

Radicaal kritische theorie en de deconstructie van het kunstonderwijs

Marika Hoekstra

Kritische pedagogiek legt bloot hoe de school fungeert als een machtsinstituut en bestaande machtsverhoudingen in de samenleving in stand houdt. In dit artikel ontleedt Marika Hoekstra vanuit deze kritische theorie de diverse machtsmechanismen en gaat ze na wat de bewustwording daarvan kan betekenen voor het domein van de kunsteducatie.

In de politieke discussie over de rol die kunsteducatie kan spelen in meer kansengelijkheid en democratisering van cultureel kapitaal, blijft de aandacht nog vaak beperkt tot economische en kwantitatieve aspecten. Welke rol moet subsidiering spelen bij een toegankelijk(er) aanbod voor kinderen uit gezinnen in een moeilijke sociaal-economische positie? Heeft iedereen wel dezelfde mogelijkheden in kunstonderwijs en cultuureducatie? Met de kerndoelen en de examenvakken is een zekere basis van kunstonderwijs gegarandeerd voor iedere leerling in Nederland, maar profiteert iedere leerling daar wel in gelijke mate van? Maar de vraag of het aanbod van scholen en culturele instellingen bijdraagt aan gelijkwaardige participatie moet men niet alleen getalsmatig benaderen. Er is dan ook steeds meer aandacht voor de kwalitatieve aspecten van kunsteducatie en voor de vraag of deze wel inclusief genoeg is om de bereikte doelgroepen eigenaarschap te laten ervaren; niet alleen als cultuurdeelnemer, maar ook als cultuurmaker.

Kunstonderwijs moet niet alleen aandacht besteden aan de leefwereld van alle leerlingen, maar ook met inhoudelijke keuzes een statement maken over onze veranderende opvatting over kunst en cultuur (Ardjosemito-Jethoe, 2022). Cultuur is niet alleen maar kunst van witte mannen, maar omvat een veelheid aan verhalen en de neutraliteit van zoiets als een kunsthistorische canon wordt – terecht – steeds meer omstreden. Dit bewustwordingsproces verloopt niet altijd gladjes. Het gaat immers over de vraag van wie kunst en kunsteducatie eigenlijk zijn, wie in dit domein de macht heeft en dus kan bepalen wie er wel en niet mee mogen doen. Het gaat dus over de politieke betekenis van kunsteducatie.

Bewustwording is volgens kritisch pedagoog Paolo Freire (1993[1970]) de voorwaardelijke eerste stap om zich te bevrijden van onderdrukkende structuren, instituties en tradities. Door te denken in termen van macht wordt duidelijk hoe het komt dat kansen niet voor iedereen gelijk zijn. Een veranderde kijk op macht kan emancipatie en democratisering mogelijk maken, want door machtsstructuren te *deconstrueren*, ontstaat ruimte om de macht anders te verdelen.

Met kritische theoretische benaderingen uit de filosofie, onderwijskunde en pedagogiek laat ik in dit artikel het belang van dit bewustwordingsproces zien en licht ik toe hoe bewustwording over machtsvraagstukken zich laat vertalen naar het domein van de kunsteducatie. Ik ga nader in op de kritiek op de school als machtsinstitutie en de betekenis van kritische pedagogische theorie voor het kunstonderwijs. Kritische pedagogiek werkt vanuit het idee dat men de school moet deconstrueren als machtsinstituut. Foucault (1989) vergeleek de school met een gevangenis, omdat de behoefte aan toezicht en disciplineren in het onderwijs het ontwerp van schoolgebouwen en de praktijk van beoordelen bepalen. Kennis is niet neutraal en lesgeven is daarmee

politiek geladen. Door zich bewust te worden van hoe het onderwijs de lerende onderdrukt, kan de lerende zich emanciperen. Zonder dat blijven de vrijheidsbeperkingen die kinderen en jongeren op school ervaren bestaan.

In de discussie over de noodzaak om alternatieven te ontwikkelen voor de organisatie van het (kunst)onderwijs wordt vaak traditioneel onderwijs tegenover vernieuwend onderwijs geplaatst. Traditionele scholen worden in die tegenstelling gekenmerkt door klassikaal onderwijs in jaargroepen en door een nadruk op cognitieve vaardigheden, toetsen en methodes. Aan traditioneel onderwijs kent men gemakshalve waarden toe als betrouwbaar, degelijk, autoritair en rechtvaardig. De traditionele school is het uitgangspunt, vernieuwingsbewegingen zijn daarop de variatie. En hoewel deze bewegingen zeer verschillen in hun onderwijsopvattingen, zorgt het binaire denken voor een generiek beeld van onderwijsvernieuwing als creatief, experimenteel, anarchistisch en weinig serieus.

Het zal niet verbazen dat kunsteducatie in deze tegenstelling vaak medestanders heeft aan de kant van de vernieuwers. In het traditionele onderwijs dienen de kunstvakken vooral om de school 'een meer humanistische' uitstraling te geven, maar sluiten deze slecht aan op de leefwereld van leerlingen en hebben ze weinig intrinsieke waarde (Haanstra, 2001). De positie van kunstonderwijs blijft onzeker zolang kunst en cultuur niet tot de basisvakken worden gerekend. Dat geldt ook in tijden zoals nu, wanneer de kunstvakdocent en de kunstenaar op school een nuttige rol wordt toegedicht om het lerarentekort te helpen dichten. Binnen onderwijsvernieuwingbewegingen is vaak een meer essentialistische rol voor kunst en cultuur weggelegd.

Maar de genoemde binaire tegenstelling tussen traditie en vernieuwing leidt tot een simplistisch beeld van vernieuwend onderwijs, wat doorwerkt in de visie op de bijdrage en rol van kunstonderwijs daarin. Het risico bestaat dat er zo weinig ruimte is om het kunstonderwijs zelf kritisch tegen het licht te houden, waarmee de politieke betekenis van kunstonderwijs onderbelicht blijft. Ik stel daarom voor te kijken naar idealen van vernieuwend onderwijs en de praktijk van het kunstonderwijs elkaar ontmoeten, aan de hand van enkele concrete aspecten van het kunstonderwijs: de lesinhoud, de lesruimte en de verhouding tussen leraar en leerling.

Democratische en kritische pedagogiek

Om de politieke dimensie van onderwijsvernieuwingbewegingen beter te begrijpen moeten we de politieke motieven analyseren die ten grondslag liggen aan de ideeën en uitwerkingen van onderwijsvernieuwers uit de afgelopen eeuw. Hierdoor ontstaat een complexer beeld van wat ik – naar analogie van

het brede Engelstalige begrip *democratic pedagogies* – democratische pedagogiek noem: het voortdurende project van verschillende progressieve onderwijsbewegingen.

Het begin van dat project is te leggen bij John Dewey (Adams & Owens, 2015), die als eerste betoogde dat de school een democratische gemeenschap zou moeten zijn waarin het kind centraal staat en niet het curriculum of de leerkracht (Dewey, 1916). Belangrijke motieven in het project van democratische pedagogiek zijn emancipatie en inclusie en het kritisch bewust maken van macht (Hoekstra, 2019). Deze motieven zijn in verschillende mate en op verschillende manieren zichtbaar in de theorie en uitwerkingen van democratisch pedagogen en zijn soms sterk verweven. Bij alle drie draait het om het opheffen van een vorm van ongelijkheid.

Bij emancipatie gaat het om het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen en volwassenen en tussen leerlingen en leraren. Rancière (2004) stelt dat we kinderen moeten beschouwen als individuen met dezelfde rechten als andere mensen. Om hen te helpen emanciperen moeten wij ze niet *otheren*, maar hen op basis van gelijkwaardigheid tegemoet treden. Kinderen hebben volgens het verdrag van de Verenigde Naties uit 1989 het recht om van zich te laten horen en daarin serieus genomen te worden, maar hebben ook recht op bescherming en een eigen plaats in de samenleving waar zij zich kunnen ontwikkelen. Emancipatie is als leidend motief zowel zichtbaar bij radicale anti-pedagogen (RadicalEducationForum, 2012) als bij meer gematigde constructivisten die de leerling een actieve rol in kennisconstructie toebedelen.

Inclusie gaat om het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen onderling. Ze komen niet allemaal vanuit dezelfde achtergrond en met dezelfde bagage naar school (Bourdieu & Passeron, 1977; Giroux, 2001), maar zouden in school wel gelijke kansen moeten krijgen. Ook zien niet alle kinderen zich in gelijke mate gerepresenteerd in het onderwijs (hooks, 1994). Gelijkheid tussen kinderen ontstaat niet wanneer de leraren vasthouden aan hun positie als autoriteit (Rancière, 1991; hooks, 1994), want dit houdt het idee van een hiërarchische verdeling van kennis en vaardigheden in stand. Inclusie en emancipatie hangen sterk samen en zijn dan ook niet los van elkaar te zien.

Ook machtskritiek, die draait om het opheffen van de ongelijkheid tussen individu en instituut, hangt hiermee samen. Volgens Freire (1993[1970]) is bewustwording van de macht een voorwaarde om zich te kunnen bevrijden van die onderdrukking. Om macht te kunnen herkennen, moet men structuren en instituties deconstrueren (Foucault, 1989). Macht begrijpen en doorzien is noodzakelijk om emancipatie en inclusie mogelijk te maken.

Deze kritische pedagogische benadering vormt het uitgangspunt van dit artikel. De conservatieve opvatting over de traditionele versus de

vernieuwingsschool gaat immers voorbij aan het feit dat de school zoals wij die kennen en zoals die verdedigd wordt door aanhangers van het traditionele model, geen natuurverschijnsel is, maar een sociaal-cultureel construct (Giroux, 2001). Het denken over kinderen in termen van 'leerlingen' (Illich, 1971) is een uitvloeisel van hoe het hedendaagse idee van kindertijd is geconstrueerd. Het onderwijs institutionaliseert processen van opvoeden en ontwikkelen, waardoor elke vorm van onderwijs in principe als een experiment op te vatten is. Dat impliceert ook dat de school niet politiek neutraal is. Kritische en radicale pedagogen stellen het monopolie van het onderwijs op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden ter discussie. Ze bepleiten dat je eerst de machtsstructuren die het onderwijs hebben gemaakt tot wat het is, moet blootleggen alvorens je deze kunt bevechten en veranderen. Ook in het kunstonderwijs is macht werkzaam. Om de politieke betekenis van kunstonderwijs te kunnen begrijpen moeten we kritisch analyseren hoe die macht werkt.

Inhoud en curriculum van het kunstonderwijs

Het eerste aspect van het kunstonderwijs dat laat zien hoe macht werkt volgens kritisch pedagogen, is de inhoud of het curriculum. Het is daarbij interessant om de vraag te stellen hoe die inhoud tot stand komt en welke factoren daarbij een rol spelen. De idee bijvoorbeeld dat er één groot kunsthistorisch narratief met algemene geldigheid zou bestaan waarvan iedere leerling kennis zou moeten nemen, kan in het huidige debat – terecht – op veel kritiek rekenen vanwege de noodzaak tot meerstemmigheid en inclusie, maar ik betoog hier dat dit probleem niet op zich staat. Het probleem is ook niet op te lossen door de bestaande lesinhoud uit te breiden (Steers, 2007; Wilson, 2003), maar vraagt om een kritische analyse van de politieke betekenis van de manier waarop onderwijsinhoud tot stand komt.

In zijn theorie over cultureel kapitaal stelt Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977) dat het onderwijs ongelijkheid niet zozeer bestrijdt, maar reproduceert, doordat het in ongelijke mate aansluit op de culturele bagage die leerlingen van huis uit meebrengen. Wanneer die aansluiting ontbreekt, ondervindt een leerling meer obstakels om zich de lesinhoud eigen te maken. Leerlingen die niet behoren tot de bevoorrechte groep waarvan de school de culturele voorkennis waardeert, worden aldus extra benadeeld. Deze reproductie van ongelijkheid vindt niet alleen plaats langs de lijnen van sociaal-economische klasse waar Bourdieu in zijn theorie op wijst, maar langs alle lijnen waarbij de ene groep meer voorrechten en invloed heeft dan de andere, zoals onder andere culturele achtergrond en sekse. De hegemonie van het heersende narratief bevestigt de macht van de bevoorrechte groep en sluit andere groepen uit. Een mechanisme dat repressieve en dictatoriale samenlevingen bewust inzetten, werkt impliciet in iedere samenleving waarbij macht niet evenredig is verdeeld.

Curriculumdenken is een manier om alles wat in het onderwijs te leren valt, in hanteerbare en toetsbare pakketjes op te delen (Illich, 1971). Het antwoord op de vraag wat wenselijke kennis en vaardigheden zijn, wordt beïnvloed door de vraag of het binnen een lesrooster of vakkenstructuur is aan te bieden en of de verwerving ervan toetsbaar is (Foucault, 1989). Leerprocessen die zich aan deze toetsing onttrekken, worden in het systeem van examineren en toezicht ontkend (Illich, 1971). Giroux (2021) stelt dat die macht in het huidige neoliberale marktdenken voor een belangrijk deel bij commerciële partijen is te vinden. Uitgevers van onderwijsmethodes en big tech bedrijven die online leeromgevingen aanbieden, hebben daarmee veel invloed op de inhoud van het onderwijs. Ook een ogenschijnlijk onschuldig platform als Pinterest, waar ook leraren inspiratie opdoen voor hun lessen, heeft door de algoritmes die sociale media aansturen invloed, omdat deze algoritmes populaire pagina's beter zichtbaar maken dan andere content. Onderwijsinstellingen worden zelf ook steeds meer als bedrijven gerund (Gielen & De Bruyne, 2018), waarbij alleen meetbare leeruitkomsten tellen. In het onderwijs is een proces van economisering dat een verdere verschromelende invloed heeft op wat er geleerd wordt. Ook de inhoud van het kunstonderwijs ontsnapt niet aan de druk om meetbare doelen te stellen en experiment en risico's te vermijden.

Illich betoogt dat het instituut school het proces van opvoeding en ontwikkeling monopoliseert. Hij pleit ervoor om dit monopolie te doorbreken met ontscholing (*deschooling*), zodat we ook niet meetbare leerervaringen kunnen erkennen als waardevol:

Teaching, it is true, may contribute to certain kinds of learning under certain circumstances. But most people acquire most of their knowledge outside school, and in school only so far as school, in a few rich countries, has become their place of confinement during an increasing part of their lives. (Illich, 1971, p. 20)

In het schemergebied tussen kennis en vaardigheden die mensen informeel verwerven en het officiële onderwijscurriculum speelt ook nog het mechanisme van het *hidden curriculum* (Giroux, 2001) mee. Onder dit verborgen curriculum vallen de sociale conventies, machtsvraagstukken en tradities die de school niet expliciet onderwijst, maar die daar wel dominant aanwezig zijn. De inrichting van klaslokalen, een schoolbel, het (gebruik van) meubilair en de al besproken reproductie van ongelijkheid zijn voorbeelden van informatiedragers die de macht van de school bevestigen.

In het langlopende project Hidden Curriculum van kunstenaar Annette Krauss (2015) dat zij op scholen in verschillende Europese landen met leerlingen uitvoerde, wordt zichtbaar hoe kunstonderwijs een instrument kan zijn om de macht van de school te onderzoeken en kritisch te bevragen. Krauss liet de

leerlingen artistiek onderzoek doen naar alles wat zij als deelnemer aan de schoolgemeenschap buiten de officiële lessen om impliciet leren. Een van de uitkomsten van hun onderzoek is het inzicht dat kennis binnen scholen hiërarchisch is geordend en dat de fysieke ruimte van de school het gedrag van leerlingen disciplineert.

Kunsteducatoren die kritisch zijn over de inhoud van het curriculum, omdat dat bijvoorbeeld teveel uit zou gaan van een mannelijke witte blik en meerstemmigheid uitsluit (Desai, 2005) of het nemen van creatieve risico's probeert te vermijden (Adams, 2010), moeten zich bewust zijn van de manier waarop dat curriculum tot stand komt en wie daar belang bij hebben. De inhoud van het kunstonderwijs is immers niet politiek neutraal en niet waardenvrij. Artistiek onderzoek door leerlingen kan een manier zijn om de macht te deconstrueren en kan hen bewust maken van de grenzen van het curriculum en hen uitnodigen om alternatieven voor te stellen (Hoekstra & Groenendijk, 2015).

Kunstlokaal en de geografische dimensie

Een andere manier om kritisch naar het kunstonderwijs te kijken is door de materieel ruimtelijke aspecten van de leeromgeving te analyseren. In het discours over onderwijs worden vaak ruimtelijke begrippen figuurlijk gebruikt, zoals leerlijn, jaarlaag, hoog- en laagopgeleid, onderbouw en bovenbouw. Ook kritische metaforen als het panopticum (Foucault, 1989) en *third space* (hooks, 1989) zijn ruimtelijk. Volgens Sagan (2008) besteden mensen uit onderwijs en pedagogische wetenschappen te weinig aandacht aan de emotionele werking van de fysieke aspecten van ruimte en plaats en blijven deze daarmee als belangrijke invloeden uit zicht.

Dat onderwijs gelokaliseerd is in een daartoe bestemde fysieke omgeving is wel onderzocht binnen de *human geography* (Kraftl, 2013), de wetenschap die de betekenis van de ruimtelijke dimensie voor het menselijk bestaan onderzoekt. Soja (1999) legt uit dat er drie samenhangende dimensies zijn waarlangs je de complexiteit van het menselijk bestaan moet bekijken: een historische, sociale en geografische dimensie. Lange tijd hebben aandacht voor tijd en relaties de boventoon gevoerd in het denken over het menselijk bestaan, maar was er weinig aandacht voor de fysieke, materiële en ruimtelijke aspecten. Door het erkennen van deze geografische dimensie, ook wel de *spatial turn* genoemd, ontstaat ruimte om met hardnekkige binaire opvattingen te breken.

In de theorie over ruimtelijkheid – *spatiality* – zijn drie verschillende sferen te onderscheiden: de materiële, de mentale en de geleefde ruimte. De theorie van *human geography* onderscheidt dus niet alleen een empirische en een

theoretische werkelijkheid, maar ook een derde ruimte die plaats biedt aan de geleefde ervaring en aan subjectiviteit. Dit idee van derde ruimte maakt de theorie van ruimtelijkheid tot een instrument van kritische analyse (hooks, 1989; Soja, 1999).

Een kritische analyse van fysiek ruimtelijke factoren in het onderwijs kan ons bewust maken van de normaliserende en disciplinerende machtsstructuren waaraan ook het kunstonderwijs onderhevig is, en vanuit die bewustwording kan de leraar of leerling in verzet komen tegen die macht. Een belangrijk voorbeeld van de manier waarop de kwaliteiten van een ruimte het menselijk handelen bepalen, is het aspect van toezicht. Foucault (1989) vergelijkt de ontwikkeling van de gevangenis in de periode van de Verlichting met die van het instituut school. Beide instituten werden georganiseerd rondom een procédé van continue monitoring van het gedrag van gevangenen en leerlingen. Gevangenissen werden gebouwd als koepels rondom een centraal overzichts-punt, het zogeheten panopticum, waarbij gevangenen zich voortdurend geobserveerd wisten. Ook wanneer gevangenen niet daadwerkelijk worden geobserveerd, roept de architectuur van het gebouw de angst op dat ze wel worden gezien. In het traditionele klaslokaal is dit principe van permanente observatie bijvoorbeeld gematerialiseerd in de opstelling van de tafels in rijen met de tafel van de leraar daartegenover. We zouden de indruk kunnen krijgen van een soort theater: de leraar is voor iedereen goed zichtbaar en hoorbaar en kan de achterwand gebruiken om de lessen visueel te ondersteunen, een heel praktische oplossing. Maar belangrijker voor ons besef van de werking van macht in het onderwijs is dat de leraar zo alle leerlingen tegelijk in de gaten kan houden. Hij of zij kan door de opstelling van het meubilair in het klaslokaal in één oogopslag beoordelen welke leerling gedrag vertoont dat niet binnen de norm past. Doordat de leerling zich van deze blik bewust is, werkt deze opstelling op zich als een disciplinerend middel:

Het toezicht, al is het discontinu, dient continu effect te hebben. De macht dient zo volmaakt te zijn dat haar feitelijke uitoefening overbodig wordt; het architectonische apparaat moet een machine zijn die, onafhankelijk van degene die macht uitoefent, een machtsbetrekking produceert en handhaaft. (Foucault, 1989, p. 277)

De ruimtelijke dimensie van het onderwijs werkt op een vergelijkbare manier als het verborgen curriculum als machtsfactor en heeft dus ook op het kunstonderwijs invloed. Kunstdocenten zouden zich dan ook bewust moeten zijn van hoe de fysieke ruimte normaliserend of disciplinerend kan werken. Een kunstdocent die leerlingen meer eigenaarschap over het eigen leerproces wil geven, een actieve, betrokken leergemeenschap wil faciliteren en het nemen van creatief risico wil stimuleren, zal eerder tegen grenzen aanlopen wanneer hij of zij het aspect van ruimtelijkheid veronachtzaamt.

Wild (2011) betoogt dat het kunstlokaal een plaats in de school kan zijn die zich onttrekt aan de normaliserende werking van observatie. Door in het kunstlokaal artistieke interventies te plegen, tijdelijke installaties op te stellen, exposities open te stellen voor publiek, kunstenaars als gast uit te nodigen en ook met leerlingen buiten het lokaal te werken, kun je 'alternative ways of being' (Wild, 2011, p. 431) toestaan. Kunstlokalen kunnen zo binnen de school de rol vervullen van *heterotopia* (Foucault & Miskowicz, 1986): ruimtes in de samenleving waar utopieën worden geleefd.

Zoals Foucault spreekt van heterotopia, spreekt men in de theorie van *human geography* veelal van *lived spatiality* of de *third space*: een ruimte in de marges, een grensgebied of een tussenruimte (Burke, 2017). Hoewel deze begrippen vaak in abstracte zin worden gebruikt, als metafoor voor een bepaalde vorm van samenleven waarbij macht anders wordt verdeeld, kunnen materiële en ruimtelijke interventies het kunstlokaal zodanig transformeren dat deze een fysiek derde pedagogische ruimte kan worden (Wilson, 2003). De inrichting van een kunstlokaal is te modelleren naar de fysieke kwaliteiten van een atelier, waar leerlingen niet worden gedisciplineerd, maar vrij mogen bewegen. Of als een collectieve werkplaats waar leerlingen kunnen samenwerken en overleggen. Of als een museum of een speelplaats. Deze alternatieven doorbreken de status van het kunstlokaal als deel van het instituut school en staan leerlingen toe om ander gedrag te vertonen en actieve deelnemers te worden aan een democratische leeromgeving.

Het concept van ruimtelijkheid heeft veel aspecten die kritisch te bevragen en in te zetten zijn om van het kunstlokaal een derde pedagogisch gebied te maken of een *children's public sphere* (Negt & Kluge, 1990). Ruimtelijke factoren die van politieke betekenis kunnen zijn voor de rol en de aard van het kunstonderwijs omvatten locatie, inrichting en architectuur van school en lokaal, maar ook de ruimte voor beweging, flexibel gebruik van de plek, openheid naar de buitenwereld en fysieke representatie.

Een simpel, maar radicaal voorbeeld van de rol die fysieke ruimte kan spelen in het opheffen van machtsongelijkheid in kunsteducatie, is de architectuur van het democratische Room 13 atelier in Bristol (Hoekstra, 2019). In het ontwerp van dit atelier, een proces waar de kunstenaars en architect kinderen actief bij hebben betrokken, is midden in de open ruimte een losse muur geplaatst. Behalve een praktische oplossing voor een scheiding van functies (spoelbakken aan de ene kant en een plek voor de computer aan de andere kant) is het effect dat de ruimte op geen enkel punt volledig te overzien is. Kinderen en volwassenen die in deze ruimte werken, worden niet vanuit een centraal punt in de gaten gehouden en zo wordt gebroken met de disciplineerende werking van het panopticum. De muur geeft kinderen toestemming om de ruimte op hun eigen manier te gebruiken en zich aan het toezicht te

onttrekken, en is daarmee een materialisatie van een gelijkwaardige relatie tussen kind en volwassene op basis van vertrouwen.

Kunstdocent en pedagogische relatie

De betekenis van de leraar, van het kind en van de relatie tussen beiden is in het voorgaande al even ter sprake gekomen en werk ik in deze paragraaf verder uit met theorieën van radicale en kritische pedagogen. Het idee van onderwijs is gebaseerd op een ongelijke verdeling van kennis, vaardigheden en ervaring (Illich, 1971). Degenen met kennis (volwassenen of leraren) scholen degenen zonder kennis (kinderen of leerlingen).

Verschillende critici van het onderwijs wijzen op de misstanden die uit dit machtsverschil zijn ontstaan. Het idee van een kind als tabula rasa, een hol vat dat gevuld dient te worden met kennis en vaardigheden, leidt tot een didactische aanpak waarbij de docent uitleg en instructie geeft en de leerling deze passief ontvangt en opslaat (Dewey, 1916; Freire, 1993[1970]). De rol van de leerling wordt gemarginaliseerd en de leerling wordt gewantrouwd totdat deze door het examen heeft bewezen de kennis te hebben verworven (Foucault, 1979). Ranciè (1991) stelt dat de leraar afstand moet doen van de positie van gezaghebbende en de gelijkwaardigheid van de intelligentie van de leerling moet erkennen, opdat deze zich kan emanciperen. Hiermee moet de leraar dus een nieuwe positie innemen tegenover de leerling. Dat is echter moeilijk zolang het gangbare beeld van leerlingen en leraren niet wordt gedeconstrueerd.

De kindertijd is een sociaal-cultureel construct in die zin dat men op basis van biologische factoren aannames doet over de positie die kinderen in de samenleving innemen. Radicale anti-pedagogen wijzen erop dat deze discriminatie van kinderen op basis van vooroordelen over hun leeftijd – *childism* – leidt tot een manier van opvoeden die kinderen onmenselijkt (Young-Bruehl, 2009). Maar kinderen hebben volgens internationale verdragen dezelfde rechten als alle andere mensen (United Nations General Assembly, 1989). Daarnaast hebben ze eigen rechten en behoeftes die hen onderscheiden van volwassen medeburgers, zoals het recht op bescherming en het recht op ontwikkeling. Om zich te kunnen ontwikkelen hebben kinderen behoefte aan een eigen publieke sfeer (Negt & Kluge, 1990) die flexibel is en waar zij ruimte hebben om te groeien.

Door het onderverdelen van mensen in categorieën, op basis van bijvoorbeeld gender, sekse, huidskleur, beperking of leeftijd, worden overeenkomsten en verschillen tussen mensen teruggebracht tot een enkel kenmerk. Zo'n enkel kenmerk reduceert het waargenomen onderscheid tot denken *over onszelf en de ander*. Dit wordt *othering* genoemd, een proces waarbij de ander wordt teruggebracht tot een object dat zich laat beschrijven met die eigenschap

waarmee deze van onszelf verschilt. In het discours over intersectionaliteit wordt gewezen op de gevaren die dergelijke binaire simplificaties opleveren voor inclusie:

In short, intersectionality means that it is not enough to analyse reality using just one analytical toolbox, whether it concerns gender, race, class, sexuality or another variable, but that all these different grammars of difference work simultaneously, influencing and co-creating each other. They should therefore be studied simultaneously and not alongside or separately from each other. Intersectionality is characterized by systematic attention to power differences, by complexity and by a certain 'elasticity'. (Wekker, 2021, p. 87).

Intersectionaliteit sluit aan bij een holistische opvatting van identiteit en is, zoals Wekker betoogt, een instrument om structurele machtsrelaties te analyseren.

Ook machtsrelaties in het onderwijs zijn op zo'n manier te deconstrueren (hooks, 1994). Een eenzijdige opvatting van kinderen als groep hangt samen met een eenzijdig beeld van leraren. Feministisch activist bell hooks pleit voor *engaged pedagogy*: een radicaal kritische en holistische benadering die uitgaat van de menselijkheid van leraar en leerling. Onderwijs zal bestaande ongelijkheid alleen versterken, zolang leraren de leerlingen slechts als representant van een categorie zien. Maar leerlingen zijn niet alleen maar kind of meisje of zwart, of zelfs alleen maar leerling, maar 'fully human' (hooks, 2010, p. 2). Alleen als wordt erkend dat een klaslokaal een ruimte is waar iedereen als mens lichamelijk aanwezig is, kan onderwijs inclusief worden. Daarvoor moet de leraar ook de eigen menselijkheid erkennen. De leraar als autoritaire figuur is een machtsconstructie die is te doorbreken wanneer de leraar ook als volledig mens aanwezig is. Dat impliceert een intersectionele identiteit, die ook die aspecten omvat die misschien minder goed passen in het traditionele construct van de leraar. Om diversiteit te omarmen moet de leergemeenschap open staan voor verschillen en het risico om persoonlijk betrokken te raken, niet uit de weg gaan: 'When we all take risks, we participate mutually in the work of creating a learning community' (hooks, 2010, p. 21).

De dualiteit van de kunstenaar/docent (Atkinson, 2011; Hoekstra, 2019) is ook te begrijpen vanuit deze holistische opvatting van de leraar. Kunstenaar en docent zijn verschillende professionele identiteiten die samenkomen in de figuur van de kunstenaar/docent, maar die in zijn of haar pedagogische praktijk wel voor risico en onzekerheid kunnen zorgen. Deze kwetsbaarheid en het continue proces van *reflection-in-action* dat met de onzekerheid van hybride beroepspraktijken gepaard gaat, maken van de kunstenaar/docent een kritisch model voor *engaged pedagogy* in het kunstonderwijs (Hoekstra, 2019):

As a consequence, there is room for the (artist) learner to also deconstruct simplistic representations of learner identity, of student or schoolchild, into a more complex, layered identity. Engaged pedagogy, as hooks (1994) points out, implies teachers taking the risk of becoming personally involved as a prerequisite for learners to be engaged and emancipate themselves (Hoekstra, 2018, p. 248).

Conclusie

Ik heb in dit artikel radicale en kritische theorieën over onderwijs gebruikt om aspecten van het kunstonderwijs te deconstrueren en zo de machtsrelaties waar kunstdocent en leerling aan onderworpen zijn zichtbaar te maken. Pas wanneer we ons bewust worden van hoe machtsstructuren werken en hoe wij hierdoor worden onderdrukt, kunnen we in actie komen om verandering te bewerkstelligen. Machtskritiek kan een rol spelen bij het (her)formuleren van de idealen van kunstonderwijs.

Het instituut school is gericht op het institutionaliseren van dominante betekenissen en op de reproductie van een ongelijkwaardige machtsverdeling in de samenleving. Het (kunst)onderwijs heeft revolutionaire potentie, maar die wordt voortdurend ingeperkt (Masschelein & Simons, 2013). Door machtsstructuren bloot te leggen is te voorzien hoe de politieke kracht van het onderwijs aan banden wordt gelegd. Zo wordt ook duidelijk hoe kunstonderwijs een kritische en activistische rol kan spelen bij het doorbreken van de structuren die inclusie en emancipatie tegenhouden.

Marika Hoekstra is beeldend kunstenaar en oprichter en artistiek leider van Stichting De Resident. Daarnaast doet ze onderzoek naar kunsteducatie en publiceerde ze over onder meer de hybride praktijk van kunstenaardocenten, kritische pedagogiek en de democratische onderwijsruimte.
info@marikehoekstra.nl

Literatuur

- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.
- Adams, J., & Owens, A. (2015). *Creativity and democracy in education*. Routledge.
- Ardjosemito-Jethoe, S. (2022). Kansen in cultuuronderwijs. Inzetten op gelijkwaardigheid als factor voor gelijke kansen. *Boekman*, 34(131), 10-13.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogy against the state*. Sense Publishers.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Burke, C. (2017). *Connecting with the past. Schools of Tomorrow, Kick-off conference*. www.hkw.de/en/app/mediathek/audio/56471
- Desai, D. (2005). Places to go: Challenges to multicultural art education in a global economy. *Studies in Art Education*, 46(4), 293-308.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis*. Historische Uitgeverij Groningen.
- Foucault, M., & Miskowicz, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Freire, P. (1993[1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gielen, P., & De Bruyne, P. (2008). Introduction. The catering regime. In P. Gielen & P. De Bruyne (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism* (pp. 1-14). Valiz.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2021). Education, politics, and the crisis of democracy in the age of pandemics. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(4), 5-10.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy: drakakas and thirdspace*. Proefschrift University of Chester.
- Hoekstra, M. (2019). *Kunstenaar docenten en democratische pedagogiek*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 213-228.
- hooks, b. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Calder & Boyars.

Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education*. Policy Press.

Krauss, A. (2015). To be hidden does not mean to be merely revealed – Part 1: Artistic research on hidden curriculum. *Medienimpulse*, 53(3).

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). Het atelier als autonome pedagogische plek. In M. Corsten, C. Niesten, P. Gielen, & H. Fens (Red.), *Autonomie als waarde, dilemma's in kunst en onderwijs* (pp. 50-71). Valiz/Fontys.

Negt, O., & Kluge, A. (1990). Selections from 'The Proletariat Public Sphere'. *Social Text*, 8(3), 24.

RadicalEducationForum. (2012). *Radical education workbook*.

Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. Stanford University Press.

Rancière, J. (2004). Who is the subject of the rights of man? *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 297-310.

Sagan, O. (2008). Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 6(3), 173-186.

Soja, E. (1999). Thirdspace: Expanding the scope of the geographical imagination. In D. Massey, J. Allen, & P. Sarre (Eds.), *Human geography today* (pp. 260-278). Blackwell.

Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3(2), 141-153.

United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child*. *Treaty Series*, 1577, 3.

Wekker, G. (2021). Afropessimism. *European Journal of Women's Studies*, 28(1), 86-97.

Wild, C. (2011). Making creative spaces: The art and design classroom as a site of performativity. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 423-432.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Young-Bruehl, E. (2009). Childism – prejudice against children. *Contemporary Psychoanalysis*, 45(2), 251-265.