

C a h i e r A B V

Visies in ontwikkeling

A Cahier B V

Nummer 1, najaar 2008

Cahier ABV

Inhoudsopgave

Voorwoord

7

Hanneke van Voorst van Beest

Kunsttheorie aan de ABV

9

Beeldportfolio Piet Dieleman

31

Renske de Groot

Education is not filling a bucket

43

Mart Janssens

De kunst meester

48

Beeldportfolio Veerle Devreese en Sofie van Rijswijk

70

Veerle Devreese en Sofie van Rijswijk

Op zoek naar ideaal onderwijs

82

Personalia

101

Colofon

103

op woensdag liep ik
niet, stond ik stil, de
richting waarin ik trek-
ik ben geslagen
grondig in uitvoering
stil in te kunnen zien
dat rechts juist was
een andere benadering
de richting was juist
ook daar vinden
vernieuwingen plaats
in een evenwicht

Voorwoord

Alles van waarde is weerbaar

Voor u ligt de eerste uitgave van een nieuw periodiek: het Cahier ABV. Het cahier is bedoeld als podium waarop studenten, docenten en alumni van de ABV worden uitgenodigd om na te denken over inhoudelijke thema's. Een podium dat ruimte biedt voor een doorlopende discussie over het kunstonderwijs. Een plek waar inzichten, ontwikkelingen en verworven standpunten kunnen worden verzameld, uiteengezet en geanalyseerd. Een ruimte voor nieuwe ideeën en avontuurlijke beschouwingen. Dit is het gebied waar alleen de Inhoud toegang heeft.

Het cahier is een notitieschrift waarin overdenkingen en ingevingen worden genoteerd. Zoekend, beschouwend met ruimte voor twijfel. Overwegingen die niet aansturen op onwrikbare conclusies, maar die de lezer aanzetten tot eigen beschouwingen. Wat vind ik er van? Hoe ga ik er zelf mee om?

Het kunstonderwijs en het kunstvakonderwijs zijn bij uitstek de gebieden waarop elke verworvenheid, elk inzicht, elk standpunt voortdurend moet worden heroverwogen en getoetst aan nieuwe en veranderde situaties. Zonder bang te zijn wat van waarde is te verliezen. *Alles van waarde is weerbaar*. Wat sterk is kan een stootje hebben. Daarom is het centrale thema waar de cahiers zich mee gaan

bezighouden: *een herijking van het kunstonderwijs*. Op alle niveaus en in alle sectoren. Binnen de muren van het opleidingsinstituut, in het binnen- en buitenschoolse werkveld.

In dit eerste cahier worden visies verzameld en tegen elkaar afgewogen. Visies op vakgebieden: de theorie der kunsten, de museum-educatie en de vakdidactiek. Waar staan we en welke kant gaan we op? De beeldende kunst is vertegenwoordigd door een dubbel beeldportfolio: daar worden visies duidelijk zonder verklarende tekst. Beelden die zichzelf dragen.

Wij zijn ervan overtuigd dat veel docenten, kunstenaars, vormgevers en alle andere mensen die in en rondom het hart van de kunst en het kunstonderwijs actief zijn, een enorm vermogen en kapitaal vertegenwoordigen van verworven kennis, inzicht en ervaring. Een vermogen dat niet altijd ten volle wordt benut en waar we in toekomstige cahiers dankbaar gebruik van willen maken. We weten u te vinden.

Cahier ABV

LOEK MELIS / HUIB FENS

HANNEKE VAN VOORST VAN BEEST

Kunsttheorie aan de ABV: een visie op het vakgebied

Zoals al mijn collega's kunsttheorie, heb ik een eigen visie ontwikkeld op het vak met eigen overwe-
gingen en accenten. In de vakgroep hebben wij die
verschillende visies kunnen samenvoegen in gezamenlijke stukken,
in talloze studieprogramma's en andere stukken geschreven ten
behoefte van het kunstonderwijs, binnen en buiten de academie.

Dit stuk heeft een ander doel en wil laten zien hoe mijn persoon-
lijke visie op het vakgebied zich heeft ontwikkeld. Ik heb verschillen-
de manieren om dit verhaal te doen overwogen en heb uiteindelijk als
rode draad gekozen voor het inzoomen op een aantal belangrijke leer-
meesters; in mijn visie leven veel ideeën van anderen voort en je bent
in feite 'een batterij' (naar Joseph Beuys) van actief gebleven stromen,
van relaties tussen heden en verleden.

Per onderdeel in dit verhaal staat een aspect van de kunsttheorie
centraal dat ik relevant vind voor het vakgebied, gekoppeld aan een
aantal specifieke leermeesters en momenten. Per onderdeel start ik
met een 'beginselverklaring'. In de uitwerking van elk onderdeel
tracht ik niet generaliserend, niet op een theoretische, maar op een
persoonlijke manier verslag te doen van de wijze waarop ik het vak-
gebied heb leren kennen. Ik hoop dat de lezer met mij mee wil denken
en zijn eigen ervaringen tegenover de mijne wil stellen en dat dit ver-
haal aanleiding kan vormen tot veel discussie.

Cahier ABV

1 *Het proces van het maken: tekenen is denken*

De kunsttheorie moet een sterk besef hebben van het ontwerpproces van een kunstenaar, het proces van idee naar product, met inbegrip van alle mogelijke relaties tot zijn omgeving: opdrachtgevers, historische en maatschappelijke contexten en esthetische overwegingen.

Mijn vader zit achter zijn tekentafel en als 5-jarige mag ik alleen in de buurt zijn als ik zo stil ben als een muis. Met een potlood tekent hij lijnen, soms hanteert hij een liniaal, altijd met een sigaret in zijn mond. Uitgummend, opnieuw beginnend, denkend. Het is een magische ervaring als die lijnen een huis worden, een huis zoals ik nooit eerder zag. Maanden later mag ik mee naar de bouwplaats en verschijnt er een materiële werkelijkheid van hout, steen, zand, betonmolens; mensen die sjouwen en bouwen. Nauwlettend toezicht blijkt noodzakelijk bij deze praktische uitvoering, bouwers proberen hun eigen ideeën en oplossingen het ontwerp binnen te smokkelen. De opdrachtgever blijkt niet altijd een makkelijke gesprekspartner te zijn, en zijn vrouw en hijzelf hebben regelmatig meningsverschillen over dingen die de architect wel of niet zou moeten veranderen. Toch zie ik gestaag hoe dat wat achter de tekentafel ontstond een concrete vorm krijgt. Ik mag uiteindelijk mee naar het feest bij de oplevering. Er is een gevarieerd publiek: Nederlanders, Chinezen, Engelsen, Maleisiërs, elke groep anders gekleed. Mijn vader praat geanimeerd met mensen over het huis, en krijgt heel verschillend commentaar te horen. Ik weet dat hij eigenlijk in zijn hoofd bezig is met zijn volgende opdracht.

Dit intuïtief beleven van een samenhang tussen de dingen, die een rol spelen bij het maken, herkende ik veel later in geschriften van de kunsttheoreticus John Ruskin; zijn boek *The seven lamps of architecture* uit 1849 heeft de volgende hoofdstukindeling: 1. Lamp of sacrifice (over kosten, inspanning, werk); 2. Lamp of truth (over eerlijk materiaalgebruik, vakmanschap); 3. Lamp of power (over lijn, massa, compositie, ontwerp, licht, schaduw); 4. Lamp of beauty (schoon-

heid van de natuur weergegeven door architectuur en ornament); 5. Lamp of life (organische kwaliteit, variëteit, oneffenheden); 6. Lamp of memory (document van de geschiedenis); 7. Lamp of obedience (noodzaak van een traditionele stijl). Ruskin was een uitgesproken romanticus. Mijn vader, als modern architect, zou het niet eens zijn geweest met het taalgebruik van Ruskin (veel te romantisch, te hoogdravend!) en met zijn opvattingen over de schoonheid van de natuur die vooral in het ornament wordt uitgedrukt, noch met de noodzaak van een traditionele stijl. Hij zou wel waardering hebben gehad voor zijn complexe benadering van het idee van architectuur en zijn interesse voor het hele proces van het bouwen.

2 *Het leerproces in het algemeen*

Onderwijskundige, didactische modellen en toetsystemen zijn een sterk ordenende, voorgeprogrammeerde en beheersende rol gaan spelen in het onderwijs. Niet alles wat relevant is, is systematisch toetsbaar. Het opsplitsen in deelfacetten en afzonderlijke competenties van de organische eenheid waaruit het leren bestaat is vaak niet echt verhelderend. Vakkennis is van wezenlijk belang. En zelfstandig leren werken en denken, zonder teveel voorgekauwde richtlijnen.

Ik laat het bij deze beginselverklaring omdat uitwerking ervan teveel ruimte in beslag zou nemen en mijn rode draad het belang van leermeesters is. Ik wijs slechts op de zeer onorthodoxe, eigenzinnige leraren van wie ik les heb gehad op het gymnasium, die mij als persoonlijkheden zijn bijgebleven en voor mij de mentaliteit vertegenwoordigden van intellectuele discipline en tegelijk het spelen daarmee.

3 *Het proces van de waarneming: kijken is denken*

Goed kijken is geen simpele vaardigheid. Het is een langdurig, intensief proces waarbij je moet weten waar je naar kijkt, hoe je kijkt en hoe anderen kijken. Wij kijken met de ogen van onze tijd en moeten moeite doen om

ons zienswijzen van anderen eigen te maken, van andere tijden en andere culturen. Waarneming wordt gescherpt door veel te vergelijken, en steeds opnieuw te kijken en te denken. Het vereist tijd, aandacht, discipline, oefening, en het bespreken van je waarneming met anderen.

Hanneke van Voorst van Beest

Je hebt je hele leven als 20-jarige al naar dingen gekeken, en je denkt dat je dat goed doet. Ik kom op het algemene college van professor H. van de Waal in Leiden: verschillende jaren zitten in de banken bijeen. Ik kijk naar de werken die hij bespreekt en maak aantekeningen. De daaropvolgende week begint hij met het stellen van vragen over het vorige college: hij wil dat een student een schilderij dat hij toen heeft laten zien nu uit z'n hoofd beschrijft. Na 3 studenten te hebben ondervraagd komt er een schim van een herinnering naar boven. Van de Waal laat het schilderij weer zien en het is ons duidelijk geworden dat we passief gekeken hebben; het ene oog in, het ander uit. Ik besluit vanaf dat moment om wat hij ons laat zien in ieder geval in ruwe vorm te schetsen, en de hele collegezaal weet dat er gewerkt moet worden aan een actief visueel geheugen. Deze procedure zal zich de volgende weken herhalen, en langzamerhand gaat het beter. Waarom je moet werken aan een visueel geheugen is duidelijk; ten allen tijde kun je vanuit je geheugen beelden oproepen, om het werk zelf en om vergelijkingen te kunnen maken met andere werken; om echt actief en denkend te kijken construeer je als het ware het werk opnieuw. Wat ouderwets is dat nu, in een tijd dat je op internet alle beelden die je maar nodig hebt kunt vinden en naast elkaar kunt zetten! Aan de andere kant valt me op hoe gemakkelijk die beelden vaak vergeten worden en hoe vluchtig hun effect is.

Hoe mensen in een andere tijd kijken werd door een werkcollege van van de Waal ook helder. Het ging over 2 perioden: de vroeg-Renaissance en de 19e eeuwse, romantische interpretaties van 15e eeuwse vrouwelijke beelden, die de liefvalligheid en zachte gezichtsuitdrukkingen van de werken prezen. De studenten kregen toen een serie werken te zien: sommige echt uit de 15e eeuw, sommige 19e eeuwse kopieën, en we moesten aangeven welke echt en welke vals

waren. We hadden alles juist. De 19e eeuwers hadden een sentimentele en overgevoelige blik en daarvan gaven de kopieën van 15e eeuws werk duidelijk blijk. Wanneer je je hebt verdiept in de manier van kijken die gangbaar was in een andere tijd, kun je ook vanuit dat gezichtspunt waarnemen.

Kun je dat ook doen vanuit een ons vreemde cultuur? Een van de bijvakken die ik volgde was Chinese kunst- en cultuurgeschiedenis, bij professor Aecker. Als verplicht onderdeel van die studie volgde ik met twee studenten sinologie lessen Chinese kalligrafie bij hem; ‘anders heb je geen idee waar je eigenlijk naar kijkt als je Chinese schilderijen bestudeert’. De eerste les was gewijd aan de horizontale penseelstreek. Aecker zette een lijn. Wij zagen er niets bijzonders in. Toen waren wij aan de beurt. Niet alleen die ochtend, maar wekenlang zetten wij horizontale lijnen. Ze werden voortdurend afgekeurd. Thuis oefenden we eindeloos, en konden steeds beter zien wat er niet aan deugde. Als Aecker nu weer een lijn zette, keken we ademloos toe. Kalligrafie leer je in China in een proces met veel aandacht, tijd en discipline en pas als je de basis ingrediënten helemaal onder de knie hebt, kun je vrijheid en spontaniteit bereiken en kun je gaan vertrouwen op je intuïtie. Pas dan krijgt je lijn kwaliteit en karakter, en gaat hij leven. Na 4 maanden hadden we de horizontaal, de vertikaal, diagonaal, en een aantal stippen behandeld, en begonnen we aan hun combinaties. Na een jaar stelden wij als kalligrafen nog niets voor, maar konden we wel waarnemen vanuit Chinese perspectieven, aangevuld door de inmiddels opgedane basiskennis van Chinese filosofieën en Chinese (kunst)geschiedenis.

Om met andere ogen te leren kijken heb je naast levende leermeesters, medestudenten en vakgenoten, boeken als bronnen nodig. Op het gebied van de waarneming is heel veel, en vanuit verschillende gezichtspunten geschreven. Ik noem slechts een paar voorbeelden: R. Arnheims’ *Art and visual perception*, die vanuit de (hedendaagse, tijdgebonden, westerse) waarnemingspsychologie met behulp van proefnemingen inzicht geeft in het functioneren van onze waarneming. Vervolgens een kunsthistoricus die ik grenzeloos bewonder:

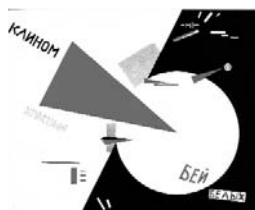
E.H. Gombrich, die vele boeken en artikelen over de meest diverse kunsthistorische onderwerpen op zijn naam heeft, maar van wie ik hier alleen zijn *Art and Illusion* noem. Hij schrijft hierin over psychologie en stijl, over verschillende wijzen van kijken (en maken), over ideeën, geschiedenis, de rol van de kijker, over kunst in zeer brede zin waarbij hij evengoed advertenties en karikaturen, als 'hoge kunst' de revue laat passeren. Hij vergelijkt onnavolgbaar alles met elkaar, legt nieuwe verbanden, en geeft daarmee een voorbeeld om met lef onbetreden paden te bewandelen, terwijl hij tegelijkertijd laat zien dat zijn onderzoekingen op elk gebied op grote kennis van zake berust. Daarnaast vermeld ik A. Warburg, die bekend is als iconoloog, maar ook interessante experimenten heeft gedaan op het gebied van het kijken. Zo bestond zijn 'Atlas Mnemosyne' uit panelen waarop afbeeldingen waren vastgepind, een soort collage van zeer verschillende soorten beeldmateriaal dat aan de hand van een thema of een motief was bijeengebracht. De betekenisvolle kracht van zo'n motief kan in beelden onderling vergeleken worden in allerlei mogelijke transformaties in tijd en plaats. Terwijl een beeldmotief onderweg in de tijd een andere betekenis blijkt te kunnen krijgen, blijft het oorspronkelijk krachtige beeld doorleven! De psychologische en symbolische werking van een beeld heeft Warburg's grote interesse. Voor hem openen irrationele koppelingen nieuwe wegen, ook naar andere wetenschappen die relevant materiaal leveren voor het kunsthistorische onderzoek van een beeld. Naast zijn visuele atlassen van de herinnering, spreken mij die grensoverschrijdingen in zijn werk aan.

4 *Het proces van betekenis geven*

Betekenis geven aan een kunstwerk houdt in dat je reageert, reflecteert en denkt op een complex niveau. Dit is een proces dat verweven is met het waarnemen, en vergt evenveel concentratie, aandacht en discipline. Zoals je bij het kijken moet weten waar je naar kijkt, heb je voor het geven van betekenis ook 'voorbegrip' nodig. Een betekenis wordt steeds gecorrigeerd en bijgesteld en nieuwe vragen leiden tot nieuw onderzoek naar betekenis. Oude kunst, oude cul-

turen, tradities, blijven levend omdat elke generatie er weer met frisse ogen naar kijkt en opnieuw naar hun betekenis zoekt. Ook eigentijdse kunst krijgt steeds opnieuw betekenis, door kunst- en cultuurkritiek, discussies, nieuwe vragen en onderzoek. Voor het geven van betekenis kunnen een aantal globale vragen als basis dienen zoals: is er sprake van een voorstelling? Welke? Welke betekenis zou deze voorstelling hebben voor de kunstenaar, voor zijn tijdgenoten, voor latere generaties en voor ideeën over kunst en cultuur? Welke bronnen hebben we nodig om tot goede interpretaties te komen? Niet alleen een voorstelling heeft betekenis, ook aan abstractere zaken als maatsystemen en het functioneren van een kunstwerk in de samenleving – om maar enkele aspecten te noemen – kan betekenis worden gegeven.

Een collega liet op een middelbare school een poster zien aan leerlingen van verschillende leeftijden en vroeg aan hen wat zij dachten dat het voorstelde. Het ging om een poster van El Lissitzky uit 1920 met de (hen onbekende) titel: ‘versla de witten met de rode wig’. De poster bestaat uit geometrische, platte vormen – cirkels, driehoeken, rechthoeken, soms met de suggestie van drie dimensies, en enkele Russische woorden als losse elementen in een krachtige, dynamische compositie. De kleuren: wit, rood, zwart, en grijs. De leerlingen deden een aantal suggesties: ‘een raket die naar de maan vliegt’, ‘een mannetje met een grote neus’, ‘een bom die op dat punt moet vallen’, ‘een platenspeler van een Russisch merk’, ‘kunst-voorwerpen vallen de aarde aan’, ‘een rode driehoek die in een cirkel prikt’. De interpretaties zeggen meer over de eigen wereld van de leerlingen dan over de betekenis van het werk zelf. ‘Een rode driehoek die in een cirkel prikt’ is de beste beschrijving van de voorstelling als je geen voorkennis hebt. Kennis is nodig van de situatie waarin de poster gemaakt is. In 1917 had in Rusland de Oktoberrevolutie plaatsgevonden; het revolutionaire Rode leger vocht nog lang tegen de verdedigers van het oude gezag, de Witten. De poster laat zien dat de grote witte cirkel doorboord wordt door een rode wig, tot in het



centrum, zo krachtig dat de Witten wel verslagen moeten worden. Deze elementaire historische informatie geeft je de mogelijkheid de poster enigszins te interpreteren en er betekenis aan te geven. In de kunsttheorie worden meer benaderingen gebruikt om betekenis te achterhalen dan alleen de historische context. Voor de duidelijkheid beschrijf ik hieronder een aantal van deze benaderingen die onderdeel uitmaken van de vakmethodiek.

4.1 *Stijlgeschiedenis*

Stijlgeschiedenis is een onderdeel van kunstgeschiedenis waarbij aan de hand van 'stijl' als ordeningsprincipe geordend wordt op perioden, scholen, individuen. Stilistische kenmerken worden geanalyseerd en geformaliseerd. Een stijl wordt daarbij vaak gekoppeld aan verschillende aspecten van de cultuur van een periode, een school, een individu. In relatie tot het voorbeeld van El Lissitsky geeft stijlgeschiedenis dan een beeld van de ontwikkeling van de vroeg 20e eeuw in de richting van abstracte kunst, het 'modernisme' in Rusland, de (stijl-) ontwikkelingen in het werk van El Lissitsky zelf en de invloeden van andere kunstenaars.

Tijdens mijn studie was de stijlgeschiedenis de basis van het vak en lezen wij (ik noem slechts enkele schrijvers) H.W. Janson, *History of Art*, N. Pevsner, *An outline of European Architecture*, H. Wölfflin, *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*, en Gombrich's opvattingen over de veranderingen van traditionele schema's en conventies onder de druk van nieuwe eisen in *Art and Illusion*. Hoewel stijlgeschiedenis je greep geeft op de overweldigende hoeveelheid kunst die je bestudeert, kent het zijn beperkingen. Dit komt vooral door generalisaties die onvermijdelijk optreden en door de keuzes die door schrijvers gemaakt worden, zoals het weglaten wat niet 'karakteristiek' is in een periode, in een school, in het werk van een kunstenaar.

4.2 Iconografie/Iconologie

Dit is een methode van het vakgebied die wel omschreven wordt als ‘de wetenschap van de voorstelling’, en reikt van een eenvoudige beschrijving van de ‘voorstelling’, en van genres in de kunst, tot diepgaande analyses van inhouden – de ‘eigenlijke inhoud’, vaak op het symbolische vlak –, waarbij allerlei vooral literaire en filosofische bronnen, allegorische handboeken en intellectuele en theologische stromingen worden geraadpleegd. E. Panofsky, het boegbeeld van deze methode, schreef met behulp van een macht aan medewerkers veel iconologische boeken en artikelen, waaronder *Meaning in the visual arts*. Beeldende kunst wordt daarbij vaak als historische bron gebruikt, en het kunstwerk benaderd vanuit een intellectueel en vooral literair oogpunt.

Tijdens mijn studie in Leiden werd deze methodiek wel beoefend, maar zeer terughoudend: men zag deze toen als een ‘Utrechtse praktijk’, waarbij het kunstwerk zelf de dupe kon worden omdat er niet genoeg aandacht was voor datgene wat specifiek is voor een kunstwerk: de vorm en de kwaliteit in relatie tot de inhoud. Betekenis geven mocht nooit een intellectueel spelletje worden. Een latere kritische studie ten aanzien van de iconologie als methode en zijn concentratie op literaire teksten is *The Art of Describing, Dutch art in the 17th century*, van S. Alpers.

Hoewel de iconologie zich vooral heeft bezig gehouden met oude kunst, pas ik de methode toe op het voorbeeld van El Lissitzky: welke diepere betekenissen kun je achterhalen in deze poster, en welke wegen bewandel je dan? Hoewel je natuurlijk relevante literaire en filosofische bronnen kunt gebruiken zou ik het zelf liever zoeken in bronnen die gaan over het ‘abstract worden’ van wetenschappen. In die tijd werd niet zozeer de zichtbare werkelijkheid onderzocht, als wel de voor ons onzichtbare wereld van atomen, elektronen, röntgenstralen e.d. Kunstenaars dachten met het abstract worden van kunst gelijke tred te houden met de moderne wetenschap en even sterk revolutionaire, experimentele paden in te slaan. Ook zou ik wijzen op

nogal mystiek aangelegde wiskundigen als Oespensky, die ideeën formuleerde over de 4e dimensie en tenslotte op ideologische discussies over kunst in de maatschappij in Rusland tijdens de revolutie. Nadrukkelijk alleen voor zover het relevant zou zijn voor het beeld, en voor de kunstpraktijk van El Lissitsky zelf – hij had de betreffende teksten wel gelezen moeten hebben, en de ideeën moeten hebben gekend.

4.3 *Culturele antropologie, sociologie*

Voor de kunsttheorie zijn deze gebieden van belang wanneer de maatschappelijke functies van het kunstwerk bestudeerd worden als onderdeel van het betekenis geven. In dit vakgebied kwam ik in aanraking met een zeer inspirerende hoogleraar: A.A. Gerbrands. Hij had in voormalig Nederlands Nieuw Guinea veldwerk gedaan, en kon prachtig vertellen over zijn leven als veldwerker en hoe hij gewend was geraakt aan het eten van geroosterde maden. Zijn interesse ging onder meer uit naar de relatie tussen kunstproducten en hun samenhang met waardesystemen, en het functioneren hiervan binnen de samenleving. Het leren kennen van de mythes van het volk de Asmat aldaar, hun geschiedenis, waaronder het koppensnellen, de functie en de waarde daarvan in hun samenleving, de symbolische vormen die zij toepasten in voorouderbeelden, gereedschappen, kano's: dat alles heeft hij in colleges, en in zijn boek *Wow Ipits* levendig beschreven. Hij had hierbij ook oog voor individuele stijlen van kunstenaars en kwaliteit van het werk, en daarbij was hij ook nieuwsgierig naar het esthetisch oordeel van hun publiek. Zijn concrete visie, die vormgeving, inhoud en functie van een kunstwerk direct op elkaar betrok, sprak mij erg aan. Alle facetten van een samenleving kunnen relevante informatie bieden als je die samenleving samenhangend bestudeert. Deze benadering wordt wel 'historisch structuralisme' genoemd. Ook H. van de Waal bleek, vooral in werkcolleges, dit samengaan van vorm, inhoud en functie in een kunstwerk als wezenlijk te ervaren. J.L. Locher, een van zijn studenten, heeft verhelde-

rende artikelen over deze samenhang geschreven, o.a. in *Stilstaan bij wat zichtbaar is*.

Om kort terug te komen op het voorbeeld van El Lissitsky: de functie (propagandaposter in een zeer specifieke historische en politieke situatie) wordt gekoppeld aan de inhoud van het werk en de vorm, die onlosmakelijk verbonden zijn. El Lissitsky is van mening dat de abstracte kunst een universele, leesbare taal kan zijn, als 'tekens' met een hogere waarde dan een specifiek realistisch strijdtoneel en de aandacht van de beschouwer op een hoger niveau kan richten. En vindt zijn publiek die poster ook leesbaar? Werkt het als propaganda? Welke andere posters zijn er rond 1920 gewijd aan de strijd van het rode leger tegen de witten? Door vergelijkingen te maken tussen deze posters kun je relaties tussen vorm, inhoud en functie goed toetsen.

4.4 Cultuurgeschiedenis

Sinds de befaamde voorgangers J. Burckhardt en J. Huizinga, poogt de cultuurgeschiedenis, in een groot panorama, het verband tussen cultuur en maatschappij te bepalen. Nieuwe vragen en nieuwe gezichtspunten laten zien dat elke keer nieuwe bronnen worden aanbeoordeld zodat er steeds een nieuwe oriëntatie op een cultuur ontstaat, even verscheiden en tijdsgebonden als je in de kunstgeschiedenis aantreft. Verandering, bijstelling of aanscherping van je blik op culturen en de wijze waarop kunst daarin een rol speelt, houden je bij de tijd. P.Burke's *The Italian Renaissance* heeft een interessante inleiding die beschrijft op hoeveel verschillende wijzen de Italiaanse renaissance door cultuurhistorici door de tijden heen is beschreven. Dat relateert de eigen, ook duidelijk tijdgebonden wijze waarop je nu inzoomt op een cultuur sterk, en maakt je tegelijkertijd bewust van je actualiteit, van de huidige vragen die relevant zijn voor je cultuurbegrip.

4.5 *De rol van de actualiteit in het proces van betekenis geven*

De tijd waarin je leeft bepaalt in grote mate je visie. Zo wordt de kunsttheorie van een periode door dezelfde elementen beïnvloed als de kunst van die tijd. In de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw barstte de gewone wereld de kunstwereld binnen. ‘Low culture’ kon met hartstocht tot inspiratie van kunstenaars en van kunsttheoretici dienen die, zoals ikzelf, fans waren van popmuziek, films, de revolutionaire vPRO programma’s, Fluxus, en zo meer. Een serieuze wetenschapper als R. Barthes schreef in *Mythologieën* over de Citroën DS als een magisch voorwerp, een ‘equivalent van de grote gotische kathedralen’; U. Eco paste in *Structuur van de slechte smaak* serieuze analyse toe op o.a. stripverhalen, films van James Bond, op codes, boodschappen, op stijlverschijnselen van kitsch.

Ook barstte er een nieuwe emancipatiegolf los: vrouwelijke kunstenaars, kunstcritici en kunsthistorici voerden niet alleen actie voor een betere positie in het kunstbedrijf, maar ook voor nieuwe kunstopvattingen. Feministische kunst werd door mannelijke collega’s weggehoond, maar heeft wel veel losgemaakt, en ik denk met veel plezier aan discussies over de rol van vrouwen in de kunstwereld, aan een workshop van Ulrike Rosenbach, aan de rol van de Appel als internationaal podium voor videokunst, conceptuele kunst en performances – ook met een vrouwelijk geluid – en aan de wijze waarop Wies Smals onvermoeibaar die nieuwe kunstvormen propageerde. In die tijd werd de zogenaamde ‘waardevrijheid’ van wetenschap ook hevig aan de kaak gesteld en kon het vakgebied gepolitiseerd raken. (‘alle kunst is politiek’) Studiebijeenkomsten en congressen werden gewijd aan het begrip ‘visuele communicatie’, en aan de marxistische ideologiekritiek. Zo was er een congres over H. Hadjinicolaou en zijn *Kunstgeschiedenis en Ideologie*, waarin de schilder J.L. David werd gepresenteerd als politiek opportunist, en waarin verandering van stijl samen opging met een nieuwe ideologie van de heersende klasse. Hadjinicolaou keurde alleen die kunst goed die een ‘kritiese beeld-

ideologie' kende, de klassenstrijd diende. Een onleesbaar boek overigens, en een roerig congres, waarin de gemoederen verhit raakten. Er ontstond wel meer belangstelling voor de economische aspecten van de kunstproductie, voor klasseverschijnselen en voor verschillende ideologische stellingnamen. Later heeft T.J. Clark zeer genuanceerde studies verricht naar o.a. Manet, *The Painting of Modern Life*, met aandacht voor hierboven genoemde punten. En zo belanden we bij de actualiteiten van de jaren 80 en 90, waarin het kapitalisme als systeem niet meer ernstig aan de kaak werd gesteld en waarin de spektakelmaatschappij, de 'belevingscultuur' en de postmoderne relativering van vele waarden een leidraad zijn. Migratiestromen brengen vragen naar wat 'identiteit' betekent als je er meerdere bezit. We maken deel uit van onze samenleving, en reageren daar hoe dan ook op. Actualiteit genereert betekenis: ook buiten het terrein van hedendaagse kunst om.

Het proces van betekenis geven kent geen stilstand.

5 *Het proces van het ontwikkelen van een visie op het vakgebied als docent kunsttheorie aan de hogeschool voor de kunsten.*

Collega's zijn belangrijke leermeesters; er moet tijd en gelegenheid zijn om inhoudelijk van gedachten te wisselen, niet alleen binnen een academie, maar ook daarbuiten, zowel op het eigen vakgebied als breed daarbuiten, met collega's van andere kunstdisciplines, kunstinstellingen en overheden. Je moet verder kunnen komen dan het oplossen van de problemen van de dag. Door diepgaande gesprekken en discussies ontdek je wat nog niet eerder was uitgesproken. Ook studenten zijn waardevolle leermeesters.

5.1 *Team kunsttheorie ABV*

In de beginjaren van de academie werd de kunsttheorie gedragen door een enkele kunsthistoricus; vanaf 1972 groeide de academie gestaag en daarmee ook de vaksectie kunsttheorie. De grootste omvang werd bereikt in de jaren '90, met ongeveer 10 kunsttheoretici plus de

bibliothecalesse. Er was een grote diversiteit aan persoonlijkheden, met zeer verschillende achtergronden, ideeën over kunst en kunstonderwijs, wat een vruchtbare bodem bleek te zijn voor het in discussies ontwikkelen van theorieprogramma's voor studenten waar allen achter konden staan, met behoud van persoonlijke inzichten en bekwaamheden van elke collega afzonderlijk. Het was een gedreven groep, gul in onderlinge assistentie, in het uitwisselen van gedachten en ervaringen, en toegewijd aan de studenten. De huidige omvang van de vaksectie is door alle bezuinigingen kleiner, maar de sfeer en de inzet is onveranderd gebleven, terwijl de inhoud van de kunsttheorie, zoals dat gaat, voortdurend is bijgesteld en aangepast aan nieuwe eisen en steeds kortere studieduur. De ambitie is steeds geweest om de best mogelijke opleiding kunsttheorie aan onze studenten te geven. Een hecht samenwerkend team is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van die ambitie, en tegelijk ook een belangrijke voorwaarde voor plezier in het werk. Rond 2000 is de kunsttheorie uitgebreid tot een breder vakgebied dat ook muziek/dans/drama omvat. Deze ontwikkeling heeft ons voor nieuwe uitdagingen gesteld die wij enthousiast hebben opgepakt. Een samenhangend team formeren is lastiger geweest door het feit dat verschillende afdelingen van de hogeschool van de kunsten aan deze ontwikkeling bijdragen leveren, en tijd en gelegenheid om samen te overleggen niet altijd aanwezig zijn geweest.

5.2 *Collega's kunsttheorie buiten de academie*

Toen ik begon te werken aan de ABV werden de opleidingen MO A en MO B (2e en 1e graad opleidingen docenten in de diverse beeldende vakken) afgerond met een examen kunsttheorie waarbij een gecommitteerde van buiten de academie mede het examen afnam. Een gecommitteerde kon afkomstig zijn van een andere academie, van een universiteit, van een museum. Ik heb in die jaren zelf als gecommitteerde aan andere academies het hele land afgereisd, van Rotterdam naar Maastricht, Groningen, Amersfoort, Arnhem en Amsterdam,

en bleef wel bij collega's logeren als ik 2 dagen achter elkaar bij hen was ingeroosterd. Iedere collega bleek andere accenten in zijn vakgebied te leggen, van stijlgeschiedenis tot iconografie, en bij onder-vragingen van studenten bleken zij en hun docenten, verrassend verschillende verbanden tussen kunstwerken te leggen. Door deze uitwisselingen, en door opmerkingen vanuit universiteiten en musea, werkten wij landelijk aan kwaliteitsnormen en hadden we discussies over de verandering van leerplannen aan academies. Ik leerde vrijwel iedereen in het land kennen die werkzaam was in het vakgebied. Hoewel tijdrovend, was dit een ideale situatie om in je werk thuis te raken, je visie te ontwikkelen in relatie tot andere beoefenaars van het vak en een scala aan afstuderende studenten te ontmoeten. Deze situ-atie kennen we al lang niet meer, en ontmoetingen en congressen die nu intercollegiaal gehouden worden hebben niet meer dat directe, op het vak en de student gerichte karakter. Contacten met collega's uit het buitenland hebben ook een incidenteel karakter. Voor academies dreigt het gevaar van introspectie, en het zou mij lief zijn als studieda-gewijd konden zijn aan contacten met andere academies, ook uit het buitenland, om concreet gedachten en werk uit te wisselen.

5.3 *Het werkveld*

Vanaf de jaren '80 heb ik mij beziggehouden met het ontwikkelen van eindexamenprogramma's in de beeldende vakken voor HAVO en vwo, en de bijbehorende thema's en bronnenboeken. Hierbij ging het mij niet alleen om het verzekeren van een goede plaats voor onze stu-denten als docent in het voortgezet onderwijs, maar vooral om het idee dat het tijd werd dat naast het woord (alle taalvakken) ook einde-lijk het beeld de serieuze plaats kreeg die het verdiende. Met leraren uit het werkveld maakten wij ons ook sterk voor een centraal examen praktijk: het MAKEN van een beeld. Contacten met docenten werk-zaam in het voortgezet onderwijs hebben mij veel geleerd over de werksituatie waar onze studenten in terecht komen, hun mogelijkhe-den en hun belemmeringen. Uit al deze ervaringen kwam ook naar

voren dat een goede samenwerking met musea, andere kunstinstellingen, en bijvoorbeeld de televisie, voor het maken van specifieke kunstprogramma's, noodzakelijk was. Bij latere ontwikkelingen in het vakgebied – de veel ruimer opgezette culturele en kunstzinnige vorming, waar samenwerking met de kunstdisciplines muziek, dans en drama tot stand kwam – werd deze noodzaak nog sterker, en het moet gezegd worden dat de openheid van kunstinstellingen ten opzichte van het onderwijs werkelijk vergroot is, en overheden blijken geven van grotere belangstelling voor dit culturele gebied.

5.4 *Buiten het directe werkveld*

Voorals mijn kinderen hebben voor permanente educatie van hun moeder gezorgd: vooringenomenheden over Chinese en Japanse vechtfilms werden niet geaccepteerd, en ik heb er veel moeten bekijken! Hetzelfde geldt voor voortschrijdende ontwikkelingen in de popmuziek; ik mag niet blijven stilstaan bij wat mij al bekend en geliefd was, ik moet maar aan ongewone geluiden wennen. Buiten het directe werkveld wil ik ook het belang noemen van groepen mensen met een specifieke belangstellingssfeer, die vanuit verschillende disciplines samen op onderzoek uitgaan. Ik ben bijzonder gesteld op mijn jaarlijkse excursie met een groep architecten, stedenbouwers, tuinarchitecten, kunsthistorici, soms ook projectontwikkelaars en aanverwanten. We reizen naar plaatsen in Europa om nieuwe architectuur en nieuwe stadsontwikkelingen te bestuderen, onder meer in relatie tot het desbetreffende cultureel erfgoed. De groep bereidt zich goed voor. Ter plekke vertellen plaatselijke architecten of andere deskundigen over de situaties, de opdrachten en de motieven achter specifieke uitwerkingen. Tijdens de reis zijn er boeiende, soms heftige gesprekken naar aanleiding van het werk dat we zien. De meerwaarde van zo'n divers samengestelde groep blijkt uit de verschillende zienswijzen die je meeneemt en overdenkt en uit de confrontatie met buitenlandse perspectieven. Vaak valt op hoezeer hedendaagse projecten geworteld zijn in de geschiedenis van juist die plek.

5.5 *Studenten*

Het spreekt voor zich dat wanneer je aan een academie werkt, studenten in het proces waarin een visie op het vakgebied gevormd wordt, vooraan staan. Aan de ene kant vertaal je de essenties van het vakgebied naar de studenten toe, aan de andere kant leveren de eigen interesses van studenten je ideeën op, en mogelijk nieuw te leggen verbanden. Als je over vele jaren de individuele afstudeerthema's van studenten bekijkt, zie je dat hun keuzes een weerspiegeling zijn van veranderende tijden, en je steeds met hen hebt meegedacht. Die individuele keuzemogelijkheden van studenten zijn voor begeleidend docenten heel belangrijk, omdat het om nieuwe projecten met nieuwe vragen gaat, en je zelf weer hard aan de studie moet om gerichte adviezen en commentaar te geven. Ook in relatie tot het geven van colleges zijn studenten leermeesters – zo niet slavendrijvers! Ik citeer hier een stukje uit: *ik heb nooit iets gelezen*, van Karel van het Reve, slavist, die ik zeer bewonder om zijn intellectuele dwarsheid: 'Ik geef les aan studenten. Als die studenten, aan het eind van hun studie gekomen, een tiende zouden weten van wat ik weet, zou ik heel tevreden zijn. Niet dat ik veel weet natuurlijk, maar zij weten veel minder. Goed. Als dat zo is zou je denken dat ik niets anders hoeft te doen dan uit de losse hand vertellen wat ik weet. Vooral omdat ik van mening ben dat het er niet zoveel op aan komt wat zij weten: veel over Tolstoj, weinig over Tsjechov vind ik niet erg – als ze maar iets weten. Maar in werkelijkheid is het zo dat ik voortdurend aan het studeren ben om les te kunnen geven. Aan een uur college werk ik twee dagen. Ik vertel dus eigenlijk aan de studenten dingen die ik een paar dagen tevoren NIET WIST. Waarom doe ik dat, als er zoveel dingen zijn die ik WEL weet, en als ik al erg blij ben als ze daar een heel klein deel van weten?' Van het Reve eindigt met: 'Het lijkt of ik de dingen die ik weet alleen maar kan overbrengen door dingen te vertellen die ik niet weet'. Voor mij betekent dit 'studeren om les te kunnen geven' het volgende: 'wat je weet' is in zekere zin 'bezonken', en je moet je kennis, je visie op je onderwerp opschudden. Dus ga je aan de studie,

je zoekt oudere bronnen, nieuwe literatuur, interpretaties, je denkt opnieuw na over je onderwerp zodat je fris, vanuit nu, vandaag, aan DEZE studenten college kunt geven, en aan hun opmerkingen en vragen, nu, aandacht kunt besteden. Studenten zijn het leven zelf, zij houden je werk levend.

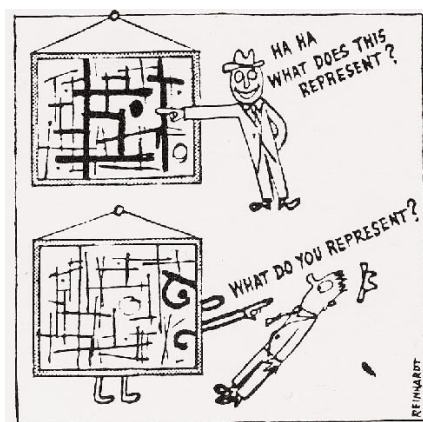
6. *Kunst : het proces van het ontwikkelen van relaties met kunstwerken zelf*

Met een kunstwerk ga je een relatie aan. Een relatie kan ontstaan door een persoonlijke ontmoeting en zich verdiepen door herhaaldelijk contact. Een kunstwerk moet in levende lijve worden opgezocht. Het vakgebied vereist dat er veel gereisd wordt om kunstwerken in hun context op te zoeken en te leren kennen. Het bezoeken van musea, tentoonstellingen, galleries, gebouwen, steden en een grote diversiteit aan kunstinstellingen is een vanzelfsprekendheid. Hoeveel er ook over kunst wordt gezegd en geschreven, het kunstwerk zelf zegt meer dan in woorden kan worden uitgedrukt. Confrontatie met jezelf is een onderdeel van dit proces.

6.1 *Ontmoetingen*

Toen ik in Leiden begon met kunstgeschiedenis, stond 20e eeuwse kunst niet op het programma; als je daarin geïnteresseerd was moest je een eigen pad volgen. Er was wel een vereniging van kunsthistorische studenten die discussie avondjes hield en kleine tentoonstellingen van eigentijdse kunst samenstelde, waar studenten als suppoos-ten optraden. Zo was er een tentoonstelling van werk van Yves Klein, met zijn blauwe schilderijen en objecten. Ik had geen enkel aanknopingspunt in mijn ervaring van kunst tot deze werken, en ik vroeg mij af wat ik ermee aanmoest. Langdurig in de tentoonstel-tingsruimte op wacht, rondlopend, kijkend, liet ik het werk op mij afkomen. Als je daarna nog vaak aan het werk denkt, beelden in je hoofd blijven hangen, zoals bij mij het geval was na deze tentoonstel-ling, is een dergelijke confrontatie geslaagd. Ik ben veel 20e eeuwse

en hedendaagse kunst gaan opzoeken. Daarbij bouw je een netwerk van kunstwerken op: goede vrienden, kennissen die van voorbijgaan-de aard zijn en vijanden, die soms bij nadere kennismaking toch zeer de moeite waard blijken te zijn. Iedereen ontwikkelt zijn relaties anders en kan in de loop van de tijd ontoegankelijke kunstwerken opeens gaan waarderen. Dat zegt iets over je eigen ontwikkeling. Het hierboven beschreven proces speelt natuurlijk ook een rol in relatie tot oude kunst. Ontmoetingen, confrontaties met kunst zijn het hart van het vakgebied.



Kunsttheorie aan de ABV

6.2 *Ontmoetingen met plaatsgebonden kunst*

Als ik een kunstwerk, een gebouw of een stad niet zelf heb bezocht, praat ik er liever niet over en doe dat meestal ook niet. De concrete ervaring vind ik heel belangrijk om een goed beeld van de fysieke aanwezigheid, de schaal, de omgeving te hebben. Muurschilderingen zijn bijvoorbeeld gebonden aan een plek, en je kunt ze pas goed ervaren als je hun onderlinge samenhang kunt zien, de wijze waarop het licht erop valt en de relatie met het gebouw waarin zij een plaats hebben gekregen. Met je neus bovenop een muurschildering zoals in Masaccio's Brancaccikapel in Florence heb je zicht op de sporen van

zijn werkproces. De fysieke aanwezigheid van dit alles leidt tot een fantastische sprong in de tijd, tot contact met een 15e eeuw. Herhaald bezoek bewijst dat steeds andere dingen je gaan opvallen; je bent zelf veranderd, soms is het werk veranderd, schoongemaakt, je hebt een andere ingang tot de kapel moeten nemen. Het ervaren van een werk betekent een relatie: zoals de beschouwer een eigen context met zich meedraagt, heeft het kunstwerk dat ook. Niet alleen de context van het werk, de kunstenaar en de tijd waarin het gemaakt is, maar ook de wijze waarop het kunstwerk na zijn ontstaan door de tijd heen heeft gefunctioneerd, vragen oproepend, reacties teweegbrengend, kunnen in deze relatie een rol spelen. Op excursies met studenten moeten we verder gaan dan het 'in het echt herkennen' van kunstwerken die bestudeerd zijn in de handboeken. Meestal wordt er ter plekke over het kunstwerk gesproken en worden achtergronden nader toegelicht, maar je moet geen 'rondleiding' geven zodat er slechts via jouw ervaringen gekeken wordt. Als er geen gelegenheid is om NIET TE SPREKEN, geen gelegenheid is voor de studenten om persoonlijk een relatie aan te gaan met het werk, is aan een belangrijk doel voorbij gegaan.

6.3 *Ontmoetingen op tentoonstellingen*

Kunstwerken die naast of achter elkaar geplaatst worden, leveren ogenblikkelijk een onderlinge dialoog. Het is goed om je te realiseren hoe verschillend van aard tentoonstellingen die je bezoekt zijn. Om het werk van een kunstenaar goed te leren kennen is een solotentoonstelling ideaal, vaak zo gepresenteerd dat de ontwikkeling van zijn werk en persoonlijkheid zichtbaar is; zo'n tentoonstelling geeft je de mogelijkheid tot een intiem gesprek met het werk – als er tenminste niet teveel andere bezoekers zijn. Groepstentoonstellingen laten een ander beeld zien: van een groep tijdgenoten kun je ofwel hun verwantschap herkennen, waarbij het netwerk van kunstenaars het beeld versterkt dat je van hen had of juist nuances aanbrengt. Ook kan een groepstentoonstelling juist gebaseerd zijn op verschillende

stellingnamen, conflicten die zich onderling voordoen, en je wordt als kijker geprikkeld met deze conflicten mee te denken. Soms besef je pas dat er conflicten zijn doordat deze werken bij elkaar geplaatst zijn. Tentoonstellingen gekoppeld aan thema's, etc. halen een kunstwerk uit zijn eigen context, en vaak ontplooit het kunstwerk slechts een deel van zijn vermogen door thema-gebonden relaties met andere kunstwerken aan te gaan. Je kunt een oude vriend met vreugde weerzien op een dergelijke tentoonstelling en je verbazen over de wijze waarop hij zich verhoudt tot deze nieuwe omgeving, deze andere kunstwerken. Weet hij zich staande te houden, of valt hij tegen? Was het in zijn belang om hier te verschijnen, of eerder in het belang van het leuke concept van de curator van de tentoonstelling? Hoe dan ook, vragen worden opgeroepen, dialogen aangegaan. Weer van geheel andere aard zijn megatentoonstellingen zoals de Biënnales en Documenta's. Ik heb het hier over het ontwikkelen van relaties met kunstwerken zelf en deze megatentoonstellingen zijn te vergelijken met een drukke marktplaats waar veel standwerkers tegelijkertijd aan het schreeuwen zijn. Als liefhebber van kunst moet je wel een strategie verzinnen om hiermee om te gaan. Hoeveel tijd heb je? Aan wie schenk je aandacht? Mijn strategie is meestal om te beginnen met een oppervlakkige inventarisatie van het grote gebeuren en vervolgens keuzes te maken. Die keuzes bestaan niet vanzelfsprekend uit 'verwante geesten'. Langzamerhand (ook een proces) wil ik juist die kunstwerken opzoeken die terzijde staan, zich niet makkelijk blootgeven, waarbij je moeite moet doen ze te leren kennen. Je kunt niet alles zien, en dat moet je ook niet willen. Hetzelfde geldt voor gigantische musea, zoals het British Museum, waar ik liever een uur in een zaal doorbreng dan een hele dag het museum vluchtig doorloop.

Tot slot

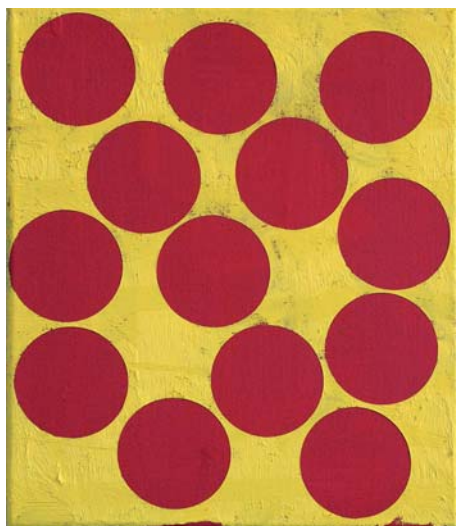
Mijn visie op het vakgebied kunsttheorie is niet zomaar uit de lucht komen vallen, heeft zich ontwikkeld gedurende een lange periode. De beginselverklaringen waarmee ik elk onderdeel ben begonnen

vertegenwoordigen de standpunten die ik op dit moment inneem. In de uitwerking van elk onderdeel leven leermeesters voort en veranderen benaderingen van de kunsttheorie. Het vakgebied leeft van discussies. Concrete ervaringen en voorbeelden die ik beschreven heb moeten duidelijk maken dat een ding vooropstaat in mijn visie op het vakgebied: dat is de onophoudelijke nieuwsgierigheid, betrokkenheid en liefde voor kunst zelf.

In onderdeel 4 heb ik een aantal theoretische invalshoeken besproken die in het vakgebied een grote rol spelen. Theorievorming, je bezinnen op de wijze waarop je vragen stelt aan het vakgebied, verbanden legt, is sterk gebonden aan de algemene politieke en maatschappelijke situatie van de tijd waarin je leeft. Modieuze filosofische concepten kunnen leiden tot een frisse blik op de relaties tussen kunst en maatschappij, maar kunnen ook een dwingend keurslijf blijken, en het zicht op het kunstwerk zelf verduisteren. Een theorie is een denkmodel, een hulpmiddel voor onderzoek, soms een resultaat van vernieuwend onderzoek. Het is mijn stellige overtuiging dat theorieën slechts deugen (om dat ouderwets woord maar eens te gebruiken) als ze een genuanceerd en verhelderend beeld van kunstwerken tot stand brengen en een bijdrage leveren tot het betekenisvol (voort)leven van kunstwerken.

Piet Dieleman

onderwerp – sentiment – wat zonder sentiment – mono-
 chroom raster – hoe komt inhoud in het schilderij – zonder
 onderwerp – kan een motief neutraal zijn – niets is neutraal
 – alles heeft smaak – het moet licht zijn – instabiliteit gene-
 reren – een raster geeft repetitie – picturaliteit niet – alle
 objecten gelijkwaardig – de aanwezige ruimte is het doek –
 concreet en plat – de leegte – de afwezigheid van het onder-
 werp – de afwezigheid wordt een spiegel die inhoud kan
 genereren – de rasters als wissel – een ander spoor – wat
 over kleur – tekeningen – die scherven zijn – de frag-
 mentatie van het beeld – als gebroken glas – fragmentatie –
 werkelijkheid – motief – fragmentatie als motief – de teke-
 ningen gaan tot aan de rand – tekeningen – de kleur ligt op
 het papier – licht is kleur – schilderijen – kleur is aanwezig-
 heid – vorm – structuur – wit is afwezigheid – moeten het cir-
 kels of rechthoeken zijn – kleurencompressie – zwart – bruin
 – donkerblauw – donkerpaars – rode sienna – omber –
 de afwezigheid van het object – kleurengamma als differen-
 tiatie van mogelijke verschillen – katalysator om verschillen-
 de inhoudsgebieden te duiden – de instabiliteit geeft het
 schilderij een oneindigheid in tegenstelling tot de eindig-
 heid van het centraal perspectief – nieuwe ruimte – mentale
 ruimte – verf – glas – schilderijen met glas reflecteren
 de omgeving – verf reflecteert de kleur van de omgeving –
 verf achter glas reflecteert de omgeving in kleur – betekenis
 aan het schilderij geven is voor de toeschouwer – in het
 schilderij spiegelt de toeschouwer zijn moraal – schilderijen
 genereren beweging die niet in één richting te duiden is



Piet Dieleman





Piet Dieleman

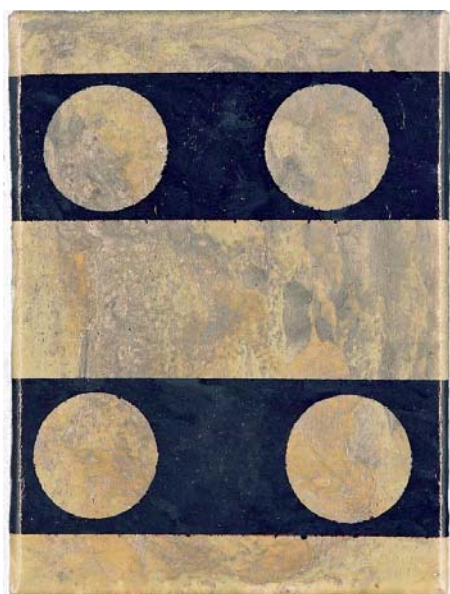
Piet Dieleman



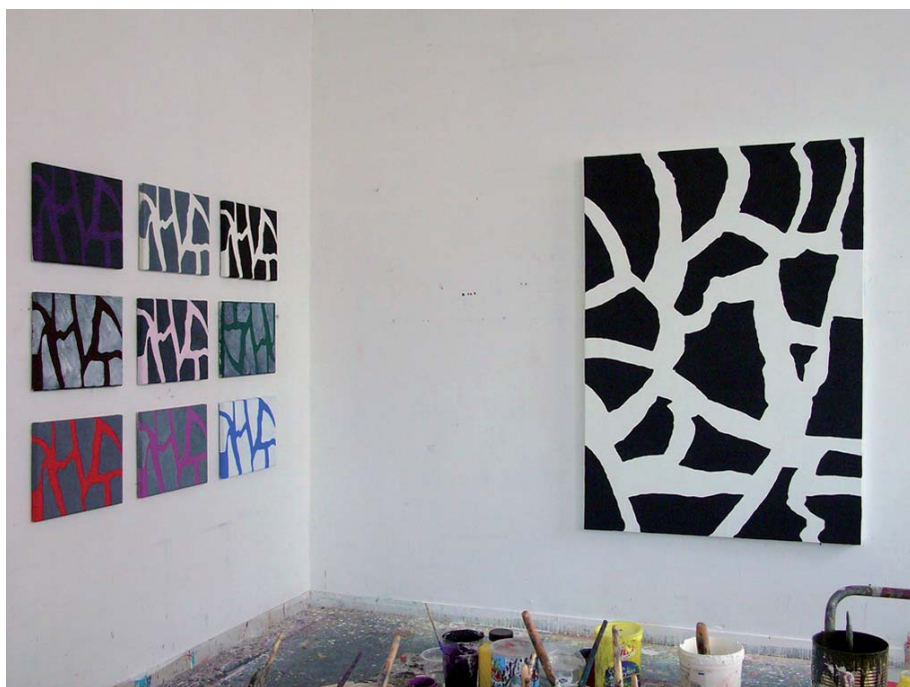


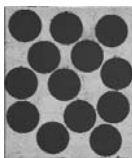
Piet Dieleman

Piet Dieleman









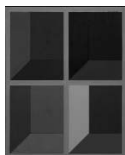
olieverf, tempera, 35 x 30 cm, 2008



gips, pigment, 1989



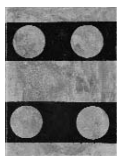
staal, koper, 80 x 120 x 150, 1992



olieverf, tempera, 150 x 120 cm, 1992



olieverf, tempera, 150 x 120 cm, 1992



autolak, tempera, 25 x 20 cm, 2003



Vriezerbrug, konstruktieverf, 2003



atelieropname, 2008

Piet Dieleman

RENSKE DE GROOT

Education is not filling a bucket but lighting a fire

William B. Yeats

Het is een opwindende tijd om als docent beeldende vorming in een museum te werken. Kunst en cultuureducatie staan hoog op de politieke agenda.

Er wordt een steeds groter beroep op culturele instellingen gedaan om cultureel erfgoed in te zetten voor het bevorderen van sociale cohesie. Culturele instellingen worden in toenemende mate afgerekend op hun maatschappelijke relevantie.

Het is geen geheim dat jongeren het bezoek aan musea niet zien als iets dat hoog scoort op de lijst van 'coole dingen' om te doen. Toch houden zich meer jongeren met cultuur bezig dan ooit tevoren. Er is dus geen sprake van een gebrek aan interesse voor kunst bij deze doelgroep. Onderzoek wijst uit dat musea niet zijn ingesteld op jongeren. Sommigen stellen zelfs dat we hen actief buitensluiten.

Het werk van educatieafdelingen in musea is een belangrijke route waardoor jongeren kennis kunnen maken met musea, als deelnemers of publiek. In hun boek 'Het gedroomde museum' stellen Nespoli en Odding terecht: 'Cultuurparticipatie is groter dan ooit. Het is alleen een andere cultuur. Een straatcultuur waar de conservatieve hoeder van het erfgoed geen greep op heeft en de waarde niet begrijpt... een cultuur waarin tieners hiphop iets voor ouwe lullen vinden'.¹ Terwijl een Brits onderzoek uitwijst dat in Groot Brittannië meer mensen deel nemen aan culturele activiteiten dan er

Cahier ABV

stemmen, stagneert het Europese museumbezoek.

Het is dus essentieel dat er actieve stappen worden ondernomen om jongeren te betrekken bij musea. Alleen zo kunnen we hen de kans geven zich te ontwikkelen tot de bezoekers, deelnemers en creatieve leiders van de toekomst. Als we hen nu buitensluiten waarom zouden ze dan als volwassenen geïnteresseerd zijn?

‘Het Museum’ bestaat niet en heeft ook nooit bestaan²

Halsstarrig vasthouden aan het idee van ‘Het Museum’ doet geen recht aan de grote variëteit aan vormen waarin een museum zich nu en in de toekomst kan manifesteren. Musea kunnen zich in hun publieksbeleid en personeelsbezetting niet langer beperken tot een kleine groep gelijkgestemden. Musea moeten zichzelf opnieuw uitvinden en werkelijk contact maken met de veelkleurige hedendaagse samenleving. Het organiseren van een museumnacht per jaar en vervolgens weer terugkeren naar de orde van de dag is niet de oplossing. Musea doen zichzelf te kort als ze blijven vasthouden aan versleten formules om oude successen te herhalen.

Niet zelden gaat het bij een eerste kennismaking al mis

Velen van ons herinneren zich wel een bezoek aan een museum dat voornamelijk bestond uit een rondleiding waarbij een ‘pratend hoofd’ een stortvloed van feiten over de groep uitstrooide. Als een rondleider een vraag stelt hoopt hij op ‘het juiste antwoord’, voor een onverwacht antwoord of afwijkend inzicht is weinig ruimte. Het voorname dat veel mensen zich herinneren van een dergelijk bezoek is een gevoel van uitputting vanwege de gedetailleerde uiteenzettingen van de gids. Deze gids leek hiermee vooral de enorme bedragen te verantwoorden die het museum voor de werken had uitgegeven.

Het zou goed zijn als musea zouden stoppen in de eerste plaats mensen iets te willen leren. Ze moeten eerst zelf leren bezoekers en jongeren in het bijzonder te stimuleren zelf betekenis te geven aan de objecten in het museum en hun eigen verhalen te maken³. Museum objecten zijn dragers van vele betekenissen en persoonlijke verhalen⁴.

Ook voormalig museumdirecteur Julian Spalding schetst in zijn 'Poetic Museum' het potentieel van te vertellen verhalen in musea: 'museums have barely begun to realise their potential as storytellers and communicators'.⁵ Het zou in musea niet moeten gaan om dat Ene Verhaal dat het museale object reduceert tot een overdrager van een enkelvoudige boodschap: de kracht van museale objecten kan veel effectiever worden ingezet als er ruimte wordt geboden aan een veelheid aan betekenissen. Het zou niet uitsluitend de conservator moeten zijn die bepaalt hoe je een werk dient te interpreteren. Dat kan de bezoeker heel goed zelf. Musea doen er goed aan om vormen te ontwikkelen om dat proces van betekenisgeving te faciliteren.

In de traditionele museumeducatie ligt de nadruk nog vaak op het (vergeefs) willen overdragen van kennis in plaats van jongeren te stimuleren deze kennis zelf op te doen. Als musea zich ontwikkelen van informatieverstrekkers naar plaatsen waar bezoekers zelf betekenis kunnen geven aan beeldcultuur, kunnen ze hun publiek op nieuwe manieren bereiken.

Sinds 2005 ben ik verantwoordelijk voor de educatieafdeling van Foam, Fotografiemuseum Amsterdam. Met de educatieve afdeling van Foam grijpen we deze kansen aan en ontwikkelen stap voor stap nieuwe vormen van kunsteducatie, waarbij er nadrukkelijk plaats is voor participatie en betekenisgeving van jongeren. Bij alle educatieve programma's staan niet de ideeën van de tentoonstellingsmakers of fotografen centraal, maar worden deelnemers gestimuleerd om zelf betekenis te geven aan beeldcultuur.

Een voorbeeld van zo'n project is: 'What's your story?'. Door jongeren uit te nodigen hun eigen verhaal bij een foto te vertellen, brengt de educatieafdeling een meerstemmigheid in het museum. De verschillende verhalen en interpretaties van jongeren worden opgenomen op een ipod en samen met de geïnterpreteerde werken op de website gepresenteerd.⁶ Bij elkaar vormen ze een unieke virtuele rondleiding vol grappige, ontroerende of provocerende verhalen. De verhalen zijn niet alleen waardevol voor de makers. De interpretaties van Clyde (10) of van Naïma (16) verrijken de ervaring van de

museumbezoeker, die het werk op nieuwe manieren kan ervaren en eventueel zijn eigen ervaringen kan toevoegen.

Het integreren van meerstemmigheid in het museum democratiseert het proces van betekenisgeving. Het prikkelt zowel de deelnemende jongeren als de museumbezoekers te delen in de opwindende van goed kijken en kritisch denken. Het geeft jongeren zelfvertrouwen om hun opgedane kennis en inzichten op creatieve wijze in te zetten. Het educatieve project: 'What's your story?' in Foam is een eerste stap op weg naar een museum waarin er volop ruimte is voor de participatie van bezoekers.⁷

Een tweede project waarmee Foam participatie van jongeren in de praktijk brengt is Foam_Lab: een intensief werkervaringprogramma waarbij jongeren in teamverband een jaar lang meedraaien in het team van Foam en zelf evenementen bedenken en uitvoeren voor hun leeftijdsgenoten. Foam_Lab heeft werkelijk invloed op de gang van zaken in het museum. Foam_Lab leert samenwerkingverbanden aan te gaan, evenementen vorm te geven, te programmeren en in de markt te zetten. Zo bouwen jongeren aan een breed cultureel netwerk en doen ze waardevolle praktijkervaring op.

In dit project snijdt het mes aan twee kanten. Niet alleen de Foam_Lab deelnemers worden beter van dit traject, ook Foam als instelling is gebaat bij de participatie van deze jongeren. Foam_Lab verrijkt de organisatie met nieuwe inzichten en onorthodoxe invalshoeken en ideeën. Doordat het Foam_Lab-team bestaat uit deelnemers met heel verschillende achtergronden, worden zowel de deelnemers als Foam gestimuleerd de activiteiten van het museum op een nieuwe manier te bekijken. Hiermee zijn ze voor Foam ook écht van toegevoegde waarde geweest. Met de Foam_lab-activiteiten heeft Foam ook een aantal nieuwe publieksgroepen aan zich weten te binden.⁸ Met Foam_Lab stimuleert Foam de doorstroom van een jonge en cultureel diverse groep Amsterdamse jongeren naar het personeelsbestand van musea en de culturele industrie. Je kunt tenslotte sex hebben vanaf je 16e en je kan stemmen op je 18e, maar het lijkt erop dat je de middelbare leeftijd bereikt moet hebben, dat je hoger

opgeleid, wit en een vrouw moet zijn voordat je een carrière in een museum kan opstarten. Dus we moeten nu iets doen aan de eenzijdigheid van de personele bezetting van musea en haar bezoekers.

Het opbouwen van betekenisvolle relaties met jongeren van verschillende achtergronden is een van de belangrijke stappen om de toekomst van musea veilig te stellen. Werken met jongeren reikt het museum frisse ideeën en definities aan over wat cultuur is. Een museum dat zijn publiek serieus neemt gaat ermee in dialoog. Het stelt vragen waarvan de antwoorden niet zijn voorgeprogrammeerd. Zo wordt een museum een plek waar het niet alleen gaat om overdracht, maar is er ruimte voor het publiek om van mening te verschillen, te discussiëren en om zelfstandig te denken.

Ik heb het geluk gehad om tijdens mijn opleiding in contact te komen met inspirerende docenten die zich niet beperkten tot het 'vullen van de emmer' maar in mij het vuur van nieuwsgierigheid steeds verder aanwakkerden. Ze daagden mij uit verder te kijken en zelf meer te ontdekken. Ik wens het iedere jongere toe om inspirerende personen en musea tegen te komen om hen te helpen hun eigen talenten te ontdekken en verder te ontplooien.

- 1 Nespoli, Tiziana en Odding, Arnoud (2004) 'Het gedroomde museum', O dubbel D Den Haag
- 2 Zie bv. Pomian, Krysztof (1987) 'De oorsprong van het museum' De Voorstad, Heerlen en Macgregor, Arthur of Impey, Olivers eds. (1985) 'The Origins of Museums, The cabinet of curiosities in sixteenth-and seventeenth century-Europe' Clarendon Press Oxford
- 3 Zie bv. Falk, John H. en Dierking, Lynn D. (2000) 'Learning from Museums' Altamira Press Walnut Creek.
- 4 Zie bv. Pearce, Susan M. ed (1994) 'Interpreting objects and collections' Routledge, London en New York en Hall, Stuart ed (1997) Representation Cultural Representations and Signifying Practices
- 5 Spalding, Julian (2002) 'The Poetic Museum, Reviving Historic collections' Prestel-Verlag, Munich
- 6 www.whatsyourstory.nu, kijk bij beeldverhalen
- 7 'Hacking MOMA' van het Marymount Manhattan College in New York vormde hiervoor een belangrijke inspiratiebron. De studenten maakte een serie podcasts met grappige en soms ironische alternatieve besprekingen van werken in MOMA, Museum of Modern Art in New York. De manier waarop docenten in dit project hun studenten enthousiasmeerden is een groot voorbeeld voor mij.
- 8 www.foamlab.nl, voor een impressie van de activiteiten van de deelnemers.

MART JANSSENS

De kunst meester

Cahier ABV

In dit artikel probeer ik bijeen te brengen in welke richting kunstonderwijs binnenschools en buitenschools zich momenteel aan het ontwikkelen is. Ik zal daarbij zicht geven op benaderingen die de kwaliteit van kunsteducatie kunnen verhogen door het geheel meer samenhang te geven.

Leren van kunst?

Op allerlei plaatsen en momenten wordt steeds nadrukkelijker de vraag gesteld wat er te leren valt van kunst, of over kunst, of wat je leert door kunst te beoefenen. Leren is in toenemende mate een maatschappelijk relevant begrip geworden dat voorbij de strikte onderwijsgerelateerde definitie, betekenis krijgt in allerlei soorten maatschappelijke processen. Dan wordt leren wel vaak anders genoemd: educatie, betekenisvolle activiteiten, cursus, workshop of scholing, maar de kern van deze activiteiten is toch dat men leert. De behoefte om leeractiviteiten anders te benoemen of te kwalificeren ontstaat omdat veel betrokkenen een nogal traditionele definitie gebruiken van leren. Vaak wordt leren gedefinieerd als ‘op een schoolse manier kennis opdoen’, met vooraf bedachte doelstellingen, een vastliggende methode, een docent die het leerproces stuurt en de geijkte controlemiddelen. De laatste jaren is deze definitie van leren sterk aan ont-

wikkeling onderhevig. Onder invloed van veranderende maatschappelijke behoeften en een stortvloed aan nieuwe methodes om onderwijs daarbij aan te laten sluiten, is er een grote variëteit aan definities, theorieën en vormen van leren ontstaan. Een algemene tendens in deze benaderingen is dat de kennis flexibel en toepasbaar moet zijn en dat het toe-eigenen van die kennis zo gedifferentieerd mogelijk moet kunnen gebeuren om het leren af te stemmen op de grote hoeveelheid niveaus en soorten aanleg van studenten.

Dat heeft geleid tot een groot aantal onderwijskundige en didactische benaderingen die variëren van gedisciplineerd onderwijs aan vroegtijdige schoolverlaters tot volledige vraaggestuurde methodieken, waar het onderwijs qua vorm en inhoud soms volledig door de lerende bepaald wordt. Samen met deze golf van onderwijsvernieuwingen en soms ook weer aanpassingen om de vernieuwing terug te draaien, werden ook een groot aantal andersoortige maatregelen genomen die niet direct het gevolg zijn van onderwijskundige en didactische ontwikkelingen. Zo is door een (vooral financieel) terugtreden de overheid de positie van de docent danig ondermijnd. Ook lijken de algemeen onderwijskundige en pedagogische opvattingen de tot dan toe geldende vakbenaderingen overschaduwd te hebben. De laatste jaren is voornamelijk die tendens sterk toegenomen: vakinhouden en methodes worden (soms op een ondoordachte manier) ondergeschikt gemaakt aan idealen van besturen en schoolleiders. Zo zie je bijvoorbeeld hele scholengemeenschappen het ‘probleemgestuurd onderwijs’ ‘volledig en verplicht voor iedereen’ omarmen. Gedicteerd door directie en bestuur moeten alle schoolvakken binnen enkele jaren hun onderwijs aanpassen aan het model van de zevensprong. Het zal duidelijk zijn dat door de specifieke aard van de kunstvakken dit modelmatige denken op zijn minst fnuikend kan zijn voor een gevarieerde, actuele en optimale uitvoering. De (beginnende) docent kunstvakken die onvoldoende beseft welke varianten er binnen bepaalde modellen mogelijk zijn is dan volledig overgeleverd aan de ‘zeven sprongen’.

Het doel van de overheid met dit beleid is o.a. dat scholen hun profiel nadrukkelijker zichtbaar maken. Langzaam maar zeker ontstaat

er een heel palet aan soorten scholen die allemaal een eigen onderwijsprofiel hebben. Het gewenste gevolg is dat ouders en studenten beter weten waarvoor ze kiezen. Ook op het gebied van kunst en cultuur bestaat een mogelijkheid tot profilering: de cultuurprofiel-school: een aantal (ongeveer 44) toegewijde scholen voor de kunstvakken met veel uren en een ruim budget. Maar er zijn (gelukkig) ook heel veel scholen die dat profiel niet hebben en op een geweldige manier de kunstvakken doceren. Er kan dus sprake zijn van een dubbele onzichtbaarheid: je vak kan ondergeschikt zijn geworden aan centraal gekozen onderwijskundige en didactische principes, terwijl je school ook nog eens geen cultuurprofielschool is.

Ook op het vlak van de buitenschoolse kunsteducatie is er sprake van inkrimping. Veel centra voor de kunsten zien hun cursistenaantallen drastisch teruglopen en moeten zich door fusies staande proberen te houden. Om toch een vaste kern van cursisten te behouden, klampen ze zich vast aan de bestaande groep afnemers en hebben daardoor te weinig ruimte en middelen om met nieuwe benaderingen een ander en jonger publiek aan te trekken. Ook is het de vraag of de bezoekersaantallen van kunst- en culturele instellingen in de toekomst de gewenste stijging blijven vertonen. Er is weliswaar onder invloed van de verplichte en gesponsorde culturele activiteiten (ckv) sprake van toenemend bezoek van jongeren, maar of dat gaat leiden tot blijvende participatie is vooralsnog onvoorspelbaar.

Is er nog toekomst voor (docenten in) de kunstvakken?

Ja, want er valt veel te leren van kunst. Er dienen zich allerlei nieuwe doelgroepen aan, die van kunst willen leren. Uit onderzoek in opdracht van CJPI blijkt opvallend genoeg dat vooral jongeren er een zeer traditionele definitie van kunst op nahouden. Zo lijkt er een beeld te bestaan, vol vooroordelen over vermeende eigenschappen van kunst en cultuur. Andere doelgroepen ontbreekt het vaak aan durf om op een experimentele manier aan de slag te gaan; men wil wel leren maar vooral langs gebaande paden over bekende onderwerpen.

Om kunsteducatie te versterken is een verbreding van de definitie van kunst en cultuur dus een belangrijke voorwaarde.

Een andere voorwaarde is wel dat educatoren en docenten de stap durven te zetten om bestaande benaderingen los te laten. Want ondanks het feit dat het de kunstvakken in hun huidige vorm sterk zijn aangepast aan de eisen van modern onderwijs, vullen veel collega's (jong en oud) het nog in op een manier die sterk doet denken aan een traditionele manier van onderwijzen en leren – en dat wringt nogal eens met wat leerlingen, studenten en cursisten denken aan te treffen bij kunsteducatie. Ik doel daarmee op o.a. de volgende benaderingen:

- een sterk ambachtelijke manier om het vak te geven; je leert vooral hoe je (volgens traditionele maatstaven) materialen en gereedschappen moet hanteren;
- een sterk kunsthistorische benadering; je leert vooral hoe de kunsthistorische periodes elkaar opvolgen en wat de belangrijkste uiterlijke kenmerken zijn van stijlen en stromingen;
- je leert kunstwerken beschouwen op een manier die sterk gericht is op de bouwstenen van het kunstwerk en vaak voorbij gaat aan wat het kunstwerk voor jou of voor een ander kan betekenen.

Natuurlijk leer je ook van deze (en vergelijkbare methodes), maar de kennis die je daarvan opdoet is stevig geworteld in een tijd waarin:

- onberispelijk gebruik van materialen en technieken nog een algemeen erkend esthetisch aspect was van de zeggingskracht van het kunstwerk;
- kunstgeschiedenis vooral werd gedoceerd aan universiteiten. Die kunsthistorische academische methode is uitstekend geschikt voor studenten om bestaande kennis te verrijken met nieuwe benaderingen en inzichten, maar ongeschikt om leerlingen te vormen en confronteren met kunst die inzicht geeft in de manier waarop de zichtbare en hoorbare wereld maatschappelijk functioneert. Hierdoor wordt duidelijk welke betekenis die kunst van toen en nu voor hen kan hebben.

- het analytische kunstbeschouwen is een benadering die kinderen en adolescenten niet meer bereikt. De vastgelegde methode en volgorde vragen om een persoonlijk, eigenzinnig gebruik. Misschien zijn de kunsten er zelf wel debet aan dat jongeren zich nauwelijks iets aantrekken van het modelmatige denken dat in deze 'kijkwijzers' vaak aanwezig is.

Maar als dit niet de benaderingen zijn die jongeren kunnen motiveren te leren over en van kunst: welke benaderingen kunnen dan wel werken?

Kunst en persoonlijke ontwikkeling

We zien momenteel een grote interesse in manieren om je persoonlijk te onderscheiden van de ander. In een sterk geïndividualiseerde maatschappij, waarin persoonlijke manifestatie allerwegen aan de orde is, is dat vanzelfsprekend. Een avondje televisie en/of het doorbladeren van tijdschriften en kranten maakt dat duidelijk. Zeer veel actuele onderwerpen zijn gebaseerd op persoonlijke prestaties.

Opvallend is dat, als je daar met jongeren over spreekt, ze er ongelooflijk graag in willen 'investeren'. Het lijkt de ultieme uitkomst van het 'jaren '70 denken' waarbij individuele vrijheid werd gesteld ten opzichte van groepsbelang. Het lijkt er nu meer op dat de behoefte aan individuele vrijheid is gekanteld naar de noodzaak om je te onderscheiden ten opzichte van het andere individu: jezelf zichtbaar maken, jezelf onderscheiden, excelleren. Deze tendens zie je overal, ook in overheidsmaatregelen ten aanzien van kunsteducatie terug: kunstenaars moeten excelleren, talentontwikkeling is een speerpunt bij kunsteducatie, enzovoort.

Als ze vanuit dit motief worden uitgedaagd om te leren, zijn jongeren massaal te porren om tijd en energie te investeren in het zichtbaar maken van wat hen onderscheidt van anderen.

In het onderwijs is daar na een lange periode van gelijkschakeling van docent en leerling (basisvorming) intussen veel meer aandacht voor. Er is een groeiende tendens om rekening te houden met een

grote diversiteit aan leerlingen. Niet alleen op het gebied van niveauverschillen, maar ook op het gebied van vermogens en aanleg. Zo worden er overal programma's ontwikkeld vanuit de gedachte dat leerlingen op verschillende manieren kunnen omgaan met kennis of kunde die eigen moet worden gemaakt. Deze benaderingen worden vanuit de psychologie ondersteund met theorieën over leerstijlen (Vermunt en Kolb) en het gegeven van meervoudige intelligenties (H. Gardner). Vooral deze laatste theorie wordt met enige regelmaat ingezet om de kunstvakken te legitimeren. Gardner¹ onderscheidt en beschrijft zeven verschillende intelligenties, waarvan de volgende drie het sterkst te koppelen zijn aan de kunstvakken: *muzikale intelligentie* (het vermogen om muziek uit te kunnen voeren, te componeren en te waarderen), *lichamelijke-bewegingsintelligentie* (het vermogen om je gehele lichaam of delen er van te gebruiken om problemen op te lossen en producten te maken) en *visueel-ruimtelijke intelligentie* (het vermogen om vormen en patronen op grote en kleine schaal te kunnen herkennen en manipuleren). Naast de al bekende intelligenties (de traditionele ingrediënten van de IQ tests), de *linguïstische* en de *logisch-wiskundige*, zijn er dan nog de *intrapersoonlijke intelligentie* en de *interpersoonlijke intelligentie*. Met name deze intrapersoonlijke intelligentie sluit sterk aan bij wat ik hierboven beschreef als de behoefte om je te onderscheiden van de ander. Gardner definieert deze intelligentie als: *het vermogen tot zelfinzicht, het bezit van een effectief zelfbeeld – inclusief een beeld van de eigen verlangens, angsten en capaciteiten – en de kunst om dergelijke informatie effectief te gebruiken bij het organiseren van je eigen leven*. Overigens gebiedt de eerlijkheid te zeggen dat de laatste twee varianten (interpersoonlijk en intrapersoonlijke intelligentie) in het domein van de wetenschapskritiek het meest onder vuur liggen.

Bovengenoemde ontwikkelingen en theorieën dragen bij aan een visie op onderwijs en vak² waarbij het leren langs zeer veel en veelsoortige wegen kan plaatsvinden. Veel van oudsher bekende vakken in het onderwijs doen verwoede pogingen hun didactiek zodanig aan

te passen dat er zeer gevarieerd geleerd kan worden. Ook in musea en op andere kunstpodia zien we een toenemende variëteit aan educatieve trajecten. Een bekend en doorwrocht voorbeeld van deze benadering vinden we in het gemeentemuseum in Den Haag waar middels ervaringsgerichte benaderingen, doe- en informatieplekken een waarlijk rijke leeromgeving is geschapen: de wonderkamers. In deze educatieve benaderingen zien we nog een ander element dat gezien wordt als een methode om jongeren aan kunst en cultuur te binden. Het gaat hierbij om de beleving van kunst en cultuur. Om niet misverstaan te worden is het belangrijk het verschil aan te geven tussen beleving en sensatie. Bij sensatie gaat het om uiterlijke omstandigheden die een kortstondig shockeffect teweeg brengen. Meestal heeft sensatie niets te maken met inhoud en vorm van het gegeven uitgangspunt. Bij beleving gaat het er juist om het al dan niet kunstzinnige object in ál zijn lagen, in z'n volledigheid, je 'in beslag te laten nemen'. Het is met name deze overrompelingsbenadering die momenteel vaak wordt genoemd als een sterke prikkel om de aandacht te trekken, zodat jongeren binnen gezogen worden in de kunst en de cultuur en gemotiveerd raken om er mee aan de slag te gaan. De meeste theorieën die van dit principe uitgaan zijn voortgekomen uit de zogenaamde 'mini-trauma' theorie van Hargreaves².

Toch zullen al deze variëteiten bij leerlingen en studenten nauwelijks iets fundamenteels teweeg brengen wanneer er in die toegespitsde ervaringen en in die toevloed van informatie geen ruimte is voor reflectie. De sensatie of beleving is er wel, maar dringt niet of nauwelijks door tot het bewustzijn, laat staan dat er van geleerd wordt.

Reflectie is de schakel van de leeromgeving of leerervaring naar persoonlijke kennis, en die persoonlijke kennis dient vervolgens te worden getoetst aan bestaande eigen kennis of kennis die van buitenaf wordt ingebracht. Dat proces van verificatie bepaalt in hoge mate de objectiviteit en toepasbaarheid en daarmee dus de kwaliteit van de opgedane kennis.

De betekenis van reflectie in de kunstvakken

In de verdere uitwerking van dit artikel wil ik ingaan op methodes van reflectie en methodes van toetsing van door reflectie opgedane kennis. Dat wil niet zeggen dat ik geen belang hecht aan de ideeën om tot een intensieve leerervaring te komen, of de indringende werking van een goed opgezette leeromgeving, maar ik wil vooral het element van reflecteren aan de orde stellen om een aantal redenen:

- 1 ik meen dat reflectie in de kunstvakken zeer veelsoortig en gevarieerd kan zijn;
- 2 reflectie in de kunstvakken kan raken aan sociaal gedrag, standpuntbepaling, normen en waarden, kritische houding, durf, etc.;
- 3 hierdoor is de kans op transfer naar andere kennisgebieden groot, maar kunnen ook aspecten van die kennisgebieden een plaats krijgen in het reflecteren op kunst;
- 4 als reflecties t.a.v. de verschillende benaderingen in het kunstvak (zoals productie, receptie, beschouwen, etc.) aan elkaar gekoppeld kunnen worden, bestaat er een grote kans op een juiste en volledige verificatie van de kennis.

De kunst meester

Reflectie als brug tussen productieve en receptieve kunstzinnige vorming

(Bij dit deel van het artikel heb ik gebruik gemaakt van een
bundel artikelen: 'over actief, receptief en reflectie'³ onder
redactie van F. Haanstra en J. Oostwoud Wijdenes)

Al sinds men de overgang heeft gemaakt van onderwijs in de kunsten op ambachtelijke basis – kunst leren maken om het metier te leren en er je beroep van te maken – naar een opvatting over educatie in de kunsten waarbij vooral de vormende waarde van belang wordt geacht, wordt er gesproken over productieve kunstzinnige vorming en receptieve kunstzinnige vorming. Productieve kunstzinnige vorming door het zelf beoefenen van een afgeleide van de oorspronkelijke kunstdiscipline op diverse niveaus en met verschillende doelstel-

lingen, en reflectieve kunstzinnige vorming door het bijwonen van kunstzinnige evenementen. In het denken over educatie heeft daarbij lange tijd de gedachte overheerst dat productieve kunstzinnige vorming van groter belang is voor de vorming van de persoon dan receptieve kunstzinnige vorming. Die afwisseling van het belang dat men hecht aan deze of gene vorm van kunstzinnige vorming lijkt in een soort golfbeweging te verlopen. Het zou de moeite waard zijn om te onderzoeken of het ritme van deze golfbeweging overeenkomsten vertoont met ontwikkelingen in de kunsten.

De laatste 20 jaren is in het rijtje productief receptief het begrip reflectie als apart element toegevoegd. Dat betekent niet dat het voordien niet gebeurde, maar het werd simpelweg gezien als persoonlijke verwerking van productieve en receptieve processen en beschouwingen. Door het begrip zo nadrukkelijk te benoemen wordt het instrumenteel en kan er gezocht worden naar diverse toepassingsmogelijkheden.

Het begrip reflectie verwijst niet in eerste instantie naar een kunstzinnige activiteit. Het is een begrip dat men zowel in psychologische als in onderwijskundige theorieën tegenkomt. In de psychologie wordt reflectie gezien als onderdeel en niveau in een proces van probleemoplossing. In onderwijskundige theorieën betekent reflectie vaak een specifiek moment in een leertraject. De onderwijskundige toepassing van reflectie past het best in het rijtje van productief, receptief en reflectief. Toch is het belangrijk ook kennis te nemen van reflectie in psychologische zin, als onderdeel van probleemoplossingprocessen, temeer daar vooral in de kunsten dit soort processen een heel specifiek verloop hebben. Bovendien zijn de grenzen tussen de verschillende benaderingen vaak niet scherp te trekken. Vaak ziet men bijvoorbeeld dat in productieve processen voortdurend al handelend gereflecteerd wordt, daarbij wordt soms gebruik gemaakt van receptieve benaderingen: even naar een videofragment kijken, afbeeldingen bestuderen, groepsgewijs werk bespreken, enzovoort.

Onderwijskundigen hebben nogal sterk en vaak de neiging in modellen te denken. Dat is ook wel begrijpelijk: het toepasbaar maken van zeer gecompliceerde leerprocessen vergt een hoge mate van modeldenken om specifieke mechanismes en strategieën te kunnen herkennen en beïnvloeden.

Dat modeldenken kan een geweldig zicht geven op de vele mogelijke methodes en stappen die kunnen worden gehanteerd om optimaal leren te komen. Het is ook een dankbaar instrument in een tijd waar de nadruk zo sterk ligt op diversiteit en individualiteit: modellen kunnen immers eindeloos gevarieerd en aangepast worden.

Maar in te ver doorgevoerde methodieken of bij verkeerd gebruik kunnen onderwijskundige reflectiemodellen ook averechts werken.

Een mooi voorbeeld daarvan treft men aan in de zogenaamde beschouwingmodellen, vooral voor beeldende kunst. Het zogenaamde analysemodel is een beschouwingmodel waarbij men langs een tevoren vastgelegde volgorde het kunstwerk benadert: eerste indruk, voorstelling, beeldaspecten, functie, etc. Het opvallende is dat het persoonlijke esthetische oordeel in bijna alle gevallen tot het laatst dient te worden bewaard. Uit de praktijk van museumbezoek blijkt dat veel doelgroepen niet in staat zijn dat esthetisch oordeel zolang in te slikken, sterker nog, de verplichting daartoe verstopt in veel gevallen het objectief analytisch waarnemen... wat eigenlijk het belangrijkste doel is van een dergelijk beschouwingmodel. Dit lijkt een vrij onschuldig voorbeeld, maar vrijwel alle kijkwijzers, kunstkijkers en vergelijkbare kunsteducatieve instrumenten die in onderwijs en musea gehanteerd worden zijn van dit model afgeleid.

Een ander voorbeeld; om aan te tonen dat het modeldenken ook bij productieve kunstzinnige vorming aan de orde is, is het zogenaamde stappenplan voor een beeldende (of andersoortig) processen. Een dergelijk stappenplan kan voor docent en leerling een handig instrument zijn om inzicht te krijgen in hoe een volledig en 'ideaal' proces zou kunnen verlopen, maar eenmaal geëvolueerd van hulpmiddel tot evaluatie of controle-instrument kan het verworden tot een afvink-

lijstje of bolletjesformulier. Daarmee lijkt een te verantwoorden methode te worden gehanteerd, maar in feite is het een leeg substituuat. Hierdoor kan het zijn dat de wezenlijke beslismomenten van een kunstzinnig proces juist niet in beeld komen: de kleine eigen ingrepen, wisselende contexten, eigenzinnige benaderingen, risicovolle probeersels, plotselinge aandacht voor details, etc. Ik laat daarbij nog even in het midden of de vinkjes en bolletjes zelfstandig door de student worden geplaatst of door de docent – en of daar dan nog een discussie aan wordt gewijd.

Een theoretische benadering van reflectie.

Deze voorbeelden zijn een mogelijke aanwijzing dat als reflectie te sterk gebonden wordt aan een plaats of moment in een model het voor de kunstvakken een te plichtmatig karakter krijgt. Dat neemt niet weg dat reflectie zowel in productieve als in receptieve processen van niet te onderschatten belang is. Maar misschien moet juist voor kunstzinnige processen reflectie op een andere manier benaderd worden. Laten we kijken naar de betekenis van de term reflectie in psychologische beschrijvingen van probleemoplossende processen.

Vooraf moet worden gezegd dat op het gebied van psychologisch onderzoek naar denkprocessen in probleemoplossende benaderingen er nauwelijks onderzoeken bestaan die te relateren zijn aan kunstzinnige processen. Dat heeft wellicht te maken met het feit dat probleemoplossing in de kunstvakken meestal plaats vindt op basis van handelen (trial and error). Bovendien is het zo dat in de kunsten, het tot stand komen van een kunstwerk bijna nooit als het oplossen van een probleem wordt gezien. In veel cognitief-psychologische theorieën zien we eveneens dat het reflectieve denken vaak een specifieke plaats in het denken wordt toegekend. Dat kan zijn als evaluatief instrument: nadenken of de oplossing aan bepaalde logische criteria (juistheid, identiteit, consistentie) voldoet, of als instrument om tot synthese te komen.⁴ In dit procesmodel leiden taak, analyse en syn-

these tot vormgeving. In ieder gebied bevindt zich een element van evaluatie/reflectie op grond waarvan keuzes gemaakt worden.

Een andere benadering vinden we in een psycholinguïstisch model van schrijven en lezen: productieve activiteiten in relatie tot receptieve activiteit. Dit model (Van der Pool en Van Wijk 1995) hanteert het begrip reflectie als element van het productieve schrijfproces, als subcategorie van 'bedenken'. Ook wordt in deze studie t.a.v. conceptualiseren gesproken over 'integreren' en 'verbinden en inspecteren', wat geassocieerd kan worden met reflectie over relaties tussen productie en receptie.

In de kunsteducatie is door J. Oostwoud Wijdenes gerapporteerd⁵ over zeer beperkt onderzoek bij havo-vwo leerlingen naar reflectieve activiteiten⁴. Ook hierin wordt melding gemaakt van 'twijfelachtige' toepassingen: veel leerlingen voeren beeldende opdrachten uit met standaardoplossingen (routines). Pas als dat niet meer voldoet, door eigen kritische houding of door ingreep van de docent, ontstaat er een probleem. Als aan de 'oplossing' eisen worden gesteld komen leerlingen tot reflectie ten aanzien van bijvoorbeeld het type probleem en de manier waarop al handelend dat probleem kan worden 'opgelost'. Dat het hier vaak om meerdere subproblemen gaat die bovendien op een ingewikkelde manier interacteren, zal voor degenen die gewend zijn om te gaan met kunstzinnige processen duidelijk zijn. Uit het genoemde onderzoek blijkt dat leerlingen op dit niveau te maken krijgen met vier verschillende soorten problemen: betekenisproblemen, vormproblemen, uitvoeringsproblemen en procedureproblemen. Het zal duidelijk zijn dat door middel van reflectie al deze problemen kunnen worden benaderd. Het is echter wel zo dat reflectie op deze verschillende problemen niet met een standaardmethode kunnen worden uitgevoerd. Vormproblemen vragen om een totaal andersoortige reflectieve benadering dan bijvoorbeeld betekenisproblemen. Juist de variatie in reflectieve methodes kan de leerling / student gevoelig maken voor de grote diversiteit aan oplossingsstrategieën die bij kunstzinnige processen aan de orde zijn.

Naast onderwijskundige en leerpsychologische benaderingen kan men ook nog vanuit ontwikkelingspsychologische inzichten naar reflectie in het kader van kunstzinnige activiteiten kijken. Het is duidelijk dat de potentie om te reflecteren en het niveau waarop gereflecteerd kan worden afhankelijk zijn van het ontwikkelingsniveau waarin het kind cq. de volwassene zich bevindt. Over deze ontwikkelingsstadia van esthetische bewustwording is uitgebreid gepubliceerd door Bergman, Hargreaves en Parsons. Al deze theorieën richten zich echter op de ontwikkeling van kunstwaardering of kunstproductie, maar niet op de samenhang daartussen. Daarop vormt het werk van Palmer Wolf (1989)⁶ een uitzondering. Zij beschouwt *artistic learning* als een samenspraak van drie zich ontwikkelende houdingen ten opzichte van artistieke activiteiten: de houding van producent, van waarnemer en van reflecterend onderzoeker. De benadering van Palmer Wolf komt dicht bij de praktijk van ckv en het vak Kunst zoals dat momenteel in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt uitgevoerd. Maar het in elkaar grijpen van productie en receptie en de grote rol van reflectie daarbinnen zien we ook weerspiegeld in de nieuwe kerndoelen van kunstonderwijs in de basisvorming en in het primair onderwijs. Bovendien is reflectie als onderwijskundige methode ook sterk in ontwikkeling bij andere vakgebieden. En, last but not least, ook in het HBO kunstonderwijs (en andere docentenopleidingen) heeft reflectie op een stevige manier een plaats gekregen als onderdeel van competentiegericht onderwijs. Het bijhouden van onder andere reflectieverslagen en een persoonlijk ontwikkelingsplan dwingt de studenten voortdurend na te denken over het ontwikkelingsstadium van hun vermogen tot lesgeven, tot het produceren van kunst en hun niveau van inzicht in theorie van de kunsten – en de interactie tussen die gebieden. Hiermee is de cirkel min of meer rond. Als alle betrokkenen in het onderwijsproces de noodzaak hebben leren inzien van, en kunnen omgaan met een grote diversiteit aan reflectieve methodes, zal die als vanzelfsprekend tot het onderwijsleerproces gaan behoren.

**Naar een veelsoortige benadering van
reflectie in het kunstonderwijs**

Het zal duidelijk zijn dat het begrip reflectie in het trio productie, receptie en reflectie verschillende betekenissen heeft en op verschillende manieren het leerproces kan versterken dan wel tegenwerken. De vraag is: 'in welke omstandigheid, op welk moment is welke type reflectie het meest op zijn plaats?'.

Om met het laatste te beginnen: met 'op zijn plaats' bedoel ik: *levert voor een bepaald persoon vanuit de (ware) aard van het vak en aansluitend bij doelstellingen en verwachtingen van alle betrokkenen, lerenden en docenten, het 'meest' (niet per definitie in kwantitatieve zin) op.*

Een onwerkbare definitie natuurlijk... maar wel handig als uitgangspunt voor gesprek. Met name de toevoegingen tussen haakjes zijn belangrijke gespreksonderwerpen en spelen vooral een rol in de afweging van de kwaliteit en verificatiemogelijkheid van de opgedane kennis: *'heeft dat nou nog wel te maken met het vak??', 'Wat is nou die 'ware' aard?', of 'is dat niet een wat eenzijdig beeld of beperkte interpretatie van dat thema?... etc.*

Bij het verder uitwerken van de betekenis van reflectie beperk ik me in eerste instantie even tot de kunstvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, maar waar mogelijk en relevant zal ik verwijzen naar dezelfde vakken op andere niveaus. We stuiten meteen op een complicatie. Het kunstvak in de bovenbouw van het vo bestaat in vele maten en smaken:

- 1 om te beginnen, CKV is inmiddels een vrij constante factor in het kunstonderwijs: centraal staat beleving van culturele activiteiten, reflectie middels een kunstdossier en beperkte praktijk en beperkte kunsttheorie (beiden voor zover ze relevant zijn voor het volledig beleven van de culturele activiteiten).
- 2 voorts: KUNST, het 'nieuwe' kunstvak in de tweede fase: KUNST (algemeen), kunst- en cultuurhistorische kunsttheorie (betreft 4 kunstdisciplines) en KUNST (praktijk), de productieve kant van

het kunstvak te kiezen in de vier disciplines ^umits de school die aanbiedt.

- 3 en vervolgens ook nog: de kunstpraktijkvakken ‘oude stijl’: de afzonderlijke kunstvakken met een praktijk en theoriecomponent (kunstgeschiedenis).

N.B.: CKV (voorheen CKV 1) is voor alle leerlingen verplicht. KUNST en kunstvakken oude stijl zijn keuzevakken binnen het profiel ‘cultuur en maatschappij’ en kunnen op onderdelen ook gekozen worden door leerlingen met een ander profiel. Bij welke vakonderdelen en op welke manier kan in dit stelsel reflectie worden toegepast met het gewenste resultaat? En een extra dimensie aan deze vraag: ‘is het voor het resultaat van de reflectie van belang de vakonderdelen met elkaar in verband te brengen’?

Het meeste duidelijk kan men hierover zijn t.a.v. het vak CKV. In dit vak speelt het kunstdossier een essentiële rol en heeft in zijn oorspronkelijke opzet beslist reflectieve doelstellingen. In de uitvoering echter treft men invullingen van het kunstdossier aan die niet veel verder komen dan ‘verslag maken van’ een bijgewoonde culturele activiteit. Het zal duidelijk zijn dat de mate waarin hier sprake is van reflectie zal afhangen van de eisen die aan een dergelijk kunstdossier worden gesteld. Het valt op dat daar een grote verscheidenheid aan kwaliteitsverschillen in wordt aangetroffen, die loopt van: een ingevulde kant en klare luister- of kijkwijzer die door de docent wordt afgevinkt op ‘gemaakt en ingeleverd’, tot een zeer goede persoonlijke verantwoording van de ervaringen en belevingen tijdens het bijwonen van culturele activiteiten. Verslagen van de eigen beleving van culturele activiteiten hoeven echter geenszins steeds in de vorm van teksten te worden gemaakt. Juist een reflectieve vorm van verslaggeving vraagt om een grote diversiteit aan communicatieve toepassingen. Elke andere toepassing stelt namelijk andere eisen aan de verslaggeving. Een voorbeeld: als leerlingen wordt gevraagd een panel te vormen dat regelmatig klasgenoten informeert en stimuleert t.a.v.

interessante culturele activiteiten, zullen leerlingen over hun receptieve activiteit anders moeten reflecteren dan in een voorgestructureerde kijkwijzer.

Bij ckv hoort eveneens het onderdeel 'praktische activiteiten'. Dit onderdeel kan uitstekend worden gebruikt om leerlingen kennis te laten maken met de werkmethoden van kunstenaars van wie men de uitvoering of tentoonstelling gaat bezoeken. Ook dit kan gezien worden als een aspect van reflectie omdat het richting kan geven aan de manier waarop leerlingen een kunstwerk bevragen en waarnemen. Vanuit de praktische activiteit kan de leerling vragen en aandachtspunten formuleren (mits gestimuleerd door reflectie) die een specifieke focus kunnen opleveren bij het waarnemen en beleven van het kunstwerk. Wat bij ckv(1) op kleine schaal gebeurt t.a.v. de verbinding van het praktisch handelen aan waarneming, ervaring en beleving van kunst kan op veel uitgebreider schaal gebeuren bij KUNST algemeen en KUNST praktijk.

Allereerst wil ik echter een korte typering geven van de stand van zaken van het onderdeel kunst en cultuur in het primair onderwijs. Ook daar zijn ontwikkelingen gaande, evenals in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Die ontwikkelingen spelen zich af op twee terreinen. Ten eerste is er het terrein van het beleid t.a.v. de kunst- en cultuurvakken. Terwijl in het verleden deze vakken op veel scholen het kind van de rekening waren als het ging om tijdsinvestering en beschikbaar budget, zien we daar nu een positieve ontwikkeling. Mede door het beschikbaar stellen van scholing voor de icc'er (interne cultuurcoördinator) gekoppeld aan een geoormerkt bedrag per leerling voor cultuureducatie zien we een opleving van de aandacht voor kunst en cultuur. De opgeleide icc'er zorgt voor schoolbeleid, een aangepast curriculum en draagvlak binnen directie en team. De activiteiten die daarvan het gevolg zijn vooral van receptieve en reflectieve aard. Het gaat in veel gevallen om vakoverstijgende projecten, waarbij kunst en cultuuronderwijs gekoppeld kunnen zijn aan erfgoededucatie en natuureducatie. Het vakonderdeel productieve kunstzinnige vorming wordt met deze maatregelen niet specifiek

gestimuleerd. Dat betekent dat men in het po op dat terrein afhankelijk blijft van het enthousiasme van enkele docenten of de nog slechts spaarzaam aanwezige vakdocenten. Bij de meer omvangrijke projecten zien we echter wel een groeiend samenwerkingsverband met centra voor kunsteducatie, dans- en muziekscholen en culturele instellingen. In het kader van die samenwerkingsverbanden kunnen wellicht productieve kunstzinnige activiteiten op een verantwoorde manier (met reflectie als verbindend element) worden ingebed in de projecten.

In de onderbouw van het voorgezet onderwijs zien we een vergelijkbare ontwikkeling, maar hier in combinatie met een lange en rijke traditie van kunstonderwijs (met name in de beeldende vakken en muziek) door vakdocenten in meestal behoorlijk geoutilleerde vaklokalen. In die situatie zijn ook verschuivingen gaande: de kunstvakken vallen binnen het domein kunst en cultuur. De kerndoelen maken een ruimere invulling van dat domein mogelijk: meerdere kunstvakken die zich bezighouden met productieve kunstzinnige activiteiten worden aangevuld met receptieve en reflectieve activiteiten. Bovendien stimuleert de overheid scholen tot het zetten van stappen (de scenario's) bij het innoveren van organisatie en didactische uitvoering van het onderwijs. Voor de kunstvakken kan dat betekenen dat er meer vakoverstijgend in projecten wordt gewerkt. Bovendien wordt ook hier samenwerking gestimuleerd met buitenschoolse instellingen voor de kunsten. Dit zal op den duur kunnen leiden tot een samenhangend aanbod van kunstzinnige productie, receptie en reflectie. In deze korte bespreking wordt naar ik hoop goed duidelijk dat er nu veel kansen zijn op het ontwikkelen van onderwijs in de kunsten langs een doorlopende leerlijn...een lang gekoesterd ideaal, dat met name voor de kunstvakken op termijn realiseerbaar lijkt. Bij de realisatie van dat ideaal dient zich ook de mogelijkheid aan tot een aanvullende vorm van reflectie: niet alleen reflectie op keuzes en voortgang in relatief korte kunstzinnige processen, maar ook reflectie op de persoonlijke kunstzinnige groei over een langere periode.

Hierna kom ik op het vervolg van die leerlijn in de bovenbouw van

het voortgezet onderwijs. Daarbij ga ik in het bijzonder in op de vakken KUNST algemeen en KUNST praktijk en de mogelijkheden die daar bestaan om samenhang tot stand te brengen tussen productie, receptie en reflectie. In dit geval gaat hier niet meer alleen om gewenste en te verwachten ontwikkelingen, maar om ervaringen en daarop gebaseerd voortschrijdend inzicht. KUNST algemeen (voorheen CKV2) is het vak waarbij de kunst- en cultuurgeschiedenis is geordend in 6 relevante tijdvakken of domeinen en wordt benaderd vanuit 6 invalshoeken. Invalshoeken zijn een focus op de stof op basis van een specifiek aandachtsgebied (een speciaal soort 'bril' om kenmerkende elementen op te sporen en ontwikkelingen daarvan te kunnen zien. Een voorbeeld van een invalshoek is: 'Kunst wetenschap en techniek'). Kenmerkend voor de invalshoeken is dat ze zicht geven op de maatschappelijke context van de kunsten. Voorts heeft KUNST algemeen betrekking op alle kunst disciplines. Het andere onderdeel van het vak KUNST heet 'praktijk'. Dat houdt in dat de leerling zich kan ontwikkelen in de productieve kant van één van de te kiezen kunstvakken. Van dit praktijkgedeelte maakt ook vaktheorie deel uit: : een vakgerichte (hetzelfde als het gekozen praktijkvak) ondersteunende verkenning van de kunst ter aanvulling en ondersteuning van de eigen praktische ontwikkeling.

Deze onderdelen maken het mogelijk op verschillende manieren middels reflectie theorie en praktijk aan elkaar te verbinden. Het is mijn stellige overtuiging dat door deze cyclische benadering de leerling kan ervaren dat productie en receptie elkaar kunnen versterken. Reflectie is daarbij een absolute must. Zonder reflectie is er geen sprake van leren cq. bewustwording, is er geen zicht op ontwikkelingen, kan het eigen handelen niet worden bevraagd en is er ook geen communicatie mogelijk over gevolgde processen en gerealiseerde producten. In figuur 1 heb ik de onderdelen die in dat proces van productie receptie en reflectie een plaats hebben in hun onderlinge relatie weergegeven.

Figuur 1

REFLECTIE	◀ LEERLING ▶	REFLECTIE
Ontwikkelen van nieuwsgierigheid vanuit eigen kunstzinnig proces > probleemstelling/onderzoeksvragen, etc.	Eigen handelen in werkproces bevragen en abstraheren tot brede probleemstelling	Reflecteren op eigen werkproces; gemaakte keuzes en uitkomsten. Persoonlijke betekenis en betekenis voor de ander.
▼ KUNST algemeen domeinen en invalshoeken projecten en excursies	LEERLING reflectie op persoonlijk proces en persoonlijke ontwikkeling PORTFOLIO>Aanzet tot volgende cyclus	KUNST praktijk + vaktheorie ▲
Brede oriëntatie op ontwikkeling van kunsten. Mogelijkheid om m.b.v. invalshoek lijn naar heden te construeren	THEMA Inhoudelijk uitgangspunt op basis van KUNST algemeen. Toen en nu	Thema vanuit domein en invalshoek maakt het mogelijk een eigen kunstzinnige benadering daarvan te ontwikkelen
REFLECTIE	▶ BETEKENIS ▶	REFLECTIE

**Cyclische toepassing van reflectie
bij het vak KUNST
in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs**

Ter afsluiting van dit artikel wil ik nog ingaan op de aard van de reflectieve activiteiten bij het kunstvak.

Het kunstvak zoals hierboven geschetst is veelsoortig en aanvullend, want de inbreng van de leerling is essentieel, zodat zijn/haar keuzes en interpretaties aan de basis staan van de vormgeving. Dat betekent dat reflectie zich zal moeten richten op die veelsoortigheid. Daarbij zijn twee uitgangspunten erg van belang:

- 1 de lerende moet alle activiteiten die van reflecterende aard zijn (op den duur) als zodanig herkennen;
- 2 reflectie is ten behoeve van de verbreding en verdieping van het leerproces van de lerende, door keuzes af te wegen en mogelijkheden op het spoor te komen.

In feite is ieder moment in een werk- en/of leerproces waarbij je de handeling onderbreekt en ‘afstand neemt’ om je activiteiten te beschouwen en je af te vragen of je op die manier verder kunt of moet gaan een moment van reflectie. Dus een schilder die terugloopt van zijn schilderij en op de bekende manier afstand neemt en wikt en weegt of het beeld wat is verschenen nu wel overeenstemt met de beelden waarnaar hij op zoek is, is reflecterend bezig. Dat moment van reflectie kan verbreed of verdiept worden door begeleiding (vraagstelling), werkbespreking in een groep, presentatie, verantwoording in een portfolio etc. Die noodzaak tot explicitering kan de leerling/student helpen om door te dringen tot de kern van zijn beschouwing, om zodoende aan de voortgang van zijn proces een meerwaarde geven. Een mogelijkheid om de leerling aan te zetten tot het zelf zoeken van methoden van verbreding en verdieping is te wijzen op bronnen die buiten zichzelf liggen, namelijk in de enorme variëteit van het receptieve aanbod van de kunsten. Met de domeinen, invalshoeken en de relaties tussen de disciplines is KUNST – algemeen hiervoor een zeer geschikte ‘bron’. Op welke manier je hierin ook zoekt naar ‘inspiratie’ ten behoeve van de eigen praktijk, daar is vast een invalshoek voor te vinden. De beweging tussen de polen van de magneten theorie en praktijk ~~ook~~ kan ook andersom

gaan: de theorie geeft nadrukkelijk impulsen aan het oriënteren op thema's. Er is een rijkdom in de diversiteit van benaderingen, eigenzinnigheid in oplossingen en verrassing in toepassingen. In feite zet het theorievak de leerling voortdurend aan het denken over mogelijkheden, interpretaties en relaties.

Wat ik hierboven beschrijf zou ik een meesterlijke manier van kunstonderwijs/kunsteducatie willen noemen. Meesterlijk omdat de kunst vanuit veel hoeken benaderd kan worden, zodat leerling of student nieuwsgierig en ontvankelijk wordt voor de impulsen die het mogelijk maken langs diverse wegen op een intensieve manier met kunst actief te zijn. Deze benadering kan bij leerlingen en studenten de juiste houding teweeg brengen die van belang is om in dat laboratorium van de kunst op zoek te gaan naar 'benaderingen' voor de 21e eeuw.

Het is aan de docentenopleidingen in de kunsten om studenten op te leiden, die leerlingen kunnen scholen op een zodanige manier dat er sprake is van een 'volledige' en volwaardige confrontatie met de kunsten. Er bestaat voor deze docentenopleidingen in de kunsten nog een derde dimensie t.a.v. reflectie, de zogenaamde dubbele didactiek. Daarbij speelt nadrukkelijk de vraag: 'hoe kan ik mijn eigen kunstproductie en beschouwingactiviteiten inzetten voor educatie waarin ik de rol van docent heb?' Juist deze vorm van reflectieve vraagstelling werpt een heel ander licht op de eigen kunstzinnige en kunsttheoretische productie: namelijk de vraag naar de optimale methode van overdraagbaarheid. Hierdoor kan men naar het eigen werk kijken met aandacht voor aspecten als betekenis en zeggingskracht voor de ander. Hierdoor kan de toekomstige docent op het spoor komen van werkwijzen die, door hem of haar zelf gehanteerd, mogelijk inzetbaar zijn in educatieve activiteiten. De vraag is meer dan alleen functioneel, en dwingt de student weer op een andere manier zijn of haar werk 'op afstand' te bekijken: welke werking kan mijn 'kunst' hebben in sociale, educatieve, maatschappelijke processen. Analyse van resultaten in het werkveld en uitkomsten van theoretische studie kunnen hierbij in de toekomst meer duidelijkheid gaan geven.

- 1 Howard Gardner: soorten intelligentie; meervoudige intelligenties voor de 21e eeuw; uitgeverij Nieuwezijds 2002
- 2 D.H. Hargreaves 'The teaching of art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning', 1983. Gepubliceerd in M. Hammersley and A. Hargreaves (eds.) 'Curriculum Practice: some sociological case studies', 1983, London; vertaald in Katernen Kunsteducatie 'Naar een andere visie op Kunsteducatie', LOKV, Utrecht, 1995
- 3 Over actief, receptief en reflectief: literatuurverkenning samenhang kunsteducatie / Jacob Oostwoud Wijdenes en Folkert Haanstra. Utrecht, LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. (Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686; 13)
- 4 Hamel: onderzoek naar het ontwerpproces bij architecten
- 5 Oostwoud Wijdenes, J.D. (1983) Beeldend bezig zijn: doen en denken. In: Kamp, M. van der, F. Haanstra en J.D. Oostwoud Wijdenes (red.), *Kijk op kunstzinnige vorming*. Muusses, Purmerend, p. 95-106
- 6 Palmer Wolf, D. (1989) Artistic learning as conversation. In: Hargreaves, D.J. (ed.), *Children and the Arts*. Buckingham, Open University Press

Veerle Devreese

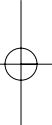
Sofie van Rijswijk

Een half jaar lang hebben we in ~~site~~^λ gewerkt in de oude leegstaande Avang schoenfabriek, die later gesloopt zou worden. In deze fabrieksruimte hebben we de verbeelding van herinneringen onderzocht, de verbeelding van het verstrijken van de tijd, van leegte die ooit vol was, van kwetsbaarheid en van verlangen. De sporen van menselijke herinnering en de suggestie van de aanwezigheid van nu anonieme personen hebben wij proberen vast te leggen in woorden en beelden. Wat aanvankelijk bestond uit een fotografisch project heeft zich ontwikkeld tot een reeks filmische

beelden. Met minimale middelen als kleine papiertjes aan draden, de speling van luchtstromen en flakkerend kaarslicht, suggereerden we een continuïteit van bewegingen, waarmee we het verstrijken van de tijd wilden aangeven.

Dit resulteerde in videoprojecties waarin flarden teksten die voor de toeschouwer zichtbaar worden, de suggestie wekken van de verhalen die wij in die ruimtes voelden. Doordat de teksten niet volledig te ontcijferen zijn biedt het werk ruimte voor vrije interpretatie. De flarden teksten doen een beroep op de verbeeldingskracht van de toeschouwer.

De filmbeelden vormen onderdeel van installaties die wij in een nieuwe omgeving plaatsten. Zo deden we dit in een trappenhal in de Hogeschool van de Kunsten Tilburg. Met installaties en projecties zoeken wij interactie tussen een verlaten, doorleefde ruimte en een nieuwe omgeving waar het bruist.



Veerle Devreese en Sofie van Rijswijk





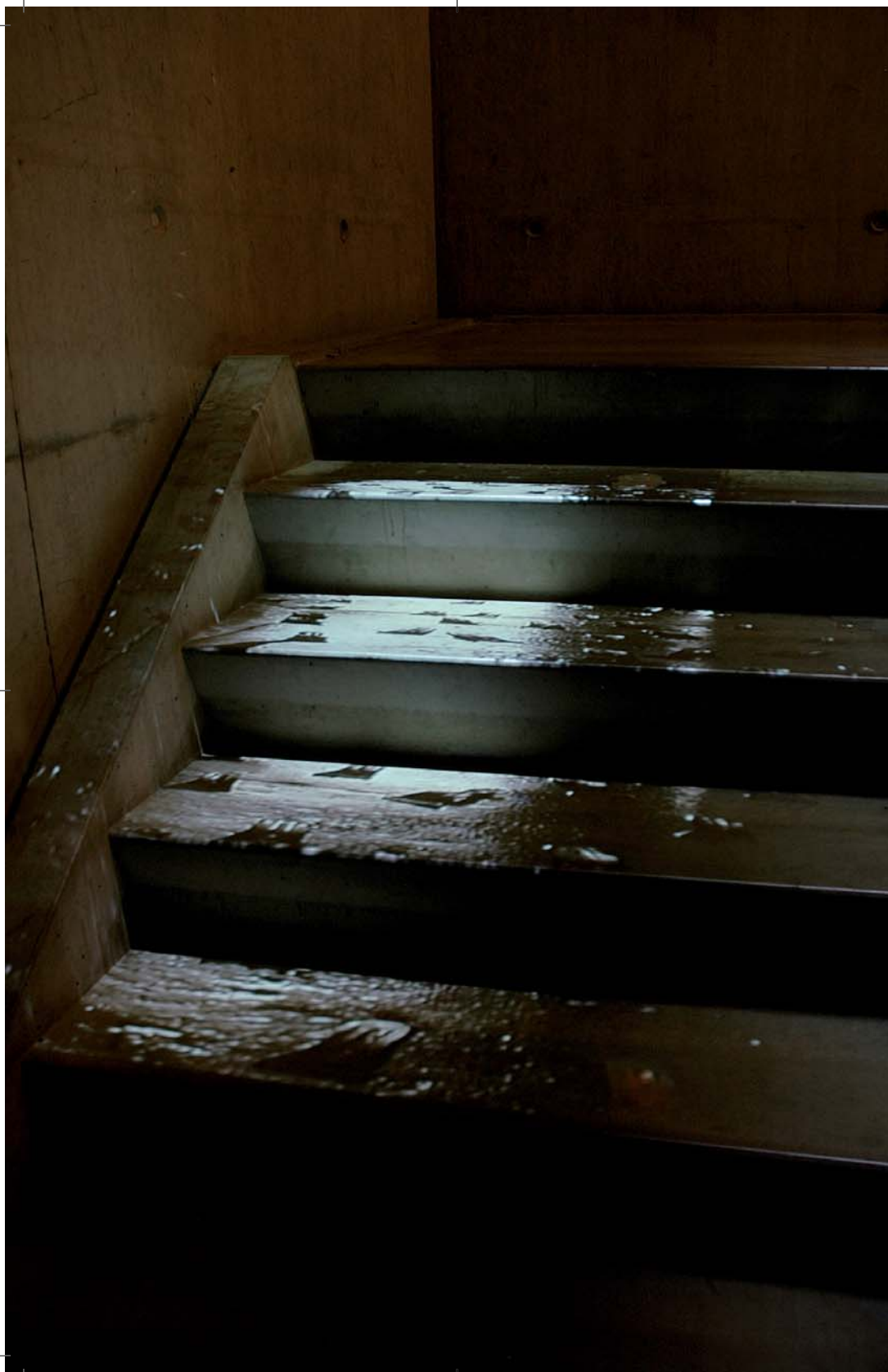




Veerie Devreese en Sofie van Rijswijk









Werkproces I, 2007, beeld uit filmfragment



Werkproces II, 2007, beeld uit filmfragment



Hal in de fabriek, 2007, foto



Droogkamer, 2007, foto



Urinoir 2, 2007, foto



Magazijn 2008, foto's



Magazijn 2008, foto's



Hal, 2008, projectie

VEERLE DEVREESE EN SOFIE VAN RIJSWIJK

Op zoek naar ideaal onderwijs

Cahier ABV

Jong, rechtstreeks afkomstig van de middelbare school, geïnteresseerd in cultuur, graag creatief bezig en zonder uitgesproken voorkeur voor de docentenopleiding, begonnen wij beiden vier jaar geleden aan de Academie voor Beeldende Vorming te Tilburg. Groen begonnen we aan een studie die ons zou opleiden tot docent beeldende vorming en die ons een toekomst op een middelbare school bood. Althans zo dachten we.

Gedurende vier jaar kregen we de kans om steeds meer ervaring op te doen, kennis te vergaren en een kritische blik te ontwikkelen op kunst, cultuur en onderwijs. Dit leidde tot keuzes die soms afweken van het bekende ‘docentenopleiding’ straatje, maar tevens tot keuzes die bij ons pasten. Poëzie, interdisciplinair en ervaringsgericht onderwijs, leerlingendifferentiatie, materiaalontwikkeling. We wisten van een algemene studie maatwerk te maken.

Nu, vier jaar na onze start in september 2004, zijn we met plezier afgestudeerd, denken we te weten waar we voor staan en kijken we met genoeg terug op onze route die wij kozen. Hoe zijn we gekomen op de plek waar we nu staan?

Oktober 2006

Het vak Vakdidactiek gaf alle tweedejaarsstudenten de opdracht om in kleine groepjes na te denken over een nieuw CKV-lesprogramma van veertig uur. Het was de taak om samen een plan vorm te geven en dit te verwerken in een voorlichtingsfolder met een uiteenzetting van de grote lijnen en een toelichting op de belangrijkste kenmerken.

Toevallig vormden we een groepje. Nooit eerder hadden we samengewerkt maar al snel werd duidelijk dat we een gezamenlijke interesse hadden en een drijfveer die ons verder hielp; poëzie.

Samen ontwikkelden we de opzet van PoëZien; een lesmethode waarin kunst en cultuur bekeken worden vanuit een gedicht. Poëzie fungeerde als kapstok voor een inleiding in kunst en cultuur. Het leek ons een inspirerende insteek en een prikkelende benadering en we zagen veel mogelijkheden om samen met leerlingen vanuit poëzie en taal een brug te slaan naar kunst en cultuur.

Graag hadden we de tijd gehad om over de inhoud verder na te denken maar het programma met andere opdrachten belette dit. Hoewel we niet meer de tijd en mogelijkheden hadden onze ideeën rondom PoëZien uit te werken, waren onze ogen geopend. Dergelijke werkzaamheden hoorden ook bij onze studie. Dat was een interessante gewaarwording.

Januari 2007

Hoewel we tekst beiden al vaker hadden benut als inspiratiebron, begonnen we – afzonderlijk – in het nieuwe blok van ons derde studiejaar poëzie een steeds belangrijkere rol in ons beeldend werk te geven. Door onszelf door poëzie en ander tekstmateriaal te laten inspireren, vonden we nieuwe beeldende oplossingen en kregen we nieuwe ideeën over hoe we ook anderen in aanraking met tekst en beeld konden laten komen. Er volgden experimenten met de betekenis en de vorm van teksten, de combinatie met beeld en de wisselwerking tussen deze twee.

Februari 2007

De stages die wij voorheen hadden gelopen liepen we, zoals gebruikelijk, op verschillende middelbare scholen. Nu kozen we echter voor een andere weg. We wilden verder kijken dan het middelbaar onderwijs. Wat viel er nog meer binnen de kunsteducatie? Samen gingen we één stage aan; het opzetten en geven van een cursus Grafische Vormgeving binnen Studium Generale van de Universiteit van Tilburg. Daarnaast kozen we ervoor samen een tweede stage aan te gaan, waarin we nog een andere vorm van kunsteducatie onder de loep konden nemen. In deze tweede stage deden we onderzoek naar digitaal lesgeven in beeldende vorming op de Pabo van Eindhoven.

Met beide stages weken we af van de stageactiviteiten van onze medestudenten, die allen stage liepen bij kvv-lessen op een middelbare school. Zij maakten dan ook meer contacturen dan wij en deden meer ervaring op in het begeleiden en opleiden van 'eigen' klassen. Wij maakten daarentegen kennis met andere vormen van kunsteducatie, ontdekte andere aspecten van het docentschap en ontwikkelden op andere manieren onze competenties. Op de Pabo kwamen we in aanraking met een macht van bovenaf; de wens van de directie om onderwijs te digitaliseren. Door vanuit het perspectief van zowel student als docent te leren kijken, leerden we weloverwogen adviezen te formuleren waarbij beide partijen gebaat waren. We ontwikkelden een eigen visie. Beeldende vakken zijn niet de meest voor de hand liggende vakken om digitaal te doceren maar hoe maak je er het beste van? Hoe bied je het vak zinvol en prikkelend aan, ook wanneer studenten de waarde ervan minder erkennen? Het bleek een uitdaging om daarop antwoorden te bedenken.

Daarnaast sprongen we in het diepe door volledig zelfstandig een cursus op te zetten vanaf het nulpunt. Op voorhand hadden we nooit kunnen indenken wat daarbij allemaal kwam kijken, zowel op organisatorisch, sociaal als inhoudelijk gebied. We leerden onszelf – mede dankzij de hulp van experts – veel nieuwe kennis en vaardigheden aan over het onderwerp grafische vormgeving, maar waar we vooral van leerden was onze kennismaking met een nieuwe doelgroep. Een

groep universitair opgeleide studenten met een behoefte aan feiten en toepassingsmogelijkheden. We ontdekten dat zij een andere vraag hadden dan de middelbare scholier en de praktijkgeoriënteerde student zoals wijzelf. We hebben hard moeten werken en ons steeds weer moeten bijspijkeren om deze cursisten elke week opnieuw een cursusavond te kunnen aanbieden die voor hen zowel toegankelijk als uitdagend was. We bleken hierin te slagen. De cursus werd een succes en ons harde werken werd beloond met goede kritieken. En vooral; met een wachtlijst voor de daarop volgende cursus.

Uiteindelijk gaven we de cursus drie keer. Hierdoor kregen we de kans te ervaren wat het is om van je eigen werk de vruchten te kunnen plukken en je werk te kunnen optimaliseren.

April 2007

Doordat het ons was gelukt om een groep kritische cursisten zinvolle dingen aan te leren, voelden we ons gesterkt in ons kunnen en in onze mogelijkheden. We zochten naar nieuwe doelgroepen om te kijken hoe zij op onze benadering van grafische vormgeving reageerden. Maar tevens gingen we op zoek naar nieuwe vormen van lesgeven in het creëren van beelden aan de hand van woorden. Zo ontstonden de workshops 'woord en beeld' en 'beeldend schrijven'. Beide workshops hebben we aan enkele groepen middelbare scholieren en een groep oudere werkende dames gegeven.

Juni 2007

Onze interesse voor poëzie bleef groeien. We leken steeds meer mogelijkheden te zien om onszelf hiermee te inspireren maar ook om anderen aan de hand van poëzie te helpen bij hun (beeldende) ontwikkeling.

Door deel te nemen aan een debat met de titel *Poëzie in de uitvoering* in de Rode Hoed te Amsterdam – georganiseerd door School der Poëzie – maakten wij kennis met de stand van zaken rondom poëzie in het middelbaar onderwijs op landelijk niveau. Door verschillende instanties en mensen vanuit diverse achtergronden bij elkaar te zien -

van Stichting Lezen, het ministerie van oc&w tot vakdocenten ckv, Beeldende Vorming en Nederlands afkomstig van diverse schoolgemeenschappen –, kregen wij de kans om een helder beeld te vormen van de stand van zaken op het gebied van poëzie in het onderwijs. Er werd een aantal problemen in kaart gebracht. Op veel scholen viel poëzie tussen wal en schip doordat zowel de sectie Nederlands als de sectie ckv elkaar het onderdeel poëzie toeschoven. Daarnaast waren er veel ckv-docenten die geen goede mogelijkheden zagen om poëzie op een aantrekkelijke manier te integreren in het vak.

Deze conclusies prikkelden ons en bevestigden onze stelling dat poëzie waardevol is binnen het vak ckv. Poëzie draait om verbeeldingskracht en juist ckv is een vak waarbinnen de ontwikkeling van verbeeldingskracht en creativiteit een grote rol spelen. Het beïnvloedt de manier waarop iedereen de wereld om zich heen waarneemt en beleeft.

September 2007

Het studiejaar waarin wij zouden afstuderen ging van start. Beiden kozen we ervoor om ons jaar zo in te delen dat we het eerste half jaar gebruikten om af te studeren op de studieonderdelen beeldende praktijk en kunsttheorie, om het tweede halfjaar volledig in het teken te plaatsen van de afstudeer(LIO)stage. Beiden hadden we de wens om de mogelijkheden binnen kunsteducatie verder te verkennen. Eerder was gebleken dat onze samenwerking erg goed, inspirerend en motiverend werkte. We kozen er dan ook opnieuw voor om onze ideeën, krachten en wensen naast elkaar te leggen. We hadden al veel ondernomen tijdens onze studie maar we hadden nog maar nauwelijks ervaring opgedaan met het ontwikkelen van lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs. Dit is een kant van educatie die onze interesse al lang had en waarvoor we onze laatste stageperiode graag wilden benutten om hierin ervaring op te doen. Zo kwamen we bij de wens de eerder bedachte lesmethode PoëZien uit te werken. Een methode die er op gericht was om leerlingen aan de hand van poëzie kennis te laten maken met andere vormen van kunst en cultuur en hun beleving

daarvan centraal te stellen. Het leek ons een uitdaging om de geest van PoëZien te verwezenlijken. We wilden de periode benutten om te leren hoe we onze ideeën konden vertalen naar lesmateriaal.

Met het oog op die afstudeerstage waar wij midden januari mee zouden beginnen, startten wij een zoektocht naar een interessante stageplek die aansloot bij onze wensen. Het was de vraag of we reële wensen hadden maar we hadden vertrouwen in ons plan en onze ideeën en we wilden ontdekken of anderen hierover net zo dachten.

November 2007

Onze zoektocht naar een stageplaats wierp uiteenlopende ‘vruchten’ af. We bleken welkom te zijn bij diverse organisaties en instellingen zoals een grote scholengemeenschap en Taaldrukwerkplaats Rotterdam, omdat onze insteek – kennis maken met kunst en cultuur aan de hand van poëzie – als vernieuwend en inspirerend werd gezien. Dit betekende dat we, onverwachts, in een positie kwamen waarbij we kieskeurig konden zijn. Juist daardoor ontstond er langzaam het verlangen om concreet met PoëZien aan de slag te gaan, zonder daarbij afhankelijk te zijn van het kader dat de stageplaats zou bieden. Enerzijds omdat respons op ons verzoek rondom een stageplaats duidelijk maakte dat men geïnteresseerd was in onze ideeën, maar dat we deze zouden moeten gieten in reeds bestaande jaszjes, waardoor we telkens één of meer belangrijke eigenschappen van de methode moesten inleveren. We zouden er niet meer voor kunnen kiezen om PoëZien te koppelen aan een ervaringsgericht project met een interdisciplinair karakter. We zouden ons moeten toeleggen op enkel tekst en beeld, waardoor we leerlingen minder diepgang konden bieden, terwijl dit voor ons ook PoëZien betekende. Anderzijds kregen we steeds meer zin, inspiratie en input voor PoëZien.

In overeenstemming met onze begeleiders van de academie besloten we om geen stageplaats aan te nemen. In samenwerking met een gedegen klankbordgroep en met twee academiedocenten Vakdidactiek en Onderwijspsychologie als begeleiders, zouden wij op eigen handen, los van één eigenlijke stageplek, onze afstudeerthema-

tiek 'wat is de ideale lesmethode CKVI?' body geven, aan de hand van de CKVI lesmethode PoëZien. Voorwaarde was dat er een goed functionerende en efficiënte klankbordgroep gevormd zou worden – zij konden immers als onze 'leermeesters' fungeren. Een groep die bestond uit leden van verschillende vakgebieden, zowel uit vakinhoudelijke hoek en uit onderwijskundige hoek, als specialisten op het gebied van poëzie. Daarnaast zouden we op zoek moeten gaan naar verschillende middelbare schoolklassen waaraan we ons lesmateriaal konden voorleggen middels 'proeflessen' om het materiaal te peilen op bruikbaarheid en succes.

December 2007

Ook na ons besluit om zelf een stage vorm te geven kwam er nog een reactie op ons eerdere verzoek om een stageplaats. Directeur Bert Boermans van Uitgeverij Lambo, een uitgeverij met een hart voor kunstvakken, was geïnteresseerd in PoëZien en in onze ideeën en zag kansen liggen in onze benadering van CKVI. Hoewel wij voor onszelf duidelijk hadden dat we PoëZien wilden ontwikkelen zoals wij de methode voor ogen hadden, waren we toch benieuwd naar de mogelijkheden die Lambo misschien voor ons had. Zo bleek dat Bert Boermans net als wij de nadruk wilde leggen op het ervaren van kunst en cultuur door leerlingen. Hij gaf aan benieuwd te zijn naar de uitkomsten van hoe wij een nieuwe invulling zouden geven aan een verouderde CKVI methode en wilde ons daarbij de ruimte geven om dit te doen aan de hand van poëzie. Om die redenen kozen we ervoor om contact te houden.

Januari – juni 2008

Wat is ideaal lesmateriaal en hoe maak je het?

De eerste maand, het begin

Opeens was het zover; we hadden allebei de onderdelen kunsttheorie en praktijk goed afgesloten en we konden daadwerkelijk van start gaan met onze 'ideale stage'. De stage waarin we PoëZien wilden ontwikkelen tot bruikbaar en prikkelend lesmateriaal voor zowel

docent als leerling. Een stage met als doel om een half jaar later een boek op tafel te kunnen leggen met daarin een module van een lesmethode en de onderbouwingen ervan.

Maar hoe start je? Schrijvend? Onderzoekend? Ga je meteen experimenteren met ideeën middels proeflessen? Hoewel we al lang bezig waren geweest met de voorbereidingen van deze stage en we hadden gedacht precies te weten wat we wilden, bleek dit lastiger dan gedacht.

Wat betekent een ‘ideale lesmethode’? Waarvoor staat dit? Met welke didactische werkvorm(en) heb je dan te maken? Welke vak-, onderwijs- en mensvisie komt daarbij kijken? En hoe ziet de inhoud van zo’n methode eruit?

Door onderzoek te doen naar wat er al was op het gebied van CKVI en poëzie in het onderwijs, konden we onze eigen doelen steeds beter formuleren. Nu pas bleek dat we met een aantal zaken goed rekening hadden gehouden maar ook nog erg veel over het hoofd hadden gezien. Wilden we wel een lesboek, want betekende CKVI voor ons niet juist de leerling kunst en cultuur laten beleven door hen ‘uit het lesboek te halen’? We stelden ons de vraag of we misschien alleen een handleiding voor docenten wilden schrijven, om hen te voorzien van suggesties hoe kunst en cultuur te benaderen aan de hand van poëzie – inspelend op het feit dat veel docenten vaak niet goed weten hoe dit te doen –. Door contact te houden met Lambo maakten we echter ook kennis met de commerciële kant van het ontwikkelen van lesmateriaal en werd duidelijk dat het voor een uitgever qua oplage niet interessant is om lesmateriaal alleen voor een docent te maken.

Door een steeds beter beeld te krijgen van wat voor ons goed lesmateriaal was, kozen we ervoor om niet te veel rekening te houden met Lambo. Enerzijds was dit een eigenwijs en koppig besluit omdat juist een uitgever goed in de gaten houdt of het materiaal geschikt is voor de doelgroep – op die manier wordt je een reëel beeld voor ogen gehouden –. Maar anderzijds wilden wij ons focussen op ‘ideaal’ lesmateriaal en wilden we ons onderzoek niet laten beperken door de

commerciële invalshoek. Wij wilden niet minder beeldmateriaal gebruiken ook al is dit een dure kwestie. Wij wilden de leerling juist visueel zoveel mogelijk prikkelen.

Door te spreken met veel mensen met verschillende achtergronden en specialisaties – van docenten uit de praktijk, tot literatuurdeskundigen, kunstenaars en wetenschappers op het gebied van educatie-, kregen we de kans om ons dieper in de materie te begeven. We kregen een beter beeld van de realiteit, van verschillende visies op ‘goed onderwijsmateriaal’ en vooral ook van de mogelijkheden. Soms overheerste het gevoel te verdwalen in alle idealen. Onderdelen die we zonder meer wilden verwerken waren punten als ervaringsgericht onderwijs, ontdekkend leren, leerlingen differentiatie, interdisciplinariteit, werken aan de hand van een thema en het motiveren van actie buiten de boeken. We wilden alles wat ons goed leek benutten, maar zou dit ten goede komen van het lesmateriaal? We kregen het advies een prioriteitenlijst te maken waarmee we duidelijker konden stellen waarvoor het lesmateriaal in ieder geval moest staan.

Pas na een maand hadden we het gevoel precies te weten waaraan we wilden werken. Hoewel we dit al twee jaar dachten te weten – sinds PoëZien als idee geboren was – bleek tijdens deze maand dat dit geen realistisch idee was geweest omdat het bleef bij een oppervlakig ideaal. De start van onze stage hebben we voornamelijk benut om die idealen te vertalen naar realistische idealen.

Verzamelen van thema's en ideeën.

Het onderzoek stopte niet na een maand maar we zijn wel grenzen gaan verleggen. We stonden op een punt waarop we in ieder geval wisten wat we wilden. We besloten om ons te richten op het daadwerkelijk ontwikkelen van materiaal en aan de hand van de conclusies die daaruit rolden, onze doelen bij te scherpen. We gingen van start met het uitbreiden van een verzameling die gedurende de daaraan voorafgaande twee jaar was ontstaan; de inhoudelijk ideeën voor het lesmateriaal.

Interdisciplinair

We kozen voor een aanpak om alle kunstdisciplines te integreren. We wilden verbanden laten ontstaan tussen theater, dans, muziek, film, wereldliteratuur, vrije en toegepaste beeldende kunst en architectuur en we wilden hiermee voorkomen dat leerlingen het vak CKVI als een versnipperd vak zien. Al deze disciplines kunnen een relatie met elkaar aangaan. Overal liggen verbanden.

Thema's

Maar we verzamelden niet in het wilde weg. We bedachten enkele thema's. Een lesmethode op basis van een thema leek ons zinvol omdat er op die manier verbanden ontstaan tussen de activiteiten en inhouden die aangeboden worden. Het paste bij het interdisciplinaire karakter dat we voor ogen hadden. Het thema zou de rode draad vormen en alle onderdelen van de methode zouden middels deze rode draad aan het daglicht komen.

Maar wat maakt een thema tot een geschikt thema? Veel thema's waren leuk, boden veel mogelijkheden voor het vak CKV en werkten prikkelend voor leerlingen. We kozen enkele thema's zoals Holland en Tijd en onderzochten middels proefsessies welk thema het beste aansloot bij de leerling, bij onze doelen en welke de meeste mogelijkheden bood. Dit bleek erg zinvol. De clichés bleken de verbeeldingskracht te belemmeren terwijl het thema Tijd veel interessantere resultaten tot gevolg had omdat leerlingen zich daarbij veel minder makkelijk aan clichés konden vasthouden. Tijd was abstracter; het bood ruimte voor veel meer verschillende benaderingen, betekenissen en interpretaties. Je kunt het hebben over het verleden, het nu, de toekomst, over de lengte van een muziekstuk, over tempo en ritme van een gedicht, de verbeelding ervan in een kunstwerk of op het toneel, over de inhoud die tijd suggereert en de relatie tussen de verschillende disciplines. Door aan de hand van het thema Tijd naar kunst en cultuur te kijken, merkten we dat we een breed scala aan voorbeelden uit allerlei disciplines konden opsommen. Van The Original Beanary van Edward Kienholz – een kroeg waarin de stam-

gasten een hoofd als klok hebben – over een modeshow van Victor en Rolf waarin ze kritiek leveren op onze gehaaste maatschappij, tot de film Sleep van Andy Warhol – een acht uur durende film van een man die slaapt –. En van The Greeting van Bill Viola – een ontmoeting van 45 seconden opgerekt tot 10 minuten – over het haastige lied Opzij Opzij van Herman van Veen, en het gedicht Time and time again van J.A. Deelder (‘Verleden jaar om kwart over twee had ik een wezenloos goed idee. Het is nu tien voor half drie’) tot de enorm opgeblazen zandloper op het toneel van Hemel boven Berlijn van Toneelgroep Amsterdam.

Met het thema Tijd konden we de breedte van interpretaties en de mogelijkheden van de verbeeldingskracht aangeven waarnaar we op zoek waren.

Tijd ervaren

Vervolgens kozen we een tweede rode draad die je door het lesmateriaal zou begeleiden: zintuigen. Hierbij kwamen we door ons te focussen op de belangrijkste eigenschap van CKVI; het ervaren van kunst en cultuur. Het zijn immers de zintuigen waarmee iedereen de wereld om zich heen waarneemt. Een tweede algemene doelstelling van CKVI is dat leerlingen een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. We probeerden hierop in te spelen door leerlingen bewust te laten waarnemen aan de hand van hun zintuigen en aan de hand van deze ervaringen conclusies te trekken. Bovendien bood dit een mooie mogelijkheid om leerlingen te laten kennismaken met kunstvormen die hen tot dan toe nog onbekend waren (alg. doelstelling CKV; kennismaking met kunst en cultuur) en hen mogelijk deed verwonderen.

De rol van poëzie

Die verwondering wilden we benaderen middels poëzie. Poëzie vormde het vertrekpunt; woorden zonder beeld boden leerlingen de mogelijkheid hun verbeelding de kans te geven en de vrije loop te laten. Welke zintuigen passen daarbij? Welke kunstdisciplines? Wat

doen anderen met die verbeelding? Hoe zou jij de woorden verbeelden of hoe zou jij de beelden verwoorden?

Het gedicht leidt je in een bepaalde benadering en betekenis van Tijd – bijvoorbeeld de subthema's; vergankelijkheid, terug in de tijd, tempo, momentopname –, die vervolgens in de breedte in andere kunstdisciplines werden teruggezocht.

Bij de keuze van de gedichten hebben we opnieuw een centrale doelstelling van CKVI vooropgesteld; het beleven van plezier in culturele activiteiten. We kozen voor gedichten die prikkelden en die nieuwe inzichten konden bieden. Poëzie die sprak tot de verbeelding, zonder een al te hoge drempel, die gesprekstof kon doen opwaaien. En natuurlijk kozen we voor gedichten waarin Tijd een belangrijke rol speelt.

Toon Tellegen

Ik trok een streep

Ik trok een streep:
tot hier,
nooit ga ik verder dan tot hier.
Toen ik verder ging
trok ik een nieuwe streep,
en nog een streep.
De zon scheen
en overal zag ik mensen,
haastig en ernstig,
en iedereen trok een streep,
iedereen ging verder.

Een vliegend half jaar.

Ondertussen ging het halfjaar snel. Veel sneller dan gedacht. Het lesmateriaal werd genomineerd voor de Jacques de Leeuw Jong top talentprijs en werd daardoor door nog meer mensen onder de loep genomen. Steeds vaker waren we bezig met onze ontwikkelingen te

presenteren en onze keuzes te verantwoorden en te onderbouwen. Onderwijl probeerden we door te gaan met het ontwikkelen maar dit werd soms lastig. Diverse scholen gingen wij af om ons lesmateriaal voor te leggen. Eerst nog zoekende hoe we dit het beste konden aanpakken. Steeds kwam je weer voor een nieuwe groep terecht waarmee wij binnen korte tijd een band moesten opbouwen om vervolgens echt iets te kunnen bereiken voor zowel de leerling als ons lesmateriaal. Pas op het moment dat we de mogelijkheid hadden om in één week vier klassen tweemaal les te geven konden we deze proeflessen optimaal benutten doordat we konden experimenteren met meerdere klassen naast elkaar. Hierdoor konden we beter beoordelen of de resultaten afhankelijk waren van een bepaalde klas of overeen kwamen. Deze proeflessen hadden tot gevolg dat het interdisciplinaire karakter leerlingen extra bleek uit te dagen en het eigen verbeeldingsvermogen uitdaagde. Ook leerden we poëzie op de – in onze ogen – juiste manier inzetten. Aanvankelijk hadden we een bijzondere en nadrukkelijke rol weggelegd voor gedichten. Hierdoor hadden leerlingen echter het idee dat poëzie los stond van de andere disciplines. Juist die extra aandacht belemmerde en liet leerlingen zich focussen op één onderdeel en waardoor ze minder aandacht hadden voor mogelijke andere opties. We ontdekten dat we poëzie gelijkwaardig aan andere kunst disciplines moesten behandelen. Niet meer en niet minder.

Zo stelden we idealen bij omdat ze niet langer ideaal bleken te zijn.

PoëZien in vorm

We experimenteerden met structuren waarop we het materiaal wilden aanbieden. Eerst stelden we de docent hierin centraal en hadden we een handleiding met suggesties voor de docent in gedachten. De docent was degene die voor het beste maatwerk kon zorgen en degene die kon motiveren, waren we van mening. Onze klankbordgroep wees ons er echter op dat wij niet van de ‘ideale’ docent mochten uitgaan.

Empirisch onderzoek had uitgewezen dat verscheidende vakdocenten opmerkten dat zij zich niet geholpen voelden met louter theo-

retische informatie als achtergrond voor hun lessen, die verschillende ckv-methodes hen wel aanreikten. Vertaling van theorie naar de werkelijke praktijk en naar praktisch handelen was gewenst. Suggesties die onmiddellijk toepasbaar waren, zonder tijdrovende voorbereiding. Hieraan dachten wij tot op een bepaalde hoogte invulling te kunnen geven door veel voorbeelden uit kunst en cultuur aan te reiken die startklaar waren om gebruikt te worden.

We kozen ervoor om met onze module een raamwerk te vormen waarbinnen alle onderdelen van ckvi aan bod komen door een reeks suggesties te bieden waarmee zowel de leerling als docent een eigen invulling aan de lessen kan geven. Hoewel het lesmateriaal als nauwkeurige leidraad kan worden benut en met het materiaal een volledig semester gevuld kan worden, zijn alle onderdelen vrij in te passen. Docent en leerling kunnen hierdoor zelf hun lessen samenstellen en de richting ervan bepalen. We dachten dat hiermee meer betrokkenheid en motivatie bereikt kon worden en bovendien werden de lessen zodoende 'eigen' gemaakt.

Uiteindelijk wilden we de gehele lesmethode uitwerken in een begeleidend boek voor de leerling aangevuld met suggesties voor de docent. Hoewel we interesse hadden om uit te zoeken of we uiteindelijk één boek konden maken voor zowel docent als leerling – de leerling mag evenzeer weten waarom hij of zij tot iets gemotiveerd wordt; wat de leerdoelen zijn – konden we hier gezien de steeds minder resterende tijd geen aandacht meer aan besteden.

We kozen voor een begeleidend boek voor de leerling. Een boek dat de leerling zou prikkelen en stimuleren tot interesse, participatie en kennis op gebied van cultuur, maar die vooral de leerling duidelijk zou maken waarom hij of zij tot iets werd aangemoedigd. We wilden ook aan de leerlingen onze keuzes kunnen verantwoorden; pas dan kun je in onze ogen spreken van inzichtelijk en efficiënt leren.

Maar hoe pasten we al deze ideeën bij elkaar? Hoe werd het een logisch geheel, samenhangend in de ogen van de leerling en de docent? We moesten op zoek naar een structuur en vonden deze door twee belanghebbenden overkoepelende opdrachten te ontwerpen:

‘Your 5 minutes of fame’ en ‘het TIJDSchrift’. De hele module van de lesmethode werd in het teken gesteld om deze twee opdrachten te kunnen maken. Het werden projecten op grond waarvan culturele activiteiten ondernomen moesten worden.

Your five minutes of fame

Deze opdracht benadrukt de praktische kant van de methode. In groepsverband zouden leerlingen zich buigen over de vraag hoe zij Tijd zélf en gezamenlijk zouden verbeelden. Het begeleidende leerlingenvoetboek gaf leerlingen de kans om met diverse mogelijkheden van kunst en cultuur ervaringen op te doen. Vervolgens zouden ze dit op een eigen manier moeten omzetten naar een performance. Het creatieve denkproces van de leerlingen zou hierbij centraal staan; hoe gaan zij Tijd verbeelden? Middels een modeshow? Een lied? Een dansstuk? Een cabaretstukje? En door welke voorbeelden en kunstdisciplines hebben zij zich laten inspireren?

De performance:

- duurt 5 minuten;
- ontstaat door een goede samenwerking met het groepje;
- gaat over de eigen interpretatie en verbeelding van Tijd;
- legt het accent op minimaal 2 zintuigen;
- is geïnspireerd op minimaal 2 bestaande kunstprojecten uit 2 verschillende kunstdisciplines;
- wordt opgevoerd tijdens De Dag van de Tijd.

Het TIJDSchrift, de constante factor

Naast ‘Your 5 minutes of fame’ zou er door iedere leerling een eigen TIJDSchrift worden opgezet. Het heeft als eigenschap dat leerlingen hierin alles verwerken dat te maken heeft met de editie van dit TIJDSchrift; namelijk ‘Your 5 minutes of fame’. In het TIJDSchrift wordt alles verzameld; van persoonlijke voorkeuren binnen de voorbeelden en inspiratiebronnen voor de performance tot een terugblik

op De Dag van de Tijd. Anders dan de performance is het TIJDSchrift dus een allesomvattende opdracht. Een leerling reflecteert op en documenteert zijn eigen proces; het TIJDSchrift toont zijn of haar ontwikkeling.

In het TIJDSchrift zitten de eigenschappen van het portfolio verborgen. Door voor deze vorm te kiezen krijgt het portfolio niet alleen een mooier jasje, het krijgt ook een groter doel; het doel om anderen inzicht te verlenen. Door de juiste artikelen – een recensie waarin een culturele activiteit verwerkt wordt, een column waarin een eigen visie op het thema beschreven wordt, de rubriek ‘The making of’ en ‘The day after’ van ‘Your 5 minutes of fame’ waarin de laatste ontwikkelingen binnen rondom de performance beschreven worden – te publiceren, maakt de leerling zijn of haar werkproces en visie inzichtelijk voor anderen. Leerlingen verzamelen informatie, leggen in het TIJDSchrift hun ervaringen binnen de kunst en cultuur vast en plaatsen deze in een context. Daarbij wordt nadrukkelijk gevraagd om bewust een mening te vormen die te onderbouwen is aan de hand van de ervaringen en kennis.

TIJD om af te ronden

Het half jaar liep ten einde. De verre deadline was ineens in zicht. En we wilden nog zoveel. Zoals we ook hadden moeten besluiten geen aandacht meer te besteden aan een onderzoek naar één boek voor zowel docent als leerling, zo moesten we meerdere onderdelen laten vallen.

Waar we aan het begin dachten een half jaar later een volledige, tot in de puntjes uitgewerkte, lesmethode te kunnen neerleggen, gedrukt en wel, bleek dit niet reëel te zijn.

Wel hebben we de periode optimaal weten te benutten om uit te zoeken wat in onze ogen ideaal lesmateriaal was. Wat verdient het vak CKV1? Wat verdient de leerling? Middels PoëZien hebben we daarop een antwoord proberen te vinden. Het product dat we creëerden vertegenwoordigt nog niet al die idealen. Het geeft een beeld van kunsteducatie die in onze ogen zinvol is. Waaraan nog haken en ogen

zitten maar waar met veel plezier en enthousiasme aan is gewerkt, en waarmee we graag nog verder zouden gaan.

We hebben onze stage en daarmee ook onze studie afgerond met een product dat nog niet volledig en perfect was. Lambo kreeg exact hetzelfde product in handen. Hoewel wij er niet naar hadden gestreefd volwaardig – Lambo geschikt – lesmateriaal te maken, reageerde Bert Boermans positief. Hij gaf aan mogelijkheden te zien om dit materiaal uit te geven en wilde hierover met ons in gesprek.

Nu

Hoewel de periode die we beschreven alweer vier maanden achter ons ligt, zijn we nog steeds niet rondom één tafel gaan zitten. Na een lange zomervakantie zijn we allebei naar Amsterdam getrokken om daar Algemene Cultuurwetenschappen en Media en Cultuur aan de Universiteit van Amsterdam te gaan studeren. We zijn begonnen aan iets nieuws.

Hoewel de periode in dit artikel beschreven is in de voltooid verleden tijd, zijn de idealen van toen nu nog steeds van kracht. Naast de keuze voor een nieuwe studie en zo een keuze voor een nieuwe stap in onze eigen route, kiezen we hiermee er ook voor om door te gaan met hetgeen waar we op de academie mee begonnen. Hoe verspreidt cultuur zich? Hoe bereik je mensen?

Nu onze nieuwe studies goed van start zijn gegaan kunnen en willen we daadwerkelijk met uitgeverij Lambo aan tafel. Nu is er nog geen concrete vastliggende vorm van ons lesmateriaal, maar de wil is er van meerdere kanten. Daarom denken we met zekerheid te kunnen zeggen: wordt vervolgd.



Personalialia

Veerle Devreese

Amsterdam 1986

werd opgeleid aan de ABV Tilburg.

Volgt nu de opleiding Media en Cultuur aan de Universiteit van Amsterdam.

Piet Dieleman

Arnhem 1956

werd opgeleid aan de Academie voor Beeldende Kunsten Rotterdam;

werkt en woont in Middelburg als beeldend kunstenaar;

werkzaam als docent aan de ABV sinds 1985.

Richard van den Dool

Slidrecht 1949

Docent aan de ABV Tilburg van 1986 - 1994

Werkzaam als schilder en grafisch vormgever te Dordrecht.

Renske de Groot

IJsselstein 1975

werd opgeleid aan de ABV Tilburg.

Behaalde haar master Museologie aan de Rheinwardtacademie Amsterdam;

werkzaam als hoofd educatie aan Foam_Fotografiemuseum Amsterdam

Mart Janssens

Tilburg, 1949

werd opgeleid aan de ABV Tilburg.

Werkzaam als docent vakdidactiek CKV en Kunst op de ABV te Tilburg.

Coördinator master kunsteducatie alliantie Fontys en Zuyd.

Sofie van Rijswijk

Amsterdam, 1987

werd opgeleid aan de ABV Tilburg.

Volgt nu de opleiding Algemene Cultuurwetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Hanneke van Voorst van Beest

Leeuwarden 1945

behaalde haar doctoraal kunstgeschiedenis in Leiden;

hogeschooldocent ABV Tilburg 1972 - 2008, en ABK Arnhem sinds 1975.

Colofon

S a m e n s t e l l i n g e n r e d a c t i e

Loek Melis & Huib Fens

V o r m g e v i n g

Richard van den Dool, Dordrecht

L e t t e r t y p e n

DTL Fleischmann, DTL Nobel, Fournier, Walbaum

D r u k w e r k

Drukkerij Van den Dool, Sliedrecht

B i n d w e r k

Boekbinderij Bentveld, Zoetermeer

F o t o p a g i n a 6

Veerle Devreese & Sofie van Rijswijk, deur Stanserij, 2007



ISBN 978-90-79941-01-9

C a h i e r A B V

