschappelijke ervaring die ze hebben ondergaan. Was er eerst nog sprake bij een aantal deelnemers van enige reserve bij het in aanraking komen met de ruwe klei, gaandeweg de workshop stellen de meesten zich steeds meer open voor het kunstzinnige proces. Ook letterlijk verplaatsen de deelnemers zich; eerst staan ze nog fysiek op afstand van elkaar langs de buitencirkel, maar in fasen bewegen ze zich naar binnen, tot ze uiteindelijk dicht op elkaar gezamenlijk werken aan één kleisculptuur in het centrum.

Een deelnemer zegt hierover:

'Voor mij bestond de kleiworkshop eigenlijk uit drie verschillende fasen. We begonnen met als enige beperking dat de vorm die we boetseerden een organische vorm moest zijn en daarbij konden we onze eigen creativiteit en verbeeldingsvermogen gebruiken. Later volgden er meer beperkingen, toen we met ons kleien moesten reageren op het werk van een ander. Het ging van volledige vrijheid naar meer en meer beperkingen. Ik realiseerde me dat mijn creativiteit beter tot uiting kwam *binnen* deze beperkingen. Terwijl ik het in eerste instantie juist moeilijk vond, op het moment dat ik nog volledige vrijheid had, om op gang te komen. Met elkaar samenwerken is waarschijnlijk de belangrijkste vaardigheid die jongeren vandaag kunnen leren. En deze activiteit helpt daar zeker bij.'⁵

Voor een andere deelnemer verliep de verandering juist in tegenovergestelde richting:

'Ik ervoer in de workshop een spanningsverhouding tussen, aan de ene kant, iets uitproberen en, aan de andere kant, ook weten dat het nooit zo

5 Dit citaat en het volgende zijn van deelnemers aan een MOV-workshop in Zweden die ik in 2019 gaf. Ik heb het verslag van hun ervaringen hier en daar wat aangepast ten behoeve van de leesbaarheid.

goed zou worden als ik zou willen, omdat ik niet zo goed ben in kleien. Nadat ik over deze eerste weerstand was heengestapt, voelde ik me gesteund door de structuur. Die hielp me, om mij aan de activiteit over te kunnen geven en me deel te laten voelen van een groep deelnemers die dezelfde uitdagingen aangaan. De volgende stappen werden steeds makkelijker, spontaner. Ik merkte wederzijdse ondersteuning, tot je op een gegeven moment het gevoel hebt niet langer te werken vanuit een individuele intentie en je gewoon meedoet met de rest. Voor mij komt dit sterk overeen met het type werk dat ik in het dagelijks leven doe. Ik probeer mensen te helpen om te gaan met het soort problemen waarvoor wij ons als samenleving gesteld zien. Daarbij is het van belang dat mensen kunnen participeren als deel van een groter sociaal verband, in plaats van louter via hun individuele handelen.'

Ik vind het belangrijk te benadrukken dat deze kunstzinnige kleiactiviteit een open proces is. De Engelse term is hier adequater: *open-ended* geeft aan dat het einde waarop je uitkomt niet van tevoren vaststaat, ook al volgen de deelnemers bepaalde vooraf bepaalde en opeenvolgende stappen (het protocol). Aan de hand van deelname aan een dergelijk creatief *hands-on* proces, beoog ik deelnemers via kunstzinnige expressie en geconcentreerde aandacht meer oog te laten krijgen voor de onderlinge relaties tussen biologische verschijnselen. Het is een vorm van kunstgerichte natuur- en milieueducatie (*art-based environmental education*), een vernieuwende onderwijsbenadering die de Finse pedagoog Meri-Helga Mantere in 1995 introduceerde. Kernpunt is de gedachte dat hierdoor de kennis van leerlingen over de natuur (en over hun leefomgeving in het algemeen) kan groeien en hun gevoel van verantwoordelijkheid daarvoor ook kan toenemen. Dit gebeurt, zo is de gedachte, doordat ze deelnemen aan activiteiten die hun ontvankelijkheid voor zintuigelijke indrukken en waarnemingen vergroten. Daarnaast worden ook kunstzinnige methoden toegepast die ze een kader bieden om uitdrukking te geven aan persoonlijke ervaringen en gedachten die opkomen als ze zich in een bepaalde omgeving bevinden (Mantere, 1995, p. 1). De spil in deze onderwijsaanpak zijn kunst gedreven activiteiten die aansluiten op directe, lichamelijke ervaringen (zoals die ook in de kleiworkshop worden opgedaan). Dit type educatie verschaft ruimte voor een fundamentele herstructurering van hoe we onze aandacht richten op de materialiteit van de wereld om ons heen en roept daarbij, in het beste geval, een verfijnde gevoeligheid op voor de dynamische aspecten (zowel met betrekking tot tijd, plaats en ruimte) die zich in de loop van een kunst gedreven proces ontfouwen.

Tim Ingold benadrukt (in navolging van Jan Masschelein) de tweévoudige etymologische herkomst van het woord 'educatie'. De eerste bron is het Latijnse *educare*, en verwijst naar het aspect van opvoeden of grootbrengen. Deze vorm van educatie stelt 'het planten van kennis in het hoofd van

beginnelingen' voorop. De andere bron is *educere*, een samenstelling van *ex* (uit) en *ducere* (leiden). Hier geldt, dat 'beginnelingen naar buiten worden geleid, de wereld in' (Ingold, 2013b, p. 7). Onderwijs richt zich dan niet primair op de overdracht van kennis, maar op het *cultiveren van aandacht* (Ingold, 2018, p. 31). In dergelijke leerprocessen zal het leren omgaan met onzekerheid onvermijdelijk in onze tijd een steeds prominentere rol gaan spelen, zoals ik hieronder verder zal toelichten.

Het vermogen om te gaan met onzekerheid

In december 1817 schreef de Romantische dichter John Keats een brief aan zijn broers waarin hij zijn idee van een 'negatieve bekwaamheid' ontvouwde. Hij vroeg zich af welke kwaliteiten een rol speelden, wilde iemand, bijvoorbeeld met de statuur van Shakespeare, zich tot die volleerde persoonlijkheid ontwikkelen. Hij kwam tot de conclusie dat zo'n persoon in de eerste plaats in staat is 'te verkeren te midden van onzekerheden, mysteries, en twijfels, zonder de drang om enigszins geërgerd te zoeken naar feiten en redenen' (Keats' Kingdom, z. d.). In feite is dit het vermogen te accepteren dat niet alles kan worden opgelost. Keats hechtte veel waarde aan het kunnen varen op de eigen intuïtie, en daarbij kan het intellectueel vermogen nogal eens in de weg staan. Negatieve bekwaamheid wordt wel gedefinieerd als 'het vermogen om over de wereld te reflecteren, zonder dat je daarbij tegenstrijdige aspecten met elkaar wilt verzoenen, of dat je de wereld in gesloten en rationele systemen wilt dwingen' (Keats' Kingdom, z. d.). Ik vermoed dat het deelnemen aan een kunst gedreven workshop als *Metamorfozes van organische vormen* kan bijdragen aan het ontwikkelen van een dergelijk vermogen.

Op verschillende momenten worden de deelnemers in vertwijfeling gebracht – al is het maar voor even – over hoe nu verder te gaan. Telkens komen zij voor nieuwe uitdagingen te staan. Alleen door zich helemaal aan de activiteit over te geven, 'zonder de drang te zoeken naar feiten en redenen', kunnen zij de druk die van die onzekerheid uitgaat, overwinnen en op zeker moment ook voor zichzelf proberen te ontrafelen wat nu de betekenis is van dit alles. Voor iedere deelnemer zal die duiding weer anders zijn.

Voor het verloop van deze workshop had ook een heel ander protocol kunnen worden gevolgd. Zo zou je als sessieleider kunnen beginnen met uitleggen *waarom* de deelnemers organische vormen gaan kneden en wat het doel van de opdracht is. Maar ik hecht eraan dit juist *niet* prijs te geven. Toch meedoen, zónder vooraf te beschikken over die informatie betekent dan namelijk te durven vertrouwen op het proces, ook al weet je niet hoe of wat. Ik nodig iedere deelnemer uit om zich voor te stellen hoe het organische boetseerwerk van een ander in de loop van de tijd zou kunnen veranderen – groeien, óf juist vervallen, afsterven. De kleivormen die de groepsleden maken zijn

altijd weer uniek: opeens ontstaat er iets en dat krijgt op zijn beurt een vervolg in nieuwe, daarop geïnspireerde en voortbouwende kleisculpturen, die zelf op hun beurt ook weer een originele individuele expressie zijn. Elk kunstwerk roept zijn eigen connotaties en associaties op, en die zullen verschillen van persoon tot persoon. En met het verstrijken van de tijd kunnen er nieuwe interpretaties naar boven komen, die een verdere verrijking bieden. In kunstzinnige maakprocessen – of die nu individueel of in groepsverband plaatsvinden – is er altijd ruimte voor verschillende betekenisgeving. Er is als het ware ‘toestemming’ verleend om het tijdsinterval wat op te rekken waarbinnen deelnemers met dubbelzinnigheden of tegengestelde standpunten worden geconfronteerd. Daarbij voltrekt een belangrijk deel van je denken en voelen zich *via* het maken (Pallasmaa, 2009; Ingold 2013a). Een hoofzakelijk (en vaak eenzijdige) *cognitieve* betrokkenheid op de wereld, die zich in andere situaties veel nadrukkelijker laat gelden, wordt voor het moment even naar later verdaagd.

Het van tijd tot tijd stuiten op een weerbarstige paradox is een fundamenteel aspect van het leven en van de evolutie, zo stelde Gregory Bateson. Deze gedachte komt treffend tot uitdrukking in de titel die Steward Brand gaf aan een interview dat hij in 1973 met de Britse antropoloog, filosoof en sociale wetenschapper hield: *Both sides of the necessary paradox*. Bateson beschouwde een paradox als een tegenstrijdigheid waarin je partij kiest, en wel zo dat je kiest voor *beide* kanten. De ene kant van de paradox *veronderstelt* de andere. Iets langer stilstaan bij paradoxen, en niet te snel kiezen voor het één óf het ander, is zoiets als op reis gaan, zo vond hij: ‘Uiteindelijk kom je iets te weten wat je eerst niet wist, iets over de aard van de plek waar je in het universum bevindt’ (Bateson, geciteerd in het interview met Brand, 1973, p. 35). Paradoxen zijn gezond in Batesons optiek; in zijn ogen is de waarheid immers altijd gelaagd en complex. Het vermogen open te staan voor nieuwe ervaringen is voor psycholoog Carl Rogers het tegenovergestelde van het inzetten van psychologische verdedigingsmechanismen. Karakteristiek voor zo’n openheid is ‘een verminderde starheid en het vervagen van de grenzen tussen concepten, waarnemingen en vooronderstellingen’. Kort en bondig: het behelst het dulden van ambiguïteit, wanneer er ambiguïteit optreedt. Wat dit betekent, zegt Rogers, is het beschikken over ‘het vermogen te kunnen omgaan met uiterst strijdige informatie, zonder voor die situatie een oplossing te forceren’ (Rogers, geciteerd in Pitruzzella, 2009, pp. 28-29).

Een belangrijk aspect van de MOV-workshop is dat de deelnemers daarbij af en toe op het verkeerde been worden gezet. Zoals bekend kun je tijdens een partijtje voetbal met je lijf een beweging maken waardoor het lijkt alsof je de bal in een bepaalde richting gaat schoppen, zodat je tegenspeler gelooft dat de bal ook echt die kant zal opgaan. Maar op het laatste moment trap je de bal toch in de andere richting, waardoor je opponent letterlijk op het

verkeerde been staat. Hij of zij is niet meer in staat adequaat te reageren op de abrupte, onvoorziene verandering. In meer algemene zin behelst 'op het verkeerde been zetten' dat je de ander met opzet in een onverwachte of moeilijke situatie brengt. Zo'n interventie, de geplande verrassing, roept vaak verwarring op, en soms frustratie. De ander kan het gevoel krijgen verstrikt te zijn geraakt in een situatie die hij of zij niet zelf heeft gecreëerd en ook geen controle over heeft. Voor sommige deelnemers kan het een volledige nieuwe ervaring zijn op deze manier een kunst gedreven proces te ondergaan: het voelt voor hen in eerste instantie vreemd en enigszins bedreigend aan. Als ik mensen in mijn workshops op het verkeerde been zet (elders heb ik dit *wrong footing* genoemd, zie Van Boeckel, 2013, p. 219, p. 378) dan probeer ik met opzet een ervaring van vervreemding op te wekken. Ik beoog daarmee hun imaginatieve vermogen aan te spreken, de verbeeldingskracht die ze nodig zullen hebben om deze onverwachte drempel tegemoet te treden en vervolgens eroverheen te stappen.

Een belangrijk onderdeel van de MOV-workshop is dat deelnemers een gevoel van weerstand weten te overwinnen dat vaak optreedt. Het is de aarzeling zaken met elkaar in verband te brengen die ogenschijnlijk niets met elkaar te maken lijken te hebben. De uitnodiging aan deelnemers om een organische vorm te boetseren die fungeert als een brug of 'ontbrekende schakel' tussen twee radicaal ongelijksoortige vormen lijkt volkomen uit de lucht gegrepen, belachelijk zelfs. En daarbij komt nog, dat ze in die situatie volledig op zichzelf en hun eigen creativiteit zijn aangewezen. Deelnemers hebben herhaaldelijk aangegeven dat ze uit zichzelf niet gauw ervoor zouden kiezen dit te doen. Maar als ze zich dan het proces overgeven, is het alsof ze een nieuw territorium betreden.

Mensen op het verkeerde been zetten door ze uit te nodigen deze keer een *missing link* te boetseren of, even later, om te schakelen naar het als groep maken van één gezamenlijke kleisculptuur, brengt abrupt een soort rimpeling teweeg. Het is een lichte verstoring, op het moment dat ze net een beetje met het proces vertrouwd denken te zijn geraakt. In zijn boek *Letting art teach* bespreekt Gert Biesta (2017; Nederlandse vertaling *Door kunst onderwezen willen worden*, 2017) de waarde van de interruptie. Volgens hem bestaat het educatieve gebaar eruit dat er iets wordt getoond, dat de aandacht van een ander mens wordt gericht op iets dat buiten diens blikveld ligt. De docent veronderstelt daarbij dat het voor de student belangrijk kan zijn aandacht te schenken aan het getoonde. Dit gebaar, zegt Biesta, is een onderbreking van waar iemand is, wat iemand aan het doen is of wat iemand zelf wil. Het doel van onderwijs, zo benadrukt hij, is niet dat studenten zich bezighouden met datgene wat ze leuk of de moeite waard vinden, maar dat hun aandacht naar een bepaalde richting gewend wordt.

Een sobere pedagogie

Voor een geslaagd verloop van een MOV-workshop is het belangrijk dat deelnemers een ontvankelijke houding hebben, en zorg wijden aan de manier waarop ze aandacht geven. Als activiteit is het misschien te vergelijken met het beginnen aan een wandeling zonder dat je weet waar die je naartoe zal leiden. Als onderdeel van zijn cursussen in 'mondiale educatie' vroeg Belgische onderwijsfilosoof Jan Masschelein zijn studenten om zowel overdag als 's nachts te wandelen langs willekeurig op een stadskartaart getekende lijnen. Dit soort experimenten in de 'educatie van de blik' zijn een onderdeel van wat hij een 'sobere pedagogie' (*poor pedagogy*) noemt (Masschelein, 2010). Een kern daarbij is voor hem dat zo'n pedagogie is gegrond in een onderzoekende, niet op een vooraf bepaald doel aansturende activiteit. Masschelein is geïnteresseerd in hoe we de wereld weer als iets 'reëls' kunnen ervaren, hoe zij voor ons 'aanwezig' kan zijn. Hier draait onderwijs om het blootgesteld worden aan de wereld. Door de handeling van het wandelen voorop te stellen, trekken we het kiezen van een stellingname, het innemen van een standpunt, in twijfel. De aandacht van de wandelaar komt immers niet voort uit het *betrekken* van een positie, maar juist uit het daarvan *weggetrokken* worden – de verplaatsing zelf (Masschelein, 2010, p. 46).

Tim Ingold (2015, p. 136) zegt hierover: 'te lopen is je laten leiden door wat nu nog niet gegeven is, maar dat *aanstaande* is gegeven te worden ... Het is dan niet de aandacht van de wandelaar die onderwezen wordt; eerder het omgedraaide: het onderricht bestaat uit het wekken van diens aandacht en ontvankelijkheid voor het 'nog niet' van wat er gaat komen.' Masschelein en Ingold lijken beducht dat een te eenzijdige focus op de toepassing van een bepaalde methode het middel tot doel kan maken. Door inhoudelijke kennis los te koppelen van de weg om tot inzicht te komen, koers je te snel aan op een soort afronding. En dat is precies het tegendeel van het je openstellen voor het hier en nu, dat een sobere pedagogie beoogt te bewerkstelligen. In het soort onderwijs dat Biesta, Ingold en Masschelein voorstaan, ligt de focus op het volledig aanwezig zijn in het moment, om te zien wat zich dáár aandient (of zoals zich dat mooier in het Engels laat formuleren: *being present in the present to what presents itself*). Hierbij is een zekere dosis ontvankelijkheid en aandacht nodig, om in staat te zijn te duiden wat er precies plaatsvindt.

Het impliceert een soort nieuwsgierigheid die niet voortkomt uit de 'wil om te weten' maar uit een je zorgzaam openstellen voor wat er in het nu gebeurt. Evenmin wordt het gedreven door de bereidheid louter meer kennis te vergaren. Vertrekkend vanuit een betrokken houding kunnen we onze aandacht richten op de manier waarop we tegenwoordig samenleven. Dergelijk onderwijs richt zich op het zijn in de wereld: aan haar blootgesteld worden, uit positie worden gebracht, of in beslag worden genomen door vragen over hoe we ons tot elkaar verhouden (Simons & Masschelein, 2009). Wat het op deze

manier in het nu aanwezig zijn van ons vergt, volgens Ingold (2015), is kwetsbaarheid. Maar de beloning is het verwerven van inzicht dat gestoeld is op onze directe ervaringen, en dat gaat verder dan louter kennis.

Een nieuw gesprek over klimaatverandering?

Zowel in onderzoek als in activisme dat zich richt op duurzaamheid is een kunst gedreven omslag wenselijk, betoogt Sacha Kagan (2017, p. 151). Een bedreiging als klimaatverandering stelt ons als samenleving voor nieuwe uitdagingen. Hoe vinden we een verstandige weg tussen weten en niet-weten, tussen betrouwbare zekerheden en onzekerheden, tussen harde begrenzingen en open mogelijkheden? Dit vereist een meer fundamenteel begrip van wat veerkracht (*resilience*) werkelijk inhoudt. In de ogen van Kagan vraagt de hachelijke situatie waarin we op dit moment verkeren dat 'het noodzakelijk is om te leren van het onverwachte'. Hij noemt dit 'leren door serendipiteit'. Er zijn leerervaringen nodig die onze competentie trainen om de wereld in haar volle complexiteit te kunnen waarnemen en duiden. Zo'n vorm van leren 'vereist kunstzinnige kwaliteiten' (Kagan, 2017, p. 153). Analoog hieraan stelt psycholoog en pedagoog Maureen O'Hara dat we de noodzakelijke vaardigheden moeten ontwikkelen om 'op een goede manier te leven in een onvermijdelijk onzekere wereld' (2005, p. 2). In deze tijd, stelt ze, doen we er verstandig aan te leren omgaan met allerlei tegenstrijdige ideeën die naast elkaar bestaan. We zullen tegenwicht moeten bieden aan het verlangen naar oppervlakkige zekerheid en het trekken van voortijdige conclusies. In onze praktijken van opvoeding kunnen we andere leerervaringen ontwikkelen, zodat mensen leren de wereld met nieuwe ogen te aanschouwen en haar complexiteit onderkennen, zonder dat ze daardoor worden overweldigd:

'We moeten onze intuïtie en onze waardering voor het niet-rationele cultiveren – niet ter vervanging van onze ratio en onze scepsis, maar als aanvulling daarop. We moeten zowel/als-denken ontwikkelen. Daarnaast moeten we ons vermogen tot holistisch waarnemen, het 'Gestalt'-bewustzijn, het denken in netwerken en herkennen van patronen, versterken. Niet alleen een vermogen tot gerichte aandacht is belangrijk, maar we zullen ons ook vertrouwd moeten maken met het omgaan met vaagheid en het openen van een heel breed blikveld. We zullen een balans moeten zien te vinden tussen enerzijds de angst te weinig informatie te hebben en anderzijds de problemen die voorkomen uit een overvloed ervan. Mensen zullen moeten wennen aan een wereld met vloeiende grenzen, een wereld die begrepen kan worden als een aaneengeschaakt web van op elkaar verbonden entiteiten.' (O'Hara, 2005, p. 7)

Wat is dan de relevantie van een kunstzinnige activiteit als de MOV-workshop in de context van onderwijs over duurzaamheid – of, in het algemeen, als we onszelf vertrouwd willen maken in het omgaan met vaagheid en ons blikveld verruimen? Tussen het een en het ander ligt bepaald geen expliciete of voor de hand liggende relatie. Laten we om te beginnen eens heel concreet kijken naar wat er met deelnemers gebeurt. Wat je ziet is dat participatie aan de workshop mensen vaak mentaal en fysiek stimuleert. Ze hebben zojuist aan een intensief groepsproces deelgenomen dat voor velen anders verliep dan ze eerder in groepen hadden meegemaakt. Het gevolg is dat een gesprek dat meteen aansluitend plaatsvindt, bijvoorbeeld over een thema als klimaatverandering of hoe te leven in een steeds onzekerder wereld, meestal vrijwel meteen een stuk geanimeerder en interessanter verloopt. Als de workshop zou *beginnen* met een groeps gesprek over een thema dat aan duurzaamheid is gerelateerd, zou de kans groter zijn dat de deelnemers met een meer voor de hand liggende inbreng zouden komen, bijvoorbeeld doordat ze eerder ‘sociaal wenselijke’ antwoorden zouden geven. Maar als zij voorafgaand aan zo’n gesprek eerst een intensieve, door en door belichaamde activiteit hebben verricht, hebben gevoeld hoe het is om via het kunstzinnige proces met elkaar een nieuw gebied in te gaan en ze zich naar elkaar kwetsbaar hebben durven opstellen, dan bestaat de kans dat deze ervaring ook hun manier van denken heeft ‘opgerekt’. En dat kan vervolgens weer leiden tot de inbreng van originelere, meer persoonlijke gezichtspunten in de zich ontvouwende dialoog.

In kunstzinnige processen gebeurt er altijd het nodige in de zogenaamde ‘tussenruimte’, waar niet altijd alles even expliciet en uitgesproken is. Zo’n tussenruimte is bijvoorbeeld de sprong in tijd die de deelnemers zich proberen voor te stellen van de ene organische kleivorm naar de volgende. Je weet immers niet precies wat er in de tussentijd heeft plaatsgevonden; alleen de verbeelding kan dat invullen.

Overigens is er ook nog een *andere* tussenruimte en dat is de fysieke ruimte tussen de lichamen van de deelnemers. Naarmate de workshop vordert, bewegen zij zich geleidelijk aan steeds dichterbij het midden toe. Een deel van ieders aandacht richt zich op het bedenken van een link tussen de twee *missing links* die voor hen op de grond liggen. Maar tegelijkertijd komen de deelnemers steeds dichterbij elkaar. Er ontstaat een andere, meer fysieke betrokkenheid in het hele proces en dit bereidt hen er al enigszins op voor om later, in de krappere en meer intieme ruimte van het middelpunt van de cirkel, samen te werken aan het scheppen van een gemeenschappelijke sculptuur.

Een van de deelnemers aan een MOV-workshop zei over deze ervaring het volgende:

‘Wat de workshop bewerkstelligde, is dat je moest voortbouwen op andermans werk. Je moest erkennen dat we dit samen deden. Voor mij was het loslaten van het gevoel van eigenaarschap, vergeten welk deel nou precies van jou was, je alleen maar richten op het geheel, uiterst waardevol.’

Ik begon dit artikel met Antony Gormley’s gedachten over de materialiteit van klei en de impact die het op ons heeft als we ermee werken. Ik sluit dit artikel af met opnieuw een citaat van hem:

‘Als materiaal *is* [klei] aarde ... Via de aanraking komt het vlees opnieuw in contact met aarde ... Het is iets vreemds en tegelijk iets groots, als een stof die met landschap en geologie verbonden is en die in tijd en ruimte op afstand van ons staat, binnentreedt in onze intieme, subjectieve zone zodra je haar met je handen vormgeeft. Eerst bewaart degene die ermee werkt nog een zekere afstand, maar vervolgens brengt hij haar in de binnenste baan van zijn lichaam. Het is in deze zone, tussen de plek voor het spreken en het hart, dat je de klei bewerkt. Vervolgens leg je haar weer van je weg en sta je, wederom, apart.’ (Gormley, geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 330)

Metafysisch gezien brachten de workshopdeelnemers een materiaal dat eigenlijk ‘vergeten was’ dicht bij henzelf, aangezien klei zich letterlijk *onder* de oppervlakte bevindt. ‘In een post-religieus en post-politiek ideologisch vacuüm’, stelt Gormley, ‘is het belangrijk dat we weer vat krijgen op de dingen. En of we dat zelf nu onderkennen of niet: ieder van ons speelt daarin een rol; met aarde als basis, scheppen we de wereld’ (geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 331).

Jan van Boeckel is lector
Art & Sustainability aan de
Hanzehogeschool Groningen.
j.e.van.boeckel@pl.hanze.nl

Literatuur

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Brand, S. (1973). Both sides of the necessary paradox. *Harper's Magazine*, (Nov.), 20-37.
- Gormley, A. (2019). *Antony Gormley: How art began*. [Documentaire]. BBC.
- Ingold, T. (2013a). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2013b). The maze and the labyrinth: Walking and the education of attention. In M. Collier, C. Morrison-Bell, & A. Robinson (Eds.), *Walk on: From Richard Long to Janet Cardiff* (pp. 7-11). University of Sunderland.
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Kagan, S. (2017). Artful sustainability: Queer-convivialist life-art and the artistic turn in sustainability research. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 8(1), 151-168.
- Keats' Kingdom (z. d.). *Negative capability*. www.keatsian.co.uk/negative-capability.php, geraadpleegd op 2 oktober 2020.
- Mantere, M.-H. (1995). Foreword. In M.-H. Mantere (Ed.), *Image of the earth: Writings on art-based environmental education* (pp. 1-2). University of Art and Design.
- Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: The idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53.
- Masschelein, J. (2012). Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting: Philosophy of education and the transformation of educational institutions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 354-370.
- O'Hara, M. (2005). *The challenge for education in uncertain times*. Paper presented at the General Assembly of the World Academy of Arts and Sciences, Zagreb, Croatia, November. http://maureen.ohara.net/pubs/zagreb_final.pdf
- Pallasmaa, J. (2009). *The thinking hand: Existential and embodied wisdom in architecture*. Wiley.
- Pitruzzella, S. (2009). *The mysterious guest: An enquiry on creativity from arts therapy's perspective*. iUniverse.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). Towards the idea of a world university. *Interchange*, 40(1), 1-23.
- Van Boeckel, J. (2013). *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education*. Doctor of Arts dissertation, Aalto University, Helsinki.
- Van Boeckel, J. (in voorbereiding). A pedagogy of attention to the light in the eyes. In T. Ingold (Ed.), *Knowing from the inside: Cross-disciplinary experiments with matters of pedagogy*. Bloomsbury.