

Het oefenen van de esthetische blik

Mirjam van Tilburg

Leraren werpen diverse blikken op leerlingen en bieden hen, elk vanuit hun eigen vakgebied, diverse perspectieven op de wereld. In dit essay omschrijft Mirjam van Tilburg de eigen kijk van kunstvakdocenten als de esthetische blik. Ze bepleit dat docenten deze oefenen en koesteren.

Een kunstvakdocent laat haar blik rondgaan in haar leslokaal. Een leerling tikt met strak gelakte nagels op een schoolbank. Buiten trekt een vuilniswagen op, meerdere keren. De stemmen van de leerlingen verbinden de geluiden in een melodie. Hun lummelende lijven hangen over de hoekige stoelen en tafels heen, terwijl de geur van zweet en natte jassen zich verspreidt.

Leerlingen ontmoeten vele blikken op school. In de gang een gehaaste, in het klaslokaal een controlerende en op het schoolplein begripvol oogcontact. Hieronder bespreek ik verschillende manieren waarop leraren kijken: van de op leerresultaten gerichte tot de surveillerende blik, van de pedagogische tot de esthetische-zintuigelijke blik. Niet één is het belangrijkste. Het vakmanschap van leraren blijkt uit het kunnen inzetten van verschillende blikken, al naargelang de situatie vraagt.

Ik citeer in dit essay uit de gesprekken die ik voor mijn promotieonderzoek 'Studies in Kunstvakidiotie' bij het Antwerp Research Institute for the Arts (ARIA) hield met kunstvakdocenten.¹ In de tweede winter van de coronacrisis (2020-2021) werkte ik met tien kunstvakdocenten in kunstenaarsstudio's in Tilburg en Rotterdam (Van Tilburg, 2022). Ik citeer ze met volledige naam om hun zo extra waardering voor de ingebrachte observaties te geven.

Ik vroeg aan de kunstvakdocenten welke blikken zij gebruikten. Zo ontdekte ik verschillende soorten, zoals de 'straight-forward', surveillerende en pedagogische blik. Na een beschrijving daarvan ga ik daarna dieper in op de esthetische blik. Ik vermoed dat deze zintuigelijke en situerende blik goed bij de kunsten past. Ik verken wat de esthetische blik kan zijn, welke verwarring erdoor kan ontstaan en hoe deze zich verhoudt tot de pedagogische blik. Ten slotte bespreek ik wat de kunstvakdocenten zagen tijdens het online-onderwijs en vraag ik me af of onder invloed van dashboardisering en de behoefte aan efficiëntie lerarenblikken te veel op elkaar zijn gaan lijken.

Ik heb een beeldende achtergrond en daarom ga ik uit van ogen waarmee mensen ervaren. Maar de blik is te vertalen naar alle zintuigen. Zo beschreef kunstvakdocent Irene Ulrich dat ze aan het kabbelende geluid van de klas kon horen hoe het ging. Als leerlingen rustig kletsten tijdens het werken, ging het goed, als er veel variatie in het geluid zat, dan moest ze even opletten. Verschillende educatoren hebben kritiek geuit op de gerichtheid van het onderwijs op het visuele, omdat visuele informatie een ontorechte claim

¹ Kunstvakdocent is een Standaardnederlandse term en wordt gebruikt voor leraren die kunst onderwijzen aan jongeren van 12 tot 18 jaar. Zij zijn in loondienst van de school. In dit stuk bedoel ik met 'de kunstvakdocenten' de deelnemers aan het experiment van mijn doctoraatstraject. In Tilburg waren dit Esther Brouwer de Koning, Doreth Donkers, Dirk Hulsenboom, Irene Ulrich en Kim de Weijer. In Rotterdam waren dit Sanne Avenhuis, Nadine van Hulst, Sheila Meijers, Inge Spaander en Ruben Tammer.

zou leggen op waarheid en kennis. Een andere kritiek is dat het visuele afstandelijk zou zijn in vergelijking met bijvoorbeeld geur (bijvoorbeeld in Loughlin, 2006). Toch maak ik hier geen onderscheid tussen de verschillende zintuigen. Voor mij als beeldend kunstenaar staat een blik dichtbij; hij staat voor lichamelijke en is regelmatig verwarrend.

Zien komt voor woorden

Op school ontmoeten vele blikken elkaar. Ogen die bekijken, een blik werpen, contact maken, aanblik zijn, gezien worden. Een blik werpen is actief en beslaat het hele gezichtsveld. De invloedrijke filosoof Maurice Merleau-Ponty (in Noë, 2006), socioloog Hartmut Rosa (2019) en kunsteducator Tyson E. Lewis (2012) zetten zich af tegen het onderscheid tussen lichaam en geest van Descartes. Ze omschrijven dat een blik werpen niet binnen ons brein plaatsvindt, maar belichaamd en actief is. Je draait je ogen naar iets of iemand toe, omdat iets in je ooghoek je aandacht trekt of je iets opmerkt. Zo ontmoet je een fysieke ruimte en een blik van de ander (Van Tilburg, 2020). De blikken die ik hier omschrijf beslaan het gehele gezichtsveld. Ze zijn zintuigelijk en in beweging.

In dit essay bekijk ik 'een blik werpen' niet als een camera. Filosoof Alva Noë herinnerde me eraan dat we ogen zijn gaan beschouwen als sensoren van 'ons brein op pootjes'. Alsof het oog 'foto's' maakt die de hersens verwerken tot onze perceptie (Noë, 2006, p. 41). Deze visie domineert in de cognitieve neurowetenschappen (Slagter, 2019). Maar zoals een brein geen computer is, zijn ogen geen camera's (Noë, 2006), maar zintuigen. Dat voel je bijvoorbeeld als ze niet zo goed werken door verkoudheid of menstruatie. Ogen kun je ook niet doorgeven, je kunt niet door andermans blik scrollen. Een kunstvakdocent kan mij vertellen hoe ze naar leerlingen kijkt in de klas. En ik kan doorvragen naar details. Toch krijg ik een ander beeld in mijn hoofd dan dat wat de leraar heeft ervaren. Blikken kunnen elkaar wel ontmoeten, dat kunnen camera's weer niet.

We weten allemaal dat we met onbewuste verwachtingen kijken. Ik vind dat we hier meer bij stil mogen staan. We zijn mensen. Onze lerarenogen zien niet alles en vanuit onze verwachtingen vullen we onze waarneming aan met wat we denken te gaan zien. Zo zit in het uiterste van ons blikveld ook onze blinde hoek. We schrikken als er ineens toch een leerling achter ons staat in de lerarenkamer. Vijfendertig leerlingen ervaren we als veel, maar we ervaren niet het verschil met vierendertig leerlingen. Ook ervaren we een tafel volledig, ook als we alleen maar de bovenkant zien (Noë, 2006). Voor dit aanvullen gebruiken we een mal die is opgebouwd door eerdere ervaringen, een mal die ons conditioneert. Cognitieve informatie van buitenaf heeft pas daarna invloed (Slagter, 2019).

Als een leraar naar een leerling kijkt, is de blik mede bepaald door verwachtingen en ervaringen uit het verleden. Uit gewoonte een blik werpen gaat uit van wat een leraar denkt te gaan zien. Daarom is de blik van een leraar, net als die van ieder mens, niet objectief. Een kijkende leraar is een subject. De ogen van een leraar zien hoe dingen zijn vanuit de eigen positie en in relatie tot hem of haar zelf (Noë, 2006, p. 168). Die interne verwachtingen en ervaringen over hoe de buitenwereld eruit ziet, stuurt onze blik. Het maakt uit vanuit welke achtergrond en veld een leraar kijkt. Of zoals sociaal-cultureel antropoloog Gloria Wekker zegt: 'Jij bent het instrument dat kijkt.' (Van Bodegom & Kleinpaste, 2016).

Profilering

Jongeren verdienen het om verschillende blikken tegen te komen op school. Dat is allereerst noodzakelijk, zodat ze kunnen ontsnappen aan beperkte profielen van leraren en opvoeders (Masschelein & Simons, 2012). Zo kunnen ouders hun kind van kleins af aan als verlegen zien, maar in de puberteit de verandering in gedrag niet zien. Of leraren die vmbo-leerlingen gevangen houden in het beeld dat ze niet gemotiveerd zouden zijn. In goed onderwijs geven verschillende blikken een leerling de kans om zichzelf door diverse ogen te zien. Die grotere variatie kan leerlingen helpen zich makkelijker los te maken van verwachtingen.

Als we het belangrijk vinden dat leerlingen op school verschillende maatschappelijke velden, zoals kunst, ontmoeten, dan is de blik van een vakdocent essentieel. Door een ontmoeting met verschillende vakdocenten en dus verschillende maatschappelijke velden, oefenen leerlingen een positie (Van Tilburg, 2022). Naast de verschillende persoonlijke achtergronden van leraren is het onderwijs voor 12-18 jarigen volgens mij bijzonder door de grote verscheidenheid aan vakdocenten. Zij tonen leerlingen een steeds andere manier van *zien*. In de ogen van een filosofieleraar wordt een leerling tijdelijk een filosofisch ik en bij de natuurkundeleraar een natuurkundig ik.

Verschiedende blikken van vakdocenten maken de betreffende maatschappelijke velden tastbaar en invoelbaar voor leerlingen en bevorderen zo subjectificatie (Biesta, 2013, 2020). Subjectificatie zet het 'ik' in het geding en vraagt van de leerling om dat ik op het spel te blijven zetten. Blikken werpen is geen passief intern proces, want de leerlingen kijken terug, in de gangen en in het lokaal. De blikken van vakdocenten, verbonden met hun maatschappelijke veld en het subject leraar, dagen leerlingen uit als subject te willen bestaan in de wereld. En andersom geldt dit volgens mij ook, zoals ik hierna nog zal beschrijven. Hoe meer leraren en leerlingen op elkaar lijken, met dezelfde achtergronden en dezelfde verwachtingen en intenties, hoe meer hun blikken op elkaar gaan lijken, hoe beperkter de profilering.

Blik van kunstvakdocenten

Ik vroeg me daarom af: wat zijn typische blikken van kunstvakdocenten? In gesprekken met de kunstvakdocenten bleken dat er verschillende te zijn. Sheila Meijers vertelde bijvoorbeeld dat ze tijdens de coronacrisis bang was dat de leerlingen uit haar handen glipten. Ze zette een waakzame blik op. Zoals een leraar een blik werpt op een klas om te checken of de petten af en de telefoons in de tas zijn. Dit is de blik van de surveillant tijdens toetsen. Leraren zetten deze hiërarchische blik regelmatig in.

Ruben Tammer en Inge Spaander vertelden ook over een blik die gericht is op efficiëntie in overdracht van kennis en vaardigheden. Leidinggevend spraken hen aan om zich te richten op leerresultaten (Van Tilburg, 2022). Filosoof Edmund Husserl (in Lucero, 2011, p. 34) omschrijft deze manier van kijken als 'straight-forward' perceptie, resultaatgericht, recht op het doel af. Vergelijkbaar met de invullijntjes in een werkboek. De leraar controleert bijvoorbeeld of een leerling al de gewenste gedragsindicator vertoont. Het is een blik met een duidelijke route, die de juiste bagage mee geeft en de groep meetrekt naar de vooraf bepaalde bestemming.

Een ander voorbeeld is de pedagogische blik, vol van aandachtige bereidheid (Biesta, 2017) voor een pedagogisch moment. Zoekend naar een opening bij een leerling bijvoorbeeld, zoals Sanne Avenhuis vertelde over haar blik tijdens de halve lockdown in haar klas vol leerlingen die nog maar net in Nederland waren. Het is de onderbreking waarin een leraar niet weet wat te doen en denkt 'wat moet ik hier nu mee?' en tegelijk weet: 'hier gaat het om.' Of: 'Ik heb iets wezenlijks te pakken, al weet ik nog niet wat.' Lewis (2012) omschrijft dit als een niet altijd prettig moment. Het is een moment waar een leraar in 'valt' en zich kwetsbaar en onzeker kan voelen, niet direct wetend wat de beste reactie is.

De kunstvakdocenten met wie ik sprak schetsten naast deze generieke lerarenblikken nog een andere blik. Eentje waarbij ze gingen glimlachen als ze het erover hadden (Van Tilburg, 2022). De blik van 'kunst leert anders kijken'.

Grasduinen met je ogen

'Kunst leert je anders kijken', zeiden de kunstvakdocenten regelmatig tegen me. Ook buiten dit onderzoek wordt deze legitimatieclaim vaak herhaald. Maar dat 'anders kijken' is lastig te definiëren. De dichter Rainer Maria Rilke omschrijft het kijken dat we van kunstenaars kunnen leren, als een raadsel (Oegema, 2021). Hoogleraar Caroline Pauwels tracht inzicht in dit raadsel te geven. Volgens Pauwels (2021) kunnen we gedetailleerd kijken leren van kunstenaars om zo verwondering te openen. Een ander voorbeeld van een

definitie komt van componist en theatermaker Merlijn Twaalfhoven (Twaalfhoven, 2020). Hij formuleert het 'anders kijken' als een van de vaardigheden van de kunstenaarsmindset: verbeeldingskracht.

Ik heb moeite met de claim dat kunst je anders leert kijken. Allereerst omdat 'kijken' niks zegt over wat er gezien wordt. Je kunt naar een menigte kijken zonder iemand te zien. Daarnaast ben ik er niet over uit: maakt deze claim kunst nuttig en functioneel? Hoe interessant deze vraag ook is, dit essay gaat daar niet over. Ik doe hier een poging het 'anders kijken' te kleuren met de term 'esthetische blik'. Wat is dat 'anders' in die blik die leerlingen ontmoeten van kunstvakdocenten?

Om misverstanden te voorkomen wil ik eerst de term 'zichtbaar' verduidelijken. 'Zichtbaar' voor de esthetische blik betekent niet hetzelfde als aantoonbaar, aanwijsbaar of meetbaar. In de onderwijscontext is dat vaak wel het geval. Beoordelingscriteria zijn bijvoorbeeld gebaseerd op *zichtbaar* gedrag: een leerling kan iets aantonen. Het gedrag bewijst iets en maakt iets duidelijk en de leraar kan dit aanwijzen. Voor mij als beeldend kunstenaar en kunstvakdocent is dit vervreemdend. Allereerst omdat iets zien zoals gezegd niet overdraagbaar is. Daarnaast is beeldende kunst bijna altijd zichtbaar, maar is ze eerder verwarrend en voorbij het begrijpelijke dan dat ze iets bewijst. Ik kan vertellen over 'Sun & Sea' van de Litouwse kunstenaars Rugilė Barzdžiukaitė, Vaiva Grainytė en Lina Lapelytė als een operaperformance op een strand en spelers in badpakken. Ik kan vertellen over de geur van zonnebrand, de wanhopige teksten, de zon die brandde. Ik kan zelfs foto's en filmmateriaal laten zien. Toch zie jij, als lezer of kijker van dit materiaal, niet wat ik zag, terwijl ik daar rondliep en ervoer en interpreteerde. En als je erbij was geweest, was je eerder met een vervullende, verontruste, verwarde, onrustige, onduidelijke ervaring weggegaan dan met een duidelijke, eenduidige, aantoonbare, meetbare en overdraagbare ervaring.

Esthetische blik

Esthetisch definieer ik vanuit de betekenis van *aesthesis*: het verlangen naar een ervaring waarbij alle zintuigen centraal staan en waarin die zintuiglijkheid aan affectie wordt gekoppeld (Gielen, 2023b; Lewis, 2012). Daarom is de term 'esthetische blik' breder dan 'zintuiglijk'. Een blik is immers altijd zintuiglijk. De eerder beschreven lerarenblikken mengen en combineren de zintuigen niet altijd. De surveillant houdt toezicht van een afstand, straight-forward is gericht op het resultaat. Beide blikken zijn efficiënt en functioneel en zijn gericht op andere informatie dan de beschikbare gesitueerde zintuiglijke informatie op dat moment zelf. De esthetische blik heeft deze gelaagdheid wèl nodig, want die blik situeert. Hij maakt ons bewust van wat het betekent om ergens lichamelijk te *zijn*, van ons *to-be-there*

(Gielen, 2023a). De esthetische blik bezit dubbelheid: een ervaring die gelaagde zintuiglijke indrukken in een fysieke omgeving centraal zet en vermengt. De esthetische blik is zintuiglijk in het kwadraat.

Een kunstvakdocent met esthetische blik bevindt zich met leerlingen in een ruimte die zichtbaar, hoorbaar, ruikbaar, proefbaar en tastbaar is. Een geoefende esthetische blik verzamelt veel zintuiglijke data. De kunstvakdocent die deze blik werpt, bevindt zich *in* dezelfde fysieke omgeving en hetzelfde moment als de leerlingen. Het is als ‘palpation with the eyes’ (Merleau-Ponty in Noë, 2006, p. 73). Zoals een kunstvakdocent die in een klas rondloopt en een blik werpt op een schaduw op een schooltas, de geur van natte jassen in zich opneemt of het geluid van een voorbijrijdende vuilniswagen dat melodieus combineert met het nagelgetik van een leerling die zit na te denken. Deze blik is geen ongeïnteresseerd dagdromen, maar hoort bij kunsteducatie die zich gedraagt als kunst. Deze geoefende esthetische blik vraagt van een kunstvakdocent om tussen leerlingen ‘te zijn’.

Een geoefende esthetische blik is goed in het vergaren van gedetailleerde zintuiglijke data. En die zintuigen hebben we nodig in ons onderwijs over de fysieke wereld (vrij naar O’Loughlin, 2006, p. 6). Een leerling die vanuit zo’n blik wordt bekeken, wordt niet losgeknipt uit de omgeving. Net zoals je bij modeltekenen leert om de tinten van de omgeving mee te nemen, te werken met schaduw in en buiten het model, zo is een leerling met deze blik onderdeel van een gedetailleerde fysieke omgeving. Daarmee onderscheidt deze blik zich van de straight-forward blik die een leerling steeds meer bekijkt als een geïsoleerde pion die zich voortbeweegt van leerresultaat naar leerresultaat.

Wat we zien, zit vol met gaten. Een ontmoeting met de geoefende esthetische blik kan iets in beweging zetten in dit spel van zien en niet-zien. Zo kan een tunnel voor een leerling een donkere plek zijn waar je snel doorheen loopt, terwijl dit voor een kunstvakdocent een plek kan zijn met akoestische potentie die je even moet uitproberen.

Door te zien wat eerst ongezien was, wordt het normale dagelijkse kijken onderbroken en verschoven, zoals Rosa (2019, p. 68) beschrijft. Het onverwachte naar boven halen dat in de wereld aanwezig is, maar waar we tot nog toe voorbij of *naast* hebben gekeken (De Jong et al., 2021; Noë, 2006, p. 179; Van Tilburg, 2022).

Vergelijking pedagogische blik

De pedagogische blik heeft raakvlakken met de esthetische blik. Een leraar werpt beide midden *in* de ruimte en ze zijn niet gericht op resultaat of controle. Het verschil tussen beide zit in de intentie. Een pedagogische blik

ziet een situatie in de klas als een educatieve situatie. Hij gaat niet uit van voorspelbaarheid, zoals de surveillerende of de straight-forward blik, maar heeft wel een intentie: hoop, geloof en vertrouwen. De pedagogische blik is het zien van mogelijkheden die (nog) geen werkelijkheid zijn (Biesta, 2019). Het is de weigering van een leraar om de leerling vast te pinnen op het gedrag dat deze op dat moment laat zien. Het is soms meer zien dan op dat moment zichtbaar is en soms minder.

De esthetische blik daarentegen is een actieve, handelende blik zonder intentie of verwachtingen. Hij is zoekend in een nutteloos moment van de onderbreking. Dat maakt het bijvoorbeeld lastig om dit een blik van verbeelding te noemen. Verbeelding gaat over een voorstelling, een beeld vormen van iets dat er niet is op die plek en op dat moment.

Een kunstvakdocent kan naar een leerling kijken met een pedagogische of esthetische blik. Een voorbeeld. Een leerling legt tekenvellen naast elkaar op de grond, en kijkt hier samen met een kunstvakdocent naar. Met een pedagogische blik kan een kunstvakdocent zich afvragen of de leerling misschien het verlangen heeft om overzicht te krijgen. Met een esthetische blik kan een kunstvakdocent samen met de leerling horen hoe het ruwe, geschepte papier over het gladde linoneum strijkt, de lucht verplaatst en vervolgens onder de zool van een schoen glipt. Deze blik is zintuiglijk en in de fysieke ruimte in dat moment.

Haast kijkt niet

De gesprekken met de kunstvakdocenten vonden plaats tijdens de coronacrisis. Een periode van verplicht onlineonderwijs. Ik vroeg me af wat dit digitaal werken deed met de blik van de kunstvakdocenten. Tijdens het experiment bespraken we de ervaringen van het onlineonderwijs in de tweede winter van de coronacrisis. Een crisis onderbreekt het gewone en maakt zichtbaar wat we als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen. Zo vertelden twee kunstvakdocenten, Sheila Meijers en Nadine van Hulst, tijdens het experiment over de persoonlijke gesprekken over huisdieren, posters en pyjama’s op de achtergrond van het beeldscherm. Ook gebeurde het dat kunstvakdocenten leerlingen vroegen om samen met familieleden een foto te maken. Ze kregen zo een onverwacht kijkje in het familieleven van hun leerlingen.

Toch vroegen de kunstvakdocenten zich af of dit nog wel kunsteducatie is. Heb je tijdens tekenlessen geen handen nodig om iets aan te wijzen, iets voor te doen, iets te suggereren? Hoe belangrijk is het fysiek samenzijn voor muziek maken? Als leraar kun je niet naar leerlingen toe lopen of naar

handen kijken. Een blik werpen, zoals aftasten, is gemankeerd door het scherm. Onderwijs door een scherm zorgt ervoor dat de leraar los is van de klas. Leerlingen voelen minder 'echt', zoals kunstvakdocent Sanne Avenhuis het omschreef.

Onlineonderwijs zet de zintuigen, en daarmee de esthetische blik, minder in. Dat is logisch. Een computerbeeld nodigt niet uit tot aanraken. De meeste zintuigen – tast, geur en smaak – zijn (nog) niet digitaal te ervaren en te oefenen (De Munck & Gielen, 2020). Hebben leerlingen hun camera aan, dan zijn ze te zien in 2D, met haperende pixels, alleen hun hoofd, statisch en in een vast kader. Hebben leerlingen hun camera uit, dan is het zicht beperkt tot een zwart vlak, een cirkel en een initiaal. Doordat de zintuigelijke context losgeknipt is, kan een blik niet in een situatie zijn. Er is minder ruimte voor het combineren en mengen van zintuigelijke data (Gielen, 2023a). Het is alsof je als leraar in een controlekamer zit, tegenover de leerlingen. Je bent aan het 'zenden als een vlogger' zoals Ruben Tammer zegt. Leraar en leerlingen in onlineonderwijs vervloeden niet met de omgeving.

Naarmate de coronacrisis vorderde, werden de kunstvakdocenten met wie ik sprak, meer aangesproken als technische uitvoerders en nam de behoefte aan resultaten vanuit directies² toe (Van Tilburg, 2022). Na de eerste maanden waarin vooral aandacht was voor het welzijn van de leerling, kwam de zorg over leerachterstanden naar boven. Overheid en directie stuurden op het behalen van resultaten, vertelden de kunstvakdocenten mij. De ervaring van het dagelijks werk was 'lijsten bijhouden', aldus Kim de Weijer. De kunstvakdocenten gingen naar het werk van leerlingen kijken met een andere blik: zijn ze op tijd bij B (cijferresultaat)?

Tijdens de lockdowns werden in het onderwijs dashboards³ ingezet of intensiever gebruikt om de regie over het leerproces terug te nemen. De kunstvakdocenten hadden het gevoel grip te verliezen. Sheila Meijers omschreef hoe ze steeds meer een waakzame blik opzette. Dashboards waren een uitkomst om overzicht te krijgen op prestaties van leerlingen. Ze staan vol met aanwijsbare, keurige, gladde, geïsoleerde blokken, cijfers

2 De invloed van die prestatiedruk in het onderwijs van 12-18 jarigen in Nederland is sinds de crisis regelmatig in het nieuws: <https://nos.nl/artikel/2470363-te-veel-kinderen-krijgen-psychische-hulp-vindt-kabinet>, <https://nos.nl/artikel/2453519-leerlingen-melden-zich-vaker-ziek-door-stress-artsen-willen-meer-preventie>, <https://nos.nl/artikel/2444516-meisjes-in-nederland-zijn-minder-gelukkig-dan-vijf-jaar-geleden>, <https://nos.nl/artikel/2452832-leerachterstanden-door-corona-nog-niet-weg-rekenen-en-wiskunde-lastig>.

3 Het gekke is dat deze behoefte aan controle averechts kan werken. Het gevolg is dat met constante digitale controle wij, leraren en leerlingen, instinctief geneigd zijn ons te isoleren van mensen om ons heen en zo weg te glippen van de waakzame blik. (Hertz, 2020, p. 184).

en kaders.⁴ Ze komen voort uit de wens het onderwijs efficiënt te laten werken (Kerssens & De Haan, 2022). In deze dashboards komen de invloeden van controle, prestatiedruk en de digitalisering in onderwijs samen. De software is ontworpen vanuit functionaliteit en efficiëntie. Voor de surveillerende en straight-forward blik is het goed vertoeven in de dashboards en het online-onderwijs.

De crisis werkte als een vergrootglas en legde de groeiende dominantie van de efficiënte straight-forward blik bloot (Van Tilburg, 2022). Maar, om met filosoof Cornelis Verhoeven (in Berding, 2019, p. 59) te spreken: 'Haast kijkt niet.' Een esthetische blik verveelt zich in onlineonderwijs, vooral in de digitale mal van de dashboards. De verwarrende intensiteit van het fysiek zichtbare en aanraakbare is teruggebracht tot een kader met daarin leesbare rechthoeken, lijsten in steunkleuren en eenduidige symbolen. Bovendien isoleert het beeldscherm leerlingen van de zintuigelijke context. De esthetische blik heeft die fysieke omgeving nodig; deze blik ziet de samenhang in de omgeving en knipt niet uit.

Esthetische blik oefenen

Dit essay begon met de verschillende blikken die een leerling kan ontmoeten in de school. Ik omschreef het belang voor de leerling om met verschillende blikken te worden bekeken en verkende vervolgens de esthetische blik. Tijdens de coronacrisis zagen de kunstvakdocenten uit mijn onderzoek dat digitalisering en de nadruk op leerresultaten vooral de surveillerende en straight-forward blik stimuleerden en minder ruimte lieten voor andere blikken.

De blik die kunstvakdocenten te bieden hebben naast bijvoorbeeld de generieke surveillerende en pedagogische blik, omschreef ik als de esthetische blik. Ik pleit ervoor dat kunstvakdocenten deze blik expliciet oefenen, omdat het erop lijkt dat deze gehinderd wordt door de dashboardisering en de behoefte aan efficiëntie. Allereerst vanuit emancipatorisch oogpunt, omdat jongeren het verdienen om verschillende blikken te ontmoeten. Als blikken van leraren meer en meer op elkaar gaan lijken door de gerichtheid op efficiëntie of dashboardisering, is het lastiger voor leerlingen om te ontsnappen aan smalle profileringen. Daarnaast is oefening ook belangrijk, omdat de digitalisering ons afsnijdt van zintuigelijke informatie. Dit maakt het moeilijk om de atmosfeer in een klas aan te voelen. Gesitueerde zintuigelijke informatie en oefening zijn nodig om ons te kunnen verhouden tot leerlingen, mensen, dingen en de wereld (Gielen, 2023a).

4 Het belangrijkste voorbeeld hiervan is Magister, het platform dat de meeste vo-scholen gebruiken.

Het gesprek over de esthetische blik is daarom nog niet klaar. Het is aan ons, het kunsteducatieve veld, om ruimte te scheppen om deze blik te blijven oefenen. Om zorg te dragen voor zintuigelijkheid in het onderwijs. Om deze esthetische blik niet te laten hinderen.

Mirjam van Tilburg is docent aan de master Kunsteducatie en onderzoeker binnen het lectoraat Artistic Connective Practices van Fontys Academy of the Arts te Tilburg. Onlangs promoveerde ze bij Antwerp Research Institute for the Arts and the University of Antwerp (ARIA). Ze is opgeleid als beeldend kunstenaar en kunstvakdocent.
m.vantilburg@fontys.nl

Literatuur

Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Cyclus.

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

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

Biesta, G. (2019). Good teaching, good teacher education and the education of the teacher's eye. *Springer Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.

Biesta, G. (2020). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011-1025.

Bodegom, F. van, & Kleinpaste, T. (2016). 'Seize the moment'. Gloria Wekkers pleidooi voor bondgenootschap. *Groene Amsterdammer*, nr. 28/29.

Gielen, P. (2023a). The global burnout, overheated, cultures in super, cool flatscapes. In P. Dietachmair, P. Gielen, & G. Nicolau (Eds.), *Sensing earth cultural quests across a heated globe* (pp. 35-62). Valiz.

Gielen, P. (2023b). *Vertrouwen, bouwen op het cultureel 'gemeen'*. Valiz.

Hertz, N. (2020). *De eenzame eeuw. Het herstellen van menselijk contact in een wereld die steeds verder ontrafelt* (E. Strijbos, vert.). Spectrum.

Jong, A. de, Gielen, P., Pil, L., Lambrecht, L., Buisman, D., Meuris, W., & Dewilde, M. (2021). *Kunst en openbaarheid?* Stichting Kunstboek.

Kerssens, N., & De Haan, M. (2022). The tipping point in the platformisation of Dutch public education? In L. Pangrazio & J. Sefton-Green (Eds.), *Learning to live with datafication*. Routledge.

Lewis, T. E. (2012). *The aesthetics of education, theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. Bloomsbury Academic Publishing.

Lucero, J. R. (2011). *Ways of being: conceptual art modes-of-operation for pedagogy as contemporary art practice*. Dissertation of The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Arts and Architecture.

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

Munck, M. de, & Gielen, P. (2020). *Nabijheid, kunst en onderwijs na Covid-19*. Valiz.

Noë, A. (2006). *Action in perception*. Mit Press Ltd.

Oegema, J. (2021). *Rilke en de wijsheid. De kunstenaar als leraar*. Prometheus.

O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and education*. Springer.

Pauwels, C. (2021). *Ode aan de verwondering*. Academia Press.

Rosa, H. (2019). *Resonance: a sociology of our relationship to the world* (J. Wagner, vert.). Polity Press.

Slagter, H. A. (2019). *Het brein in actie*. Vrije Universiteit.

Tilburg, M. van. (2020). Welke blik werp jij? *Kunstzone*, (2), 55-57.

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

Twaalfhoven, M. (2020). *Het is aan ons. Waarom we de kunstenaar in onszelf nodig hebben om de wereld te redden*. Atlas contact.